

# RAEL

Revista  
Electrónica de  
Lingüística  
Aplicada

*Electronic  
Journal of  
Applied  
Linguistics*

Volumen 24, Número 1, 2025

*Volume 24, Issue 1, 2025*

[rael.aesla.org.es](http://rael.aesla.org.es)



**AESLA**

Asociación Española de Lingüística Aplicada

ISSN 1885-9089

## **Editora General | Editor**

Ana Ibañez Moreno, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*

## **Editora de Reseñas | Editor of Book Reviews**

Cristina Calle Martínez, *Universidad Complutense de Madrid, España*

## **Comité de redacción | Editorial Committee**

Clara Rodríguez, *Universidad Camilo José Cela, España*

Adriana Bausells Espín, *Universidad San Jorge, España*

Cristina Calle Martínez, *Universidad Complutense de Madrid, España*

Miguel Lacalle Palacios, *Universidad de La Rioja, España*

## **Responsable de indización | Indexing manager**

Miguel Lacalle Palacios, *Universidad de La Rioja, España*

## **Responsable de maquetación | Layout manager**

Enrique Mateo, *Triskelion Diseño Editorial*

## **Consejo Asesor | Advisory Board**

Marian Amengual Pizarro, *Universitat de les Illes Balears, España*

Javier Martín Arista, *Universidad de La Rioja, España*

Carlos Acuña Fariña, *Universidade de Santiago de Compostela, España*

Julio Borrego Nieto, *Universidad de Salamanca, España*

Christopher Butler, *Swansea University, Reino Unido*

Angela Downing, *Universidad Complutense de Madrid, España*

Daniel Everett, *Illinois State University, Estados Unidos*

María Teresa Fanego Lema, *Universidade de Santiago de Compostela, España*

Elisabeth Guest, *Leeds University, Reino Unido*

Rolf Kailuweit, *Albert-Ludwigs-Universität, Alemania*

María Antonia Martín Zorraquino, *Universidad de Zaragoza, España*

Jan Nuyts, *University of Antwerp, Bélgica*

Brian Nolan, *Institute of Technology Blanchardstown Dublin, Irlanda*

Ignacio Miguel Palacios Martínez, *Universidade de Santiago de Compostela, España*

José Ignacio Pérez Pascua, *Universidade da Coruña, España*

Susan Pintzuk, *University of York, Reino Unido*

Francisco J. Ruíz de Mendoza Ibañez, *Universidad de la Rioja, España*

Cristina Sanz, *Georgetown University, Estados Unidos*

## **Consejo Científico | Scientific Advisory Board**

José García Pérez, *Universidad de Córdoba, España*

Federico José Martín-Padrón, *Universidad de La Laguna, España*

Belén Zapata Barrero, *Universidad de Murcia, España*

Karen Chanagkian, *Universidad de Granada, España*

Hermógenes Perdiguero Villarreal, *Universidad de Burgos, España*

Lisa Gozzi, *Universidad de Bolonia, Italia*

María del Carmen Fondo, *Universidad de Lisboa, Portugal*

Xiaoqing Zhou Lian, *Universidad Rey Juan Carlos, España*

Lingzhi Nie, *Universidad de Granada, España*

Manuela Catalá Pérez, *Universidad San Jorge, España*

Alba Macías Couso, *Universidad de Cádiz, España*

Josaphat Guillén Escamilla, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Nausica Marcos, *Universiteit Gent, Bélgica*  
Marijana Prodanovic, *Universidad de Sinergija, Bosnia y Herzegovina*  
Ahmed Arare Arare, *Universidad Chouaib Doukkali, El Jadida, Marruecos*  
María Bendicho Gil, *Universitat de Valencia, España*  
Cinta Gallent, *Universitat de Valencia, España*  
Clara Macarena Ponce Romero, *Universidade de Santiago de Compostela, España*  
Ginette Maguelouk-Moffo, *Universidad de Douala, Camerún*  
Inmaculada Pineda Hernández, *Universidad de Málaga, España*  
Ángela Saenz Herrero, *Universidad Politécnica de Madrid, España*  
Ángela Alameda Hernández, *Universidad de Granada, España*  
Júlia Barón, *Universitat Internacional de Catalunya, España*  
Nancy Luján Fernández, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*  
José Manuel Ramírez del Pozo Martín, *Factoría de la Lengua, España*  
Cristina Calle Martínez, *Universidad Complutense de Madrid, España*  
Adrián Pla Ángel, *Universitat Jaume I, España*  
Marcela Solorio Galgera, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Jose Antonio Sequera Meza, *Universidad Autónoma de Baja California Sur, México*  
Cristina Sanz, *Georgetown University, EEUU*  
Beatriz Valles González, *Universidad Internacional de Valencia, España*  
Maria Adelina Ferreira Castelo, *Universidade Aberta, Portugal*

## Artículos

- Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la producción escrita en lengua extranjera** ..... 1  
*Jorge Pinto y Ana Cea*
- The role of peer feedback to foster L2 pragmatics in telecollaboration projects: a case study** ..... 22  
*Sofía Di Sarno García, Ana María Gimeno Sanz y Alicia Martínez-Flor*
- The Relationship between Language Learning Motivation, Language Level and Lexical Availability in Plurilingual CLIL**..... 40  
*Leah Geoghegan*
- Communicating Climate Change: A Multimodal Comparative Study on Long and Short YouTube Videos** ..... 58  
*Leticia Arrametapongsa-Brines*
- Developing Request-Response Adjacency Pairs through a Concept-Based Pragmatic Approach**..... 76  
*Iván José Gil-Ejarque*
- Diseño de secuencias didácticas de gramática para el aula de Francés en un contexto multilingüe**..... 95  
*Raquel Sanz-Moreno*
- Pragmatics of Intercultural Encounters: Some Practices Witnessed at an International Summer School**..... 114  
*Begoña Crespo García y Marijana Prodanović*
- Aplicaciones de los corpus en la enseñanza del chino como lengua extranjera: un estudio exploratorio**..... 132  
*Lingzhi Nie y Sara Rovira-Esteva*
- PersoLex: estudio taxonómico de los rasgos de la personalidad en español** ..... 151  
*Paula Ganitsky Chemby, Estrella Romero y Isabel Fraga*
- Estudio traductológico de los subtítulos en español de la telenovela china *Eres mi sol*** 169  
*Xiaoqiang Fu y Jingyuan Hu*
- Hacia la descripción del valor atenuante de *luego* en el español de México**..... 184  
*Josaphat Guillén Escamilla*
- Estímulos emocionales en el contexto de aprendizaje y su efecto en la memoria léxica** 199  
*Ana Blanco Canales y Aránzazu Bernardo Jiménez*

## Reseñas

**Book review: Rosell Clari, V. y Hernández Sacristán, C. (2014). *MetAphAs. Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales en la Afasia*..... 217**  
*Clara Macarena Ponce Romero*

**Book review: Martín Arista, J. and Ojanguren López, A. E. (2024). *Structuring Lexical Data and Digitising Dictionaries: Grammatical Theory, Language Processing and Databases in Historical Linguistics*. ..... 221**  
*Marina Tamayo Campins*



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1

Enero-diciembre 2025

Páginas: 1-21

Artículo recibido: 15/07/2024

Artículo aceptado: 21/05/2025

Artículo publicado: 31/12/2025

Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/641>

DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.641>

## Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la producción escrita en lengua extranjera

### University learners' perceptions of the use of Artificial Intelligence in foreign language writing

JORGE PINTO

MARÍA DEL CARMEN FONDO

UNIVERSIDADE DE LISBOA

ANA CEA

UNIVERSIDADE DO MINHO

La inteligencia artificial (IA) está actualmente en el centro de nuestras vidas en una gran variedad de actividades cotidianas, como la medicina, la industria, la educación y el aprendizaje. Precisamente en este último caso hemos asistido a cambios considerables en la forma de aprender. Las asignaturas de lenguas extranjeras (LE) se ven directamente afectadas por la profusión de correctores, traductores automáticos y generadores de textos, entre otros. En este artículo se analiza el uso y la percepción de la IA por estudiantes de LE en Portugal en la enseñanza superior. Con ese fin, se aplicó un cuestionario que pretendía (1) recoger información relacionada con el uso de las herramientas de IA en la producción escrita, y (2) conocer su opinión sobre ellas. Los resultados muestran que los estudiantes consideran estos recursos eficaces, sin embargo, hacen todavía un uso limitado y no guiado de ellos.

**Palabras clave:** *inteligencia artificial; aprendizaje de lenguas extranjeras; producción escrita; enfoque procesual; enseñanza superior.*

Artificial Intelligence (AI) is now at the centre of our lives in a wide range of everyday activities, such as medicine, industry, education, and learning. In the latter case, we have witnessed significant changes in the way we learn. Foreign language (FL) learners are directly affected by the proliferation of proofreaders, machine translators, and text generators. This article analyses the perception and use of AI by FL students in higher education in Portugal. For this purpose, a questionnaire was implemented in order to (1) collect information about the different uses of AI tools in written production, and (2) know their opinions about them. The results show that students consider these resources to be effective, but that their use is still limited and unguided.

**Keywords:** *artificial intelligence; foreign language learning; written production; process-based approach; higher education.*

**Citar como:** Pinto, J., Fondo, M.C., & Cea, A. Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la producción escrita en lengua extranjera. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.641>

## 1. INTRODUCCIÓN

La era digital ha revolucionado la educación y demanda, cada vez más, individuos automotivados y capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje a través de diferentes recursos, algunos relacionados con la inteligencia artificial (IA). Resulta imperioso establecer una relación entre el uso de la IA y el desarrollo de la competencia autónoma del alumnado.

Es importante destacar que el cambio que está ocurriendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) de lenguas extranjeras (LE) no se circunscribe solo al avance de las herramientas digitales, sino también al conocimiento sobre cómo aplicarlas (Torres, 2023). En el ámbito de la escritura académica ya existen desde hace tiempo herramientas basadas en la IA de gran utilidad y cada vez más eficientes (Moore et al., 2016; Peters y Cadieux, 2019). Un buen nivel de competencia escrita es fundamental en la educación superior, puesto que los estudiantes tienen que realizar diversos tipos de trabajos académicos, como ensayos, monografías, artículos, tesis (Hyland, 2013), y no siempre dominan este tipo de escritura. Por este motivo, se ha incrementado el uso de la IA para superar los obstáculos a los que se enfrentan. No obstante, estas herramientas (correctores ortográficos y gramaticales, traductores automáticos, generadores de textos, etc.) implican aspectos positivos y negativos para el aprendizaje. Por un lado, pueden aportar sugerencias de cambios y mejoras en los textos en un breve espacio de tiempo (Song y Song, 2023), y por otro, pueden inducir a error, puesto que proporcionan al usuario información incorrecta o fomentan el uso inadecuado, por ejemplo, con el plagio (Rogerson y McCarthy, 2017).

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar el uso de las herramientas basadas en la IA por estudiantes universitarios en la producción de textos escritos en LE en un contexto académico. Para ello, el alumnado de la Universidad de Lisboa, Universidad de Minho y Universidad Aberta respondió a un cuestionario centrado en conocer cómo aborda la producción escrita en LE y qué recursos digitales usa.

## 2. PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE UNA PERSPECTIVA PROCESUAL

En estudios previos, Cassany (2005) alertaba de la aparición de nuevos procesos de comunicación electrónica que provocaron, gracias a la multimodalidad o la hipertextualidad, que el binomio oralidad/escritura se modificara de forma sustancial. Además, la expresión escrita, más allá de ser una destreza comunicativa, es una gran herramienta de mediación (Cassany, 2005). Investigaciones más recientes han reafirmado la pertinencia de una concepción procesual de la escritura (Chimenti y Tonani, 2024; Núñez-Castillo et al., 2024), destacando la necesidad de atender explícitamente a las fases de planificación, redacción y revisión en la enseñanza de LE. Por otro lado, ambas destrezas de producción (oralidad y escritura) necesitan de la activación de múltiples subcompetencias (Esteve, 2018). En este sentido, la perspectiva de la psicología cognitiva ha evidenciado la complejidad que reside en el proceso de escritura dada la confluencia de múltiples elementos que corresponden a diferentes niveles lingüísticos (el plano morfosintáctico, semántico, pragmático-discursivo, etc.) (Esteve, 2018). Se pueden identificar, por lo tanto, diferentes procesos mentales de orden superior que “despliegan redactores expertos y aprendices (...) mientras escriben en lengua materna y en L2” (Cassany, 2005: 923). En lo que respecta al plano sociocultural, la escritura se relaciona con el pensamiento abstracto, la capacidad metalingüística y la distinción entre opinión y datos. A su vez, a nivel pragmático y discursivo, el aprendiz debe identificar diferentes modalidades textuales y diferentes tipos de registros. Simultáneamente, es necesario tomar conciencia del contexto en el que se insertará el discurso producido (comunidad discursiva, tema, género), analizando el perfil y los intereses de los futuros lectores, recuperando datos pertinentes de la memoria o planificando el método

de trabajo. Por último, la expresión escrita exige corrección ortográfica, prefiere el diseño de oraciones completas, con control de las elipsis, y establece un orden más rígido de palabras. Además, exige mayor variedad y riqueza léxica (Cassany, 2005).

En la tarea de producción de un texto escrito existen tres grandes procesos cognitivos: planificación, textualización y revisión (Cassany, 2005; Álvarez, 2016) que se describen someramente a continuación. En la planificación se elaboran configuraciones mentales del escrito pretendido, se toma conciencia del contexto, se definen objetivos, se generan y se organizan las ideas y se representa la situación. La textualización permite desarrollar el producto escrito a partir de la planificación. En esta fase se eligen las formas lingüísticas más adecuadas para denominar los conceptos o ideas que se van a transmitir según el contexto, se ordenan en el discurso lineal y gramatical, se busca la cohesión gramatical y semántica, se implementa la puntuación, se revisa la aparición de eventuales elipsis y se corrige la progresión temática y el orden apropiado de los elementos. En la fase de revisión, se evalúa la planificación del texto, su redacción y se reformula si es necesario.

En un contexto de aprendizaje de LE, el redactor experto aprovechará la experiencia escritora en su lengua materna (LM) (Cassany, 2005) y desarrollará estrategias no solo para identificar las diferencias lingüísticas entre LM y LE, sino también para identificar la naturaleza del texto. Así pues, en la enseñanza de la escritura de los últimos cincuenta años ha ido consolidándose un enfoque procesual, en el cual se presta atención a todas las fases de composición y a las estrategias que ha de desarrollar el aprendiz, en detrimento de centrarse en las propiedades del producto o resultado (Cassany, 2005).

Asimismo, se recomienda implementar una evaluación formativa que aspire a que el alumnado cometa cada vez menos errores mediante la toma de conciencia de sus limitaciones y encuentre así los procedimientos necesarios para superarlas. En suma, se quiere un estudiante que vaya autorregulando su proceso de aprendizaje y, en concreto, su proceso de escritura (Cassany, 2005). El enfoque procesual permite ampliar la autogestión del aprendiz de forma que se adapte a los nuevos tiempos (Sharples, 2019). El aprender a *aprender* implica que el aprendiz gestione su propio aprendizaje, sepa cómo resolver un problema o alcanzar un objetivo, pero también que reflexione sobre el proceso en su totalidad: un aprendiz eficaz aprende a desarrollar una serie de estrategias específicas para solventar diferentes situaciones problemáticas (Sharples, 2019). Así, el *aprender a aprender* busca *empoderar* a los estudiantes y se integra en una corriente educativa denominada posmétodo (Kumaravadivelu, 1994) que privilegia metodologías como el enfoque por tareas (Pinto, 2020), integrando también objetivos que promueven el desarrollo de la competencia autónoma (Vieira, 1998) y estratégica de los estudiantes (Oxford, 1990, 2011; González et al., 2020).

### **3. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Actualmente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) facilitan el acceso a recursos educativos y a materiales didácticos que permiten que el aprendiz pueda gestionar y desarrollar su aprendizaje de forma autónoma y personalizada. Además, la posibilidad de formación e interacción ubicua se ha normalizado. Todo ello favorece el aprendizaje activo y enriquece el proceso formativo. Sin embargo, esta transformación digital conlleva desafíos. Por una parte, aquellos alumnos que tienen menos recursos tendrán menor capacidad de acceso a estas herramientas, por lo que no se podría garantizar la equidad (Xie et al., 2022). Por otra, los docentes necesitarán actualizar sus competencias digitales y revisar las metodologías aplicadas en el aula, con especial atención a la evaluación. Asimismo, puede existir un desajuste entre lo

que los docentes creen y lo que los alumnos practican respecto al uso de las TIC (Torres, 2023). De hecho, las TIC han de promover el aprendizaje significativo; de lo contrario, el uso inadecuado de algunas herramientas (por ejemplo, las de traducción automática) puede provocar confusión, frustración y desinterés en los alumnos y, en consecuencia, afectar negativamente a su aprendizaje (Torres, 2023).

Ya en los años cincuenta se abordaba el tema de la IA (Turing, 1950), pero el gran desafío surge en 2022 con el acceso generalizado al ChatGPT. La aparición de esta herramienta ha suscitado en la educación tanto interés por sus potencialidades como desconfianza por las consideraciones éticas que plantea (Cassany, 2012; Rogerson y McCarthy, 2017; Ng et al., 2025). Si bien es un instrumento que puede favorecer el aprendizaje, el alumnado ha de aplicar el sentido crítico para analizar la propuesta que este le ofrece. Por otra parte, la cuestión de la autoría obliga a repensar las prácticas para garantizar el compromiso con los principios éticos. Aunque es una herramienta reciente, ya se han identificado algunas fragilidades:

- 1) Fiabilidad: invención de información presentada como si fuera real.
- 2) Sesgo: falta de neutralidad en los datos utilizados que puede devenir en sexismo o xenofobia, por ejemplo.
- 3) Ética: cuestiones de autoría e integridad académica.
- 4) Calidad: desigualdades entre diferentes lenguas dada la desproporción de datos procesados.

A pesar de que las implicaciones anteriores pueden crear tensiones, ChatGPT presenta muchas posibilidades de creación tanto para docentes (materiales, programas o exámenes) como para estudiantes (actividades de autoaprendizaje o traducciones) (UNESCO, 2023). Firat (2023) identifica algunas implicaciones del uso de la IA en la enseñanza superior: evolución ineludible de las metodologías de E/A; cambio en el papel del docente y su necesaria actualización en competencias digitales; evolución hacia procesos de E/A más personalizados y autodirigidos; impacto en la evaluación; y necesidad de explorar las consideraciones éticas y sociales derivadas. En el ámbito de la E/A de LE, y más concretamente del español como lengua extranjera (ELE), Román Mendoza (2023) afirma que su potencial es innegable puesto que presenta un nivel alto de corrección lingüística. Sin embargo, en su estudio presenta al ChatGpt las dudas que los alumnos dejaron en el foro de la asignatura y verifica que solo un 40% de las respuestas fueron aceptables y que proporciona indicaciones de páginas web inexistentes. La autora pone en cuestión su fiabilidad y capacidad para guardar silencio cuando no sabe la respuesta.

Desde la perspectiva del alumno, el ChatGPT contribuye a mejorar su competencia lingüística y más específicamente la producción escrita. Sin embargo, aunque genera textos de un nivel avanzado en cuanto a gramática y vocabulario, tiene dificultades con textos de contenido personal. En esta línea, Jaramillo et al. (2025) subrayan que resulta especialmente útil en las fases de preescritura y redacción inicial al facilitar la generación y organización de ideas, lo que contribuye a reducir la carga cognitiva del estudiante y a favorecer un tránsito progresivo hacia la autonomía en la escritura académica en L2. Así, resulta fundamental comprender el uso que hacen los aprendices de esta herramienta para identificar limitaciones y conocer su impacto para poder llevar a cabo prácticas lectivas orientadas a la mejora del aprendizaje. El desafío último es aprovechar la potencialidad de este recurso y garantizar la integridad académica y una E/A de LE de calidad.

#### 4. IMPACTO DE LA IA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE

Los avances en la IA junto al desarrollo del procesamiento del lenguaje natural en el aprendizaje de idiomas permiten la aparición de nuevas herramientas cada vez más sofisticadas de apoyo al aprendizaje de idiomas y, en particular, a la escritura (Geitgey, 2018; Peters y Cadieux, 2019; Heaven, 2020). Sin embargo, sigue habiendo pocos estudios exhaustivos sobre las herramientas de ayuda a la escritura basadas en IA y sus implicaciones pedagógicas.

Actualmente, las plataformas de aprendizaje de idiomas basadas en IA ofrecen experiencias personalizadas. Por ejemplo, a nivel de escritura, estas plataformas analizan la producción de los alumnos, identifican sus errores y ofrecen sugerencias de mejora. Este *feedback* personalizado puede contribuir visiblemente a perfeccionar su producción escrita en LE. No obstante, hay que tener en cuenta que estas herramientas aún no son perfectas y pueden presentar problemas no perceptibles para los estudiantes (Rogerson y McCarthy, 2017), quienes aceptan los resultados sin cuestionarlos (Burkhard, 2022). Clark et al. (2018) descubrieron que la creatividad, la coherencia y la corrección gramatical de los textos producidos por adultos que utilizaban sugerencias sin editar, generadas por herramientas de IA, no eran mejores que las de adultos que escribían sin el apoyo de estas herramientas. Por lo tanto, es el momento de que el profesorado vea estas herramientas con otros ojos, tratando de convertirlas en un aliado en el aprendizaje de idiomas. En palabras de Wael:

Independientemente de lo que los profesores de idiomas piensen o sientan sobre el uso que hacen los alumnos de las herramientas de asistencia a la escritura basadas en la IA para realizar sus tareas de redacción, tal vez sea el momento de adoptar un enfoque más realista sobre la cuestión y aceptarla como un hecho ineludible con el que deben convivir.<sup>1</sup> (2023: 2)

En lugar de prohibir o desaconsejar el uso de estas herramientas, los docentes pueden crear formas de enfocarla o utilizarlas en el aula de manera que ayuden al alumnado a aprender, asegurándose de que están correctamente orientados. Para ayudarlos a sortear las inconsistencias y los errores producidos por estas herramientas, el profesorado puede aplicar algunas estrategias como enseñar explícitamente al alumnado las limitaciones y los posibles errores; fomentar el pensamiento crítico, animándolo a analizar las sugerencias y correcciones proporcionadas; promover actividades de revisión de textos e intercambio de comentarios sobre los escritos de los demás; comparar las sugerencias de varias herramientas de IA e identificar posibles incoherencias; o desarrollar la conciencia lingüística del alumnado integrando discusiones sobre el uso de la lengua, las reglas gramaticales y las convenciones estilísticas, para que pueda discernir mejor entre sugerencias correctas e incorrectas. En resumen, el uso de herramientas basadas en IA en el aula ofrece al profesorado la oportunidad de replantearse los objetivos de las tareas de escritura hacia el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de escritura, incluso incorporando el uso de IA para la producción textual.

Sin embargo, el riesgo de que el alumnado se vuelva demasiado dependientes de ellas puede disminuir su competencia (Ng et al., 2025). Además, las propias herramientas pueden presentar dificultades para comprender plenamente el contexto y el significado pretendido de un texto (lo que puede dar lugar a incoherencias e imprecisiones en el *feedback*), y para que el alumnado domine estructuras lingüísticas complejas, modismos y elementos de la escritura creativa.

---

<sup>1</sup> Traducción propia.

## 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio es conocer la autopercepción de los participantes sobre sus prácticas y creencias en relación con la IA en la producción de textos con fines académicos. Para la recogida de los datos se empleó una encuesta autoadministrada, previamente pilotada, a través de un formulario diseñado en portugués en *Google Forms*. Este tipo de estudio proporciona una mayor sensación de privacidad (en comparación con otros métodos como las entrevistas) y garantiza la calidad de las respuestas recogidas (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023). Así, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué tipo de herramientas de IA utilizan más los estudiantes cuando aprenden una LE?
- 2) ¿Cómo utilizan los estudiantes las herramientas de IA en el proceso de escritura?
- 3) ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en las tareas de escritura?

En lo que respecta a los informantes, participaron 67 estudiantes de la Universidad Aberta, la Universidad de Lisboa y la Universidad de Minho, en Portugal, que estudian al menos una LE. El 49,3 % de los informantes son estudiantes portugueses que cursan los siguientes grados: Artes y Humanidades, Ciencias del Lenguaje, Estudios Europeos, Estudios Generales, Estudios Portugueses, Lenguas Aplicadas, Lenguas y Literaturas Europeas, Traducción y Lenguas, Literaturas y Culturas. El 50,7 % son estudiantes extranjeros que cursan el Curso Anual de Portugués para Extranjeros (niveles B1 a C1).

El cuestionario constaba de: (1) siete preguntas sobre el perfil sociolingüístico de los informantes, que tenían como objetivo contextualizar los datos obtenidos, permitiendo un análisis más preciso de los resultados en función de variables como edad, trayectoria académica, nacionalidad, L1 y L2/LE; (2) tres preguntas sobre hábitos de producción de textos escritos con fines académicos, para identificar estrategias habituales en el proceso de escritura en LE y principales dificultades enfrentadas; (3) nueve preguntas sobre el uso de recursos de IA en la producción escrita en LE para identificar con detalle las herramientas más utilizadas, en qué fases del proceso de escritura se utilizan y con qué objetivos; y, (4) siete preguntas sobre percepciones acerca del uso de la IA en tareas de producción escrita, concretamente en cuanto a su utilidad, fiabilidad, impacto en el desarrollo de competencias y posibles orientaciones pedagógicas. La última era una pregunta abierta que buscaba respuestas más personales sobre los beneficios (o no) de la IA en el aprendizaje y que permitió recopilar datos cualitativos. El tratamiento de datos combina una metodología cuantitativa y cualitativa y la triangulación para reforzar la fiabilidad de la investigación (Mackey y Gass, 2023).

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permitió, en primer lugar, caracterizar sociolingüísticamente a los informantes. En cuanto a la edad, el 77,6% tenía entre 17 y 24 años, el 9% entre 35 y 44 años, el 7,5% entre 25 y 34 años y el 6%, 55 años o más. El 73,1% eran mujeres y el 26,9%, hombres. Como muestra la Figura 1, su nacionalidad es diversa, aunque destacan la portuguesa y la china.

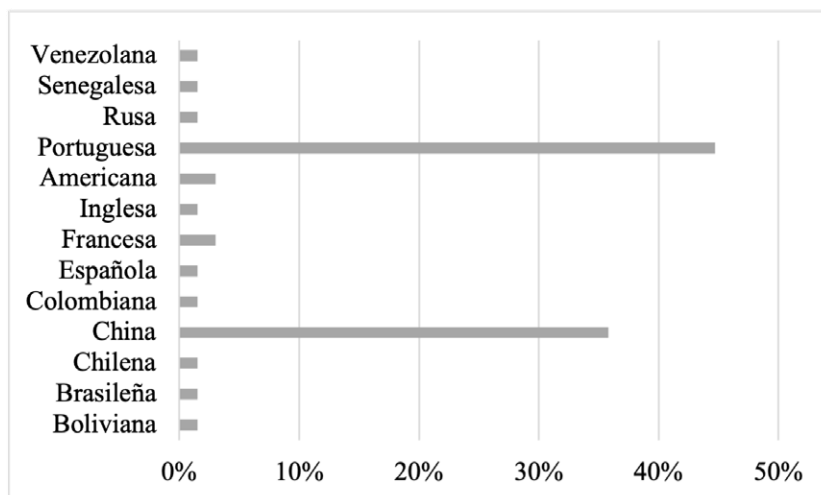


Figura 1: Nacionalidades de los informantes

También se observa que hay una gran variedad de LM entre los informantes (véase la Figura 2), incluidos alumnos con dos o incluso tres LM. Las LM más representadas son el chino y el portugués.

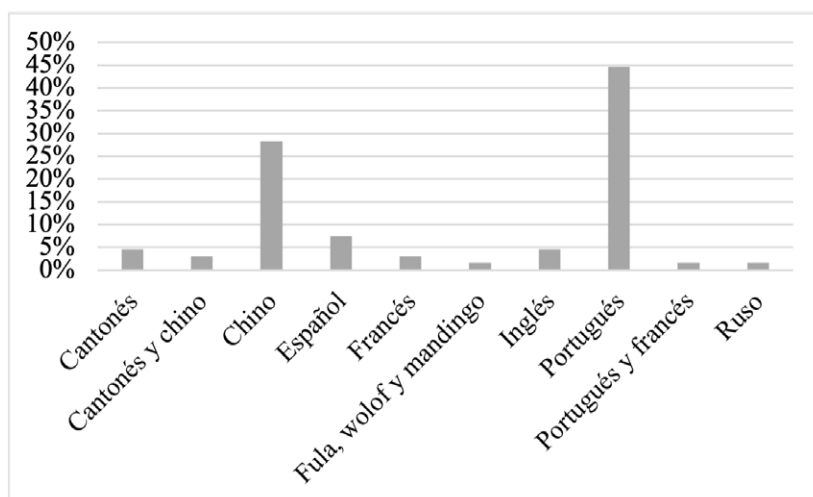


Figura 2: LM de los informantes

También se preguntó a los estudiantes por las LE que hablaban y se les pidió que las indicaran según su dominio, es decir, que especificasen el grado de competencia en cada una, de mayor a menor. Los datos muestran que la mayoría de los informantes (95,5%) es trilingüe o plurilingüe. Esto significa que son estudiantes de idiomas experimentados. Las tres LE dominantes son el español, el inglés y el portugués.

En cuanto a las LE que los informantes están aprendiendo actualmente, la Figura 3 muestra que las más estudiadas son el portugués, el español, el inglés y el alemán. Además, algunos estudiantes cursan más de una LE, por lo que el porcentaje indicado para cada lengua refleja esta circunstancia.

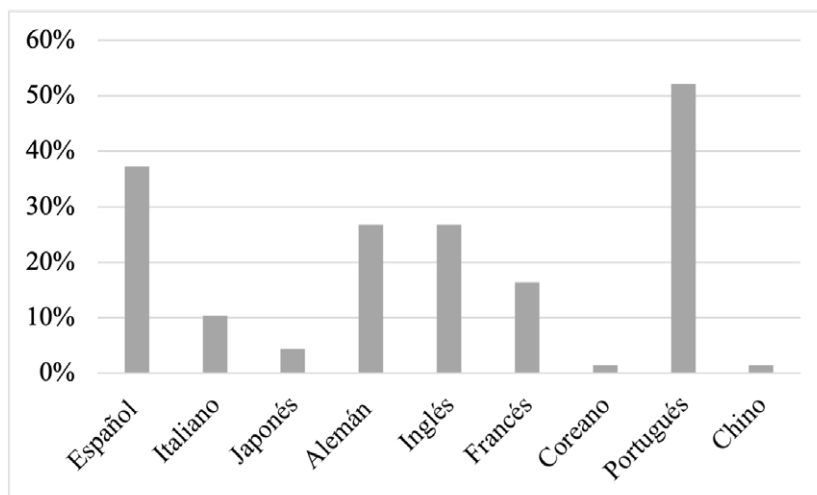


Figura 3: Lengua(s) extranjera(s) que los alumnos estudian actualmente

En lo que se refiere a si siguen las etapas del proceso de escritura de un texto (planificación, textualización y revisión), en la Figura 4 se puede observar que la mayoría (55,2% *Frecuentemente* y 20,9% *Siempre*) afirma que así lo hace. Sin embargo, estos datos llaman la atención porque, como mencionan Cassany (2009) y Villas Boas (2014), durante el proceso de redacción no es raro encontrar expresiones escritas que no se ajustan al contexto o no cumplen las pautas dadas previamente en el enunciado.

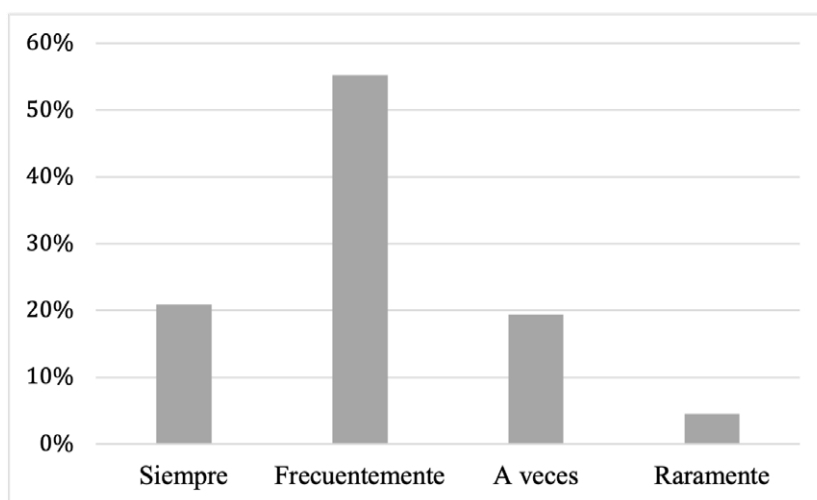


Figura 4: Atención a las etapas de la escritura

La Figura 5 muestra las mayores dificultades a las que se enfrenta el estudiantado: el componente léxico (65,6%), gramatical (61,2%) y los elementos estructuradores del discurso. Estas dificultades manifiestan la necesidad de prestar mayor atención a la construcción del discurso en la E/A de LE (Fondo y Gago Prado, 2022). Un porcentaje importante (44,8%) responde que tener ideas para escribir también puede representar un desafío. En este sentido, se pueden intuir las potencialidades de las herramientas de la IA, en la medida en que van al encuentro de las dificultades que se les presenta al alumnado. Justamente, de acuerdo con Román Mendoza (2023), el mayor potencial de la IA es el alto grado de corrección lingüística.

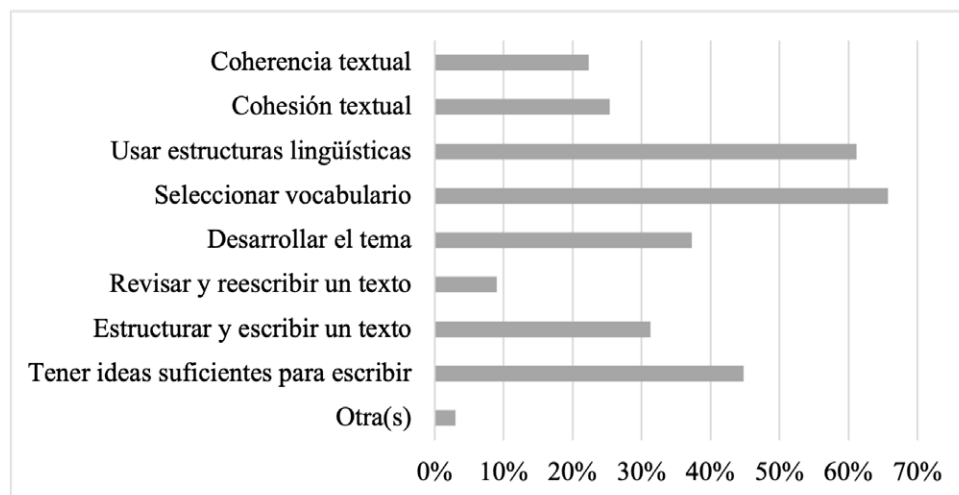


Figura 5: Principales dificultades que enfrenta el alumno

Asimismo, cuando se les cuestiona, en otra pregunta, por el uso de la IA durante el proceso de escritura para confirmar opciones o resolver dudas lingüísticas, la mayoría (65,7%) afirma que lo hace, lo que va al encuentro de las dificultades relacionadas con la competencia lingüística señalada en las respuestas anteriores. Por lo tanto, al ser una herramienta que les proporciona *feedback* y comentarios personalizados, puede ayudarles a mejorar su competencia lingüística de acuerdo con sus necesidades. En esta cuestión las respuestas revelan que aproximadamente solo un cuarto del alumnado (6% *Siempre*, 19,4% *Frecuentemente*, 40,3% *A veces*) recurre a ella habitualmente, frecuencia baja que coincide con los resultados del estudio de Martín-Marchante (2022). Un 25,4% lo hace *raramente* y un 9% *nunca*, lo que indica una escasa implementación de estas herramientas, probablemente debido a la falta de conocimiento. Sin embargo, entendemos que a medida que esta tecnología vaya avanzando y se vayan desarrollando nuevas aplicaciones va a ser inevitable su impacto. Por otra parte, ello indica que el alumnado se siente con una competencia suficiente para realizar las tareas del nivel en el que se encuentra. Es decir, a mayor competencia comunicativa necesitará recurrir menos a herramientas de apoyo.

A la pregunta sobre cuáles son las herramientas de IA que usan más en su producción escrita (Figura 6), el 85% señala los traductores automáticos, seguidos a bastante distancia por los correctores de ortografía y gramática (37,3%) (resultados idénticos cf. Martín-Marchante, 2022) y los generadores de ideas y de texto (31,3%)—contrariamente a los resultados obtenidos por Xiao y Zhi (2023), que afirman que los generadores de ideas son los más usados.

Los traductores son herramientas que forman parte y están instaladas en el contexto educativo desde hace tiempo y, por lo tanto, muy conocidas y usadas (Muñoz-Basols et al., 2023). Además, en el ámbito de la E/A de LE es fácil que al alumnado le falte léxico en la lengua meta, por lo que el recurso al traductor es inmediato. Sin embargo, llama la atención que el uso de los correctores no acompañe a los porcentajes de los traductores, sobre todo en el ámbito de la E/A de LE.

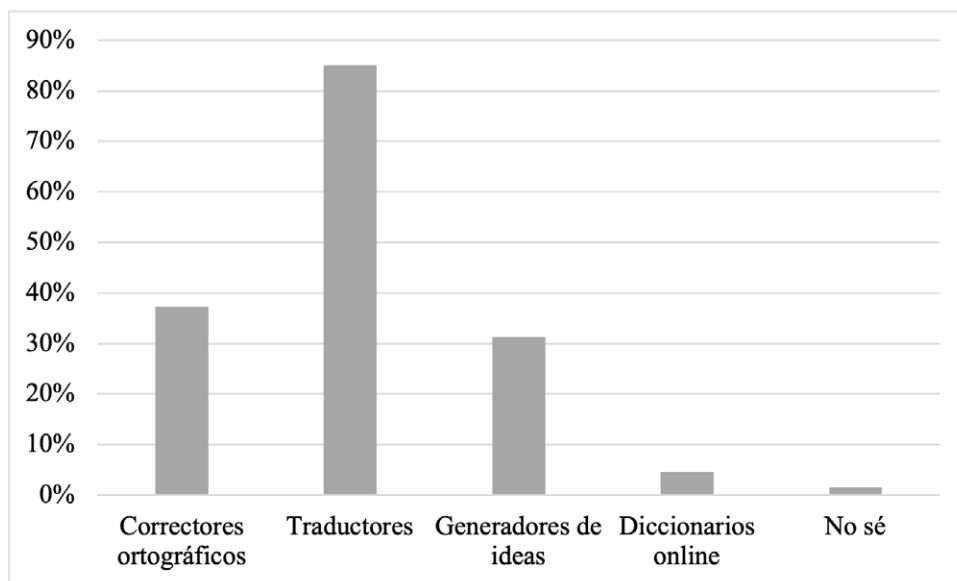


Figura 6: *Qué herramientas usan más los alumnos*

La pregunta siguiente incide en las diferentes etapas del proceso de producción escrita y su relación con el uso de herramientas de la IA. La Figura 7 muestra que el porcentaje es más alto en la etapa de *revisión* (37%), seguido de la *planificación* (34%) y en menor medida de la *textualización* (31%). Cabría preguntarse si tienen claro la noción de textualización teniendo en cuenta que más arriba indican que las mayores dificultades se relacionan con la competencia lingüística. Estos resultados coinciden en parte con el estudio de Yan (2023), en el que los informantes expresan que recurren a las herramientas de IA en la etapa de textualización y revisión porque confían en la calidad del *feedback*.

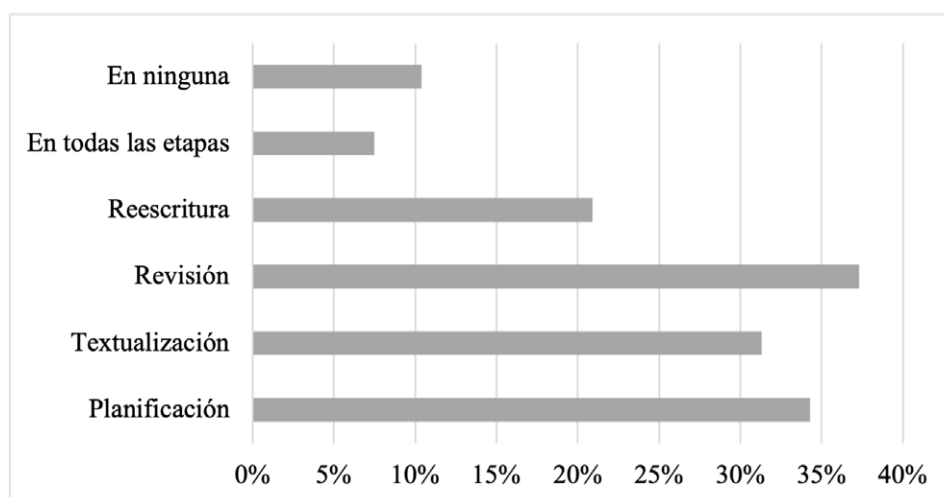


Figura 7: *Relación entre etapas y recurso a la IA*

La pregunta siguiente se relaciona con el recurso a la IA y la competencia crítica. En la Figura 8, podemos observar que la mayoría (25,4% *Frecuentemente* y 38,8% *Siempre*; es decir, el 64%) afirma que verifica, contrasta y analiza de forma crítica los resultados lingüísticos que le proporciona el traductor. Como indica Kaufman (2022), por tratarse de modelos probabilísticos, es prudente que el usuario no confíe plenamente en su información. Sabemos

que el sistema puede dar respuestas que no corresponden a la realidad motivadas por distintos factores (Beiguelman, 2023). En suma, aproximadamente un tercio de los encuestados acepta los resultados de la herramienta sin ningún tipo de cuestionamiento crítico.

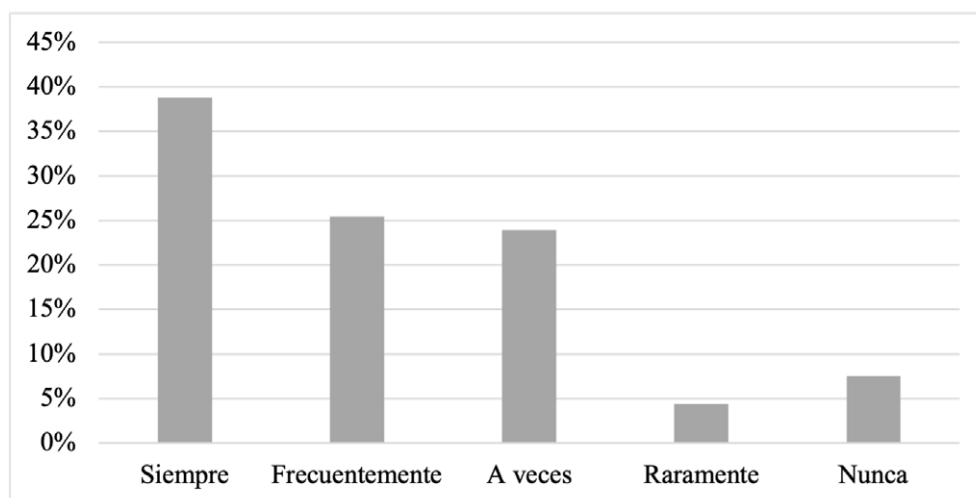


Figura 8: Recurso a IA y competencia crítica

En cuanto a si recurren a la IA para hacer la corrección completa de un texto una vez escrito en la LE, la Figura 9 muestra respuestas que están ligeramente igualadas: un poco más de la mitad (3% *Siempre*, 20,9% *Frecuentemente* y 37,3% *A veces*) afirma que lo hace con cierta frecuencia, lo que se relaciona con las respuestas de la Figura 7, en las que la mayoría afirma que usa la IA en la fase de revisión. Por otro lado, aproximadamente un 40% (19,4% *Raramente* y 19,4% *Nunca*) asegura que no, lo que una vez más confirma que el uso de este recurso todavía está poco normalizado.

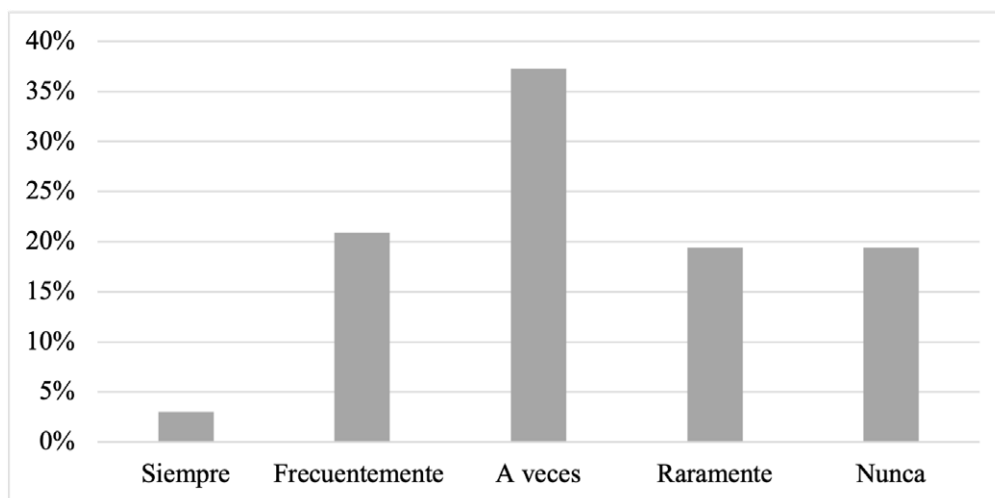


Figura 9: Corrección completa con recurso a la IA

La Figura 10 muestra los objetivos de los informantes cuando recurren a las herramientas de IA. Los resultados indican que la mayoría lo hace para seleccionar vocabulario adecuado (56,7%), lo cual sucede normalmente en la fase de escritura. Un 53,7% la utiliza para obtener información sobre la corrección lingüística, probablemente en la fase de revisión textual y para encontrar ideas en la fase inicial de planificación (35,8% de las respuestas). Por otro lado, con

un porcentaje semejante (23,9%), el alumnado organiza las ideas y comprueba la adecuación del texto a las marcas culturales, mientras que solo el 19,4% señala un uso destinado al proceso de reescritura. Por último, el 9% no identifica ninguna de las propuestas ofrecidas.

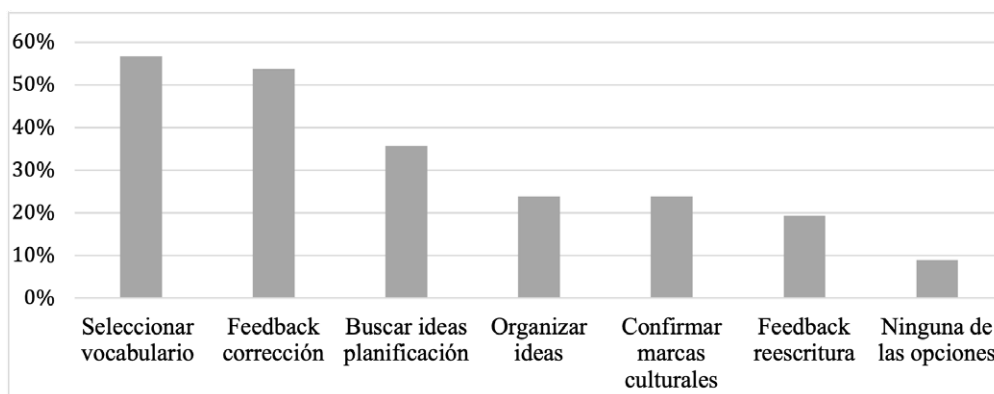


Figura 10: Recurso a la IA durante la escritura de un texto

A partir de las respuestas, podemos deducir que, en general, el alumnado es consciente de que las herramientas de IA pueden ayudarles en diferentes momentos del proceso de escritura y que pueden contribuir significativamente a mejorar la claridad, el estilo y la coherencia de la redacción académica. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios (Giglio y Costa, 2023; Ingle y Pack, 2023) que demostraron el potencial de la IA para mejorar las habilidades de redacción académica. La investigación de Koltovskaia et al. (2024) reveló que el estudiantado utiliza la IA para obtener comentarios sobre diversos aspectos lingüísticos (morfosintaxis, léxico...) durante la revisión de textos académicos. Por su parte, Nguyen et al. (2024) corroboraron que el alumnado participante en su estudio también utiliza la IA con diferentes fines, como redactar textos completos, explicar vocabulario desconocido, buscar ideas y traducir textos a su LM.

La Figura 11 recoge los datos relacionados con la percepción de eficacia de las herramientas de IA para la producción textual. Las respuestas, organizadas en una escala de Likert, muestran que el 52,2% las considera simplemente eficaces; el 31,3%, ni eficaces, ni ineficaces; el 10,4% opina que estos recursos son muy eficaces y, por último, una minoría (6%) califica este tipo de recursos como ineficaces. Estas percepciones están en consonancia con algunos estudios que han destacado la eficacia de la IA en la mejora de la producción escrita en LE (ej., Kovačić y Bubaš, 2023).

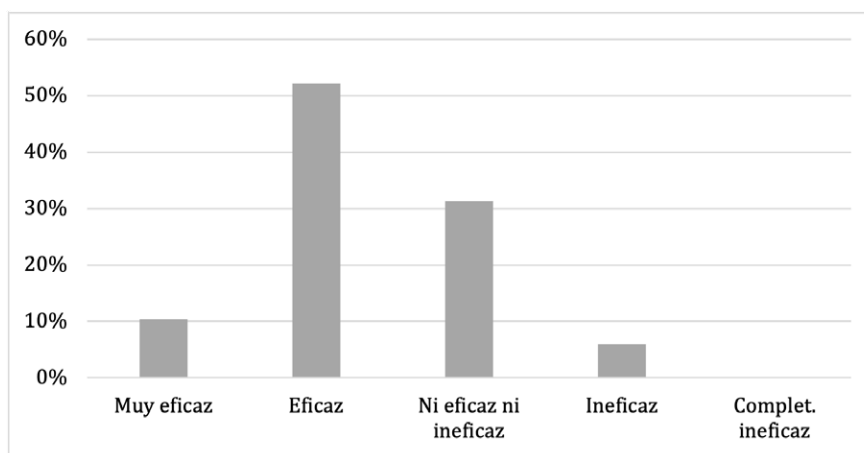


Figura 11: Eficacia de IA para la producción de textos escritos en LE

Los datos de la Figura 12 recogen la percepción del estudiantado sobre las ventajas de la IA para la elaboración de textos en LE. La mayor parte del alumnado encuestado (47,8%) afirma que la IA proporciona recursos para entender las normas de la expresión escrita, la gramática y el léxico. Por otro lado, el 46,3% indica que les ayuda a desarrollar la comprensión de los diferentes usos de la lengua. En tercer lugar, dos grupos semejantes (31,3 %) destacan el uso de la IA para reconocer las ideas esenciales y para proporcionar *feedback*, y el 23,9% piensa que proporciona recursos multimedia para la producción escrita. Por último, existen tres aportaciones poco significativas en términos cuantitativos (1,5%), entre ellas, confirmar el uso de vocabulario o normas gramaticales en la lengua meta y lenguas mejor conocidas. Estos datos confirman los de otros estudios (Jen y Salam, 2024; Song y Song, 2023) que han demostrado que la IA puede ayudar a mejorar considerablemente el rendimiento del estudiantado en la redacción de textos en cuanto a contenido, en los diferentes usos de la lengua y en su rendimiento comunicativo.

La Figura 13 muestra las percepciones sobre posibles desventajas del uso de la IA. Los dos grupos de respuestas más numerosos señalan que en muchas ocasiones esta no permite identificar cuál es el contexto (50,7%) y que tampoco es capaz de reconocer el uso de formas de tratamiento o códigos de conducta específicos (49,3%). Con menor peso en los porcentajes, se evidencian como desventajas que no permiten identificar las implicaciones culturales cuando se tratan ciertas temáticas (41,8%) o que presentan problemas en el dominio de lenguajes específicos (lenguaje jurídico, etc.) (40,3%). Resumidamente, en estas respuestas se apuntan deficiencias para este tipo de recursos en los ámbitos de corrección lingüística, *output* de baja calidad, uso de expresiones poco utilizadas o diferencia de registros lingüísticos. Asimismo, la investigación de Song y Song (2023) muestra que el alumnado de LE ha expresado cierta preocupación por la eficacia de la IA en lo que respecta a la precisión contextual y la fiabilidad de los resultados.

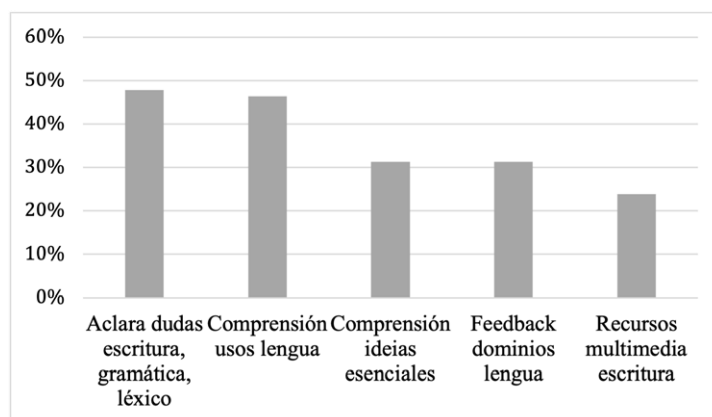


Figura 12: Ventajas de la IA en la producción de textos en LE

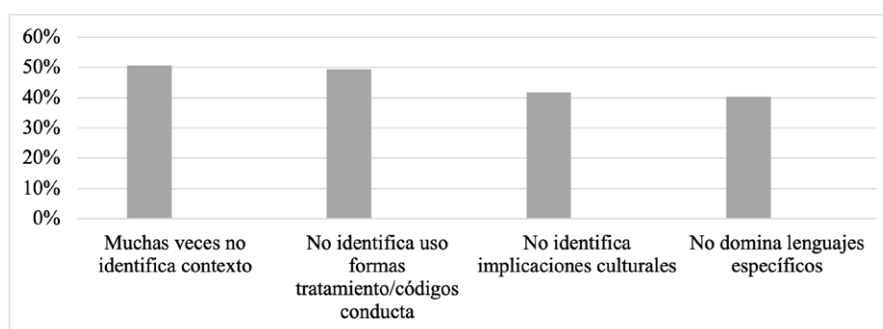


Figura 13: Desventajas del uso de la IA para la producción de textos escritos en LE

Ante la posibilidad de que sea el propio profesorado de LE quien oriente a los alumnos sobre el funcionamiento de la IA, la Figura 14 muestra estas percepciones según una escala de concordancia. La mayoría del alumnado (44,8%) está de acuerdo con este planteamiento, un porcentaje elevado (31,3%) transmite una opinión poco clara al respecto (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), una minoría (10,4%) está en desacuerdo, un discreto grupo (7,5%) está completamente de acuerdo y un 6% afirma estar completamente en desacuerdo. De las respuestas anteriores se infiere que la gran mayoría estaría de acuerdo en poder contar con la orientación del profesorado de LE en el uso de la IA. Las conclusiones de un estudio sobre el impacto de IA en la enseñanza, realizado por Ouyang et al. (2022) coinciden con los datos de nuestra investigación, puesto que nuestros informantes consideran que trabajar con una combinación de herramientas de IA enriquece la experiencia de aprendizaje y tiene un impacto positivo en sus competencias de producción escrita. Sin embargo, como se puede ver en la Figura 14, nuestros participantes expresan claramente que es necesario que los docentes orienten el uso pertinente de estos recursos.

La Figura 15 muestra las percepciones sobre cómo el profesorado de LE podría orientar el uso de estas herramientas. La opción de *mostrar funcionalidades de las herramientas que ayuden en las diferentes etapas de la creación de un texto escrito* concentra la mayor parte de las respuestas (50,7%). En segundo lugar, se manifiesta interés en conocer cómo puede ayudar la IA en la revisión y solución de problemas específicos (47,8%). Un grupo significativo (41,8%) se centra en poder desarrollar una perspectiva crítica y, en menor proporción, existe interés por conocer cómo puede ayudar la IA en el desarrollo de un texto (34,3%) o en su planificación (32,8%). Por último, el estudiantado se muestra interesado en que los docentes les ayuden a ganar autonomía gracias a herramientas de IA en las fases de revisión, desarrollo y planificación de un texto, y en el desarrollo de una perspectiva crítica para evaluar las opciones que estas herramientas pueden proporcionar.

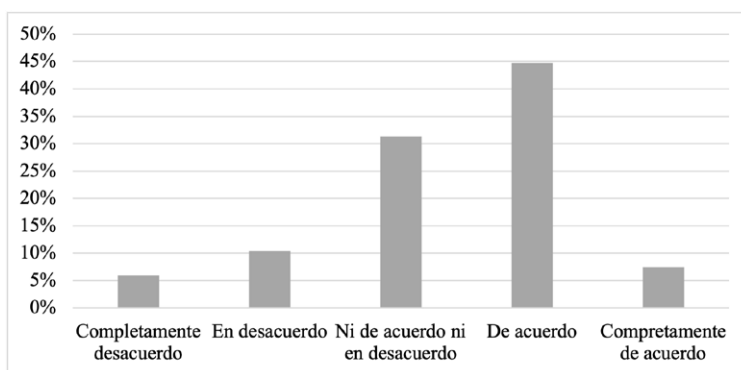


Figura 14: Los profesores de LE podrían orientar en el uso de IA

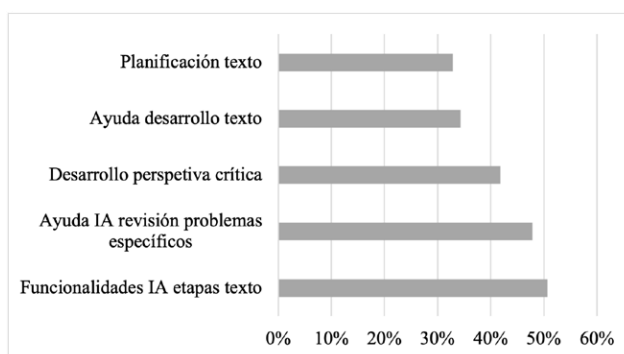


Figura 15: Tipos de orientación en IA por parte de profesores

La Figura 16 presenta la perspectiva del alumnado sobre las cuestiones de ética en el uso de la IA. Aunque las respuestas están fraccionadas, aparecen dos grupos idénticos (29,9%): uno de ellos manifiesta discordancia con la afirmación “Es éticamente correcto utilizar la IA para generar la producción integral de textos escritos en lengua extranjera con fines académicos.” y otro presenta dudas (no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo). Un tercero (16,4%) está en completa discordancia. Por el contrario, un 19,4 % afirma que está de acuerdo, mientras que solo un 4,5% está completamente de acuerdo. Desde un punto de vista global, un grupo muy significativo de informantes (46,3%) está en (completo) desacuerdo con este uso. Estos resultados sugieren que existe una necesidad cada vez mayor de educar a los estudiantes sobre las implicaciones éticas del uso de la IA, ya que pueden constituir una amenaza para la integridad académica (Yan, 2023; Allen y Mizumoto, 2024).

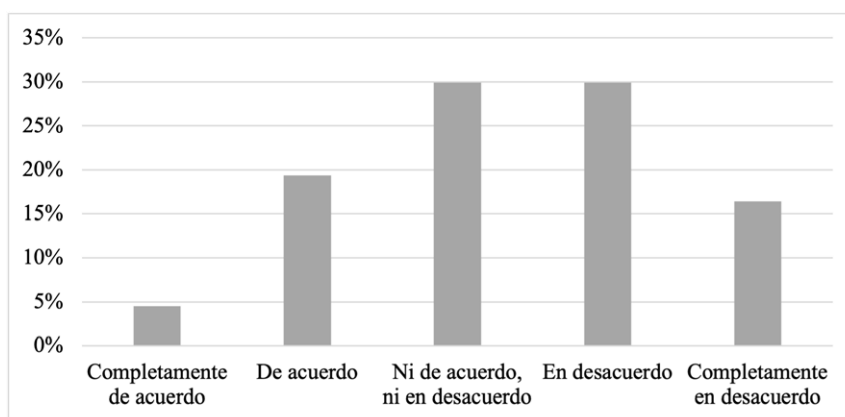


Figura 16: *Opinión de los alumnos sobre el uso de IA para generar textos académicos*

La última es una pregunta abierta en la que el alumnado describe en qué situaciones el uso de la IA es beneficioso o perjudicial para su desarrollo lingüístico. Los aspectos positivos se centran en tres categorías: (1) producción de textos, (2) vocabulario y (3) corrección de errores. En cuanto a (1), podemos ver que los alumnos consideran que la IA puede ayudarles a planificar, seleccionar ideas y construir un texto. Veamos algunos ejemplos:

- (1) a. INF001 “El uso de la IA puede mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo, en la producción de textos. Sin embargo, no debe utilizarse para toda la producción del texto, sino más bien para ayudar en determinadas etapas...”
- b. INF012 “... podemos observar cómo se pone en práctica la lengua en determinados contextos, o también puede ser muy útil para sugerir algunos aspectos formales del lenguaje, como la cohesión y la coherencia textuales.”

La segunda categoría agrupa las respuestas que destacan la importancia de la IA para desarrollar la adquisición de vocabulario, tanto para mejorar lo conocido como para ampliar. A continuación, se recogen dos ejemplos:

- (2) INF014 “Puede ayudarte a aprender vocabulario nuevo...”
- (3) INF024 “... una herramienta de apoyo para comprender el vocabulario y escribir mejor algunas palabras.”

Algunos estudiantes también consideran que el uso de la IA es positivo porque ayuda a corregir o prevenir errores:

(4) INF043 “Me ayuda a identificar mis errores.”

Esta visión positiva está en consonancia con algunos estudios que han demostrado que el apoyo al aprendizaje de estas herramientas de IA mejora la precisión gramatical, la adquisición de vocabulario, la corrección y explicación de errores, la producción de múltiples géneros textuales y, en consecuencia, la confianza de los aprendices (Barrot, 2020, 2023; Kohnke et al., 2023; Algraini, 2024).

Los aspectos negativos se agrupan fundamentalmente en dos categorías: limitaciones de las herramientas de IA, y perjuicios en el desarrollo del alumnado y en su aprendizaje de idiomas. En cuanto a la primera categoría, el alumnado considera unánimemente que la IA sigue teniendo limitaciones, por ejemplo, a la hora de contextualizar el uso de la lengua. Podemos verlo en los siguientes ejemplos:

(5) a. INF005 “... este tipo de herramienta aún no reconoce plenamente el uso de una lengua en diferentes contextos.”

b. INF024 “... el uso excesivo de estas herramientas puede hacer que quienes estudian la lengua no la aprendan correctamente porque estos sistemas no entienden el contexto.”

La mayoría de estudiantes se centraron en los efectos negativos que la IA puede tener en el desarrollo de sus capacidades, no sólo las lingüísticas, sino también las de desarrollo personal, como la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Los siguientes ejemplos lo demuestran:

(6) a. INF011 “Utilizar la IA en exceso y sin criterio puede llevar a perder el pensamiento crítico y la capacidad de aprender de forma independiente.”

b. INF017 “... puede acabar dominando el pensamiento de escritura individual, afectando al desarrollo autónomo.”

c. INF032 “Limitará las ideas y la creatividad de la gente.”

A pesar de los aspectos positivos y los beneficios indicados de las herramientas de IA, el alumnado también es consciente de los perjuicios que puede acarrear si este uso no se hace de forma controlada. Se indican consecuencias como la reducción de la creatividad, la ausencia de pensamiento crítico, o la pérdida de autonomía, también señaladas en los estudios de Rogerson y McCarthy (2017) y Clark et al. (2018). Por otro lado, el alumnado reconoce la falta de capacidad de la IA para identificar contextos específicos de uso de la lengua, concretamente, a nivel semántico y pragmático (Schmidt y Strasser, 2022).

En resumen, a partir de las respuestas dadas a la pregunta abierta, observamos que existe una conciencia generalizada de cómo la IA puede ayudar a aprender una LE, sobre todo en la producción escrita. Es un hecho evidente y estudios como el de Román Mendoza (2023) así lo confirman, aunque el alumnado también sepa que aún existen limitaciones.

## 7. CONCLUSIONES

El estudio revela que la mayoría de los informantes afirman seguir las etapas del proceso de escritura y que sus principales dificultades están asociadas a la competencia lingüística. Para superar estas barreras, recurren fundamentalmente a los traductores automáticos, correctores ortográficos y gramaticales, generadores de ideas y texto (aunque solo una cuarta parte de los encuestados utiliza estas herramientas con alguna frecuencia). El uso de recursos de IA mantiene un paralelismo entre las tres etapas de la producción escrita, con un ligero aumento en la fase de revisión. La mayoría usa la IA en la fase de escritura para seleccionar vocabulario adecuado y obtener información sobre la corrección lingüística, mientras que un grupo menor la emplea para la planificación, organización de ideas y comprobación de la adecuación cultural. Es significativo que la mitad de los encuestados utiliza la IA para la corrección completa del texto, mientras que un poco menos de la mitad casi no la usa. En cuanto a la integridad, casi la mitad considera éticamente incorrecto usar la IA para generar la producción integral de textos escritos.

La mayoría del alumnado encuestado valora la IA como apoyo para entender normas de escritura, gramática y léxico, así como para ampliar la comprensión de los usos de la lengua y ofrecer cierto *feedback*. Sin embargo, se reconocen limitaciones importantes: dificultad para captar el contexto comunicativo, los tratamientos adecuados, los códigos culturales y los efectos negativos sobre la autonomía y el pensamiento crítico.

Asimismo, se considera que los docentes de LE deben orientar a los alumnos en el uso de la IA, mostrar funciones útiles en cada fase de la escritura y promover un uso crítico y ético, especialmente porque muchos estudiantes no cuestionan la calidad de estas herramientas. Dada la insuficiente capacitación actual, se subraya la necesidad de ofrecer a los docentes formación clara y específica en este ámbito.

## REFERENCIAS

- Algraini, F. N. (2024). Saudi female EFL learners' perceptions of the impact of ChatGPT on vocabulary improvement. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(8), 2563–2573. <https://doi.org/10.17507/tpls.1408.29>
- Allen, T. J., & Mizumoto, A. (2024). ChatGPT over my friends: Japanese English-as-a-Foreign-Language learners' preferences for editing and proofreading strategies. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882241262533>
- Álvarez, G. (2016). *Aprender a escribir en los niveles iniciales de ELE: Un análisis de manuales del nivel A2 para el diseño de una propuesta didáctica* [Tesis de máster, Universidad de Estocolmo]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:940852/FULLTEXT01.pdf>
- Barrot, J. S. (2020). Integrating technology into ESL/EFL writing through Grammarly. *RELC Journal*, 53(3), 764–768. <https://doi.org/10.1177/0033688220966632>
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Beiguelman, G. (2023). Máquinas companheiras. *Morel*, 7, 76–86.

Burkhard, M. (2022). Student perceptions of AI-powered writing tools: Towards individualized teaching strategies. Paper presented at the *19th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, Lisboa, Portugal, November 8–10.

Cassany, D. (2005). La expresión escrita. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 917–942). Madrid, Spain: SGEL.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *marcoELE. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 47–66.

Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona, Spain: Anagrama.

Chimenti, M., & Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: Una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 12–31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722>

Clark, E., Ross, A. S., Tan, C., Ji, Y., & Smith, N. A. (2018). Creative writing with a machine in the loop: Case studies on slogans and stories. Paper presented at the *23rd International Conference on Intelligent User Interfaces*, Tokyo, Japan, March 7–11. <https://doi.org/10.1145/3172944.3172983>

Esteve, O. (2018). Replanteando el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. In A. Carvalho, J. Almeida, N. Hurst, R. Ponce de León, & S. Tomé (Eds.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: Balanço, estratégias e desafios futuros* (pp. 173–188). Porto, Portugal: FLUP e-DITA.

Fernández-Vázquez, M., & Vázquez-Rodríguez, S. (2023). Muda lingüística hacia el gallego: Influencia del profesorado en su alumnado de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 77–91. <https://doi.org/10.5209/dill.81277>

Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 57–63. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.22>

Fondo, M. C., & Gago Prado, J. C. (2022). Dificultades de los aprendices lusohablantes en el aprendizaje de los marcadores del discurso en ELE. *RASALLingüística*, 2, 7–28. <https://doi.org/10.56683/rs222034>

Geitgey, A. (2018). Natural language processing is fun! How computers understand human language. *Medium*. <https://medium.com/@ageitgey/natural-language-processing-is-fun-9a0bff37854e>

Giglio, A. D., & Costa, M. (2023). The use of artificial intelligence to improve the scientific writing of non-native English speakers. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 69(9), e20230560. <https://doi.org/10.1590/1806-9282.20230560>

González, N., Cea, A. M., & Araújo, S. (2020). La contribución del microrrelato hipermedial para el desarrollo de la escritura creativa en un taller de ELE. In A. Calvo & E. Álvarez (Eds.), *Microrrelato hipermedial: Aproximaciones teóricas y didácticas* (pp. 201–2014). Berlin, Germany: Peter Lang.

Heaven, W. D. (2020). OpenAI's new language generator GPT-3 is shockingly good and completely mindless. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2020/07/20/1005454/openai-machine-learning-language-generator-gpt-3-nlp/>

Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge, and reputation. *Language Teaching*, 46(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000036>

Ingley, S. J., & Pack, A. (2023). Leveraging AI tools to develop the writer rather than the writing. *Trends in Ecology & Evolution*, 38(9), 785–787. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2023.05.007>

Jaramillo, J. J., Chiappe, A., & Sáez Delgado, F. (2025). From struggle to mastery: AI-powered writing skills in ESL education. *Applied Sciences*, 15(14), 8079. <https://doi.org/10.3390/app15148079>

Jen, S. L., & Salam, A. R. H. (2024). Using Google Bard to improve secondary school students' essay writing performance. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 12, 91–112.

Kaufman, D. (2022). *Desmitificando a inteligência artificial*. Belo Horizonte, Brazil: Autêntica.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>

Koltovskaia, S., Rahmati, P., & Saeli, H. (2024). Graduate students' use of ChatGPT for academic text revision: Behavioral, cognitive, and affective engagement. *Journal of Second Language Writing*, 65, 101130. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101130>

Kovačić, A., & Bubaš, G. (2023). Using conversational artificial intelligence for online learning activities in English for specific purposes: A pilot study of students' experiences with Bing Chat. In *Proceedings of the 16th International Conference Innovation in Language Learning 2023* (pp. 16–20). Florence, Italy: Filodiritto Publisher.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48. <https://doi.org/10.2307/3587197>

Mackey, A., & Gass, S. (2023). *Current approaches in second language acquisition research: A practical guide*. New Jersey, NJ: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781394259670>

Martín-Marchante, B. (2022). The use of ICTs and artificial intelligence in the revision of the writing process in Valencian public universities. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 16–31. <https://doi.org/10.7203/realia.28.20622>

Moore, J. L., Rosinski, P., Peeples, T., Pigg, S., Rife, M. C., Brunk-Chavez, B., Lackey, D., Kesler Rumsey, S., Tasaka, R., Curran, P., & Grabill, J. T. (2016). Revisualizing composition: How first-year writers use composing technologies. *Computers and Composition*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.11.001>

Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A., & Godev, C. (2023). Potentialities of applied translation for language learning in the era of artificial intelligence. *Hispania*, 106(2), 171–194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>

Ng, D., Chan, E., & Lo, C. (2025). Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100373. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100373>

Nguyen, L. Q., Le, H. V., & Nguyen, P. T. (2024). A mixed-methods study on the use of ChatGPT in the pre-writing stage: EFL learners' utilization patterns, affective engagement, and writing performance. *Education and Information Technologies*, 30, 10511–10534. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13231-8>

Núñez-Castillo, C. G., Aguirre-Astudillo, M., & Díaz-Suazo, E. (2024). Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente. *Educación y Ciudad*, 47, e3157. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3157>

Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893–7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. New York, NY: Routledge.

Peters, M., & Cadieux, A. (2019). Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0047-z>

Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda: Propostas didáticas. *Revista do GEL*, 17(2), 170–195. <https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>

Rogerson, A. M., & McCarthy, G. (2017). Using internet-based paraphrasing tools: Original work, patchwriting or facilitated plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 13(2). <https://doi.org/10.1007/s40979-016-0013-y>

Román Mendoza, E. (2023). El arte de formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *MarcoELE. Revista de Didáctica de Español como Segunda Lengua*, 36, 1–18. <https://doi.org/10.18002/sin.v18i1.8428>

Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: A CALL for intelligent practice. *Anglistik*, 33(1), 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>

Sharples, M. (2019). *Practical pedagogy: 40 new ways to teach and learn*. London, England: Routledge.

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

Torres, S. M. (2023). Uso de herramientas TIC en la lengua extranjera por parte del alumnado de Ciencias de la Educación. In J. Yuste, S. Araújo, E. Bourgoïn, & A. Correia (Eds.), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique: Quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (pp. 47–63). Berlin, Germany: Peter Lang.

Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga, Portugal: CEEP/Edições.

Villas Boas, I. (2014). Process writing in a product-oriented context: Challenges and possibilities. *RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 463–490. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000011>

Wael, A. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistancetools. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>

Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8(3), 212. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>

Xie, Y., Liu, Y., Zhang, F., & Zhou, P. (2022). Virtual reality-integrated immersion-based teaching to English language learning outcome. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767363>

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28, 13943–13967. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 22-39  
Artículo recibido: 24/07/2024  
Artículo aceptado: 09/10/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/644>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.644>

## **The role of peer feedback to foster L2 pragmatics in telecollaboration projects: a case study**

### **La función del feedback entre pares para fomentar la pragmática de la L2 en proyectos telecolaborativos: un estudio de caso**

SOFÍA DI SARNO GARCÍA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

ANA MARIA GIMENO SANZ

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

ALICIA MARTÍNEZ-FLOR

UNIVERSITAT JAUME I

Telecollaboration offers countless benefits to foster language learners' pragmatic competence and provides an excellent setting for learners to receive corrective feedback from their virtual partners. Nevertheless, not enough attention is being paid to the crucial role of peer feedback in telecollaboration. This study focuses on the analysis of the interactions between a Spanish-speaking student and an expert speaker of English conducted in a telecollaboration project. The participants carried out six different role-plays in synchronous videoconference Zoom sessions, the aim of which was to elicit the Spanish student's use of apologies in English. The qualitative analysis of the feedback was triangulated with the quantitative analysis stemming from a pre- and post-test, and the content analysis of the strategies used to apologise by the Spanish speaker. The results reveal that the expert speaker of English provided his Spanish partner with feedback in terms of linguistic accuracy and pragmatic appropriateness.

**Keywords:** *foreign language pragmatic competence; corrective feedback; peer feedback; telecollaboration; synchronous computer-mediated communication*

La telecolaboración aporta importantes beneficios al desarrollo de la competencia pragmática y ofrece un contexto idóneo para que los estudiantes reciban feedback correctivo de compañeros virtuales. No obstante, el papel del feedback en estos entornos ha recibido poca atención. Este estudio analiza las interacciones entre un estudiante español y un hablante experto de inglés en un proyecto telecolaborativo. Los participantes realizaron seis juegos de rol en sesiones sincrónicas por Zoom, diseñadas para fomentar el uso de las disculpas en inglés por parte del estudiante español. El análisis cualitativo del feedback se trianguló con datos cuantitativos obtenidos mediante un pre-test y un post-test, así como con el análisis de contenido de las estrategias de disculpa empleadas por el estudiante. Los resultados muestran que el hablante inglés proporcionó feedback sobre corrección lingüística y adecuación pragmática.

**Palabras clave:** *competencia pragmática de la lengua extranjera; feedback correctivo; feedback de los compañeros; telecolaboración; comunicación sincrónica mediada por ordenador*

**Citar como:** Di Sarno García, S. *et al.* The role of peer feedback to foster L2 pragmatics in telecollaboration projects: a case study. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 22-39. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.644>

## 1. INTRODUCCIÓN

Despite being still scarce, the number of studies aimed at exploring the development of second language (L2) pragmatics in digitally-mediated contexts has notably increased in the past twenty years (González-Lloret, 2022). According to González-Lloret, “what defines a technology-mediated context is the space that is created for an authentic and significant communication with its own interactional norms and practices” (2022: 175). In particular, this paper focuses on the digital environment created in a telecollaboration project, as these scenarios have proven to be an excellent venue for the development of L2 pragmatic competence, including speech acts. L2 pragmatics has formally been defined as the field that “examines how learners of another language communicate and interact with others given the context of the interaction; the relation between participants; physical setting; their linguistic, social, cultural, and historical background; and their ideologies and identities” (González-Lloret, 2019: 2). If compared to face-to-face communication, telecollaboration indeed provides a different context for interaction and a different physical setting, which is likely to have an impact on the way communication takes place (Di Sarno-García, 2025). The benefits of telecollaboration for the development of L2 pragmatic competence include, but are not limited to:

- 1) Receiving quality peer feedback (Belz & Kinginger, 2003).
- 2) Exposure to L2 authentic discourse (Belz, 2007).
- 3) Opportunities to interact with target language (TL) speakers (Sykes, 2018; González-Lloret, 2019).
- 4) Opportunities to put into practice pragmatic behaviours and patterns (Sykes, 2017).

Despite this, little to no research has been carried out regarding the crucial role of peer corrective feedback in telecollaboration. This is puzzling considering that feedback, together with input and opportunities for output, is one of the main conditions for the acquisition of speech acts (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010, 2020). According to Sawin (2022), language learners are not usually provided with feedback in terms of pragmatics as instructors tend to show a preference for accuracy rather than appropriateness, not to mention the fact that some students may lack the necessary skills to provide peer feedback. For this reason, this paper intends to cover the existing gap in the literature. In order to do so, a case study extracted from a larger telecollaboration project will be presented. In particular, the feedback provided by an expert speaker<sup>1</sup> of English to his Spanish counterpart in terms of apology performance, which is the speech act under study, will be analysed. Therefore, the aim of the study is to explore the affordances of peer feedback in telecollaboration projects. The research questions posed were:

- 1) What type of feedback will the English-speaking student provide?
- 2) Will the Spanish-speaking student’s use of apologies improve after the interaction with the expert speaker of English?

Section 2 of this paper reviews the main theoretical concepts underpinning the study, while Section 3 focuses on the methodology. Sections 4 and 5 explore and discuss the results of the study. Finally, section 6 presents concluding remarks, as well as a number of pedagogical implications arising from the study and its limitations.

---

<sup>1</sup> The term “expert speaker” refers to a high proficiency level speaker although his/her L1 is not English. This term has been previously used by Ishihara and Cohen (2022: 245).

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. Apologies

Speech acts differ from mere statements in that through the former, speakers can perform actions by means of words, while the latter are usually descriptive. Apologies are the speech act under study in this paper. This particular speech act was selected because, according to Leech (2014), apologies are characteristic of politeness in English-speaking societies. Notwithstanding, authors such as Sawin (2022: 216) claim that “speech acts like [...] asking forgiveness rarely appear” in traditional teaching materials.

Apologies are a post-event speech act (Bergman & Kasper, 1991), which means they occur after an offence has been committed or a social norm has been violated. In this sense, they are used to restore harmony (Martínez-Flor, 2016) and can be defined as a “compensatory action” (Bergman & Kasper, 1991: 141) or a convivial speech act (Leech, 1983). Following Goffman’s (1967) definition of face as one’s public self-image, apologies are a face-threatening act (FTA) for the speaker, but a face-saving act (FSA) for the hearer (Di Sarno-García, forthcoming). According to Deutschmann (2003) a prototypical apology event includes four main elements, namely, 1) the offender, 2) the offended, 3) the offence, and 4) the remedy (i.e., the apology itself). However, sarcasm and polite formulas might not follow the prototypical apology.

The authors of this study used the following taxonomy, which is collated from the ones published by Blum-Kulka and Olshtain (1984), Leech (2014), and Martínez-Flor (2016), and has been used in two previous studies (Di Sarno-García, 2024; forthcoming 2026).

*Table 1: Apology taxonomy (Di Sarno-García, 2024: 34)*

Strategy	Type	Example
Illocutionary force indicating device (IFID)/head act	Expression of Speaker’s regret	(Be) sorry I regret
	Asking Hearer’s pardon or forgiveness	Excuse me Pardon me Forgive me
	Using a performative utterance	I apologise I beg your pardon
Expression of responsibility	Explicit self-blame	It was my fault
	Denial of fault	It wasn’t my fault
Explanation of why the fault occurred		I can’t attend your party because I have to study
Offer of repair		I’ll pay for the reparation
Promise of forbearance		It won’t happen again
Apology intensification	Concern for the Hearer	I know it is important for you
	Intensifier/modifier	Adverbials: <i>very, terribly, really, so, etc.</i> Repetitions: <i>I’m really, really sorry</i>

According to the above-mentioned authors, a prototypical apology follows five steps:

- 1) An illocutionary force indicating device (Blum-Kulka & Olshtain, 1984) or head act (Leech, 2014), which can be performed by i) expressing regret, ii) asking the hearer's pardon or forgiveness, or iii) using a performative utterance.
- 2) An expression of responsibility, which can either include acknowledging the fault committed (i.e., explicit self-blame) or a denial of the fault occurred.
- 3) Explanation of why the fault occurred.
- 4) An offer of repair, which consists of a remedy or an amendment to the fault committed.
- 5) A promise of forbearance, that is, ensuring not to repeat the fault again in the future.

Steps 2 to 5 are known as satellite speech events (Leech, 2014). Furthermore, apologies can be intensified either by showing concern for the hearer or by using intensifiers or modifiers.

## 2.2. *Corrective feedback in L2 pragmatics*

As mentioned in the Introduction, there are three main conditions for the acquisition of speech acts: (1) appropriate input, (2) opportunities for output, and (3) provision of feedback (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010, 2020). This paper shall focus on the third one, which is also known as corrective feedback (CF) and which “refers to the data learners receive with information about what is not allowed in the [target language]” (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010: 14). CF gives learners the chance to reflect on the discourse they produce (i.e., output) and make the necessary adjustments. Furthermore, it can be provided either explicitly or implicitly (Nassaji & Kartchava, 2021). In this study, the kind of feedback analysed is explicit peer feedback. It is categorised as explicit because it included both metalinguistic information and explicit correction. In support of this, Nassaji and Kartchava (2021) report that the interest in researching peer feedback has increased thanks to its positive effects on students' language acquisition.

According to Bardovi-Harlig and Yilmaz (2021), Long's (1996) Interaction Hypothesis as well as Long's (1991) and Long and Robinson's (1998) focus-on-form proposal underpin research in CF. The former argues that interaction favours L2 acquisition as the language learner has the opportunity to focus on the TL forms, while the latter claims that focusing on the formal elements of the language is beneficial for their L2 acquisition. Nevertheless, they also highlight the difficulties one can encounter when providing feedback in terms of pragmatic appropriateness, as there is no compendium of ‘rules’ to be followed, and most of the times the appropriateness depends on the context of interaction, which can be unpredictable.

Research concerning the role of CF in L2 pragmatics is limited (Yousefi & Nassaji, 2021). In particular, scarce attention has been devoted to CF regarding the use of apologies, since none of the studies analysed by Bardovi-Harlig and Yilmaz (2021), Taguchi (2015), and Yousefi and Nassaji (2021) addressed this speech act. Furthermore, according to Bardovi-Harlig and Yilmaz (2021), none of the studies analysed seemed to provide feedback during an interaction, unlike the present study. Notwithstanding, studies such as Parlak and Ziegler (2017) and Rassaei (2017) suggest that synchronous computer-mediated communication (SCMC) feedback can be as efficient as face-to-face feedback in terms of phonological development and L2 development, although none of them focused on L2 pragmatic development.

## 2.3. *Peer feedback in telecollaboration*

Telecollaboration—also known as Virtual Exchange (VE) (O'Dowd, 2018; Helm, 2018), teletandem (Leone & Telles, 2016), and Collaborative Online International Learning (COIL)

(Rubin, 2016)—is today a widely extended practice across the globe. In fact, it is seen as a way to boost internationalisation at home and receive feedback and advice on the cultural misunderstandings that may arise during interaction, as it precisely facilitates intercultural interactions (O’Dowd, 2023) in ways that were not possible before (Byram, 2021).

Nevertheless, the area of research in computer-mediated feedback is underexplored (Yousefi & Nassaji, 2021). In line with this, Heift et al. (2021) claim that since the emergence of Computer-Assisted Language Learning (CALL), research has mostly centred on learner-computer interaction rather than computer-mediated learner-learner interaction, while the critical analysis carried out by Cerezo (2021) involved the comparison of face-to-face feedback and written SCMC, thus not taking into account oral SCMC interaction with TL speakers, where negotiation of meaning is likely to occur. The author himself suggests that future research should explore the affordances of oral and video SCMC feedback. Furthermore, the systematic review carried out by Gao et al. (2024) revealed that in none of the studies was peer feedback delivered orally, although in some it was synchronous (e.g., Ho, 2020). On the other hand, Iwashita and Dao (2021) consider peer feedback and L1 feedback as two different things without considering that, in contexts such as telecollaboration, L1 speakers can also be peers. In line with this, Ribeiro et al. (2019) conclude that both text SCMC CF and face-to-face CF provided by *natives*<sup>2</sup> was beneficial for L2 development.

### 3. METHODOLOGY

#### 3.1. *Setting and participants*

The participants<sup>3</sup> in this study were part of a larger project that involved eight students from Aerospace Engineering at the Universitat Politècnica de València, in Spain, and eight students from the University of Bath, in the UK. They were matched based on their answers to a pairing questionnaire that both groups completed. Besides, all of them completed a consent form prior to the start of the project. This is a case study of the interactions of one of the Spanish students with his keypal in England.

The student from Spain was a 3rd-year student in Aerospace Engineering, while the other was a 1st year Business student. The former was enrolled in an optional B2 English subject according to the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) and his L1 was peninsular Spanish. The latter was enrolled in a B1 Spanish course but despite his L1 being Hungarian he had been living in England for several months as he was studying his university degree there and was an expert speaker of English. These students were chosen for reasons similar to those provided by González-Lloret (2008), that is, length of the interactions and engagement, which are said to be optimal conditions for pragmatic development.

#### 3.2. *Instruments*

To carry out the project several instruments and materials were used. To begin with, students completed two questionnaires in the form of a pre and a post-test. They were made up of three

---

<sup>2</sup> The term *native* is highlighted in italics as the authors distance themselves from the ideal native speaker perspective and prefer to use the term L1 speaker instead.

<sup>3</sup> The terms *participants*, *students*, and *learners* are used interchangeably.

questions aimed at gathering demographic information and 10 multiple-choice questions to measure the students' knowledge about apologies before and after the telecollaborative project. The survey was composed of eight questions such as the following:

- (1) You were expected to submit a report for your boss, but you did not have enough time, so you do not submit it on time. How would you apologise?
  - a) I apologise
  - b) Excuse me
  - c) Pardon me

Each question presented a familiar scenario for the participants (e.g., the role of student, friend, etc.), who had to choose only one answer. All the answers were grammatically correct, but only one was pragmatically adequate. This was agreed with an L1 speaker of English to ensure inter-rater reliability. To this end, the L1 speaker reviewed all the items in the questionnaire and agreed upon the most pragmatically adequate option of the three provided. Additionally, students had to complete another questionnaire before the treatment in order to elucidate their interests (i.e., the pairing questionnaire). Thus, participants were paired with somebody with similar interests. All the questionnaires were administered through Google Forms.

After this, a PowerPoint presentation about the use of apologies was delivered to the Spanish students. It contained a definition of pragmatics, some examples of misunderstandings, an adaptation of Leech's (2014) taxonomy of apologies and three audiovisual examples of adequate and inadequate apologies. Besides, students were given a handout with the main strategies to apologise so they could revise them later. Afterwards, participants read and summarised the article *How to Make the Perfect Apology*, which is based on Lewicki et al. (2016).

Students interacted during six weeks through synchronous Zoom video-conference sessions that lasted between 30 and 60 minutes. The instructors in both universities and the researcher agreed to use Zoom for the video-conferences because it is a free programme that has become commonly used in the past years, especially after and during the COVID-19 pandemic which led to online-only communication. It allows users to create rooms they can join through a link, and, most importantly, users can record the video sessions, which is crucial to analyse their discourse. Learners from the partner institution (the University of Bath) were required to provide their Spanish counterparts with feedback in terms of apology performance immediately after the main task –i.e., a role-playing performance– although they were not provided with any written material or rubric to provide assistance.

### 3.2.1. *The task*

During the synchronous Zoom sessions students had to perform two different role-plays, one in English and the other in Spanish. In both role-plays they performed an apology and another speech act such as promises, refusals and congratulations because, based on Taguchi (2007), this helps students to not focus exclusively on the speech act under study. There were four informal situations and two formal ones. Table 1 below, which is based on a previous study by Di Sarno-García (2023) summarises the situations included in the role-plays to be performed in English.

*Table 2: Distribution and description of the situations used in the role-plays (Di Sarno-García, 2023: 103)*

Situation	Degree of formality	Social status	Social distance	Severity of offense	Participants' role
1	Informal	Equal	Family	High	The speaker apologises to his/her elder brother for denting his car
2	Formal	Hearer-dominant	Acquaintance	High	A university student apologises to the professor for being late
3	Informal	Equal	Friend	Low	The speaker apologises to a friend for not attending his/her birthday party
4	Formal	Hearer-dominant	Acquaintance	High	A university student apologises to his/her tutor for not attending a conference
5	Informal	Equal	Friend	Low	The speaker apologises to a friend for not attending his/her wedding
6	Informal	Equal	Friend	Low	The speaker apologises for not attending a friend's baby shower

All learners in the project (both Spanish-speaking and English-speaking learners) were required to provide their telecollaboration partners with CF regarding their performance of apologies as they were considered expert speakers of their L1. Thus, they were acquainted with the social and cultural norms involved in the act of apologising in their L1 country. Nevertheless, only the dyad under study in this paper accomplished this task after carrying out the six role-plays. Possible reasons for this are provided in the conclusion section.

Authors such as Sykes and González-Lloret (2020) criticise the use of role-plays to collect data because of their lack of authenticity. Nevertheless, apologies are performed after an offence has been committed, something that might be unusual in a telecollaborative environment. As a matter of fact, Oskoz and Gimeno-Sanz (2020) found that students showed reluctance to criticise or hurt their partners' feelings because it could create an intimidating environment. What is more, Canto Gutiérrez's (2020) analysis of spontaneous speech in synchronous computer-mediated communication revealed that the participants of her study made use of different speech acts, but apologies were not one of them. Taking the results of these studies into account, the authors predicted that apologies were not likely to occur spontaneously in the telecollaboration project. In addition to this, role-plays enable scholars to analyse speech act strategies during the interaction, as pointed out by Félix-Brasdefer (2010: 47), who claims that "With role plays one can also control for a series of contextual parameters: the situation, the degree of social distance and social power between the interlocutors, the weight of impositions, gender and age of the participants, learning environment (FL vs SL), and proficiency level". For all these reasons, role-plays were deemed to be the most suitable means of data collection for the telecollaboration project.

### 3.3. Data gathering and analysis procedure

The data was gathered from three different sources: a pre and post-test, as well as the transcriptions of the synchronous Zoom sessions. The descriptive statistics of the pre and post-tests were calculated, while a quantitative content analysis of the strategies used to apologise in

role-playing performance was carried out. In other words, qualitative data (i.e., the strategies used to apologise) were turned into numerical data to calculate the frequency of each strategy. To do this, the taxonomy based on Blum-Kulka and Olshtain (1984), Leech (2014), and Martínez-Flor (2016), which was previously employed by Di Sarno-García (2023: 104), was used. The apologies produced by the Spanish-speaking student were also analysed qualitatively, following criteria related to appropriateness, mitigation level, internal and external modification devices, and contextual alignment with the severity of the offence. These qualitative criteria allowed for a nuanced interpretation of how the student selected, adapted, and executed apology strategies beyond their mere frequency of use.

Within the oral conversations from Zoom, only the role-plays in English, the feedback and the discussion of cultural topics were transcribed. To do so, a digital tool created by the Universitat Politècnica de València was used, MediaUpv ([www.media.upv.es](http://www.media.upv.es)). Figures 1 and 2 illustrate how the tool works.

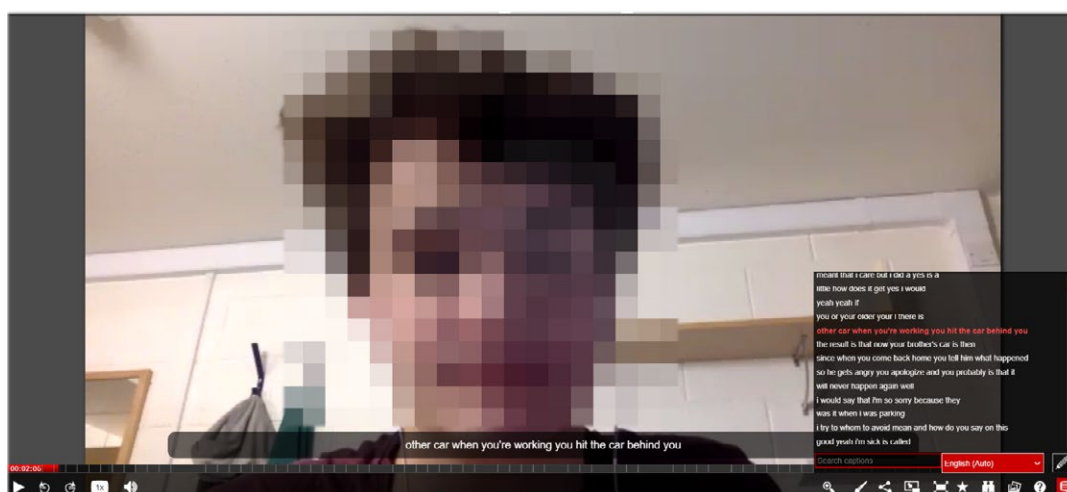


Figure 1: Subtitles in MediaUPV.

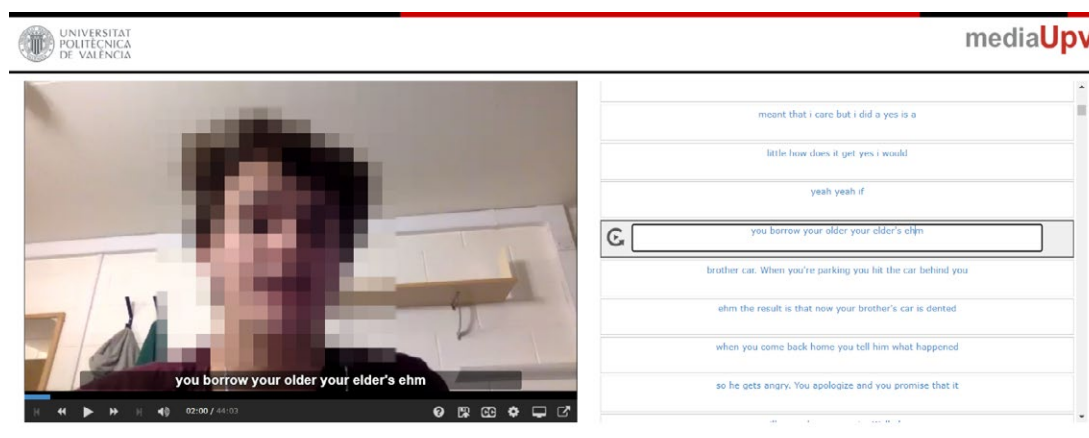


Figure 2: Transcriptions in MediaUPV.

As can be observed from Figures 1 and 2, this online tool allows you to insert subtitles for the videos uploaded onto the server. The user can modify the automatically generated subtitles (Figure 1) in small fragments/segments (Figure 2) while listening to them.

The feedback provided by the English-speaking student was also analysed through quantitative content frequency analysis and qualitative analysis. It was classified into three main categories: (1) positive feedback, (2) CF, and (3) discussing the level of formality. CF was further subcategorised into implicit and explicit CF. Both positive and CF were also subcategorised in terms of grammar or pragmatics. It is important to note that, due to this, sometimes the same comment was categorised as both CF and grammar, or CF and pragmatics. The types of CF included in the second category were based on Martínez-Flor (2023), while categories one and two were created by the researchers based on the qualitative observation of the data gathered. Therefore, a taxonomy of peer feedback was collated (see Table 4 in the Results section).

## 4. RESULTS

### 4.1. Results related to RQ1: What type of feedback will the English-speaking student provide?

The findings of the quantitative content analysis revealed that 59 instances of feedback were identified. Among these, 21 were instances of positive feedback, 31 illustrated corrective feedback, and 7 discussed the level of formality of the role-play scenario. Table 3 below presents

Table 3: Results of peer feedback

Type of feedback	Subcategory	Example	n	%	
Positive		I think you used a really good expression	21	35.6	
Corrective	Implicit	Recasts (providing input)	0	0	
		Repetitions (providing output)	1	1.7	
		Clarification requests (providing output)	1	1.7	
	Explicit	Explicit correction (providing input)	Yeah so that that's not correct so you have to say be on time	2	3.4
		Metalinguistic comments (prompting output)	Yeah the participle which means that you have to say another time I could have had time or I would have had time yeah	11	18.6
		Elicitation (prompting output)		0	0
		Use of language	Grammar	Yeah uhm arrive on time yeah or actually you can say arrive in time and arrive on time 'cause if you arrive in time that may means that you arrive before the class starts if you arrive on time that means that the you arrive just when the class starts so just like one minute before and if in time that may be like ten minutes before you know that's the difference basically.	10
	Pragmatics		I know but like I accepted but basically I accepted it because you offered the compromise you know	6	10
	Discussing the level of formality		Yeah uhm yeah so in English yeah uhm you'd say like accept accept my apologies uhm also like in more formal situations	7	12
TOTAL			59	100	

the taxonomy used, as well as the numerical and percentage data and examples taken from the transcriptions of the synchronous Zoom sessions.

After analysing the interaction between the two students, it was observed that they often discussed the degree of formality of the situation as they addressed this issue in all the sessions. This could mean that they were aware of the fact that different levels of formality require different strategies to apologise. In line with this, they also mentioned the different strategies that the Spanish learner used or could have used. Example (2) illustrates this:

- (2) Yeah uhm yeah so in English yeah uhm you'd say like accept accept [*sic.*] my apologies uhm also like in more formal situations uhm or I don't know what else you can say uhm yeah well but for example as you just said like uhm so you if you if you talk to you brother and say I'm sorry and say I eh

Furthermore, the English-speaking student provided the Spanish-speaking student with feedback on grammar, such as in session 2 where he explained the difference between arriving “on time” and “in time”, or in session 3 where he corrected the Spanish-speaking student for saying “sorry about not attend” instead of “sorry about not attending” and where they talked about verb tenses. In addition to this, the English-speaking student also acknowledged his partner’s appropriate performance in the role-playing tasks, which is considered as positive feedback. Nevertheless, recasts and elicitation were not used by the English-speaking student to provide feedback to his partner. This could be due to the English-speaking student’s lack of pedagogical training in terms of pragmatics and feedback.

4.2. *Results related to RQ2: Will the Spanish-speaking student’s use of apologies improve after the interaction with the expert speaker of English?*

The qualitative results regarding RQ2 are supported by the fact that the Spanish-speaking student was also the one who employed the most strategies to apologise compared to his classmates during the online role-playing sessions, totalling up to 47 different strategies, as shown in Figure 3.

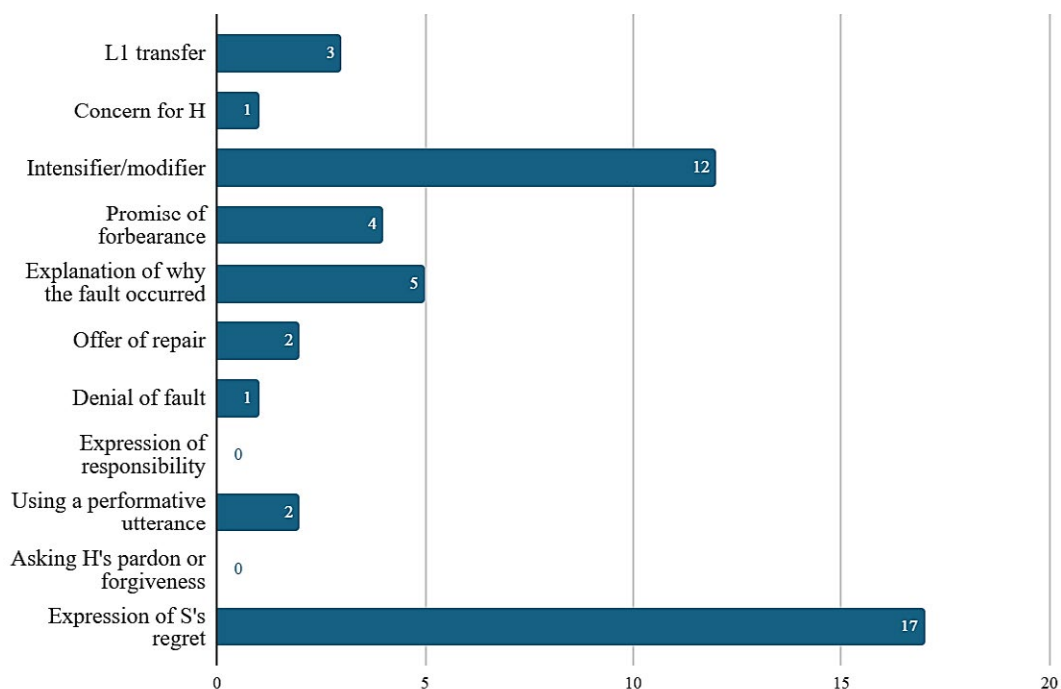


Figure 3: *Strategies used to apologise by the Spanish speaker.*

A closer look into the frequency of the strategies used by the Spanish-speaking student to apologise is depicted in Table 4.

Table 4: *Frequency of the strategies used to apologise by the Spanish-speaking student*

Strategy	Type	n	%	Example
IFID/head act	Expression of Speaker's regret	17	36.17	I'm so sorry
	Asking Hearer's pardon or forgiveness	0	0	
	Using a performative utterance	2	4.26	I beg your pardon
Expression of responsibility	Explicit self-blame	0	0	
	Denial of fault	1	2.13	Well, it's not my fault
Explanation of why the fault occurred		5	4.26	I had some problems with the bus
Offer of repair		2	10.64	When I finish my work at the end of the day I think I will go to your house to congratulate your wife
Promise of forbearance	Repentance	4	8.51	I promise that this will not happen again
Apology intensification	Concern for the Hearer	1	25.53	I understand that you are a bit angry
	Intensifier/modifier	12	2.13	<i>I'm terribly sorry</i>
L1 transfer		3	6.38	I hope that you understand
Total N of strategies		47	100	

In addition, both students got together throughout all the scheduled sessions, performing all six role-plays. For all of the above and because the English-speaking student provided his Spanish-speaking counterpart with feedback in all six sessions, it is argued that their execution of the tasks included in the telecollaboration project was productive and led to the Spanish-speaking student obtaining remarkably good results, having obtained the highest mark with honours.

The qualitative analysis suggests that, to a certain extent, the Spanish-speaking student incorporated different strategies to apologise thanks to the feedback received by his counterpart. This can be seen in example 3 (SS stands for Spanish-speaking Student, ES stands for English-speaking Student):

(3) Session 2:

SS: (overlapping) *I think mmh the the teacher have have given us some some instructions like and I think that I regret was an expression that it was more formal than I'm sorry or...*

ES: *Oh okay.*

SS: *So I think that this situation was more formal than the the last week –*

ES: *yeah*

SS: *So I I use I regret instead of I'm sorry or something similar.*

As can be observed in example 3, the Spanish-speaking learner was also incorporating the explicit instruction received in class by the teacher, which highlights the importance of providing learners with instruction in terms of pragmatics.

Another example of the Spanish-speaking student incorporating adequate strategies after discussing the level of formality in the previous sessions can be found in examples 4 and 5, respectively:-

(4) Session 3:

SS: *Yes I have said sorry because it is like it is your friend*

ES: *Yeah yeah*

SS: *As it is your friend it is something informal*

(5) Session 4:

SS: *I think it is a formal situation so I used I beg your pardon because it is a very formal way of -*

As reported in Table 3, the students discussed the level of formality 7 times. Thus, it is suggested that these discussions enhanced the Spanish-speaking student's understanding of the pragmatic implications of the different strategies he could use to apologise depending on the context. Accordingly, he thus adopted different pragmalinguistic forms to apologise depending on the sociopragmatic factors involved in the role-play scenario they were performing.

## 5. DISCUSSION

The results of the present study partially align with those previously obtained by Sotillo (2009), as she found that in tutor-student CMC exchanges, 61% of the feedback received was CF, including metalinguistic explanations, clarifications, and explicit corrections. In this study, CF accounts for 52.4%, although comparisons should be made with caution as the taxonomy used for the categorization differs. On the other hand, Cerezo (2021) conducted a critical synthesis on the effects of written SCMC and face-to-face interaction on L2 development. Regarding peer interaction, his findings revealed disagreement when comparing development of written SCMC over face-to-face feedback. Nevertheless, Cerezo's study did not focus specifically on pragmatic acquisition, nor on synchronous oral feedback in telecollaboration. Therefore, it is hard to draw a parallel with the results obtained in the present study.

As Kartchava (2021: 599) reflects, "the act of correction itself implies that some level of input processing on the part of the receiver of feedback needs to occur". This input processing is what may have taken place in the Spanish-speaking student's mind from one session to the other, as the transcriptions reveal that, to a certain degree, he incorporated different strategies thanks to the feedback provided by his English-speaking counterpart as well as to the explicit instruction received in class. It is not possible to statistically determine causality between the post-test results of the Spanish-speaking student and the type of feedback received by his English-speaking counterpart. Notwithstanding, the above reported excerpts reveal the Spanish learner's use of a variety of strategies to apologise based on the interaction in the previous sessions.

The fact that this pair of students was the only one in the telecollaboration project that provided and received peer feedback demonstrates that the other participants may have needed further guidance and instruction on how to provide feedback. This aligns with the findings reported by Noroozi et al. (2024), who claimed that the online peer feedback of some learners might need more instructional scaffolding. In line with this, Zhang et al. (2024: 17) identified four main aspects of peer reviewing quality that teachers can scaffold, namely, “rating accuracy, the volume of feedback, the initial impact of comments, and the ultimate impact of comments”. The pedagogical implications of this are discussed in the concluding section of this paper.

It is suggested that factors such as motivation and getting along with his partner could have had a strong positive influence on the Spanish-speaking student’s willingness to learn and accomplish all the tasks involved in the project. In addition, he showed interest in maintaining a relationship with his English-speaking partner after the end of the project in the final survey. This could be a symptom of the development of his intercultural communicative competence (ICC), as maintaining relationships is one of the characteristics of the intercultural speaker (Byram, 1997, 2021). The relationship between ICC and pragmatic competence is currently being explored by Di Sarno-García (2026). It is interesting to note that the Spanish learner inquired whether his participation in the international telecollaboration project with the University of Bath would be certified in order for him to include this in his curriculum vitae. This seems to indicate that he was aware of the fact that, as a future engineer, he would probably be required to demonstrate effective intercultural skills in his professional career (Seiz Ortiz et al., 2015), as well as pragmatic abilities and the capacity to communicate efficiently in English, which is a crucial skill in today’s world (Fareh et al., 2023; Karpava, 2025). This could be the reason why he was highly motivated during the project, which subsequently led to his active engagement and pragmatic intake.

## 6. CONCLUSION

This study sought to explore the role of peer feedback in telecollaborative encounters to foster L2 pragmatic competence, which was operationalised through the speech act of apologies. To this end, both the type of feedback provided by the English-speaking student to his Spanish-speaking partner, as well as the apologies produced by the latter, were categorised and analysed. The results revealed that most of the instances (i.e.,  $N = 31$ , 52,54 %) of feedback were CF, and in particular, most of them were examples of explicit CF. It was found that not only did the English-speaking learner provide feedback in terms of pragmatics, but also in terms of grammatical accuracy. Furthermore, both participants discussed the level of formality of all the apology scenarios, thus demonstrating their pragmatic awareness of the implications that each apology strategy could have in a specific context. In addition, the qualitative findings suggest that the Spanish-speaking student incorporated certain strategies thanks to both the explicit instruction received prior to the telecollaboration project, and the feedback received by his English-speaking counterpart.

Despite the positive findings obtained, the study has certain limitations. The first one is that with the data gathered it is not possible to statistically demonstrate a causality between the development of the Spanish-speaking student’s pragmatic competence and the type of feedback received. Future studies could explore this line of research to gain a better understanding of the relationship between pragmatic development and peer feedback. The second limitation is the scarce amount of data collected. Since this is a case study, generalisations cannot be made. However, this study has shed some light on the crucial role of peer feedback in telecollaboration, which is currently under-researched. A further shortcoming of the present study is that, as suggested by Holden and Sykes (2013), providing adequate pragmatic feedback

in an L2 classroom is challenging because exploring the consequences of being pragmatically inappropriate is not the same as experiencing them in authentic situations. That being said, although the role-plays the learners performed were open in nature (i.e., the outcome was not predetermined) and reflected scenarios familiar to university students, they still retained a certain degree of artificiality. Therefore, consequences were not perceived as they would be in *real* life. Nevertheless, it can be claimed that this telecollaboration project offered a personalised learning experience, which is particularly “important for the delivery of L2 pragmatic feedback” (Holden & Sykes, 2013: 160), as learners could interact in pairs and receive personalised feedback from their partners.

As suggested by Di Sarno-García (forthcoming 2026), language learners participating in telecollaborative exchanges should be trained for their role as *feedback providers* because, as indicated by Kartchava (2021), research in peer feedback training is still very limited. If not trained, students might feel that correcting their telecollaborative partners could sound rude and negatively affect the relationship with their counterparts. It is believed that the other students participating in the telecollaboration project did not provide their counterparts with feedback because they found it *face-threatening*. Like the pre-telecollaboration training course implemented by Tsubota et al. (2023), similar training courses could be used to scaffold learners’ abilities to provide their peers with useful feedback, which is of paramount importance for L2 pragmatic development to occur (González-Lloret, 2022).

## REFERENCES

- Bardovi-Harlig, K., & Yilmaz, Y. (2021). Corrective feedback in instructional pragmatics. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, (pp. 429-449). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.021>
- Belz, J. A. (2007). The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070037>
- Belz, J. A., & Kinginger, C. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. *Language Learning*, 53(4), 591-647. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00238.x>
- Bergman, M. L., & Kasper, G. (1991). The interlanguage of apologizing: Cross-cultural evidence. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 10(2), 139-176.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1st ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>

Canto Gutiérrez, S. (2020). *Integrating Intercultural Telecollaboration in Foreign Language Learning Programmes. The Case of Video Communication and Virtual Worlds*. Tesis doctoral, Universiteit Utrecht. [Disponible en [https://www.lotpublications.nl/Documents/556\\_fulltext.pdf](https://www.lotpublications.nl/Documents/556_fulltext.pdf)].

Cerezo, L. (2021). Corrective feedback in computer-mediated versus face-to-face environments. In H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 494-519). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.024>

Deutschmann, M. (2003). *Apologising in British English*. Umeå: Umeå Universiteit.

Di Sarno-García, S. (2023). L1 transfer in performing apologies: Insights from three telecollaboration projects. In S. Di Sarno-García, S. Montaner-Villalba, & A. Gimeno-Sanz (Eds.), *Telecollaboration Applications in Foreign Language Classrooms* (pp. 96-118). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7080-0.ch005>

Di Sarno-García, S. (2024). The affordances of telecollaboration to teach apologies. *International Journal of English Studies*, 24(1), 25-47. <https://doi.org/10.6018/ijes.570211>

Di Sarno-García, S. (2025). Do pair and group work modalities affect the outcome in telecollaboration? In M. González-Lloret, J. M. Sykes, & J. K. Yoshioka (Eds.), *Pragmatics & Language Learning*, vol. 15 (pp. 1-18). National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i. <http://hdl.handle.net/10125/75343>

Di Sarno-García, S. (forthcoming). *Acquiring Pragmatic and Intercultural Communicative Competences in the Digital Era: A Telecollaboration Study*. Bloomsbury.

Félix-Brasdefer, J. (2010). Data collection methods in speech act performance. DCTs, role plays, and verbal reports. In A. Martínez-Flor, & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech Act Performance. Theoretical, Empirical and Methodological Issues* (pp. 41-56). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.26.03fel>

Gao, X., Noroozi, O., Gulikers, J. T. M., Biemans, H. J., & Banihashem, S. K. (2024). A systematic review of the key components of online peer feedback practices in higher education. *Educational Research Review*, 42, 10588, 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100588>

Fareh, S., Abu Guba, M. N., Hamadi, I., Awad, A., & Fareh, A. (2023). Assessing the pragmatic competence of Arab learners of English: The case of apology. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2230540>

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Interaction*. New York: Doubleday.

González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. In E. Alcón-Soler, & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 114-132). Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.27195521.10>

González-Lloret, M. (2019). Technology and L2 pragmatics learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, pp. 113-127. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000047>

- González-Lloret, M. (2022). Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics. *Language Teaching Research*, 26(2), 173-189. <https://doi.org/10.1177/13621688211064930>
- Heift, T., Nguyen, P., & Hegelheimer, V. (2021). Technology-mediated corrective feedback. In H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 226-250). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.012>
- Helm, F. (2018). Emerging Identities in Virtual Exchange. *Research-publishing.net*. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.25.9782490057191>
- Ho, E. (2020). Online peer review of oral presentations. *RELC Journal*, 53(3), 712-722. <https://doi.org/10.1177/0033688220969280>
- Holden, C., & Sykes, J. M. (2013). Complex L2 pragmatic feedback via place-based mobile games. In N. Taguchi, & J. M. Sykes (Eds.), *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching*, (pp. 155-184). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.36.09hol>
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2022). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003168188>
- Iwashita, N., & Dao, P. (2021). Peer feedback in second language oral interaction. In H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 275-299). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.014>
- Karpava, S. (2025). The effect of L1 linguistic and cultural background on L2 pragmatic competence. *Languages*, 10(5), 112. <https://doi.org/10.3390/languages10050112>
- Kartchava, E. (2021). The role of training in feedback provision and effectiveness. In H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 598-619). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.029>
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Leech, G. N. (2014). *The Pragmatics of Politeness*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341386.001.0001>
- Leone, P., & Telles, J. (2016). The teletandem network. In R. O'Dowd, & T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 273-298). New York: Routledge.
- Lewicki, R. J., Polin, B., & Lount, R. B. Jr. (2016). An exploration of the structure of effective apologies. *Negotiation and Conflict Management Research*, 9(2), 177-196. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12073>
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsh (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie, & T. K. Bathia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>

Long, M., & Robinson, P. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez-Flor, A. (2016). Teaching apology formulas at the discourse level: Are instructional effects maintained over time? *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 16, 13-48. <https://doi.org/10.12795/elia.2016.i16.02>

Martínez-Flor, A. (2023). Teachers' awareness and beliefs towards corrective feedback in L2 pragmatics. In A. Martínez-Flor, A. Sánchez-Hernández and J. Barón (Eds.), *L2 Pragmatics in Action: Teachers, Learners and the Teaching-Learning Interaction Process* (pp. 113-141). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.58.05mar>

Martínez-Flor, A., & Usó-Juan, E. (2010). Pragmatics and speech act performance. In A. Martínez-Flor, & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, 26 (pp. 3-20). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.26.01mar>

Martínez-Flor, A., & Usó-Juan, E. (2020). Teaching speech acts in a second language. In K. P. Schneider, & E. Ifantidou (Eds.), *Developmental and Clinical Pragmatics* (pp. 269-299). Berlin/Boston: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110431056-010>

Nassaji, H., & Kartchava, E. (2021). Corrective feedback in second language teaching and learning. In H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 1-20). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.001>

Noroozi, O., Alqassab, M., Taghizadeh Kerman, N., Banihashem, S. K., & Panadero, E. (2024). Does perception mean learning? Insights from an online peer feedback setting. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2345669>

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

O'Dowd, R. (2023). *Internationalising Higher Education and the Role of Virtual Exchange*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315393704>

Oskoz, A., & Gimeno-Sanz, A. (2020). Exploring L2 learners' engagement and attitude in an intercultural encounter. *Language Learning & Technology*, 24(1), 187-208. <https://doi.org/10.125/44716>

Parlak, Ö., & Ziegler, N. (2017). The impact of recasts on the development of primary stress in a synchronous computer-mediated environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 257-285. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000310>

Rassaei, E. (2017). Video chat vs. face-to-face recasts, learners' interpretations and L2 development: a case of Persian EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1275702>

Ribeiro, A., Jiang, W., & Eslami, Z. R. (2019). Corrective feedback in second language face-to-face versus computer-mediated interactions. *Language Teaching Research Quarterly*, 10, 14-30. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2019.10.02>

Rubin, J. (2016). The collaborative online international learning network: online intercultural exchange in the State University of New York Network of Universities. In R. O'Dowd, & T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 263-272). New York: Routledge.

Sawin, T. A. (2022). Technology in the acquisition of second language pragmatics. In N. Ziegler, & M. González-Lloret (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology* (pp. 215-229). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351117586-19>

Seiz Ortiz, R., Magal-Royo, T., Perry, D., Gimeno Sanz, A., & Forteza, F. R. (2015). Integrating effective communication competence in higher education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2015 Proceedings* (pp. 1798-1807). IATED Academy.

Sotillo, S. M. (2009). Learner noticing, negative feedback, and uptake in synchronous computer-mediated environments. In Lee, A., & Williams, L. (Eds.), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching* (pp. 87-110). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.25.08sot>

Sykes, J. M. (2017). Technologies for teaching and learning intercultural competence and interlanguage pragmatics. In C. A. Chapelle, & S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 118-133). New Jersey: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch9>

Sykes, J. M. (2018). Interlanguage pragmatics, curricular innovation, and digital technologies. *CALICO Journal*, 35(2), 120-141. <https://doi.org/10.1558/cj.36175>

Sykes, J., & González-Lloret, M. (2020). Exploring the interface of interlanguage (L2) pragmatics and digital spaces. *CALICO Journal*, 37(1), i-xv. <https://doi.org/10.1558/cj.40433>

Taguchi, N. (2007). Task difficulty in oral speech act production. *Applied Linguistics*, 28(1), 113-135. <https://doi.org/10.1093/applin/aml051>

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>

Tsubota, Y., Inagaki, T., Nozawa, T., & Ishikawa, Y. (2023). A pre-telecollaboration training course for Japanese EFL learners. In S. Di Sarno-García, S. Montaner-Villalba, & A. Gimeno-Sanz (Eds.), *Telecollaboration Applications in Foreign Language Classrooms* (pp. 23-44). Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7080-0.ch002>

Yousefi, M., & Nassaji, H. (2021). Corrective feedback in second language pragmatics: A review of research. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 25(1), 1-14. <https://tesl-ej.org/pdf/ej97/a6.pdf>

Zhang, Y., Schunn, C. D., & Wu, Y. (2024). What does it mean to be good at peer reviewing? A multidimensional scaling and cluster analysis study of behavioral indicators of peer feedback literacy. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00458-1>



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 40-57  
Artículo recibido: 08/08/2024  
Artículo aceptado: 07/07/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/657>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.657>

## **The Relationship between Language Learning Motivation, Language Level and Lexical Availability in Plurilingual CLIL**

### **La relación entre la motivación, el nivel de lengua y la disponibilidad léxica en el AICLE plurilingüe**

LEAH GEOGHEGAN  
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

Language learning motivation, language level and lexical availability have all been suggested to be of key importance in a CLIL context. However, most research to date has focused solely on English, to the neglect of other foreign languages (FLs) such as French. Given the calls for research into the benefits of CLIL in languages other than English, as well as alongside English, this study aims to determine whether there is a relationship between these three factors in Spanish learners who are simultaneously studying two FLs (English and French) in a plurilingual CLIL context. Results indicate clear differences between the relationships observed depending on the language at hand, with clearer correlations between the three in English as compared to French. The findings offer important implications for CLIL stakeholders in plurilingual contexts, particularly those which involve the teaching of other FLs in the shadow of global English.

**Keywords:** *lexical availability; language level; motivation; plurilingual CLIL.*

Se ha sugerido que la motivación, el nivel de lengua y la disponibilidad léxica tienen una importancia clave en un contexto de AICLE. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones realizadas hasta la fecha se han centrado únicamente en el inglés, dejando de lado otras lenguas extranjeras. Dada la necesidad de investigar los beneficios del AICLE en lenguas distintas del inglés, así como junto al inglés, este estudio pretende determinar si existe una relación entre estos tres factores en alumnos españoles que estudian simultáneamente dos lenguas extranjeras en un contexto AICLE plurilingüe. Los resultados indican claras diferencias entre las relaciones observadas dependiendo de la lengua de que se trate, con correlaciones más claras en inglés en comparación con el francés. Las conclusiones ofrecen importantes implicaciones para los interesados en el AICLE en contextos plurilingües, en particular los que implican la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** *disponibilidad léxica; nivel de lengua; motivación; AICLE plurilingüe*

**Citar como:** Geoghegan, L. The Relationship between Language Learning Motivation, Language Level and Lexical Availability in Plurilingual CLIL. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 40-57. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.657>

## 1. INTRODUCCIÓN

Over the past decade, Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become increasingly popular in Spain. This surge in interest can largely be attributed to the European Commission's recommendation that "everyone should be able to communicate in two European languages in addition to their mother tongue" (Lasagabaster & López Beloqui, 2015: 42). CLIL was seen as a clear solution to issues in foreign language (FL) deficits, and a way to achieve this so called 1+2 principle. However, despite the clear objective of promoting plurilingualism, the reality in both teaching and consequently research has been an undeniable focus on English as opposed to Languages Other than English (LOTEs) (Cenoz et al., 2014; Dörnyei & Al-Hoorie, 2017). This has led to numerous calls by researchers to conduct more critical, empirical research across LOTEs, to better understand the strengths and weaknesses of CLIL, regardless of the language (Dalton-Puffer et al., 2010; Cenoz et al., 2014), and particularly in trilingual CLIL (Merino & Lasagabaster, 2018).

Within this context, there are three factors which are both interrelated and of extreme importance: language level, language learning motivation, and lexical availability (LA). Firstly, as noted above, language level is essential given that one of the key reasons for adopting CLIL is to improve FL ability. As highlighted by Goris et al. (2019), most research into CLIL has produced quite positive results, generally finding that students enrolled in CLIL have higher language levels than those in conventional FL classes. However, given that the majority of CLIL research has focused on English, it remains to be seen whether comparable findings would come from research into LOTEs, particularly when analysed alongside other factors such as motivation or LA.

Secondly, motivation is now well understood to be an essential factor in language learning and has been suggested to be of even more importance in CLIL than non-CLIL settings (Navarro Pablo & García Jiménez, 2018). The reasoning behind this is that learners may compensate for their lower language learning motivation with higher levels of motivation towards the CLIL subject (Heras & Lasagabaster, 2015). However, it has been noted that there is likely a fundamental difference between learners' motivation towards English as opposed to other FLs, because English is increasingly viewed as a basic educational skill, vital to professional development (Dörnyei & Ushioda, 2013). CLIL motivation research must thus evidently compare motivation towards English with other languages, to confirm whether the purported benefits hold true for LOTEs.

Finally, taking CLIL classes has been suggested to have a positive effect on students' acquisition of content-related vocabulary (Heras & Lasagabaster, 2015). However, in some areas of vocabulary, notably LA, this has largely been assumed to be the case rather than empirically tested. In fact, the scarce LA research carried out in a CLIL context has tested lexical domains which have little or nothing to do with the vocabulary which students are exposed to in their content classes. In addition, while there have been suggestions that students at a more advanced level tend to produce a higher number of words (Milton, 2013), LA has often been measured without considering the language level of the participants. As a result, Canga Alonso (2017) has called for studies which focus on prompts related to the students' CLIL subjects and measure language proficiency to verify the influence on lexical retrieval. To this effect, the present study aims to investigate whether there is a relationship between language level, motivation, and LA in English and French as FLs in a Spanish CLIL context, and to determine whether there are differences depending on the language at hand.

## 2. RESEARCH ON LANGUAGE LEVEL, LEXICAL AVAILABILITY AND MOTIVATION IN DIFFERENT TARGET LANGUAGES

### 2.1. *Language Level and Lexical Availability*

As mentioned above, it has been suggested that higher-level learners can be expected to be able to produce a higher number of words. This was found by Šifrar Kalan (2014), who investigated the LA of 40 Slovenian university students learning either English or Spanish. Results revealed that the highest means across the eight prompts were found in the most advanced learners, suggesting a relationship between LA and language proficiency. Similar findings have been found for productive vocabulary in Spanish secondary CLIL learners, where statistically significant moderate correlations were found between the participants' Lex30 scores and proficiency measures (Alejo González & Piquer Píriz, 2016).

However, research by Samper Hernández (2014) on Spanish learners revealed that, when it comes to LA, other factors may play an important role: while more advanced participants generally produced more words than their lower-level peers, this was not so in prompts such as *The City* or *Games and Entertainment*, where lower-level learners either outperformed more advanced ones or no difference was observed. In addition, this researcher highlighted that factors such as the type of instruction or the input received in class should also be considered. This has been corroborated in recent research by Geoghegan (2023), which found that in a CLIL context, even learners who have lower levels of proficiency and who produce fewer words in most lexical domains can outperform their peers in prompts related to the content they have studied in their CLIL classes. Thus, the relationship between language level and LA in CLIL may vary depending on the prompt at hand.

### 2.2. *Language Level and Language Learning Motivation*

Although language learning motivation has been widely researched, it has been somewhat neglected in CLIL contexts, largely due to a focus on other factors like language competence and content acquisition (Lasagabaster, 2011). Nonetheless, based on the limited research carried out, it has repeatedly been suggested that CLIL is a teaching approach which fosters language learning motivation (Ruiz de Zarobe, 2011; Attard-Montalto & Walter, 2021). Lasagabaster (2011), for example, explored the English language proficiency and motivation of 191 Spanish CLIL ( $n = 164$ ) and non-CLIL ( $n = 27$ ) adolescents, and found a statistically significant correlation between motivation and overall English language attainment. Navarro Pablo and García Jiménez (2018) also investigated the relationship between language attainment and motivation of CLIL and non-CLIL Spanish students in 6<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade. Findings again revealed a statistically significant effect of motivational variables on the subtests of the language proficiency tests. However, while the above research has focused on English, it is unclear whether similar results would be found for LOTEs. This is because language proficiency may play a particularly important role in the case of LOTEs, given suggestions that LOTE learners usually reach higher language levels due to highly specific and personalised reasons (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017). In addition, the limited research directly comparing different FLs in CLIL has largely found that learners have higher language levels and report higher levels of motivation towards English as opposed to LOTEs (e.g., De Smet et al., 2018, 2019; Geoghegan, 2024). Given these clear differences regarding the FL, it remains to be seen whether the relationship between language proficiency and motivation is the same for LOTEs and English.

### 2.3. Lexical Availability and Language Learning Motivation

One issue in previous motivation research is the fact that intended effort has been used as a measure, rather than adopting more explicit ones of motivation (Dörnyei, 2001). This was addressed by Sandu and Oxbrow (2021), who proposed using the objective variable of LA to explore motivated L2 behaviour. The idea is that when students are more motivated, they tend to make a greater effort and consequently perform better in tasks such as those measuring LA. Results by these researchers with university learners, however, reveal that LA may only be related to particular aspects of motivation: while components of the L2 Motivational Self System (L2MSS) such as *Ideal L2 Self* and *L2 Learning Experience* correlated with a wider LA, there was marginal relevance of *The “Ought to” Self* (Sandu & Oxbrow, 2021).

Regarding CLIL in secondary education, there have been several studies addressing the relationship between motivation and vocabulary in English over the past decade, while research investigating the relationship between these factors in French, even in the typical FL classroom, is notably scarce. In terms of English, Fernández Fontecha (2010, 2015) has investigated vocabulary alongside motivation in both EFL and CLIL contexts. In terms of receptive vocabulary, findings revealed a positive correlation between male students' intrinsic motivation and receptive vocabulary in 7<sup>th</sup> grade (Fernández Fontecha, 2015). As for motivation and LA, there was a statistically significant correlation between the two in 8<sup>th</sup> grade (Fernández Fontecha, 2010). Receptive vocabulary and motivation were also analysed by Arribas (2016) in 10<sup>th</sup>-grade CLIL and non-CLIL students, with results finding that, regardless of the teaching context, there were positive correlations between motivation and vocabulary. In terms of French, de la Maya Retamar (2016) innovatively addressed the vocabulary of L2 French learners in Spain, investigating both receptive and productive vocabulary, as well as the LA of Spanish students in 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade ( $n = 81$ ) and analysing these factors alongside motivation. Findings indicated that while motivation correlated with productive vocabulary, there was no relationship with receptive vocabulary or LA.

The two studies above investigating LA and motivation, despite the similar background of the participants (8<sup>th</sup>/9<sup>th</sup> grade Spanish learners of English and French), indicate very different results depending on the language at hand: while a relationship was found for English, no difference was observed for French. More research is evidently needed to determine whether these differences are indeed dependent on the language in question. In addition, it is suggested that researchers investigate this issue not across different groups of students, but in the same cohort of learners taking both FLs simultaneously. Furthermore, given the influence of CLIL on these factors, as outlined above, it is suggested that this research be carried out in a CLIL context, to further provide evidence of the role of this teaching context.

## 3. METHODOLOGY

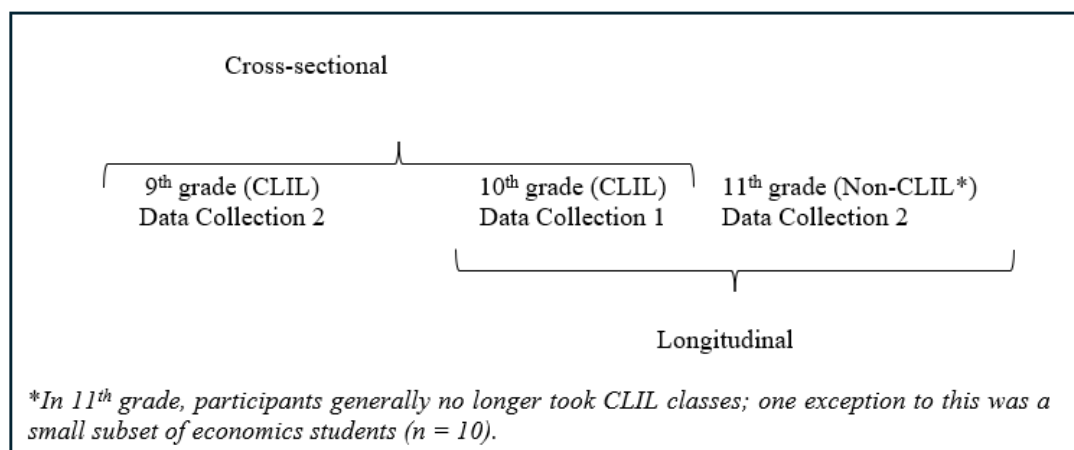
The present study aims to investigate whether, in a CLIL context, there is a relationship between language level, language learning motivation and LA in two commonly studied FLs (English and French) in a Spanish context, and to determine whether there are differences depending on the language at hand. The following sections outline the study's research questions (RQs) and design, as well as information concerning the participants, the instruments and procedures used, and the data analysis.

### 3.1. Research approach and design

The study aimed to address the following RQs:

- 1) RQ1: Is there a relationship between Spanish students' language level and motivation, and LA in English and in French in a CLIL context?
- 2) RQ2: Are there differences between the results in each of the two target languages?

To address these RQs, a total of two data collections were carried out, separated by one full year, with the aim of collecting both cross-sectional and longitudinal data (Figure 1).



*Figure 1: Study Design*  
*All Figures and Tables are the author's own work*

As illustrated, the design of the study allowed for a cross-sectional analysis, comparing the students in 9<sup>th</sup> grade with those in 10<sup>th</sup> grade who had had an extra year enrolled in CLIL, and a longitudinal analysis comparing the same 10<sup>th</sup> grade students in the first data collection when they took CLIL classes and in 11<sup>th</sup> grade when they were, in general, no longer taking CLIL classes.

In total, twelve data collection sessions took place: six in English and six in French. In each language, collections were carried out in each of the three grades and in two schools, one for boys and one for girls. Before each data collection took place, the directors of each school and each individual participant signed consent forms outlining the purpose of the study and details regarding the data collection, treatment, and confidentiality.

### 3.2. Participants

A total of 91 Spanish native speakers from compulsory secondary education (9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade) and high school (11<sup>th</sup> grade) took part in the study. The students came from two semi-private sister schools, one for boys and one for girls. Of particular interest in these schools is the emphasis placed on plurilingual education: content and language classes are offered throughout primary education and obligatory secondary education (i.e., ages 3 to 16) in the students' native language, Spanish, as well as two FLs: English and French. The project guidelines stipulate that each language is to be used as a vehicular language, taking up a third of the school day. In practice, however, it should be noted that from grade to grade there are changes in how many

and which subjects are taken in each language; in particular, there is at times an evident focus on English as opposed to French. For both FLs, students use B2 level textbooks in 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade and C1 level textbooks in 11<sup>th</sup> grade, and they are expected to have reached a B2 or C1 level by the time they finish school. They also have the possibility of taking an additional fourth language, Latin or Greek.

As shown in Table 1, of the 91 participants, 42 were in 9<sup>th</sup> grade, 41 were in 10<sup>th</sup> grade and 40 were in 11<sup>th</sup> grade. While 10<sup>th</sup>- and 11<sup>th</sup>-grade learners were largely the same ( $n = 39$ ), 17 students participated in only one data collection: nine in 10<sup>th</sup> grade and eight in 11<sup>th</sup> grade. This was generally due to absences or because, as 10<sup>th</sup> grade is the final year of compulsory secondary education, there is a transition to high school in 11<sup>th</sup> grade. Thus, several students no longer attended the school in 11<sup>th</sup> grade, while others enrolled at this point. In addition, some boys participated in the tests for only one language: in 9<sup>th</sup> grade, while all boys took the tests in French, three did not participate in the English tests; in 11<sup>th</sup> grade, French was no longer a compulsory subject, and so four students who no longer studied French did not participate in the French tests<sup>1</sup>.

Table 1: *Participants*

Grade	Total
9 <sup>th</sup>	42
10 <sup>th</sup>	41
11 <sup>th</sup>	40

As shown in Table 2, 9<sup>th</sup>-grade students took two science subjects, Physical Education, and Technology in English, and Geography and History in French. 10<sup>th</sup>-grade students took either Economics or a science subject (Physics and Chemistry for boys and Biology for girls) and Physical Education in English, and Geography and History through French. In 11<sup>th</sup> grade, students generally no longer took CLIL classes; however, male students taking Economics did so through English. Variations in CLIL classes in each school were due to teacher availability.

Table 2: *CLIL classes taken in each grade*

Grade	English	French
9 <sup>th</sup>	Physics & Chemistry Biology Physical Education Technology	Geography & History
10 <sup>th</sup>	Physics & Chemistry / Biology / Economics Physical Education	Geography & History
11 <sup>th</sup>	Economics ( $n = 10$ )	-

<sup>1</sup> Note: 39 students are the same in 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade, 9 took part only in 10<sup>th</sup> grade, and 8 only in 11<sup>th</sup> grade.

### 3.3. Instruments and procedures

There were three main instruments in the study which assessed language level, LA, and participants' motivation towards their FLs. Each instrument had two versions: one in English and one in French.

#### 3.3.1. The Language Level C-tests

Firstly, to assess the language level of participants in each language, C-tests were used. These are text-completion tests whereby "proficiency can be measured via the rate of successful restorations of the missing message elements" (Grujić & Danilović, 2024: 2). These tests have been extensively used to assess language proficiency (Daller et al., 2003), given the abundant research supporting their capacity to tap macro-level skills and processing (McManus, 2011).

**Difficile mesure du recul des glaces**

En climatologie, les bonnes nouvelles peuvent ne pas s'avérer si bonnes qu'elles en ont l'air. Ainsi de celles apportées par les travaux franco-canadiens publiés dimanche 17 janvier dans la revue Nature Geoscience, qui revoient à la baisse les estimations précédentes de la fonte moyenne des glaciers de l'Alaska depuis un demi-siècle.

Figure 2: *Sample C-test*

The C-tests used to assess English and French were adopted from Daller and Phelan (2006) and McManus (2011), respectively. Each included four texts taken from online news websites or published newspaper articles, with a total of 80 gaps (20 gaps per text in the English version and 19-21 gaps per text in the French version) In both C-tests, from the second sentence onwards, the second half of each second word was deleted and replaced with a blank space. Figure 2 provides an example which , and which was used by the researcher to explain the task.

#### 3.3.2. The Lexical Availability Tests

To analyse LA, a standard paper-and-pencil LA test (LAT) was used for each language: participants were presented with five prompts, each on a different page with numbered lines, and were given two minutes to write down any words that came to mind.

The selected prompts, the same for each language, included two general prompts and three prompts to tap into the students' content-related vocabulary in each language (Table 3).

Table 3: *Lexical Availability Task Prompts*

English	French
Animals	Les animaux
Food and drink	La nourriture et les boissons
Sport and physical activities	L'environnement et le climat
Environment and climate	Le sport et les activités
Economy and money	physiques
	L'économie et l'argent

The two general prompts, *Animals* and *Food & Drink*, concerned vocabulary which would not typically arise in content classes and so were used as control prompts. These two specifically were selected as they had been used to assess the LA of Spanish adolescents (Canga Alonso, 2017) and findings showed they were particularly productive (i.e., students produced many words in these domains).

The content-related prompts concerned vocabulary used in the students' CLIL classes: *Sport & Physical Activity* (Physical Education) and *Economy & Money* (Economics) in English, and *Environment & Climate* (Geography and History) in French. Although the prompts were tailored to the cohort of students and their CLIL classes, comparable prompts had been used in previous studies, such as *Sports and Hobbies* (Agustín Llach & Fernández Fontecha, 2014) and *The Environment* and *The Economy* (Neilson Parada, 2016).

Prompts were chosen to determine whether students who studied a topic through a particular TL would retrieve more words in that language than the other. Two were chosen for English given that students received more content classes in this language; one by all students (*Sport & Physical Activity*) and one by a subgroup of students (*Economy & Money*). The latter allowed us to compare students who differed only in their linguistic exposure in this specific class.

### 3.3.3. *The Motivation Questionnaires*

The motivation questionnaires, written in Spanish, sought to investigate the students' motivation in each FL. Each questionnaire had two parts. The first section included eight questions addressing personal information such as age, sex, nationality and language learning background, while the second section consisted of motivation factors questionnaires (MFQs), with 55 questions in the English version and 51 questions in the French version. The MFQs followed a five-level Likert scale format, with five choices for each item ranging from *strongly disagree* to *strongly agree*, and were based on Ryan's (2008) work investigating the L2MSS, which had been replicated and administered extensively in numerous contexts. The MFQ had a total of nine categories, including multi-item scales (Dörnyei & Csizér, 2012) of between four to fourteen items:

- 1) Ideal L2 Self (5)
- 2) The "Ought to" Self (7)
- 3) Language Anxiety (5)
- 4) Interest in FLs (6)
- 5) L2 Self Confidence (4)
- 6) Instrumentality: Prevention (5)
- 7) Instrumentality: Promotion (6)
- 8) Attitude towards Learning (8-14)
- 9) Intended Learning Effort (5)

The Spanish version of the questionnaire was modelled on Brady (2015), which had gone through several steps to ensure validity: (1) translation, (2) revision by two Spanish translators and three Spanish colleagues to check for potential errors, (3) back-translation by a native English speaker, and (4) piloting to check participants' interpretation of translated items. For a detailed description of the MFQ, see Geoghegan (2024).

### 3.4. *Data treatment*

For data preparation, the C-tests were marked, accepting only the exact solutions as found in the source texts (Daller et al., 2003). One point was awarded for each correct word (80 points total). The results were used to measure the participants' language level. Secondly, as in Jiménez Catalán and Fernández Fontecha (2019), the participants' lemmatised responses in the LATs were typed into Excel files to calculate the totals, means, standard deviations, and maximum/minimum values of LA. Finally, for the questionnaire, numerical values were allocated to the 5 choices on the Likert scale and negatively worded items were re-coded and reversed before the analysis (Dörnyei, 2003).

To analyse the data, Pearson correlations were used to determine whether there was a relationship between the C-test and LAT. As the questionnaire included ordinal data, Spearman correlations were used to determine whether there was a relationship between the C-test and the MFQ and between the LAT and the MFQ. In each case, this was done for each grade, first for English and then for French.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

The proposed RQs aimed to address whether there was a relationship between the participants' language level, their responses in the MFQ, and their responses in the LAT. This was addressed both in English and in French, and the results were then compared.

### 4.1. *Language Level, Lexical Availability and Language Learning Motivation in English*

In terms of English language level and motivation, the findings revealed significant moderate positive correlations between the C-Test and the MFQ in 10<sup>th</sup> grade ( $r(39) = .37, p = .015$ ) and 11<sup>th</sup> grade ( $r(38) = .35, p = .025$ ), but not in 9<sup>th</sup> grade ( $r(37) = .24, p = .126$ ). Thus, while older students who performed well on the C-test tended to report higher motivation towards English, the same relationship was not found among the younger, 9<sup>th</sup> grade students.

Regarding language level and LA, results showed that in all three grades there were statistically significant high positive correlations between the C-Test and the overall LAT, as well as most individual prompts (Table 4). Statistically significant moderate positive correlations were found between the C-test and the prompts *Animals, Food and Drink* and *Sport and Physical Activities* in 9<sup>th</sup> grade, *Environment and Climate* and *Economy and Money* in 10<sup>th</sup> grade, and *Sport and Physical Activities* in 11<sup>th</sup> grade.

Finally, in terms of LA and motivation, results revealed statistically significant positive correlations between the LAT and the MFQ in 9<sup>th</sup> grade ( $r(37) = .37, p = .018$ ), 10<sup>th</sup> grade ( $r(39) = .43, p = .005$ ), and 11<sup>th</sup> grade ( $r(38) = .42, p = .007$ ). This suggests that for participants in all grades, there is a relationship between the total number of words produced in English and their English motivation: the students who produce a higher number of words also reported higher motivation.

Regarding the individual categories, statistically significant correlations were found in six out of the nine categories in one or more grades (Table 5).

Table 4: Correlations between language level and LA in English

	Language Level C-test		
	9 <sup>th</sup> Grade	10 <sup>th</sup> Grade	11 <sup>th</sup> Grade
Animals	.459**	.707**	.655**
Food and Drink	.447**	.630**	.651**
Sport and Physical Activities	.480**	.601**	.408*
Environment and Climate	.536**	.483**	.604**
Economy and Money	.557**	.399*	.660**
Overall LAT	.628**	.701**	.680**

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 5: Correlations between LA and Motivation in English

	Lexical Availability		
	9 <sup>th</sup> Grade	10 <sup>th</sup> Grade	11 <sup>th</sup> Grade
Ideal L2 Self	.21	.39*	.37*
The “Ought to” Self	-.23	-.29	-.19
Language Anxiety	.19	.31*	.25
Interest in FLs	.25	.39*	.33*
L2 Self Confidence	.32*	.38*	.45**
Instrumentality: Prevention	.40*	.39*	.31*
Instrumentality: Promotion	.20	.04	.11
Attitude towards Learning	.02	.28	.13
Intended Learning Effort	.36*	.28	.39*
Overall Motivation	.37*	.43**	.42**

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As shown above, there was a statistically significant moderate positive correlation between LA and *Language Anxiety* only in 10<sup>th</sup> grade ( $r(39) = .31, p = .042$ ), with results indicating that students in this grade who had lower language anxiety retrieved more tokens in the English LAT. In both 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades, there were statistically significant moderate positive correlations between LA and the *Ideal L2 Self* (10<sup>th</sup> grade:  $r(39) = .39, p = .010$ ; 11<sup>th</sup> grade:  $r(38) = .37, p = .018$ ) and between the LA and *Interest in FLs* (10<sup>th</sup> grade:  $r(39) = .39, p = .010$ ; 11<sup>th</sup> grade:  $r(38) = .33, p = .037$ ). This suggests that the participants in these grades who produced a higher number of tokens tended to indicate that they were better able to visualise themselves as the L2 user they wished to be and that they had greater interest in learning English. In 9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades, a statistically significant moderate correlation was found between LA and *Intended Learning Effort* (9<sup>th</sup> grade:  $r(37) = .36, p = .023$ ; 11<sup>th</sup> grade:  $r(38) = .39, p = .012$ ). This suggests that students who produced a higher number of words also tended to indicate that they made more of an effort in learning English. Finally, in all three grades, statistically

significant moderate positive correlations were found between LA and *L2 Self Confidence* (9<sup>th</sup> grade:  $r(37) = .32, p = .047$ ; 10<sup>th</sup> grade:  $r(39) = .38, p = .014$ ; 11<sup>th</sup> grade:  $r(38) = .45, p = .003$ ), and between LA and *Instrumentality: Prevention* (9<sup>th</sup> grade:  $r(37) = .40, p = .010$ ; 10<sup>th</sup> grade:  $r(39) = .39, p = .010$ ; 11<sup>th</sup> grade:  $r(38) = .31, p = .045$ ). This implies that, at all levels, students who produced a higher number of words also tended to say they were more confident with the language and saw not learning English as preventing their future success.

It should be noted that there were no statistically significant correlations found between LA and the other three categories under analysis: The “*Ought to*” *Self, Instrumentality: Promotion* or *Attitude towards Learning*. This suggests that there was no relationship between the number of words retrieved by participants in English and how motivated they were by external sources, how they saw English promoting their future success, or their attitude towards the language.

#### 4.2. Language Level, Lexical Availability, and Motivation in French

In terms of language level and motivation in French, the results firstly showed that there were no statistically significant correlations between the C-Test and the MFQ in French in any of the three grades: 9<sup>th</sup> grade ( $r(39) = .26, p = .097$ ), 10<sup>th</sup> grade ( $r(39) = .22, p = .166$ ), or 11<sup>th</sup> grade ( $r(34) = -.06, p = .718$ ). This implies that, contrary to the case of English, participants who reported higher motivation towards learning French did not necessarily perform better on the C-test in French, nor did those who reported lower levels of motivation receive a lower score.

Regarding language level and LA, as was the case for English, results showed that in all three grades there were statistically significant high positive correlations between the C-Test and the overall LAT and the prompts *Animals* (9<sup>th</sup> grade), *Food and Drink* (9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade), *Environment and Climate* (all grades), and *Economy and Money* (9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade) (Table 6). In all other cases, statistically significant moderate positive correlations were found between the C-test and the prompts, except for the prompt *Sport and Physical Activities*, where no relationship was found in 9<sup>th</sup> or 11<sup>th</sup> grade.

Table 6: Correlations between language level and LA in French

	Language Level C-test		
	9 <sup>th</sup> Grade	10 <sup>th</sup> Grade	11 <sup>th</sup> Grade
Animals	.471**	.512**	.434**
Food and Drink	.514**	.601**	.441**
Sport and Physical Activities	.233	.469**	.289
Environment and Climate	.682**	.570**	.586**
Economy and Money	.598**	.488**	.624**
Overall LAT	.682**	.660**	.603**

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Finally, in terms of LA and motivation, a statistically significant moderate correlation was found only in 10<sup>th</sup> grade ( $r(39) = .33, p = .031$ ), whereas no such result was found in 9<sup>th</sup> grade ( $r(39) = .24, p = .124$ ) or 11<sup>th</sup> grade ( $r(34) = .11, p = .491$ ). This implies that while participants in 10<sup>th</sup> grade who retrieved a higher number of words in French also tended to report higher levels of motivation, this was not the case in 9<sup>th</sup> or 11<sup>th</sup> grade.

Regarding the individual categories, it was found that there were statistically significant correlations in four out of the nine categories in one or more grades (Table 7). As shown, there was a statistically significant high positive correlation between LA and *Ideal L2 Self* ( $r(39) = .52, p < .001$ ) and between LA and *Instrumentality: Promotion* ( $r(39) = .52, p < .001$ ) only in 10<sup>th</sup> grade, indicating that students who retrieved a higher number of words also tended to say that they were better able to visualise themselves as the French language user they wished to be and saw French to be an important factor in promoting their future success.

Table 7: Correlations between LA and Motivation in in French

	Lexical Availability		
	9 <sup>th</sup> Grade	10 <sup>th</sup> Grade	11 <sup>th</sup> Grade
Ideal L2 Self	.17	.52**	.02
The “Ought to” Self	-.35*	-.42*	-.12
Language Anxiety	.25	.25	.11
Interest in FLs	.17	.21	.02
L2 Self Confidence	.50*	.43**	.28
Instrumentality: Prevention	.28	.23	.18
Instrumentality: Promotion	.26	.52*	.01
Attitude towards Learning	-.10	.27	.13
Intended Learning Effort	.00	.29	-.06
Overall Motivation	.24	.33*	.11

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In both 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade, statistically significant moderate negative correlations were observed between LA and *The “Ought to” Self* (9<sup>th</sup> grade:  $r(39) = -.35, p = .024$ ; 10<sup>th</sup> grade:  $r(39) = -.42, p = .006$ ). In addition, a statistically significant moderate positive correlation was found between LA and *L2 Self Confidence* (9<sup>th</sup> grade:  $r(39) = .50, p = .001$ ; 10<sup>th</sup> grade:  $r(39) = .43, p = .005$ ). These results suggest that participants who produced a higher number of tokens tended to indicate that they were less motivated by external sources, but also had higher self-confidence towards learning French.

There were no categories in which statistically significant positive or negative correlations were observed across all three grades. In addition, no relationship was found between LA and the remaining five categories: *Language Anxiety*, *Interest in FLs*, *Instrumentality: Prevention*, *Attitude towards Learning* and *Intended Learning Effort*. This suggests that there was no relationship between how many words participants produced in French and their level of anxiety towards the language, their interest towards it, the extent to which they believed not having French prevents their future success, their attitude towards the language, or the level of effort they made in learning French. Furthermore, it is important to highlight that there were no statistically significant correlations between LA and any of the motivation categories in 11<sup>th</sup> grade, implying that there tended to be no relationship between these students’ motivation and their performance on the LAT.

### 4.3. Discussion of the results in each target language

The results reveal evident differences between the relationship between language level, LA and motivation in each language. In English, there were significant positive correlations between language level and motivation in 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade (but not 9<sup>th</sup> grade), and between language level and LA, and motivation and LA in all grades. In French, there were no statistically significant correlations between language level and motivation in any grade. In addition, while there were generally positive correlations between language level and LA, no such relationship was found for the prompt *Sport and Physical Activity* in 9<sup>th</sup> or 11<sup>th</sup> grade; and a significant moderate positive correlation was found between LA and motivation only in 10<sup>th</sup> grade. These results largely indicate that the relationship between the three factors under investigation is generally more apparent in English than in French.

Firstly, regarding language level and motivation, results for older students in English are consistent with previous research from Navarro Pablo and García Jiménez (2018), which found that learners with higher language levels also tend to report higher motivation in CLIL. However, this does not hold true for younger learners in English or any learners in French. These results are particularly surprising when considering the students' CLIL classes: no relationship was found in 9<sup>th</sup> grade, when students were enrolled in CLIL, while a relationship was found in 11<sup>th</sup> grade, when students generally no longer took CLIL classes. This indicates that the context does not necessarily imply a relationship between these two factors. Furthermore, despite suggestions from Dörnyei and Al-Hoorie (2017) regarding the relationship between language proficiency and motivation in LOTES, this was not found to be the case. On the contrary, no relationship was observed between language level and motivation in French.

Secondly, regarding language level and LA, results largely indicate a relationship between the two factors in both languages, albeit to a greater extent in English. Of particular interest is the fact that no correlations were observed between language level and the prompt *Sport and Physical Activity* in 9<sup>th</sup> or 11<sup>th</sup> grade. One possible reason could be the fact that PE was taken in English rather than French. In addition, data for these two groups was collected at the same time after the COVID-19 pandemic, while 10<sup>th</sup>-grade data was collected prior to this point. It could thus be the case that the disruption of in-person classes affected the students in these grades to some extent, particularly in the case of their physical education classes. More research is evidently necessary to better understand the individual factors at play.

Finally, regarding LA and motivation, previous research by Fernández Fontecha (2010) found that English learners who produce a higher number of words also tend to report higher motivation. While this is consistent with the results in this study across all grades for English, it was only the case in 10<sup>th</sup> grade for French. Again, this points to a greater relationship between the factors in English. In French, however, further research should be carried out to ascertain the influence of the different data collections. In addition, in terms of LA and individual motivation categories, several interesting observations were made depending on the language (Table 8).

Table 8: Summary of Non-significant Correlations in English and French

English		French
Lexical Availability	The "Ought to" Self	Language Anxiety
	Instrumentality: Promotion	Instrumentality: Prevention
	Attitude towards Learning	Attitude towards Learning <sup>o</sup>
		Interest in FLs
		Intended Learning Effort

Regarding lack of correlation between *The “Ought to” Self* and LA in English, similar results were found by Sandu and Oxbrow (2021), who observed marginal relevance in this component as compared to the *Ideal L2 Self*. However, while the same study also revealed a correlation between LA and the *L2 Learning Experience*, of particular interest is that in the present study, *Attitude towards Learning* did not correlate with LA in either language, indicating that students reporting more positive attitudes did not necessarily produce a higher number of words. These differences could well be attributed to the different participant profiles (those in Sandu and Oxbrow’s were university students) which likely had a different attitude towards learning. While there was also a lack of correlation between LA and instrumental motivation in both languages (promotion in English and prevention in French), another clear difference between the two was the lack of correlation between LA and *Language Anxiety* and *Interest in FLs* in French, but not in English. While these differences may be attributable to the language at hand (i.e., students who are less anxious towards learning English also tend to have higher LA, whereas the same is not true for French), there are numerous other factors which may explain these results. For example, they could be due to differences in CLIL instruction (which classes students are enrolled in, the vocabulary they are exposed to, and their motivations towards these classes) or age (different levels of maturity and attitudes towards learning). Such factors should evidently be taken into consideration in future research to determine the extent to which they have influenced the results.

## 5. CONCLUSION

The present study sought to determine whether a relationship would be observed between language level, motivation, and LA in English and French, and whether differences would be found depending on the language. Results reveal clear differences in the relationship between the three factors in each language: while results in English are generally consistent with previous research, those in French are not. While this research has taken some essential steps towards (1) better understanding the interrelated nature of the explored factors and (2) comparing English and French simultaneously in a plurilingual CLIL context, there are issues to be addressed in future research. Of particular importance is the language level of the learners in each language. Although the schools’ policy indicates that students should receive a third of each school day in each language, there was a notable focus on English over French, as well as an inevitable advantage in English in terms of language level. Future studies would benefit from addressing these issues in learners with comparable language proficiencies, to reject the influence these differences may have had on the results. The participating schools also presented clear differences to those in previous research, concerning socio-economic status (semi-private schools vs. public schools) and the language of content classes (geography and history through French). Given such differences, caution should be taken when interpreting the results, as they may not be generalized to a wider population.

In terms of LA, the study took some initial steps towards relating LATs to content-related classes. Nonetheless, it appeared that some prompts (e.g., *Environment & Climate*) may not have been optimal in prompting the desired content-related vocabulary. Future research may benefit from first examining the specific content which students study (e.g., through textbook analysis), to focus on the specific areas covered in class and select prompts based on this.

Finally, regarding motivation, a clear disadvantage was only using a quantitative approach. This was adopted to target a wide range of issues, comparing motivation towards two TLs to then draw conclusions about larger L2 learning populations (Dörnyei & Csizér, 2012). The advantage over a more time-consuming qualitative approach is that analysis can be done “not just with a handful of subjects anecdotally, but with a broader sample of the population after

accounting for a variety of alternate reasons the phenomena could have occurred” (Fryer et al., 2018: 56). However, an evident disadvantage is the inherent subjectivity and reliability of self-report data. While being beyond the scope of the present study, adopting a qualitative approach would be extremely beneficial in identifying motivational behaviour across the three grade levels, as well as in clarifying the differing results in this study.

The present study has taken some initial steps towards filling a very important gap in the literature, namely, the lack of research into French alongside English in plurilingual CLIL. While preliminary, the results could be of considerable relevance to plurilingual CLIL stakeholders. They highlight that when studied alongside English, languages such as French may present a very different profile to the modern-day lingua franca. While the three interrelated factors discussed in this study are of the utmost important in CLIL, teachers of LOTEs must be made aware of the potential differences in other languages, to enable learners to fully reap the benefits that such plurilingual contexts have to offer. While English level, LA and, motivation may improve side by side, results for French highlight the need to actively foster these three factors separately, as students who do well in one may not do well in the other. To this effect, greater time should be dedicated to LOTEs, instead of the little time they currently receive compared to English.

## REFERENCES

- Agustín Llach, M. P., & Fernández Fontecha, A. (2014). Lexical variation in learners’ responses to cue words: The effect of gender. In R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (pp. 69-81). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7158-1>
- Alejo González, R., & Piquer Piriz, A. M. (2016). Measuring the productive vocabulary of secondary school CLIL students: Is Lex30 a valid test for low-level school learners? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 13, 31-54.
- Arribas, M. (2016). Analysing a whole CLIL school: Students’ attitudes, motivation, and receptive vocabulary outcomes. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 267-292. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.2>
- Attard-Montalto, S., & Walter, L. (2021). *The CLIL4U Guidebook v.2 2021 with Technology Enhanced Learning*. Retrieved from <https://languages.dk/archive/clil4u/book/FINAL%20-%20THE%20UPDATED%20CLILSTORE%20GUIDEBOOK%20-%20DECEMBER%202021.pdf>
- Brady, I. K. (2015). *The Ideal and Ought-to selves in Spanish Learners of English*. PhD Thesis. University of Murcia.
- Canga Alonso, A. (2017). Spanish L1 speakers’ and EFL learners’ available lexicon. *Anuario de estudios filológicos*, 40, 5-23. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.40.5>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Daller, H., & Phelan, D. (2006). The C-test and TOEIC® as measures of students’ progress in intensive short courses in EFL. In R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen/The C-Test: Theory, empirical research, applications* (pp. 101-119). Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/1043394>

Daller, H., van Hout, R., & Daller-Treffers, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24, 197-222. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.197>

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms: Current findings and contentious issues*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.7>

de la Maya Retamar, M. (2016). *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO*. PhD Dissertation, Universidad de Exdremadura. Retrieved from <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/ea94fee-0025-494f-95e9-c7d609209f95/content>

de Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., & van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 47-72. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.3>

de Smet, A., Mettwie, L., Hiligsmann, P., Galand, B., & van Mensel, L. (2019). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(5), 534-553. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 43-61. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000034>

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>

Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455-468. <https://doi.org/10.1111/modl.12408>

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 74-94). Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>

Fernández Fontecha, A. (2010). Gender and motivation in EFL vocabulary production. In R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second languages* (pp. 93-117). New York: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230274938\\_5](https://doi.org/10.1057/9780230274938_5)

Fernández Fontecha, A. (2015). Motivation and vocabulary breadth in CLIL and EFL contexts. Different age, same time of exposure. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 79-96. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CJES.2015.v23.51214](https://doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51214)

Fryer, L. K., Larson-Hall, J., & Stewart, J. (2018). Quantitative methodology. In A. Phakiti, P. de Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 55-77). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_3)

Geoghegan, L. (2023). The effect of CLIL on productive thematic vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 1-15. <https://doi.org/10.1111/ijal.12506>

Geoghegan, L. (2024). Language Learning Motivation in Multilingual CLIL. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 41, 137-151. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.26620>

Goris, J. A., Denessen, E. J. P. G., & Verhoeven, L. T. W. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675-698. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>

Grujić, T., & Danilović, J. (2024). The validation of C-Tests in English language testing and Teaching. *International Journal of Language Teaching*, 14(2), 151-161 <https://doi.org/10.22034/ijlt.2024.446036.1329>

Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88. <https://doi.org/10.1177/1362168814541736>

Hernández, M.S. (2014). The Relationship of Language Proficiency to the Lexical Availability of Learners of Spanish. In: Jiménez Catalán, R. (eds) *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language. Educational Linguistics*, vol 17. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7158-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7158-1_7)

Jiménez Catalán, R.M., Fernández Fontecha, A. (2019). Lexical Availability Output in L2 and L3 EFL Learners: Is There a Difference? *English Language Teaching*, 12(2), 77-87. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p77>

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>

Lasagabaster, D., & López Beloqui, R. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 23, 41-57. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53737>

McManus, K. (2011). *The development of aspect in a second language*. PhD dissertation, Newcastle University, United Kingdom. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10443/1292>.

Merino, J., & Lasagabaster, D. (2018). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>

Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use* (pp. 57-78). Berlin: Language Science Press.

Navarro Pablo, M. & García Jiménez, E. (2018). Are CLIL students more motivated an analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 29, 71-90. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54023>

Neilson Parada, M. (2016). *Lexical Availability in Diaspora Spanish: A Cross-generational Analysis of Chilean Swedes*. PhD dissertation, University of Illinois at Chicago, USA. Retrieved from [https://indigo.uic.edu/articles/thesis/Lexical\\_Availability\\_in\\_Diaspora\\_Spanish\\_A\\_Cross-generational\\_Analysis\\_of\\_Chilean\\_Swedes/10834349/1/files/19342127.pdf](https://indigo.uic.edu/articles/thesis/Lexical_Availability_in_Diaspora_Spanish_A_Cross-generational_Analysis_of_Chilean_Swedes/10834349/1/files/19342127.pdf)

Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 129-154). Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0171-3>

Ryan, S. (2008). *The Ideal L2 Selves of Japanese Learners of English*. PhD dissertation, University of Nottingham, United Kingdom. Retrieved from <https://eprints.nottingham.ac.uk/10550/>

Sandu, B. M., & Oxbrow, G. L. (2021). Exploring the L2 motivational self system through lexical availability and overseas experience amongst English-major students in Gran Canaria. *RAEL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 19(2), 108-125. 10.1017/S0261444820000154

Šifrar Kalan, M. (2014). Slovene students' lexical availability in English and Spanish. In R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 125-138). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7158-1>



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 58-75  
Artículo recibido: 13/08/2024  
Artículo aceptado: 31/03/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/664>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.664>

## **Communicating Climate Change: A Multimodal Comparative Study on Long and Short YouTube Videos**

### **Comunicando el cambio climático: un estudio multimodal y comparativo entre vídeos largos y cortos (Shorts) de YouTube**

LETICIA ARRAMETAPONGSA-BRINES  
UNIVERSITAT JAUME I

YouTube shorts have become popular since being launched in 2021 and climate change-oriented channels have subsequently made use of this setup to propagate their message. Three popular short videos concerning climate change alongside three long (regular) videos from the same science disseminators' channel were selected to conduct a comparative study on how climate change is communicated in the two YouTube formats. The quantitative analysis focused on the videos' modal density (Valeiras-Jurado & Bernad-Mechó, 2022), whereas modal coherence (Valeiras-Jurado, 2019) was analysed qualitatively. Findings showed that the shorts analysed exhibited higher modal density and greater modal coherence, reflecting the needs of their potentially distinct audiences. Given that many YouTube videos about climate change promote viewpoints that contradict the scientific consensus (Allgaier, 2019), understanding and sharing how effective climate change communication works across these different formats could help counter this trend.

**Keywords:** *multimodality; climate change dissemination; shorts; modal density; coherence.*

Desde su lanzamiento en 2021, los YouTube Shorts han ganado popularidad, y canales sobre el cambio climático han empezado a utilizarlos para difundir su mensaje. En este estudio, se seleccionaron tres vídeos cortos (shorts) y tres largos (normales) relacionados con el cambio climático de distintos canales de divulgación científica para realizar un análisis comparativo. El análisis cuantitativo evaluó la densidad modal (Valeiras-Jurado y Bernad-Mechó, 2022) mientras que el cualitativo se centró en la coherencia modal (Valeiras-Jurado, 2019). Los resultados revelaron que los vídeos cortos presentaban una mayor densidad y coherencia modal, potencialmente en consonancia con las necesidades de su público. Dado que la mayoría de los vídeos de YouTube sobre cambio climático promueven puntos de vista opuestos al criterio científico (Allgaier, 2019), examinar y difundir cómo se comunica eficazmente la realidad del cambio climático a través de estos formatos podría ayudar a revertir esta tendencia.

**Palabras clave:** *multimodalidad; divulgación del cambio climático; shorts; densidad modal; coherencia.*

**Citar como:** Arrametapongsa-Brines, L. Communicating Climate Change: A Multimodal Comparative Study on Long and Short YouTube Videos. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 58-75. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.664>

## 1. INTRODUCCIÓN

Be it in the form of a YouTube video or as another digital media product, the climate crisis has its singularities that set it apart from other online science dissemination topics. For one, these videos would encompass more than simply being *edutainment*, understood as the purposeful combination of educational and entertaining content to enhance learning (Aksakal, 2015), and would present differences in their underlying goals, such as promoting awareness or encouraging climate action. Secondly, due to its urgent condition, the need for climate communication to be understood across all types of audiences (such as specialist and non-specialist viewers) is a greatly pertinent matter.

The UN has acknowledged that “communicating on climate change is about educating and mobilising audiences to take action to confront the climate crisis” (United Nations, 2024). They refer to videos, podcasts, written articles, or graphics as “communication products” and encourage advocates “to make it a valuable, effective and reliable piece of content” (United Nations, 2024). Advice on storytelling, empowering people and focusing on solutions is given on their website. Many of these so-called *communication products* are YouTube videos created by scientists and communicators alike, given that this digital platform is one of the main drivers of science dissemination on the internet (Brennan, 2021).

However, concerns have been raised about the platform’s effectiveness in supporting evidence-based climate communication. In their study on public responses to climate science on YouTube, Shapiro and Park (2015: 116) warned that “given polarised views on the science of climate change among the public, the likelihood of politicised science and the public’s increased reliance on the Internet as a source of information, there is an urgent need to pay attention to these issues”. More recently, Olausson and Berglez (2023) observed that digital platforms like YouTube function as “amplifiers of misinformation, especially when messages appeal to identity and grievance over facts” (p. 56). Similarly, Allgaier (2019) conducted an empirical analysis of climate change videos on YouTube and found that the majority of content promoted viewpoints opposing the scientific consensus.

As scholars have noted, climate change communication faces persistent challenges and remains an area that warrants further exploration, which may include examining how successful scientifically grounded messages are crafted and shared across the YouTube platform.

### 1.1. *Online science dissemination and YouTube*

In recent years, there has been a growing trend of science transcending the boundaries of academic institutions (Valeiras-Jurado & Bernad-Mechó, 2022). Online communication allows scientists and non-scientific intermediaries who act as experts to actively participate in the communication process between science and the public (Lobato, 2016; Welbourne & Grant, 2016). YouTube, in particular, has become a growing source of content for research dissemination, with some scholars describing it as “a powerful tool to communicate science and technology to the general public” (León & Bourk, 2020: 1).

Videos on YouTube have the potential to engage and motivate learners, especially digital natives who prefer individualised and online learning experiences. Studies revolving around science communication in YouTube videos have examined participatory aspects, coverage of controversial issues, user comments, motivations for watching science videos and differences between user-generated and professionally generated content (Shapiro & Park, 2015; Welbourne & Grant, 2016; De Lara et al., 2017; Erviti et al., 2020). Some authors have attributed the success of knowledge dissemination to speakers’ presenting science as a shared heritage

belonging to the entire community, rather than something distant and detached (Scotto di Carlo, 2015). Moreover, YouTube science videos have also been examined through their use of genre conventions (Muñoz Morcillo et al., 2016; Boy et al., 2020; Huang & Grant, 2020).

While these studies offer valuable insights, they focus primarily on general science communication and do not address the specific challenges of climate change. They also overlook short-form video formats, as the YouTube platform had not yet introduced this style of content at the time they were conducted.

## 1.2. *YouTube Shorts and Climate Communication*

YouTube Shorts is a new video format offered by this platform launched globally in 2021. They are designed to be up to a minute long and to be filmed in a vertical orientation, given they were conceived to be consumed on mobile phones. Users can engage with shorts through comments, likes and shares, as with regular YouTube videos. Moreover, YouTube's Shorts section often functions as a discovery mechanism, helping creators attract new viewers and convert them into subscribers for their longer-form content. For this reason, effectively capturing the viewer's attention becomes crucial. These short, instantaneous videos form an integral part of a creator's channel and remain accessible at any time through the Shorts category on the channel page. Chi and Park (2022) examined the characteristics of popular short-form videos and the respective roles of producers and viewers. Their findings indicate that the virality of long videos tends to depend primarily on their content, whereas the virality of short videos is driven more by community engagement. They further suggest that video language in shorts should be simple and intuitive, reflecting viewers' preference for easily consumable content.

Due to their scrolling nature, shorts may reach a wider and more varied audience than regular YouTube videos. As reported in the technology-news outlet TechCrunch, YouTube's product management lead for YouTube Shorts, Todd Sherman, stated that the "Shorts feed prioritises a more diverse feed because people are flipping through hundreds of videos versus maybe 10 or 20 in long-form" (Perez, 2023, para. 3). As Rajendran et al. (2024) observe, the expanded feed and scroll-based interface of short-form videos increases the pressure on creators to immediately capture viewers' attention. Even a brief lapse in engagement can prompt users to swipe away within seconds, a dynamic that helps explain the fast pace and intensity often seen in YouTube Shorts and that tends to heavily rely on edition.

Climate advocates have also engaged with the emerging shorts format. Consequently, this medium constitutes a relevant object of study for examining how climate-change communicators seek to convey their messages on YouTube. Given the inherently audiovisual and interactive character of YouTube videos, conventional linguistic analysis alone is insufficient to account for their full communicative complexity. As Jewitt and Price note (2012: 1), "multimodality offers a valuable approach for analysing video data, as it systematically attends to the interpretation of a wide range of communicational forms (e.g. gaze, posture, action, speech)". A multimodal analytical framework is therefore necessary and will be outlined in the following section.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH QUESTIONS

Multimodal Discourse Analysis (MDA) focuses on examining semiotic resources as structured systems of choices available to communicators, analysing how these choices combine to produce meaning. This approach considers language one of multiple legitimate

communicative modes. Modes can be conceived as semiotic resources. Van Leeuwen (2005: 285) defines these as:

the actions, materials and artifacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically—for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures—or technologically—for example, with pen and ink, or computer hardware and software—together with the ways in which these resources can be organized.

The designed complex of different modes, referred to by Kress (2010) as a multimodal ensemble, may be defined as the purposeful integration of modes (e.g., speech, visuals, editing) to create cohesive communication. In the realm of science dissemination, YouTube science content has been regarded as a well-organised multimodal arrangement (Boy et al., 2020), and the incorporation of multimodal ensembles recognised as a crucial aspect of effective communication (Valeiras-Jurado & Bernad-Mechó, 2022).

Some previous studies have dealt with analysing YouTube science dissemination videos through the use of modes. Words, paralinguistics, and kinesics have been investigated by different authors (Querol-Julián, 2011; Fortanet-Gómez & Ruiz-Madrid, 2014; Ruiz-Madrid & Fortanet-Gómez, 2019). Paralinguistics and kinesics fall under what Norris (2004) defines as embodied modes—semiotic resources that involve the physical body in the process of communication and meaning-making. These include gestures, facial expressions, eye gaze, posture, and body movement, all of which contribute to how meaning is constructed and interpreted in interaction.

Filmic modes, by contrast, refer to the layer of meaning introduced during the video's editing process (Valeiras-Jurado & Bernad-Mechó, 2022). In their study, the authors also develop the concept of modal density, defined as the intensity of modal use, measured by the frequency of mode occurrences per minute. Additionally, they examine modal coherence, which, according to Valeiras-Jurado (2019), describes the consistent alignment of modes to prevent contradictions and reinforce the intended message, such as synchronising gestures with visual prompts to create a unified communicative effect.

In the context of climate change communication, multimodal analysis has mainly focused on the use of visual metaphors. Schäfer and Yan (2023) examined the literature related to climate change media imagery, noting that while most studies emphasise the strong influence of visual content on audiences, certain imagery can also be problematic. Notably, one of the major shortcomings they identified was the limited scope of existing multimodal analyses, which tend to focus solely on imagery while overlooking the integration of written text, sound and particularly video content.

To begin addressing this gap, the present study conducts a comparative analysis of modal density and modal coherence in six popular climate change science dissemination videos on YouTube, comprising three long-form videos and their corresponding YouTube Shorts version. The objective is to explore how multimodal strategies function across these formats by identifying patterns in the deployment and interaction of all available meaning-making resources, with the aim of modestly contributing to a better understanding of effective climate change communication. To guide this exploration, the study poses the following research questions:

- 1) What are the similarities and differences in terms of modal density between short and long climate change dissemination videos?
- 2) Do the videos present modal coherence? To what extent and in what ways are the videos coherent?

### 3. METHOD

#### 3.1. Dataset

This research aims to present a comparative analysis of successful short and long-term climate change videos to potentially bring forth the features that may be contributing to their effectiveness. In order to find experts and successful presenters on the matter, the words *scientist*, *climate* and *shorts* were typed into YouTube’s search engine without logging into any account to counteract personal recommendations. To carry out the comparative analysis, the first three shorts with a presenter that had a long video tackling a similar topic in their YouTube channel were selected from the first results provided by the algorithm (which shows the most popular results), thus creating the three video pairs presented in Table 1. As shown in the table, only some excerpts from the long videos that correlated with the shorts video were analysed to obtain comparable data in the quantitative analysis. Henceforth, code video titles shown in Table 1 will be used to refer to each video.

Analysing specific sections of the long video related to the shorts instead of looking at the long video’s full length was believed to offer more comparable results, as focusing on similar segments (for example, the explanation of the same phenomenon) in the long and short version would better reflect the differences in the communication style of the presenter in relation to each format, eliminating the interference of other factors that may have shaped the outcome. For instance, LV3 showcased a significantly long interview and a documentary-like, amateurish filming of laboratory installations, elements that are very rare in the channel and do not represent the general approach of this specific content creator. Had the video been analysed in its entirety, the results would not have reflected the communication style of the presenter nor would they have represented the average display of filmic modes of the channel. Thus, only some equivalent fragments from the long videos were selected.

Table 1: *Corpus*

Channel	Code	video titles	Length	Analysed time	Word count analysed time
ClimateAdam	A1 LV1	One Million Years into Climate change	12 min	104 s	245
	A1 SV1	What does past #climate change teach us about the future? #shorts	57 s	57 s	148
Simon Clark	A2 LV2	Are humans really behind the extra CO <sub>2</sub> in the atmosphere?	10 min	129 s	246
	A2 SV2	Are humans really behind the extra CO <sub>2</sub> ? #Climatescience	59 s	59 s	211
Be Smart	A3 LV3	How Ancient Ice Proves Climate Change is Real	10 min	129 s	262
	A3 SV3	This PROVES that humans are causing climate change	59 s	59 s	194

A# = channel identifier; LV# = Long video identifier; SV# = Short video identifier

To further contextualise these materials, Table 2 presents basic information about the three selected YouTube channels and their presenters, all of whom are trained scientists working as science communicators. Adam Levy, who hosts *ClimateAdam*, is also an active

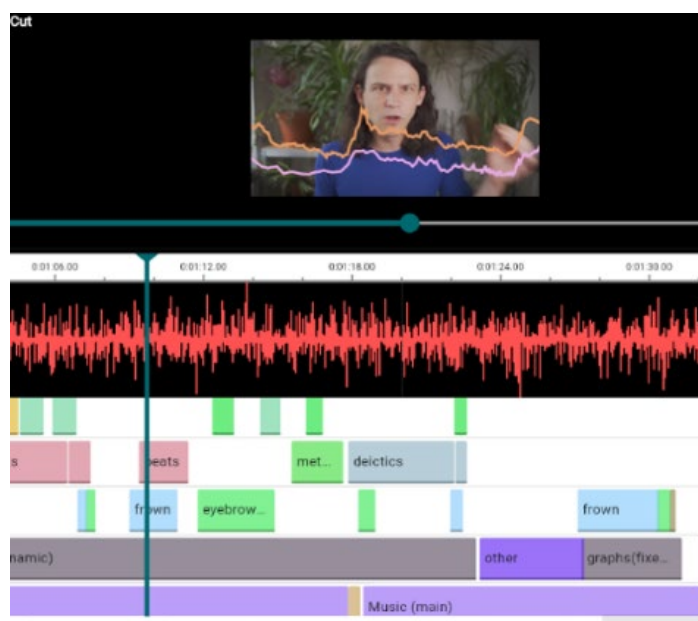
science journalist, whereas *Simon Clark*'s channel is known for his award-winning science communication work. *Be Smart*, hosted by Joe Hanson, forms part of PBS Digital Studios, and Hanson additionally co-created *Hot Mess*, a climate-focused educational series.

*Table 2: Description of the three selected channels*

Channel	Subscribers (January 2024)	Creator / Host	Academic Background
ClimateAdam	48.5K	Adam Levy	PhD in Atmospheric Physics, University of Oxford
Simon Clark	524K	Simon Clark	PhD in Atmospheric Physics, University of Exeter
Be Smart	5.12M	Joe Hanson	PhD in Cell and Molecular Biology, University of Texas at Austin

### 3.2. The multimodal annotation

To answer the first research question, that of modal density, the six videos (the whole short videos and the long videos' fragments) were analysed using GRAPE MARS software (Ruiz-Madrid et al., 2023) (Figure 1). The programme is specifically designed to support in-depth analysis of videos, offering a quantitative analysis of the annotated modes and graphical representations of the data.



*Figure 1: Screenshot of GRAPE-MARS software*

The modes were classified into embodied and filmic modes, as per Valerias-Jurado and Bernad-Mechó's (2022) distinction. This classification, reflected in Table 3, is adapted from their taxonomy, with several modifications made to fit the corpus. The paragraphs that follow discuss the annotation and sub-annotation scheme in detail, as well as any adjustments made to the original taxonomy.

Paralanguage examined the presenter’s use of pauses, prominence, such as emphasised strands of speech, and tempo. Gaze assessed the presenter’s eye direction, which in this analysis was further marked towards the camera/audience, at a visual prompt or other (accounting for the host looking up, down, left or right). Gestures, conceived as arm, hand and shoulder movement (the latter being an addition to the original taxonomy) were broken down into iconic, metaphoric, deictic and beats. Gesture phrases were classified as one occurrence (i.e., if a series of repetitive beats were accompanying a strand of speech, they would be counted as 1 beat), whilst facial expressions were dissected into eyebrow rising, frown, smile with two more categories, grimace and eye squinting, inserted to better suit this corpus. Head movements were divided into tilts, nods and shakes.

*Table 3: The quantitatively analysed modes adapted from Valerias-Jurado and Bernad-Mechó (2022)*

<b>Modes</b>	<b>Measured in</b>		
<i>Embodied</i>	Paralanguage	#/min. of total time words/min.	prominence other tempo
	Gaze	% of presenter’s time	camera/audience visual prompt other
	Facial expressions	#/min. of presenter’s time	eyebrow rising frown smile eye squinting grimace other
	Gestures	#/min. of presenter’s time	iconic metaphoric deictics beats
	Head movements	#/min. of presenter’s time	tilt nod shake
<i>Filmic</i>	Scene change	#/min. of total time	
	Visual prompts	#/min. of total time	image graphs text other
	Sound effects	#/min. of total time	
	Music	% of total time	music silence
	Type of shot	%/total time	close-up medium-close up medium
	Zoom	#/min. of total time	
	Cuts	#/min. of total time	
	Subtitles	%/total time	regular emphasised

Filmic modes dealt with the video’s post-production. The scene change annotation was specifically incorporated into the taxonomy to examine all the digital editions that affected how objects (including the presenter) appeared on screen. Moreover, visual prompts registered not only the use of images as in the reference study but also graphs and text. Sound effects were left as in the original taxonomy, without further classifications, whereas the music annotation incorporated silence and music change sub-annotations. The type of shot considered was more restricted than that in Valerias-Jurado and Bernad-Mechó’s proposal, as these videos just used close-ups, medium close-ups and medium shots to frame their presenters. For the sake of comprehensive analysis, a subtitles annotation had to be added and further split into regular or emphasised sub-annotation categories. Similarly, the zoom annotation was added to account for zooming in and out instances. This taxonomy, which was used to analyse quantitatively the videos’ modal density, also informed the qualitative analysis regarding modal coherence.

### 3.3. Analytical procedures

To address the first research question on modal density, the videos were classified and analysed with the GRAPE MARS software, whose Analytics section provided the frequency and time-percentage data used to discuss the modal density results. To account for it, the annotations of paralinguistic, facial expressions, gestures, head movements, scene change, visual prompts, types of shot, cuts, sound effects and zooming were reviewed in terms of occurrences, as previously shown in Table 3, where these modes are presented as average occurrences per minute to facilitate the comparative analysis between the long and short videos. With respect to the embodied modes that required the visual presence of the presenter, namely, gestures, facial expressions and head movements, further conversions were required as the presenter was not constantly on screen. Therefore, to convey reliable results that reflected the presenter’s communication style in the long and short videos, the data was exhibited agreeing with the presenter’s screentime (i.e., if the presenter only appeared 89s out of the 129s examined in LV2, long video number two, the head movements’ average number of occurrences per minute was calculated using the 89s reference). Table 4 shows the screentime percentage share that was used to calculate the averages for embodied modes requiring the presenter’s on-screen presence (i.e., gaze, gestures, facial expressions and head movements) that also supported the coherence analysis.

*Table 4: Screentime analysis of the 6 videos*

	measured in	LV1	SV1	LV2	SV2	LV3	SV3
<b>Screentime</b>	<b>% of total time presenter</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>34</b>	<b>13</b>	<b>30</b>
	presenter with visual prompt	58	79	55	48	0	0
	video clip	10	18	14	6	53	9
	animation	4	3	2	12	26	54
	other	0	0	15	0	8	7

Furthermore, the paralinguistic figures for LV3 required additional adjustment, since the channel’s host, as noted in the previous section, was not the only speaker in the video, which featured an interview with a palaeoclimatologist. Consequently, the number of occurrences per minute of the paralinguistic features was calculated according to the narrator/presenter’s speech time, which amounted, in this case, to 24s out of the total 129s of the excerpts’ combined duration. Conversely, elements such as gaze, type of shot, music, and subtitles were evaluated based on their average percentage of total screen time, as these features are more accurately

represented through duration rather than frequency. Unlike discrete actions such as hand gestures or spoken words, most of these elements are continuous or fluid in nature. For example, it is difficult to determine what constitutes a single gaze: does it end when the person blinks or shifts attention? Likewise, the communicative impact of various shot types depends not only on their occurrence but also on the duration for which they remain onscreen; a medium shot held for most of a video, for instance, can create a sense of neutrality or emotional distance. As per paralanguage’s tempo sub-annotation, it had to be examined outside the software. The number of words uttered by the presenter in the short videos and the long videos’ combined fragments were recorded and the results were then translated to average words per minute.

The second question looked at coherence, which was analysed using a qualitative approach. The six YouTube videos were reviewed paying attention to highly packed modal instances. Borrowing from Valerias-Jurado’s (2019: 95) conception: “(...) modal coherence means that the modes are being used in a consistent way and do not contradict each other”. For instance, in LV1 (long video one), the presenter showcases a visual prompt, a rising graph line added during editing, while simultaneously producing a metaphorical gesture with his left hand to represent a decrease in temperature, moving in the opposite direction of the graph. This would be counted as an instance of incoherence as the direction that both modes are projecting contradict each other. In order to display the results, it was decided that a brief comment on each video pair would be procured to illustrate the findings. The modal density table was used to supplement the qualitative analysis, as it aided in guiding the observations.

Additionally, the second question was not only related to modal coherence, but also to coherence in a broader sense. This analysis examined whether the creators had adapted their content and style to the different formats, which potentially attract different audiences. Long videos, which viewers typically click on, were presumed to attract a more specialised or already interested audience, likely more engaged with climate-related issues and science dissemination. In contrast, YouTube Shorts’ scrolling format and preference towards a varied feed suggested a broader audience, one likely to be less familiar with or less invested in the topic of climate change.

## 4. RESULTS

### 4.1. Modal Density

The first research question revolved around the similarities and differences in terms of modal density between short and long climate change dissemination videos. The results of this analysis are presented in Table 5 for the embodied modes and in Table 6 for the filmic modes.

*Table 5: Results of the embodied modes modal density analysis*

Measured in		LV1	SV1	LV2	SV2	LV3	SV3
Paralanguage	#/ min. of total time	-	9.231	12	13.95	23	17.65*
	prominence (speech)	7.500	12	12.64	19	17.65	16
	prominence pauses	0.577	0	1.40	4	0	0
	other	1.73	0	0	3	0	4
words/min	tempo	141.35	148	114.42	211	121.74	194

*Table 5, continued on next page.*

Table 5, continued from previous page.

Measured in			LV1	SV1	LV2	SV2	LV3	SV3
Gaze	% of presenter's time	camera /audiance	92	83	96	97	100	100
		visual prompt	2	17	0	0	0	0
		other	6	0	4	3	0	0
Facial expressions	#/min. of presenter's time	-	27.30	41.73	23.59	28	35	36.66
		eyebrow rising	12.36	24.78	20.89	20	25	20
		frown	12.36	15.65	2.02	8	5	3.33
		smile	1.35	0	0.67	0	0	0
		eye squinting	1.35	0	0	1.33	0	0
		grimace	0	0	0	0	0	13.33
		other	0.67	0	0	0	5	0
Gestures	#/min. of presenter's time	-	19.55	23.47	4.75	16	20	26.66
		iconic	0	2.60	1.35	0	5	0
		metaphoric	4.04	11.73	2.03	2.66	15	3.33
		deictics	3.37	1.30	0.68	6.66	0	23.33
		beats	10.17	7.82	0.68	6.66	0	0
Head movements	#/min. of presenter's time	-	21.35	28.69	35.84	41.33	30	50
		tilt	8.09	5.21	7.87	12	20	13.33
Head	#/min. of presenter's time	nod	10.11	18.26	23.96	25.33	10	33.33
		shake	2.69	3.91	4.04	2.66	0	3.33

\*#/ presenter's speech time

After processing the results, it was noted that, on average, the three shorts, SVI, SV2 and SV3 presented a higher modal density than their long counterparts. Some of the most striking figures in relation to the differences between the two formats are reported below.

Regarding *embodied modes*, a faster tempo was registered in the shorts, measured by average number of words per minute (LV1=141.35 vs. SV1=148, LV2=114.42 vs. SV2= 211, LV3= 121.74 vs. SV3=194). It should be noted that this acceleration in shorts may reflect not only embodied delivery but also post-production editing (e.g., artificial speed adjustments), which could align tempo with filmic modes too.

This pattern of higher occurrences in shorts was repeated through the paralinguistic results that looked at *prominence* and *other* which, in combination, resulted in: LV1=9.23 vs. SV1=12, LV2=13.95 vs. SV2=23, LV3=17.65 vs. SV3=20. Regarding the *other* subcategory, it was added for the sake of covering any unexpected factor, and in the case of paralinguistic features, it encompassed the strands of speech that were altered for humoristic purposes such as shifts in intonation or deliberate mumbling.

With respect to *facial expressions* and, again, in alignment with the more intense and fast-paced nature of shorts, the three shorts significantly displayed more occurrences per minute (LV1=27.30 vs. SV1=41.73, LV2=23.59 vs. SV2=28, LV3=30 vs. SV3=36.66).

The same may be applied to *gestures* (LV1=19.55 vs SV1=23.47, LV2=4.75 vs. SV2=16, LV3=20 vs SV3=26.66). The strikingly lower number of gestures in LV2 compared to SV2 had to do with the type of shot used to encase the presenter, as most gestures were left out of the frame. The *filmic modes* results, displayed in Table 6 are discussed in the paragraph below.

Table 6: *Results of the filmic modes modal density analysis*

Measured in		LV1	SV1	LV2	SV2	LV3	SV3	
Scene change	#/min. of total time	5.19	9	5.58	15	4.61	10	
Visual prompts	#/min. of total time -	5.77	13	4.19	13	1.98	6	
	image (fixed+dynamic)	1.73	2	1.40	6	1.32	4	
	graphs (fixed+dynamic)	2.88	7	1.86	7	0.66	2	
	text	1.15	2	0	0	0	0	
	other	0	2	0	0	0	0	
Sound effects	#/min. of total time	12.11	9	0	0	0	5	
Music	% of total time	music	92	97	100	100	100	8
		silence	8	3	0	0	0	92
Zooming	#/min. of total time		86	78	69	80	13	30
		close-up	86	0	0	0	13	4
		medium-close up	0	38	69	52	0	26
		medium	0	40	0	28	0	0
Cuts	#/min. of total time	0.57	2	0	0	4.61	2	

Focussing on filmic modes and concerning *scene changes*, all the analyses depicted greater alternation in scenes in their summarised adaptations (LV1= 5.19 vs. SV1=9, LV2=5.58 vs. SV2=15, LV3=4.61 vs. SV3=10).

As regards *visual prompts*, the figures revealed that the shorts had a higher number appearing per minute; LV1=5.77 vs SV1=13, LV2=4.19 vs SV2=13, LV3=1.98 vs SV3=6. As for the type of shot encasing the presenters, only one type, be it close-up (LV1 and LV3) or medium close-up (LV2) was used in the regular videos, whereas shorts resorted to alternating between two different types (SV1 and SV2 used medium-close up and medium whereas SV3 relied on close-up and medium close-up).

Regarding the *zoom* annotation, LV1 showcased two zooming actions, whereas the short shows twice that amount. Similarly, SV3 showcased two cuts that acted as abrupt zooming-ins towards the presenter, whilst its long version has no zooming in or out on the presenter. Film modes related to *framing* and *virtual proxemics* were denser in the corresponding shorts, too. Finally, none of the long videos presented *fixed subtitles*, in contrast to their short counterparts.

#### 4.2. Coherence

The second research question concerned assessing the long and short videos' display of coherence. Modal coherence examined the multimodal ensembles, while the wider framework of coherence examined whether the content and delivery of the videos catered to potentially different audiences in the long versus the short format.

Concerning modal coherence, the long videos and their compact counterparts depicted scarce inconsistent instances. Overall, a high coherence between embodied and editing modes dominated the films, as the montage accompanying the presenter's fluid scientific explanations in both cases was swift, reflecting the level of professionalism of their post-production. The analysis revealed that, in general, shorts exhibited more complex coherence instances across their embodied and filmic layers. A few remarkable episodes in each short video is subsequently examined.



*Figure 2: SV1 screenshots of instances with significant gestures and gaze correlating with other modes*

In A1 (channel one's videos), the *gaze* annotation in the long video only registered the presenter looking at the camera/audience. However, in the short version, the youtuber's gaze is directed at a visual prompt, specifically a graph, 17% of the time, as showcased in Table 5. Furthermore, the graph's materialisation is also accompanied not only by the presenter's gaze, but by a sound effect and a metaphorical gesture that frames the graph's line, shown in Figure 2.

The data reflects this in that the main category in the short regarding gestures is composed of metaphoric movements that mimic the graph's appearance or its oscillations, which occurs nine times. On the other hand, the extended video's main category is *beats*, with 12 occurrences per minute. The metaphoric gestures, even though employed in the same way as in the shorts (albeit less consistently), lack the precision in execution that the shorts' gestures display, sometimes generating incoherences in relation to the visual prompt.

A2 (channel two's videos) had, out of the three pairs examined, the most substantial disparity in the number of scene changes per minute between its long and short analysis. In this case, more scene variations brought about a higher number of visual prompts (each scene often had a different visual prompt as background) and were also linked to the presenter's discourse.



Figure 3: *SV2 screenshot sequence: correlation between statements, scene changes and subtitle arrangements*

As Figure 3 illustrates, every time there was a new statement, there was a scene change, contributing to the overall higher intensity of the video. This tight-knit ensemble was further complemented by the incorporation of subtitles. Since this short video had constant scene changes where the presenter was moved around the screen, subtitles could not be set in the same place throughout its running, as they would have inevitably interfered with the presenter's face and the facial expression modes. Consequently, editions were made to accommodate the video's subtitles every time there was a change in frame.

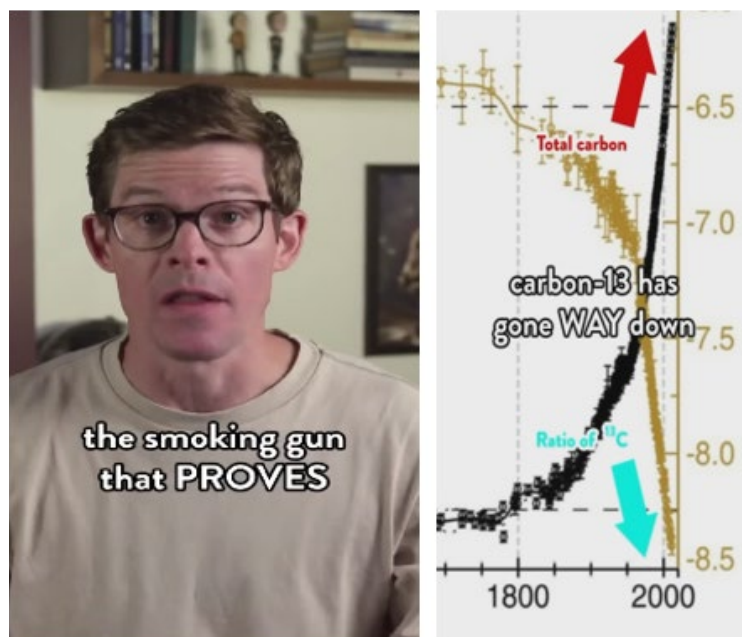


Figure 4: *SV3 screenshots showing subtitle emphasis that accompanies speech prominence*

As outlined in previous sections, no subtitles are incorporated in the long videos, yet they are present in all 3 shorts. In SV3, subtitles are emphasised using capital letters on three occasions. The first, shown in Figure 4, mirrors the video's title, which also capitalises the word *PROVES*. This textual emphasis is replicated in the YouTuber's spoken language, as its enunciation is marked in prominence. The other two moments ("total carbon has gone WAY up" and "the amount of carbon-13 has gone WAY down") once more attempt to correlate with key information and a speech prominence instance. It should be noted that the last capitalised

word does not coincide with the prominence in the narrator's spoken language as "down" is the most emphasised unit of the word cluster. Yet, it manifests the creator's effort to establish correlations between the embodied and filmic modes and to convey meaning through the latter.

The last part of this second research question had to do with analysing coherence in a broader sense. The assessment considered the creator's distinct approaches to the same topic across the two YouTube formats and their potential different audiences.

A1's videos focus on climate variations in the last million years and the relationship between temperature and carbon dioxide, emphasising the impact of human activities on changing temperatures and the potentially devastating consequences to humankind and the planet. The long video merely refers to possible scientific solutions without explicitly showcasing them, while the short video immediately introduces mitigation and potential solutions after hinting at the catastrophe.

A2's videos aim to demonstrate through deductive reasoning that the additional CO<sub>2</sub> in the atmosphere is a result of human activity. The long video provides three different methods for arriving at this conclusion, while the short video only displays the latest method. A3 (channel three's videos) also strives to prove that climate change is due to human causation. The long video, created in 2019, resembles an amateur documentary wherein the presenter visits the Scripps Institution of Oceanography, while the short version from 2023 makes extensive use of the medium's editing affordances, as reflected in the modal density table in regard to the filmic layer.

The implications of these differing approaches, in relation to the affordances of each video format and its potential audience, are examined in the coherence subsection of the discussion.

## 5. DISCUSSION

### 5.1. *Modal density*

Broadly speaking, it was observed that shorts exhibited a greater modal density compared to their longer counterparts. These higher occurrences manifested through both the embodied modes and the filming layer, aligning with Valeiras-Jurado and Bernad-Mechó's observations in their 2022 paper. The significant editing of the videos follows the standards of effective popular science videos on YouTube (Muñoz Morcillo et al., 2016), which would explain why it is replicated and maximised in the shorts. The shorts' higher modal density could reflect a calculated adaptation to the platform's format, where creators must weaponise brevity and attention (Rajendran et al., 2024) to survive the swipe and potentially convert fleeting views into subscriptions.

### 5.2. *Coherence*

Across the corpus, both long and short videos displayed high modal coherence, but the shorts consistently showed more intricate coordination across embodied and filmic modes. This heightened complexity is attuned to the format's scrolling environment, where visually rich modal ensembles may help capture and retain viewer attention, a requirement for success in the shorts medium (Rajendran et al., 2024).

With respect to the wider coherence analysis, the results point to clear distinctions between formats that could be justified by their potential different audience profile. The fact that A1's short uses more mitigation when voicing the uncomfortable reality of climate change aligns with a discourse more suitable for the masses. This is consistent with the platform

dynamics previously discussed: YouTube's Shorts algorithm tends to deliver content to a wider audience, often reached through passive scrolling, whereas long videos tend to be clicked on by viewers and subscribers, showcasing a higher interest in the topic. The long video in A1 offers fewer reassurances and does not focus on solutions, further reinforcing its orientation toward a more specialised public prepared to confront the grave implications of the subject matter. Similarly, in A2 the long video presents multiple methods and a more detailed scientific explanation of its topic, while the short simplifies the content to a single, brief method, hinting at the uploader's desire to appeal to a less knowledgeable public. In A3, the short extensively leverages the medium's editing affordances likely in hopes of capturing transient viewers, while the long version, as with the other long videos, employs a much looser editing, which may suggest that the presenters place greater trust in the viewers' interest in the topic. Moreover, the three shorts displayed a simpler and less nuanced discourse style, consistent with Chi and Park's (2022) observation that the language used in shorts tends to be simple and intuitive to meet audiences' preference for easy consumption. Overall, the corpus suggests that the content and style of the videos were informed by their medium and the types of audiences they are likely to reach, making the six videos highly coherent.

## 6. CONCLUSIONS

YouTube, which could be considered part of the social media ecosystem (van Dijck, 2013), stands out as a prominent digital space for disseminating scientific knowledge (Hill et al., 2022). This article has presented a comparative analysis examining how climate change is portrayed in both regular and short YouTube videos. The study focused on assessing modal density and coherence relationships within six videos, aiming to provide insights into how climate change communicators adapt their discourse to effectively convey their message on YouTube taking the two formats into account.

In sum, both filmic and embodied modes presented, overall, a higher modal density in the short videos. As per coherence, the examination of modal density results combined with the qualitative analysis indicated a more complex modal interplay between filmic and embodied modes in the short products. The creators' different approaches to the same issue in long and short videos may be justified by their knowledge of their medium and potential audience profile in, making the videos highly coherent.

The limitations of this study were the restricted scope of the corpus, which encompassed three YouTube channels of climate change advocates and scientists from which only six videos were analysed. Future research could enlarge the scale of the corpus and expand on the analyses made in this paper. For instance, the language employed in the videos could be quantitatively analysed to confirm the impressions related in the qualitative analysis. Similarly, the abundant differences found between the two video formats regarding modal density, modal coherence and their distinct discursive approach, potentially tailored to different audiences, could indicate that the shorts and the long videos correspond to two different digital genres. On the subject of climate change communication, further research could explore the use of mitigation and omission of the harsher truths of the phenomenon in the long and short formats. In addition, and building on this paper's findings regarding modal density and coherence, a multimodal guideline for effectively communicating climate change on YouTube could be developed to offer deeper insights for online advocates. This guideline could even be expanded to include other short-form video formats, such as TikToks and Instagram Reels.

Finally, given the urgency of the climate crisis, there is a critical need for further research to aid communicators in effectively disseminating their messages, thereby combating the pervasive online misinformation. As highlighted in a prior section, Allgaier's (2019) study revealed that a significant portion of YouTube content on climate change perpetuates false information. Climate change is an imminent threat with far-reaching implications, necessitating contributions from every academic discipline to mitigate its rapid progression.

## REFERENCES

Aksakal, N. (2015). Theoretical view to the approach of the edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232–1239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.222>

Allgaier, J. (2019). Science and environmental communication on YouTube: Strategically distorted communications in online videos on climate change and climate engineering. *Frontiers in Communication*, 4. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00036>

Boy, B., Bucher, H.J., & Christ, K. (2020). Audiovisual science communication on TV and YouTube: How recipients understand and evaluate science videos. *Frontiers in Communication*, 5. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.608620>

Brennan, E.B. (2021). Why should scientists be on YouTube? It's all about bamboo, oil and ice cream. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.586297>

Chi, Y., & Park, E. (2022). Counterattacking long videos: Exploring the characteristics of popular instant videos and roles of producers and viewers. *Library Hi Tech*, 41(3), 694-710. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2022-0230>

De Lara, A., García-Avilés, J.A., & Revuelta, G. (2017). Online video on climate change: a comparison between television and web formats. *Journal of Science Communication*, 16(01), A04. <https://doi.org/10.22323/2.16010204>

Erviti, M., Codina, M., & León, B. (2020). Pro-science, anti-science and neutral science in online videos on climate change, vaccines and nanotechnology. *Media and Communication*, 8(2), 329-338. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2937>

Fortanet-Gómez, I., & Ruiz-Madrid, M. (2014). Multimodality for comprehensive communication in the classroom: Questions in guest lectures. *Ibérica*, 28, 203-224.

Hill, V.M., Grant, W.J., McMahon, M.L., & Singhal, I. (2022). How prominent science communicators on YouTube understand the impact of their work. *Frontiers in Communication*, 7. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.1014477>

Huang, T., & Grant, W.J. (2020). A good story well told: Storytelling components that impact science video popularity on YouTube. *Frontiers in Communication*, 5. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.581349>

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge. ISBN 9780415320610

León, B., & Bourk, M. (Eds.). (2020). *Communicating science and technology through online video*. London: Routledge.

Lobato, R. (2016). The cultural logic of digital intermediaries: YouTube multichannel networks. *Convergence*, 22(4), 348-360. <https://doi.org/10.1177/1354856516641628>

Jewitt, C., & Price, S. (2012, September). *Multimodal approaches to video analysis of digital learning environments* In *Proceedings of BCS HCI 2012 Workshops: Video Analysis Techniques for Human-Computer Interaction*. BCS. <https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2012.105>

Muñoz Morcillo, J., Czurda, K., & Robertson-von Trotha, C.Y. (2016). Typologies of the popular science web video. *Journal of Science Communication*, 15(04), A02. <https://doi.org/10.22323/2.15040202>

Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203379493>

Olausson, U., & Berglez, P. (2023). Communicating climate change in the era of populism and misinformation. *Journalism Studies*, 24(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2022.2100917>

Perez, S. (2023, August 25). *YouTube demystifies the Shorts algorithm, views and answers other creator questions*. TechCrunch. Retrieved from: <https://techcrunch.com/2023/08/25/youtube-demystifies-the-shorts-algorithm-views-and-answers-other-creator-questions/>

Querol-Julián, M. (2011). *Evaluation in discussion sessions of conference paper presentations: A multimodal approach*. London: LAP Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-3-8443-2402-0

Rajendran, P.T., Creusy, K., & Garnes, V. (2024). Shorts on the rise: Assessing the effects of YouTube Shorts on long-form video content. *arXiv:2402.18208*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.18208>

Ruiz-Madrid, N., & Fortanet-Gómez, I. (2019). A multimodal discourse analysis approach for EMI teacher training: The case of pedagogical affordances in the mechanical engineering field. In A.C. Lahuerta-Martínez & A. Jiménez-Muñoz (Eds.), *Empirical studies in multilingualism: Analysing contexts and outcomes*. (pp. 203-229). Bern: Peter Lang. ISBN: 9783034335225, 9783034335201.

Ruiz-Madrid, N., Fortanet-Gómez, I., Bernad-Mechó, E. (2023) GRAPE-MARS (multimodal analysis research software). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Schäfer, M., & Yan, X. (2023). News and social media imagery of climate change. In *The Routledge handbook of climate change communication*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003409748-11>

Scotto di Carlo, G. (2015). Stance in TED talks: Strategic use of subjective adjectives in online popularisation. *Ibérica*, 29, 201-222.

Shapiro, M.A., & Park, H.W. (2015). More than entertainment: YouTube and public responses to the science of global warming and climate change. *Social Science Information*, 54(1), 115-145. <https://doi.org/10.1177/0539018414554730>

United Nations. (2024). *Communicating on climate change*. Retrieved from: <https://www.un.org/en/climatechange/communicating-climate-change>

Valeiras-Jurado, J. (2019). Modal coherence in specialised discourse: A case study of persuasive oral presentations in business and academia. *Ibérica*, 37, 87-114.

Valeiras-Jurado, J., & Bernad-Mechó, E. (2022). Modal density and coherence in science dissemination: Orchestrating multimodal ensembles in online TED talks and YouTube science videos. *Journal of English for Academic Purposes*, 58, 101-118. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101118>

Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001>

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203647028>

Welbourne, D.J., & Grant, W.J. (2016). Science communication on YouTube: Factors that affect channel and video popularity. *Public Understanding of Science*, 25(6), 706-718. <https://doi.org/10.1177/0963662515572068>



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1

Enero-diciembre 2025

Páginas: 76-94

Artículo recibido: 13/08/2024

Artículo aceptado: 16/01/2025

Artículo publicado: 31/12/2025

Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/663>

DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.663>

## Developing Request-Response Adjacency Pairs through a Concept-Based Pragmatic Approach

### Desarrollando pares de adyacencia de petición-respuesta a través de un enfoque pragmático basado en conceptos

IVÁN JOSÉ GIL-EJARQUE

ESTHER USÓ-JUAN

UNIVERSITAT JAUME I

This article, grounded in Vygotsky's Sociocultural Theory of Mind (1978) as applied to second/foreign language (L2) acquisition (Lantolf, & Poehner, 2014), proposes a concept-based instructional approach for teaching request-response adjacency pairs to learners of English as an L2. The framework, divided into orientation, execution, and control stages, uses scenes from the series *Young Sheldon* (Lorre, & Molaro, 2017) to create an authentic learning context. In the orientation stage, learners explore the concepts of requests and responses and their contextual applications. The execution stage involves controlled and communicative tasks to internalise these concepts, while the control stage focuses on reflecting and consolidating communicative performance, fostering learner agency in language use. This approach addresses the limitations of English textbooks, which often oversimplify teaching these speech acts. It offers a pedagogical method that goes beyond rules and rote memorisation, promoting deeper understanding, practical application, and enhanced learner agency in real-life contexts.

**Keywords:** *pragmatic competence; instructional pragmatics; sociocultural theory; concept-based instruction; request-response adjacency pairs.*

Este artículo, basado en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) aplicada a la adquisición de segundas lenguas (Lantolf y Poehner, 2014), propone un enfoque de instrucción basado en conceptos para la enseñanza de pares adyacentes petición-respuesta a aprendientes de inglés. La instrucción, organizada en fases de orientación, ejecución y control, emplea escenas de *Young Sheldon* (Lorre y Molaro, 2017) para crear un contexto auténtico. En la orientación, el alumnado explora los conceptos de petición y respuesta y sus usos contextuales; en la ejecución, realiza tareas controladas y comunicativas para interiorizarlos; y en la fase de control reflexiona sobre su actuación y la consolida, reforzando su agencia. Este enfoque aborda las limitaciones de muchos manuales de inglés, que suelen simplificar estos actos de habla, y ofrece una propuesta que va más allá de reglas y memorización mecánica, promoviendo comprensión, aplicación práctica y mayor agencia en contextos reales.

**Palabras clave:** *competencia pragmática; pragmática instruccional; teoría sociocultural; instrucción basada en conceptos; pares adyacentes petición-respuesta.*

**Citar como:** Gil-Ejarque, I.J. y Usó-Juan, E. Developing Request-Response Adjacency Pairs through a Concept-Based Pragmatic Approach. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 76-94. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.663>

## 1. INTRODUCTION

Pragmatics is a branch of linguistics that examines the interplay between language and context. It investigates how language is used in communication and how meaning is interpreted based on situational factors (Trosborg, 1995). Pragmatics extends beyond grammatical rules, as the same linguistic expression can convey different meanings depending on the context. Therefore, it is essential to recognise that context, social factors, and shared knowledge significantly contribute to the comprehension of language. In recent years, the definition of pragmatics has broadened, and it is now regarded as a *multi-layered* construct encompassing three primary dimensions as elucidated by Taguchi (2019) and subsequently referenced in recent work (Ren, 2022; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2022). The first dimension involves the linguistic and sociocultural understanding of appropriate forms employed in specific contexts, which encompasses two interrelated elements: *pragmalinguistics* and *sociopragmatics* (Leech, 1983; Thomas, 1983). Pragmalinguistics focuses on the grammatical aspect of pragmatics and the linguistic resources used in specific communicative acts, including interpersonal meaning. These resources encompass pragmatic strategies (such as directness and indirectness), routines and a variety of modifiers that can soften or intensify communicative acts. Sociopragmatics examines the interplay between social structures and linguistic actions, including participants' social perceptions of interactions and the performance of communicative acts.

The second dimension, *interaction skills*, entails proficiency in constructing communicative acts during interaction, which includes the sequential organisation of speech acts, turn-taking, repair and boundaries (Young, 2011) which are shared exclusively among participants. The third dimension, *agency*, concerns learners' autonomy in maintaining their first language (L1) identity, assimilating into the foreign language culture or integrating both perspectives based on their personal volition, values and beliefs (LoCastro, 2003). Therefore, it is crucial to approach the teaching of pragmatic competence by considering these three dimensions, as this enhances learners' engagement and extends their pragmatic skills beyond the classroom environment.

Within the field of second/foreign language (L2) pragmatic instruction, there is a need to develop adequate metapragmatic instruction to maximise learning outcomes. Although relatively unknown in L2 teaching contexts, concept-based instruction (CBI) has recently begun to gain recognition given its rigorous theoretical foundations (Nicholas, 2015). Being a comprehensive framework, CBI prioritises the internalisation of scientific concepts as the foundational basis of learning and focuses on fostering learners' deep conceptual understanding of a skill or knowledge domain, enabling them to apply this knowledge across diverse contexts. This pedagogy aligns well with the goals of teaching interlanguage pragmatics, which studies L2 learners' use of language in social contexts (Taguchi, 2019), emphasising meaningful communication and contextual language use. Therefore, this article proposes a research-based instructional design, using a CBI approach, specifically tailored to help learners of English as an L2 develop their pragmatic abilities. The focus is particularly on request-response adjacency pairs, which are critical due to their potential to disrupt communication if not appropriately mastered.

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. *Concept-based instruction*

The CBI approach, stemming from Galperin's work (1992), suggests that meaning is constructed through conceptual categories, a principle rooted in Vygotsky's Sociocultural Theory of Mind (SCT) (1978). SCT posits that cognitive development arises from the interaction

of social and personal biological realms (Lantolf & Poehner, 2014), which emphasises the role of social interactions in shaping cognitive growth. This developmental process begins in childhood, with formal learning as the initial stage of scientific knowledge acquisition (Galperin, 1992: 69), highlighting the pivotal role of the educational setting in transitioning from social learning to theoretical knowledge (Negueruela, 2003). Central SCT ideas on cognitive development are *spontaneous* and *scientific concepts*, the *zone of proximal development* (ZPD) and *agency*, which have greatly influenced L2 learning and teaching.

From a Vygotskian perspective, concepts are viewed as tools that aid in understanding the world. Two types of knowledge are distinguished: spontaneous and scientific concepts. Spontaneous concepts are acquired through real-life experiences, without conscious effort, following an inductive approach (Negueruela, 2003; Vygotsky, 2012; van Compernelle, 2014). Children often learn the real-world application of terms before their broader meanings. However, spontaneous concepts have limitations, for they may not be easily applied beyond their specific contexts (Vygotsky, 2012). In contrast, scientific concepts are systematic, hierarchical and abstract (Vygotsky, 2012; Karpov, 2018). They are developed from spontaneous concepts under formal instruction and are highly transferable, enabling learners to generalise and enhance their critical thinking (Zuckerman, 2004). Consequently, a CBI approach uses scientific concepts as mediational tools for understanding and creating meaning in the L2 learning and teaching process. The internalisation of the scientific concepts establishes the ZPD for the development of everyday concepts.

The ZPD is defined as the gap between what a learner can do independently and what they can achieve with guidance from more knowledgeable individuals (Vygotsky, 1978). Although Vygotsky's work originally examined children's development in L1 contexts, the concept has been extensively applied to L2 learning, where it helps explain how social interaction supports learners' linguistic and pragmatic development (Myrset, 2021). It illustrates the SCT principle that development is socially mediated, showing how learners' growth is influenced by interactions with adults and peers. Development within the ZPD begins with schooling and is linked to *periods of crisis*, which are developmental phases characterised by moving from dependence to independence (Vygotsky, 1987). Development relies on external mediators, often more knowledgeable individuals, who facilitate growth, particularly during these periods. In language development, the pivotal role of mediators is underscored in helping learners communicate effectively (Myrset, 2021). Moreover, formal instruction should prioritise activities that cultivate self-regulation, notably agency, with a central emphasis on reflective practices (Kozulin, 2018).

Agency is defined in SCT as the "socioculturally mediated capacity to act and to assign meaning to one's actions" (van Compernelle, 2014: 21), allowing learners to make independent, informed choices. Although agency originates in Vygotsky's work on child development, it has since been widely applied to L2 learning, where it helps explain how learners construct and expand meaning through sociocultural and interpersonal interaction (Mercer, 2011; Levi & Poehner, 2018). When teaching pragmatics, fostering agency involves encouraging learners' autonomy rather than imposing rigid *rules of thumb* (van Compernelle, 2014; Nicholas, 2015). Such rules often oversimplify linguistic norms and inhibit learners' ability to navigate real-life situations effectively (Negueruela, 2003). Van Compernelle (2014, 2018) identifies three issues with teaching prescriptive norms: (1) their inconsistency in practice, (2) the suppression of agency through the assigning of specific forms to contexts, and (3) the establishment of rigid communication rules being futile. Moreover, these norms often overemphasise native speakers' performance as the benchmark (Félix-Brasdefer, 2006; Hosseini & Safari, 2018), despite the fluidity of native norms (Davies, 2004). McConachy (2018) argues that learners struggle to develop true agency if their language view is

constrained. Instead, learners should reflect and become aware of pragmatic variations to form a dynamic understanding of language (McConachy, 2018). Teaching agency means providing learners the freedom to make informed decisions and understand all possibilities and their consequences (Ishihara & Cohen, 2010).

Drawing upon the SCT principles, Galperin (1979) introduced Systematic Theoretical Instruction. This methodology was subsequently expanded by Negueruela (2003) into concept-based language instruction (CBLI) within the field of L2 learning and teaching, laying emphasis on three central stages. The first one, *conceptualisation*, highlights concepts as the fundamental units of instruction. Concepts are systematic representations of study objects, guiding cognitive processes in problem-solving tasks (van Compernelle, 2012: 43). Newman and Holzman's (1993) distinction between *tools-for-results* and *tools-and-results* is essential here. The *tools-for-results* perspective views tools as instruments to achieve goals. It aligns with traditional learning approaches where tools facilitate language proficiency. However, this may overlook tools' transformative impact on cognitive processes. Conversely, the *tools-and-results* perspective sees tools as dynamically interacting with goals and social contexts, mediating social interactions and contributing to the co-construction of knowledge. CBLI embraces this view: it uses diverse instructional resources to deepen comprehension and establish meaningful connections between language and content (Newman & Holzman, 1993). Learners are thus empowered to progress independently within the ZPD (Vygotsky, 1987), requiring an extensive orientation phase for concept development and internalisation (Arievitch & Stetsenko, 2000; Negueruela, 2008).

The second stage involves the *materialisation* of the concept, during which it is represented through didactic models such as charts, diagrams, or images. These models function as tools for materialisation, facilitating a comprehensive and accessible learning experience through practical, hands-on engagement. Finally, the last stage is *verbalisation*, where learners engage in conceptualisation tasks that require them to explain the concept in their own words, fostering deeper comprehension and retention. Verbal activities may include discussions, debates, presentations or writing tasks. Thus, CBLI aims to enhance learners' conceptual understanding, potentially influencing their communicative choices and fostering greater agency in language use (Myrset, 2022). To fulfil the purpose of the present research, the next section provides a review of studies examining the effect of CBI on L2 pragmatic development.

## 2.2. Empirical studies on concept-based pragmatic instruction

The pioneering application of CBLI was demonstrated by Negueruela (2003), which focused on fostering university learners' deeper understanding and internalisation of grammatical concepts in L2 Spanish. The author proposed the grammatical concepts of aspect, mood and tense as the minimal units of instruction. Each concept was then materialised in charts and diagrams (conceptual tools) and finally, learners were involved in verbalisation activities to internalise the concepts. The results indicated that the instruction helped learners develop a conceptual understanding of the targeted grammatical features and successfully apply this knowledge in written and oral tasks. Following this study, van Compernelle (2012, 2014) applied CBLI to instruct learners in L2 pragmatics, developing a model called concept-based pragmatics instruction (CBPI). This model represents an explicit approach to teaching sociopragmatics and pragmalinguistics as mediated actions. Van Compernelle (2012) explored how CBPI influences the development of sociopragmatic competence among university-level learners of French. The enrichment programme included concept explanations related to self-presentations, social distance and hierarchies in relation to second-person address systems in French (*tu/vous*) as well as diagrams depicting the concepts, verbalisation tasks,

appropriateness judgment questionnaires and spoken interactive scenarios. Semi-guided interviews were used to assess the learners' metapragmatic knowledge. The results demonstrated that the instruction facilitated the learners' internalisation of the concepts, enabling them to apply this knowledge when selecting appropriate language choices in different social contexts. Additionally, the author emphasised the importance of tutor-learner cooperative interaction in the learners' pragmatic development.

Van Compernelle's (2012, 2014) research laid the foundation for exploring the teaching of speech acts in English as an L2. Although limited in number, most studies have focused on requests (Nicholas, 2015; Al Jumah, 2021; Mahdavi, 2022; Myrset, 2022; Nicholas & Perkins, 2023), except for one that examined compliments and compliment responses (Mahdavi, 2022). Moreover, they primarily targeted university-level learners, apart from the study by Myrset (2022), which focused on younger learners. Nicholas (2015), for example, taught interactional competence and requests to Japanese learners of English. The instruction focused on the typical stages of making a request (pre-request, main request, post-request and response to request), and it encompassed orientation, execution, and control phases. In the orientation stage, learners were introduced to the basic concepts of pragmatics related to the construction of requests in interaction. In the execution stage, they were asked to undertake strategic interaction role-plays, but only those meaningful to learners—in other words, ones in which students do not have to play an illusory role that they may never encounter in real life. In the control stage, students were asked to reflect on the appropriateness of their requests and language choices. Following this methodology, all participants exhibited the capacity to discern request stages and evaluate the appropriateness of their language choices in relation to contextual factors.

Focusing on Iraqi learners of English, Al Jumah (2021) investigated the impact of CBPI on learners' sociopragmatic and pragmalinguistic conceptual development in the context of making requests. The study also examined the effect of the teaching approach on learners with varying proficiency levels (i.e., upper-intermediate and elementary). The sociopragmatic concepts addressed included power, distance, and imposition, while the pragmalinguistic concepts focused on the request head act, internal modification, and external modification. Learners participated in video-based language analysis tasks, scenario enactments, and contextualised request analyses. The findings revealed an enhancement in learners' conceptual understanding of sociopragmatic and pragmalinguistic resources, with no significant differences detected between the proficiency groups in the interview data.

In addition to examining the performance of a single group of English learners from the pre-instructional to the post-instructional phase, two studies incorporated a control group to assess improvements more effectively (Mahdavi, 2022; Nicholas & Perkins, 2023). On the one hand, Mahdavi (2022) employed a mixed-method approach to investigate the effectiveness of the CBPI in enhancing the performance of Iranian learners of English in using compliment and compliment-response speech acts. Moreover, the learners' perceptions of CBPI were also examined. Learners were divided into a control and an experimental group. The experimental group was exposed to CBPI tailored to teaching these speech acts, whereas the control group did not receive any CBPI. Instructional materials included custom-designed teaching resources based on CBI principles, examples from authentic language use, structured exercises, and contextual discussions. Findings suggested that the experimental group outperformed the control group in using the target speech acts, demonstrating more appropriate language use and cultural sensitivity. Furthermore, learners in the experimental group expressed positive attitudes towards CBPI, noting it helped them understand the *why* behind language use, not just the *how*.

Nicholas and Perkins (2023), on the other hand, used CBPI to teach English request strategies to Japanese learners. Their study employed a control group design with pre-, post-, and delayed post-tests (a two-week delay) to assess learners' self-evaluations, changes in request strategy use, and sensitivity to social context. The enrichment group (the term used in the original study for the experimental group) received instruction on request-in-interaction features, analysed video models, and engaged in dialogic interactions, whereas the control group received no instruction. The results revealed that the enrichment group obtained higher self-evaluation scores and outperformed the control group in the use of conversational features related to request-based talk, with these improvements sustained in the delayed post-test. However, there was no significant change in how participants in the enrichment group connected their language choices to social context. The authors suggested that this lack of improvement might be attributed to insufficient focus on sociopragmatic concepts, or the nature of the tasks employed during the research.

In contrast to the previously reviewed investigations, which concentrated on young (adult) learners in university settings, Myrset (2022) investigated the long-term effectiveness of CBPI with younger Norwegian learners of English, specifically those aged 12-13 in a primary school context. This research used a pre-, post-, and delayed post-test design (with a six-week delay) to evaluate the impact of CBPI on fostering agentive language use, with particular attention to the pragmatolinguistic and sociopragmatic aspects of requesting. The instructional approach included explicit teaching of pragmatic concepts, role-playing activities, and mediated learning with feedback and reflection. The findings indicated that CBPI significantly improved the learners' ability to produce polite and contextually appropriate requests in English. These enhancements were evident both immediately following the instruction and in the delayed post-test. Notably, the intervention effectively guided young learners towards greater agency by providing them with a comprehensive pragmatolinguistic repertoire necessary for making informed decisions in social interactions.

Collectively, this review underscores that CBPI is an effective approach for teaching speech acts, including requests and compliments, across diverse populations of English language learners (i.e., Japanese, Iraqi, Iranian, and Norwegian) and contexts (i.e., university and primary school). CBPI not only enhanced learners' analytical skills in recognising the stages of requests within interactions but also improved their ability to produce contextually appropriate requests and compliments. Additionally, it fostered learners' agency in using the English language. Although research suggests that CBPI is a feasible tool for supporting learners' pragmatic development, there are limited publications detailing specific pedagogical designs for its implementation in English L2 classrooms. This paper contributes to the literature on CBPI by proposing a research-based methodological approach aimed at promoting the conceptual development of request-response adjacency pairs in instructional settings. The following section provides a concise description of the speech acts in focus for the current instructional framework.

### *2.3. Requests and request responses*

The instructional focus on requests and responses to requests is justified due to their pivotal role in daily communication and their nature as adjacency pairs. These speech acts are essential in various contexts and are inherently connected, with a request anticipating a response. Teaching them together is pedagogically effective and enhances learners' communicative competence, aiding in social interactions. This approach, supported by Widiyastuti and Rustono (2018), highlights the importance of teaching speech acts in combination to reflect their natural occurrence in communication exchanges.

Requests are a type of directive speech act wherein the speaker solicits the hearer to perform an action beneficial to the speaker. Such speech acts can threaten the listener's desire for autonomy and freedom from imposition (Brown & Levinson, 1987). Requests comprise two principal components: the head act, representing the core request, and peripheral modifiers that attenuate or intensify the request's impact (Blum-Kulka et al., 1989). Request head acts are categorised into three levels of directness: direct (e.g., *Pass me the salt!*), conventionally indirect (e.g., *Can you pass me the salt?*), and hints (e.g., *This food is a bit bland.*). Modifiers can be classified as internal or external (Blum-Kulka et al., 1989). Internal modifiers include lexical elements (e.g., *please, just, possibly* to mitigate imposition; *really, absolutely* to enhance force) and syntactic structures (e.g., conditional forms such as *could* vs. *can*). External modifiers, which may also moderate or intensify the request's impact, include, among others, explanations, preparatory statements or apologies. Effective requesting necessitates not only pragmalinguistic knowledge—employing appropriate linguistic resources—but also sociopragmatic knowledge—which contextual/social variables determine the appropriateness of the pragmalinguistic choice.

While requests have been extensively studied, responses to requests, typically analysed as adjacency pairs, have received less focus. In these pairs, the response strategies (second-pair parts) are contingent on the same factors influencing the requests (first-pair parts) (Flöck, 2016). Despite various complex taxonomies proposed for request responses, a simplified taxonomy by Martínez-Flor y Usó-Juan (2006) offers clarity, especially for younger learners. The author identifies four main response types. The first type is *granting*, indicating willingness to comply, and includes: verbal affirmations (e.g., *Sure*), non-verbal cues (e.g., nods), and a combination of both (e.g., *Okay* with a thumbs-up). The second type is *refusing*, showing reluctance or inability to fulfil the request, with three subcategories: verbal refusals (e.g., *I can't* or *It's too late*), non-verbal cues (e.g., crossing arms), and a combination (e.g., *No* with a headshake). The third type is *clarifying*, which neither accepts nor rejects but seeks further information (e.g. asking *Why?*) or offers a different speech act (e.g., making a suggestion). The final type is *ignoring*, where the request is disregarded, either verbally (e.g., changing the subject), physically (e.g., walking away), or both (e.g., walking away while saying something).

### 3. TEACHING REQUEST-RESPONSE ADJACENCY PAIRS THROUGH CONCEPT-BASED INSTRUCTION

Grounded in SCT principles and informed by insights from the aforementioned intervention-al studies employing a CBPI, this section proposes and outlines a pedagogical method for teaching request-response adjacency pairs through CBI. Additionally, it leverages material from a TV series to create an authentic context for teaching these adjacency pairs, as recognised by Abrams (2016) and Usó-Juan and Martínez-Flor (2022). This method specifically targets adolescents aged 13-18 learning English as an L2 at the secondary school level, corresponding to CEFR levels B1 and B2. This cohort has been largely neglected in CBPI studies (see section 2.2). Nevertheless, the method is adaptable to various proficiency levels since the complexity of the activities can be adjusted based on the language used in the selected video excerpts (see Roever, 2022).

The pedagogical approach encompasses three stages: (1) orientation, (2) execution, and (3) control. Originally designed for six fifty-five-minute sessions to achieve learning gains, this framework can be adapted to accommodate specific class constraints, such as varying session durations and student needs. Table 1 shows the teaching procedure structure and the goals of each stage.

*Table 1: Schematic representation of the instructional method*

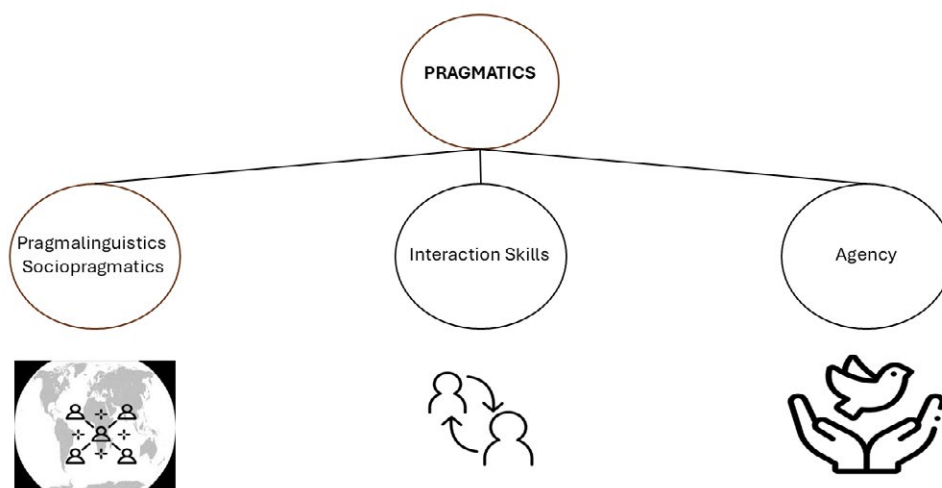
Stages and Steps	Stage Goals
Orientation	
Step 1. Introducing concepts of request and responses.	Understanding concepts and applying them to real-life scenarios.
Step 2. Contextualising concepts in real-life situations.	
Execution	
Step 3. Transitioning to communicative oral tasks.	Internalising concepts through speaking and writing tasks.
Step 4. Transitioning to communicative written tasks.	
Control	
Step 5. Reflecting on performance in oral tasks.	Consolidating concepts through mediation on communicative tasks and fostering agency.
Step 6. Reflecting on performance in written tasks.	

### 3.1. Orientation stage

The orientation stage introduces learners to essential pragmatic concepts, specifically requests and responses (Nicholas, 2015). Initially, learners use visual aids to understand these concepts (Step 1), facilitating the materialisation of abstract ideas and making them more accessible (Negueruela, 2003). Subsequently, they analyse dialogue transcripts from the sitcom *Young Sheldon* (Lorre & Molaro, 2017) to identify and discuss these concepts in context (Step 2). This series provides realistic scenarios featuring the teenage protagonist, Sheldon Cooper, whose experiences may resonate with those of the learners, thereby enhancing developmental outcomes (Vygotsky, 1987).

#### 3.1.1. Step 1: Introducing scientific concepts of requests and responses

Learners are introduced to six key scientific concepts for appropriation with the aid of visual representations: pragmatics, speech acts, the pragmalinguistic dimensions of requests and request responses and the sociopragmatic dimensions of social distance and imposition. The concept of pragmatics encompasses three domains (1) pragmalinguistics and sociopragmatics, which involve using linguistic strategies and understanding social norms in communication, (2) interaction skills with a focus on turn-taking, and (3) agency, which is the ability to use language purposefully and make independent communicative choices. Freedom in this context is defined as making informed decisions rather than choosing among options, and awareness of self-expression possibilities is crucial for achieving communicative freedom, underscoring the importance of pragmatics. The conceptual map illustrated in Figure 1 depicts the concept



*Figure 1: The conceptual map of pragmatics (based on Taguchi, 2019). All figures were created by the authors*

of pragmatics through three visuals: global interaction reflecting context in communication, turn-taking in conversation management, and the symbolism of freedom and flexibility, as shown by two hands releasing a dove. Together, these visuals illustrate how pragmatics facilitates effective and adaptable communication.

After defining pragmatics, learners would be introduced to the concept of speech acts, which are explained following the conceptual map presented in Figure 2. This conceptual map shows how communication goes beyond literal words. For instance, *It's hot here* could be a request to open a window, and the listener's response, *I'll open the window*, fulfils that request. Speech acts serve specific purposes like requesting, suggesting, or complaining, illustrating how language is used to achieve actions.

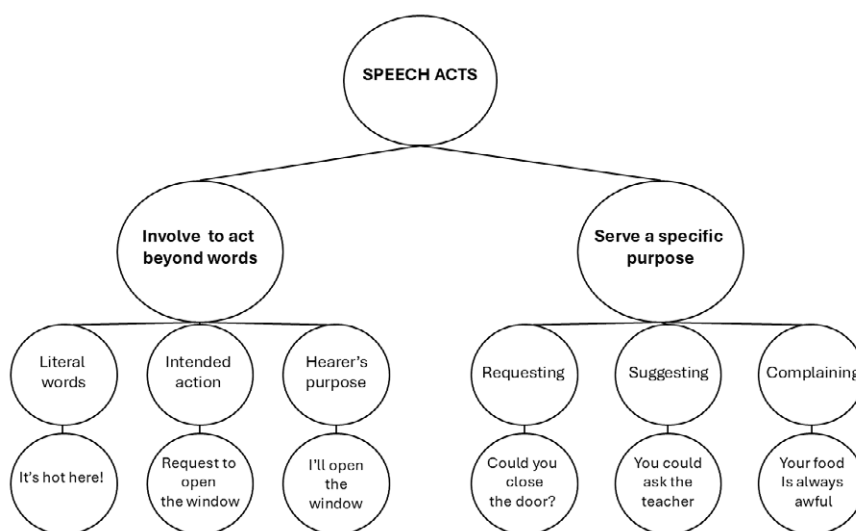


Figure 2: The conceptual map of speech acts

The following scientific concepts pertain to the pragmalinguistic dimension of requests and their responses. According to the conceptual framework illustrated in Figure 3, and following Myrset's (2022) terminology, requests are categorised by their level of directness: direct, in-between, and hints. In the conceptual map, direct requests are represented by a straight arrow, in-between requests by a curved arrow, and hints by a circled arrow.

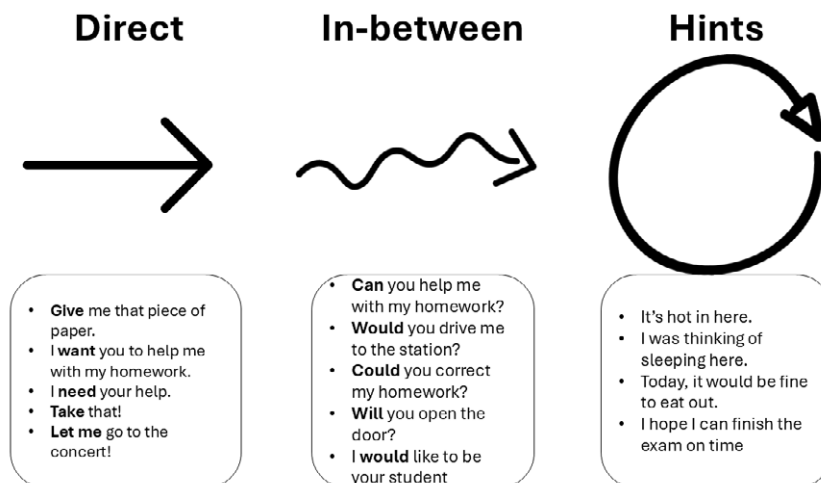


Figure 3: The conceptual map of requests (based on Myrset, 2022)

Similarly, responses to requests are introduced as crucial counterparts, highlighting their equal importance in any conventional interaction. Figure 4 illustrates four possible types of responses according to Usó-Juan's (2026) taxonomy: granting, refusing, clarifying, and ignoring. In the conceptual map, the granting response is represented by a check mark, the refusing response by a cross, the clarifying response by an icon of a teacher explaining, and the ignoring response by the face of a boy with eyes covered by a blindfold.



Figure 4: *The conceptual map of request responses (based on Usó-Juan, 2026)*

After teaching the pragmalinguistic dimension, the focus shifts to the sociopragmatic dimension, specifically on the social distance and imposition variables. Power, while important, is complex for students to grasp, and is less relevant in teenage interactions except in teacher-student dynamics, which can be understood through social distance. The concept of social distance is illustrated in Figure 5. The black stickman represents the requester, the white stickman the requestee, and the space between them denotes their level of closeness (i.e., stranger, acquaintance, or intimate).

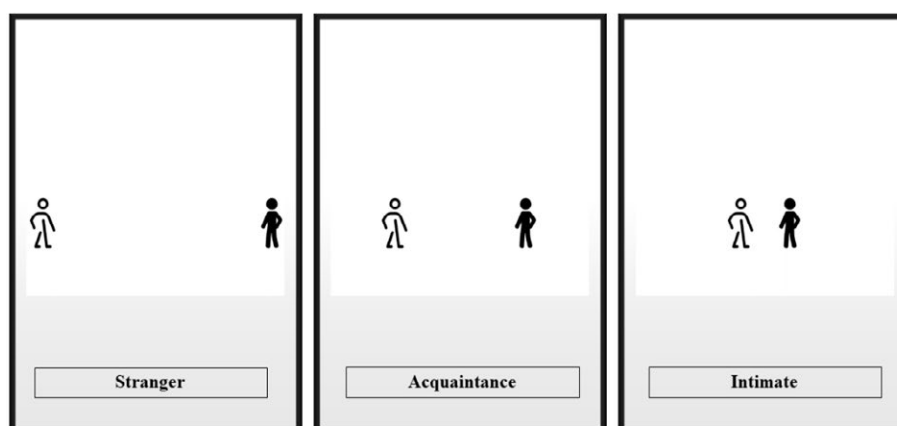


Figure 5: *The conceptual representation of social distance*

Figure 6 illustrates the concept of imposition with a person holding a rock representing the requestee (black stickman). The size of the rock indicates the level of imposition on them: larger rocks signify greater imposition, with levels ranging from low to moderate to high.

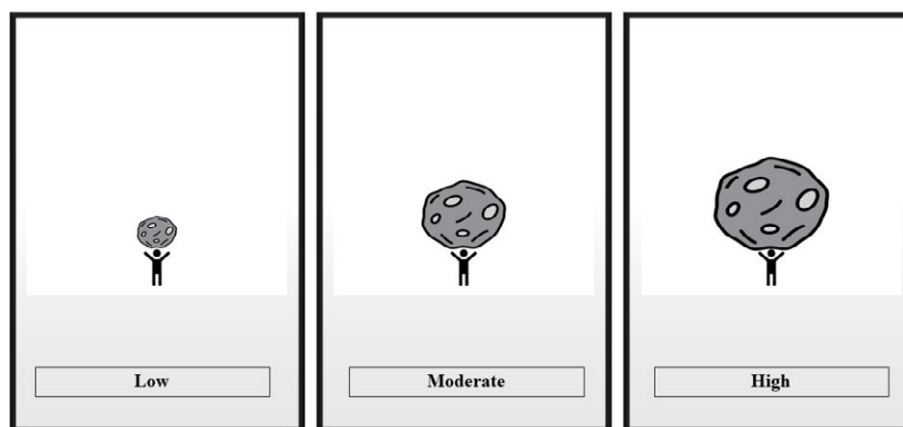


Figure 6: *The conceptual representation of level of imposition*

### 3.1.2. Step 2: Contextualising concepts in real-life situations

After introducing the relevant scientific concepts, learners are organised into heterogeneous groups based on their ZPD to facilitate scaffolded learning focused on request-response adjacency pairs (García, 2017). The ZPD is identified by examining what learners can accomplish with mediation, typically through brief diagnostic or scaffolded tasks that reveal how much support they require. In these groups, learners first watch six scenes from *Young Sheldon*, each illustrating contrasting examples of three request types (i.e., two scenes per request type): direct, in-between, and hint. They collaboratively analyse the transcripts of these scenes using a colour-coded system designed to highlight different pragmalinguistic features—direct requests in red, in-between requests in blue, hints in brown, with responses in green for granting, purple for refusals, orange for clarifications and dark blue for ignoring. The primary request(s) in each scene is underlined for emphasis. This analysis is supplemented by a sociopragmatic exploration, in which learners identify the social distance and imposition of the central requests using the conceptual representations shown in Figures 5 and 6, respectively.

Additionally, groups examine turn-taking mechanisms within the dialogues, with the instructor actively mediating the process. The instructor provides explanations, clarifies complex interactions and encourages critical reflections, such as recognising when a request is followed by a refusal and the requester persists. Politeness strategies and other conversational subtleties are also highlighted. To deepen understanding, learners are encouraged to express their opinions on the pragmalinguistic forms in the analysed contexts, fostering critical thinking and agency. During the orienting stage, verbalisation is systematically employed, allowing learners time to reflect on newly introduced concepts and engage in dialogue with peers or the instructor to solidify their understanding (Negueruela, 2003). Table 2 presents suitable scenes from the series *Young Sheldon* to illustrate all different types of requests and responses as well as how turn-taking is managed. These scenes were selected to demonstrate a range of pragmalinguistic request and response forms, and to show how these forms may vary depending on sociopragmatic dimensions such as imposition and the social distance between the speaker and listener.

Table 2: Key scenes from *Young Sheldon* for analysing request and response types in the orientation stage

Context of Scenes [*SDs = sociopragmatic dimensions]	Pragmalinguistic Request forms	Pragmalinguistic Response forms
1. Sheldon requests his lecturer extra minutes to finish an exam [SDs*: low imposition / acquaintances] <i>Season 5 Episode 9 (6:17-7:07)</i>	Direct request	Ignoring
2. Helados and his sister ask their granny about the family secret [SDs: high imposition / intimates] <i>Season 5 Episode 20 (4:30-6:27)</i>	Direct request	Ignoring
3. Sheldon asks university students to sign a petition [SDs: low imposition / strangers] <i>Season 5 Episode 8 (8:29-9:13)</i>	In-between	Granting
4. Sheldon requests his mother a later pickup stay with friends [SDs: moderate imposition / intimates] <i>Season 5 Episode 13 (5:29-6:28)</i>	In-between	Refusing
5. Sheldon asks his lecturer to consider his contributions [SDs: high imposition / acquaintances] <i>Season 5 Episode 4 (11:24-12:21)</i>	Hint	Clarifying
6. Sheldon requests his lecturer to correct his assignment [SDs: moderate imposition / acquaintances] <i>Season 5 Episode 7 (5:36-7:01)</i>	Hint	Refusing

### 3.2. Execution stage

The execution stage emphasises the practical application of the scientific concepts introduced during the orientation stage (Nicholas, 2015). Learners engage in both controlled and communicative oral tasks (step 3) as well as written tasks (step 4) to facilitate their conceptual development related to requests and responses (García, 2017).

#### 3.2.1. Step 3: Transitioning to communicative oral tasks

As a controlled oral task, learners watch various scenes from the series *Young Sheldon* that depict contrasting situations involving different social distances and varying levels of request imposition. Before watching, learners engage in preparatory activities to enhance their self-awareness and understanding of social dynamics through questions about similar real-life scenarios. After watching each scene, they perform analytical tasks to materialise their observations on how social distance and request imposition affect interactions. Specifically, they draw the sociopragmatic variables depicted (as introduced earlier in the orientation stage), create conceptual maps visualising their understanding of the sequencing of request talk, and compare the requests and responses in the scenes with those in their native language(s)<sup>1</sup>. Another controlled activity involves learners watching a scene where the teacher pauses the video just before a request and the response are performed. At this point, learners predict the possible outcomes based on the contextual clues provided in the scene. They discuss in groups what they think the characters could say, considering factors like social distance and request imposition. After sharing their predictions, they watch the remainder of the scene to compare their guesses with the actual interaction. This exercise encourages learners to actively engage with the material, enhancing their analytical and predictive skills regarding request talk.

<sup>1</sup> See Appendix 1 for a detailed example of these activities.

For communicative oral tasks, learners participate in strategic interaction role-plays (Nicholas, 2015), which are designed to simulate meaningful and contextually relevant scenarios that they are likely to encounter in their daily lives. These role-plays are crafted to provide authentic and practical communicative experiences, facilitating the application of pragmatic skills in situations that mirror real-life interactions. Examples of such scenarios could include requesting a favour from a peer, negotiating roles within a group project, soliciting feedback on a presentation, among others. In the role-plays, learners are organised into groups of three, designated as Learners A, B, and C. The activity is structured as follows: Learner A initially takes on the role of the observer, tasked with taking notes and verbalising the observed interaction. Learner B assumes the role of the requester, while Learner C acts as the requestee. The role-play is performed three times to ensure that each student has the opportunity to experience all three roles: observer, requester and requestee. After completing each round, students exchange their opinions based on their observations during their roles as observer, facilitating a deeper understanding of the communicative dynamics at play. Once all students have cycled through each role, they can move on to the second role-play activity, applying the insights and improvements from the previous rounds. Performances could be audio-recorded and transcribed by the learners to facilitate teacher feedback.

### *3.2.2. Step 4: Transitioning to communicative written tasks*

As a controlled written task, learners are presented with a variety of authentic-like WhatsApp interactions and emails involving requests and responses. For WhatsApp messages, topics may include asking friends for notes, inviting them to a party, requesting their help with a school project or borrowing a book. For emails, topics might include requesting a letter of recommendation from a teacher, inquiring about internship opportunities from a company, requesting permission for an excused absence from a teacher, seeking clarification on an assignment from a professor or applying for a school club membership from a club advisor. After reading the messages, learners are asked to draw the sociopragmatic variables (imposition and social distance) and identify the pragmalinguistic forms (request and response types), as previously noted in the orientation stage. At this point, verbalisation tasks are prompted for students to reflect (inner talk) and discuss among themselves whether the request type and the form used to respond are the best options regarding each situation (Negueruela, 2003). Optionally, learners can analyse authentic-like WhatsApp interactions and emails in which requests and responses have been removed. They then provide suitable pragmalinguistic forms based on context and verbalise their choices to peers or the teacher. This task aims to help learners adjust their language based on the medium and the recipient, ensuring appropriate requests, serving as an additional controlled activity.

For communicative written tasks, learners work in pairs (Learner A and B) to practise requestive interactions. In the first activity, students exchange WhatsApp messages, either using their own devices or working with prepared templates to simulate authentic interactions, depending on classroom policies. Learner A makes an informal request, such as asking to borrow class notes, while learner B responds appropriately. After this, students swap roles. In the second activity, they draft and respond to a formal email, with learner A asking for clarification about a missed project submission and learner B providing a professional reply. By completing these tasks, learners develop their ability to adapt their communication style across both informal and formal scenarios.

### 3.3. *Control stage*

The control stage aims to consolidate the acquisition of scientific concepts related to requests and responses by encouraging learners to reflect on their performances in both oral (step 5) and written communicative tasks (step 6) (Nicholas, 2015). This reflective practice promotes learners' ownership of their learning process, enabling them to make informed choices when requesting and responding, thereby becoming agentive users of English as an L2 (Kozulin, 2018; Myrset, 2022).

#### 3.3.1. *Step 5: Reflecting on performance on oral tasks*

Feedback for communicative oral tasks involves both immediate and reflective components. During role-plays, the observer (Learner A) initially takes notes on the interactions, focusing on the pragmalinguistic and sociopragmatic aspects of the requests and responses, as well as the sequence of turns taken. After each role-play, the observer provides immediate peer mediation to the requester (Learner B) and the requestee (Learner C), offering feedback on the effectiveness of their requests and responses in terms of politeness, clarity, and appropriateness for the social context. This immediate peer mediation facilitates real-time adjustments in communication strategies and deepens learners' understanding of pragmatic concepts. In addition to immediate feedback, learners review their own transcriptions of the role-plays for reflective analysis. They consider both the observer's feedback and their own observations. The teacher further supports this process by providing detailed feedback on linguistic accuracy and pragmatic appropriateness, along with targeted recommendations. By highlighting exemplary interactions, the teacher reinforces positive communication behaviours not as rigid rules of thumb but as models to inspire and guide learners.

#### 3.3.2. *Step 6: Reflecting on performance on written tasks*

Feedback for written production tasks also incorporates both immediate and reflective components. Initially, during written task exchanges, learners draft their WhatsApp messages (either on their own devices or using prepared templates) and formal emails on a computer or tablet. They then participate in peer review and collaborative editing. In this phase, they exchange drafts with a partner who provides feedback on the effectiveness of request strategies, clarity, appropriateness and formality. Following this, learners engage in a real-time editing session, where they collaboratively discuss and apply the suggested improvements, with the teacher offering guidance and additional feedback as needed. This immediate feedback supports real-time refinement of their drafts. For the reflective component, after submitting their final drafts, learners receive written feedback from the teacher, which covers aspects such as pragmalinguistic appropriateness, adherence to formal or informal conventions, and overall communication effectiveness. Learners then reflect on this feedback by reviewing their teacher's comments, critically analysing their original submissions, and revising their drafts accordingly. This iterative process, including resubmission of revised drafts for final review, helps reinforce learning objectives by allowing learners to independently apply pragmatic concepts, improve their writing skills, and integrate the feedback effectively into their written communication.

## 4. CONCLUSION

Request-response adjacency pairs are essential for effective communication, and a CBPI approach offers a promising way to help learners navigate the pragmalinguistic and sociopragmatics demands involved. Grounded in evidence-based practices from interventional research, this paper has outlined an instructional method designed to support learners in developing

more appropriate request-response strategies. The method includes orientation, execution, and control stages, enabling learners to grasp foundational concepts of requesting and responding, apply them in real scenarios, and internalise them through speaking and writing tasks (Nicholas, 2015). Reflective practice, supported by peer and teacher feedback, consolidates learning and fosters learner agency (Kozulin, 2018; Myrset, 2022).

This approach is scalable, allowing learners to progress in their pragmatic development by incorporating, for example, request modifiers, which are critical for context-sensitive requests. Moreover, it can be adapted to teach other adjacency pairs, such as offers and acceptances/refusals or apologies and responses, among others. For effective implementation, the framework should be adjusted based on students' proficiency and age, class size, cultural context, and the amount of guidance or support students require. While comprehensive, this proposal remains theoretical and has yet to undergo empirical validation. Systematic testing of the instructional sequence and its accompanying conceptual maps is needed to determine their effectiveness across primary, secondary and tertiary educational settings. In addition, comparing this CBPI approach with other pragmatics-focused instructional methods could help identify the most effective instructional strategies for English language classrooms. Such comparative, evidence-based research aligns with current recommendations in instructional pragmatics (Taguchi, 2019).

## ACKNOWLEDGEMENTS

As members of LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group at Universitat Jaume I (Castellón, Spain), we would like to acknowledge that this study is part of the research Project PID2023-150279OB-I00, funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033 and FEDER, UE. Additional funding has been granted by the Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu 57789/25 at Universitat Jaume I.

## REFERENCES

- Abrams, Z. (2016). Creating a social context through film: Teaching L2 pragmatics as a locally situated process. *L2 Journal*, 8(3), 23-45.
- Al Jumah, K.A.J. (2021). *Utilising Concept-based Instruction in Teaching Pragmatics: Exploring the Development of Requesting Behaviour of Iraqi Arabic-speaking EFL Learners*. PhD dissertation, University of Otago, New Zealand. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10523/10883>
- Arievitch, I.M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin's perspective and its implications. *Human Development*, 43(2), 69-92. <https://doi.org/10.1159/000022661>
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies, vol. 31*. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Davies, A. (2004). The Native Speaker in Applied Linguistics. In A. Davies, & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 431-450). Hoboken: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch17>

Félix-Brasdefer, J.C. (2006). Pedagogical intervention and the development of pragmatic competence in learning Spanish as a foreign language. *Issues in Applied Linguistics*, 16(1), 59-84. <https://doi.org/10.5070/L4161005093>

Flöck, I. (2016). *Requests in American and British English: A Contrastive Multi-Method Analysis*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.265>

Galperin, P.Y. (1979). The role of orientation in thought. *Soviet Psychology*, 18(2), 19-45. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405180284>

Galperin, P.Y. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30, 60-80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>

García, P.N. (2017). Implementing concept-based instruction in the heritage language classroom: A pedagogical proposal. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.21283/2376905X.6.86>

Hosseini, S.M.B., & Safari, M. (2018). Exploring the potential of explicit/implicit teaching through plays for EFL learners' pragmatic development. *The Journal of Asia TEFL*, 15(4), 1065-1082. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.12.1065>

Ishihara, N., & Cohen, A.D. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833842>

Karpov, Y. (2018). Acquisition of scientific concepts as the content of school instruction. In J.P. Lantolf, M.E. Poehner, & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 102-116). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315624747-7>

Kozulin, A. (2018). Mediation and internalization: Conceptual analysis and practical applications. In J.P. Lantolf, M.E. Poehner, & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 23-41). New York City, NY: Taylor, & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315624747-2>

Lantolf, J.P., & Poehner, M.E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/practice Divide*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>

Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, & New York: Longman. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005210>

Levi, T., & Poehner, M.E. (2018). Employing dynamic assessment to enhance agency among L2 learners. In J.P. Lantolf, M.E. Poehner, & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 295-309). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315624747-19>

LoCastro, V. (2003). *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers* (1st ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lorre, C., & Molaro, S. (2017) *Young Sheldon* [Television series] Warner Bros. Television.

- Mahdavi, M. (2022). Concept-based instruction for EFL learners' pragmatic development: The case of compliment and compliment-response speech acts. *Interdisciplinary Studies in English Language Teaching*, 1(2), 225-245. <https://doi.org/10.22080/iselt.2022.23883.1040>
- Martínez-Flor, A. (2009). The use and functions of please in learners' oral requestive behaviour: A pragmatic analysis. *Journal of English Studies*, 7, 35-54. <https://doi.org/10.18172/jes.140>
- Martínez-Flor, A. & Usó-Juan, E. (2006). A Comprehensive Pedagogical Framework to Develop Pragmatics in the Foreign Language Classroom: The 6Rs Approach. *Applied Language Learning*, 16(2), 39-63.
- McConachy, T. (2018). *Developing Intercultural Perspectives on Language Use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099337>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39, 427-436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Myrset, A. (2021). *From Act to Action: (Meta)pragmatic Instruction with Young EFL Learners in Norway*. PhD Dissertation, University of Stavanger, Norway. Retrieved from <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2835701>
- Myrset, A. (2022). 'You could win Masterchef with this soup. Can I get some more?' Request production and the impact of instruction on young EFL learners. *Journal of Pragmatics*, 192, 56-76. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.02.010>
- Negueruela, E. (2003). *A Sociocultural Approach to Teaching and Researching Second Languages: Systemic-theoretical Instruction and Second Language Development*. PhD dissertation, Pennsylvania State University, USA. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4939.7609>
- Negueruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: Learning that leads (to) second language development. In J.P. Lantolf, & M.E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 189-227). London: Equinox.
- Newman, F., & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky (classic edition): Revolutionary Scientist*. Hove: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781003419501>
- Nicholas, A. (2015). A concept-based approach to teaching speech acts in the EFL classroom. *ELT Journal*, 69(4), 383-394. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv034>
- Nicholas, A., & Perkins, J. (2023). A concept-based approach to teaching L2 pragmatics. In A. Martínez-Flor, A. Sánchez-Hernández, & J. Barón (Eds.), *L2 Pragmatics in Action: Teachers, Learners and the Teaching-Learning Interaction Process* (pp. 294-318). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.58.12nic>
- Ren, W. (2022). *Second Language Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009082709>
- Roever, C. (2022). *Teaching and Testing Second Language Pragmatics and Interaction*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429260766>
- Taguchi, N. (Ed.). (2019). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085>

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>

Trosborg, A. (1995) *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110885286>

Usó-Juan, E. (2026). The use of animated films as a resource to teach oral requests and responses to young learners: An evaluative analysis. In M. Kogetsidis, G. Schauer, M. Savic, & A. Myrset (Eds.), *Second Language Pragmatics and Young Language Learners: EFL Primary School Context in Europe*, 160-189. Multilingual Matters. (Published November 2025)

Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2022). Using audiovisual material to teach refusals from a discursive perspective: A research-based proposal. *Complutense Journal of English Studies*, 30, 53-66. <https://doi.org/10.5209/cjes.81875>

Van Compernelle, R.A. (2012). *Developing Sociopragmatic Capacity in a Second Language through Concept-based Instruction*. PhD dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.06.009>.

Van Compernelle, R.A. (2014). *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091409>

Van Compernelle, R.A. (2018). Learning the sociopragmatics of an artificial language. *Language and Sociocultural Theory*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.1558/lst.33770>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology* (R.W. Rieber, & A.S. Carton, Eds.). New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-1655-8>

Vygotsky, L.S. (2012). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Widiyastuti, W., & Rustono, R. (2018). Adjacency pair of conversation on interactional discourse in high school learning. *Seloka: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 7(3), 293-299. Retrieved from <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/seloka/article/view/28523>

Young, R.F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. 2 (pp. 426-443). New York: Routledge.

Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 9-18. <https://doi.org/10.1007/BF03173234>

## APPENDIX 1

### SAMPLE PRE-, WHILE- AND POST-WATCHING ACTIVITIES FOR CONTROLLED ORAL TASKS

---

#### PRE-WATCHING ACTIVITIES

1. Have you ever asked an acquaintance to stay some days at their place due to an unexpected situation? Has anyone asked this to you? Do you think asking this can be highly imposing for the requestee? Then, which type of request would you use and in which way would you respond to a request of this kind?
2. Reflect on how using different types of requests or responses might affect the other person in the interaction. Keep in mind that there are no inherently good or bad options; it all depends on how you choose to express yourself and the impact you wish to have on others or the way you want to be perceived in society.

---








#### WATCHING THE SCENE FROM *Young Sheldon*. Season 5 Episode 17 (13:30-14:34)

**Situation: Paige, Sheldon's friend, has visited the university for a couple of days. Sheldon finds her in his dorm, and she asks him if she could stay there for a couple of days because she wants to drop out of university and needs time to think about what to tell her parents.**

1. **Sheldon:** You again?
2. **Paige:** Well..., hello to you, too.
3. **Sheldon:** I thought you were going back to Austin?
4. **Paige:** Uh, I'm not going back. I'm gonna drop out.
5. **Sheldon:** What? Where will you go?
6. **Paige:** **I was thinking here, in your dorm.**
7. **Sheldon:** **Here?**
8. **Paige:** Well, I mean, just for a couple days until I can figure out how to tell my mom.
9. **Sheldon:** **I don't know.**
10. **Paige:** **Please\***. I don't have anywhere else to go, and... as embarrassing as this is to admit... you're the only person who can help me right now.
11. **Sheldon:** **Okay.**
12. **Paige:** Thanks.
13. **Sheldon:** It's the least I can do. My life is going so much better than yours.

\*Please here has the function of substituting the request move in line 6; that is why it is coloured in the same colour (see Martínez-Flor, 2009, for functions of *please*).

#### Request-response key

Requests	Responses
 Direct	 Granting
 In-between	 Refusing
 Hint	 Clarifying
<u>Main request(s)</u>	 Ignoring

---

#### POST-WATCHING ACTIVITIES

3. Using the sociopragmatic concepts from the orientation stage, create two drawings: one to represent the level of imposition involved in a request, and another to depict the degree of social distance between the individuals.
  4. Create a conceptual map that classifies all the request and response types appearing in this video excerpt (write first the types of requests and then the examples).
  5. Compare the request(s) and response(s) watched in the video excerpt with the ones you would use in your mother tongue. Are they similar, or do they differ a lot?
-



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 95-113  
Artículo recibido: 15/08/2024  
Artículo aceptado: 31/07/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/671>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.671>

## **Diseño de secuencias didácticas de gramática para el aula de Francés en un contexto multilingüe**

### **Design of didactic grammar sequences for French in a multilingual context**

RAQUEL SANZ-MORENO  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El contexto multilingüe en el que se enmarca la enseñanza de lenguas en España actualmente demanda una instrucción basada en la reflexión metalingüística y el desarrollo de la competencia plurilingüe que lleva aparejada la comparación y las conexiones entre las distintas lenguas a las que el aprendiz está expuesto. Para ello, es imprescindible que la comunidad docente e investigadora desarrolle dispositivos de intervención que permitan abordar este tipo de enseñanza en las clases. En este artículo, se aborda el diseño de secuencias didácticas de gramática basándonos en el análisis del nuevo currículo de Francés como segunda lengua extranjera en Secundaria. Los resultados demuestran que las operaciones cognitivo-discursivas con mayor incidencia son las de *comprender*, *aplicar* y *crear*. A partir de estos resultados, se diseñaron dos secuencias didácticas de gramática plurilingües para la clase de Francés que promueven la reflexión interlingüística y se ajustan a las nuevas demandas educativas.

**Palabras clave:** *secuencias didácticas; lenguas extranjeras; enseñanza de gramática; reflexión interlingüística; currículo*

The multilingual context in which language teaching in Spain is currently framed calls for instruction based on metalinguistic reflection and the development of plurilingual competence, which involves comparisons and connections between the different languages to which the learner is exposed. To this end, it is essential for the teaching and research community to develop intervention devices that enable this type of teaching to be addressed in the classroom. This article addresses the design of grammar teaching sequences based on the analysis of the new curriculum for French as a second foreign language in secondary education. The results show that the cognitive-discursive operations with the highest incidence are *understand*, *apply* and *create*. On the basis of these results, two multilingual grammar teaching sequences for French were designed which promote interlinguistic reflection and are in line with the new educational demands.

**Keywords:** *didactic sequences; foreign languages; grammar teaching; cross-linguistic reflection; curriculum.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español actual promueve una educación plurilingüe en la que la enseñanza, tanto de lenguas primeras como extranjeras, abandona la memorización de reglas gramaticales y su repetición, y da protagonismo a la reflexión y la comunicación en contextos reales. En particular, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, estudios previos han demostrado que la enseñanza de la gramática explícita (*focus on form*) promueve la reflexión metalingüística (García-Mayo, 2011; Nassaji, 2017). Asimismo, investigaciones sobre Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) abogan por que el alumnado utilice todo su repertorio lingüístico de forma integrada, tanto en lenguas primeras como extranjeras, para aprenderlas (Guasch, 2008; Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020, 2022).

El proyecto Egramint<sup>1</sup>, del que forma parte este trabajo, conjuga ambos enfoques y su objetivo principal consiste en la elaboración de una gramática escolar interlingüística. Para ello, se han elaborado una serie de secuencias didácticas de gramática plurilingües que fomentan la reflexión metalingüística en las aulas de lenguas primeras y extranjeras. Para su elaboración, no solo se han tenido en cuenta los estudios previos a los que aludiremos en el Marco teórico, sino que también se han analizado los currículos oficiales de lenguas para determinar cuáles deben ser los contenidos gramaticales que deben conformar la instrucción y cuáles son las operaciones discursivo-cognitivas que deben realizarse en el aula para un garantizar aprendizaje significativo.

Este artículo presenta el diseño de dos secuencias didácticas de gramática enmarcadas en el proyecto Egramint, partiendo del análisis del currículo de enseñanza de Francés como segunda lengua extranjera para Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana. En primer lugar, se explicarán los desafíos de la enseñanza de la gramática en un contexto plurilingüe como el de la Comunidad Valenciana, para abordar a continuación la metodología que se ha seguido en este estudio. A continuación, se detallarán los conocimientos declarativos gramaticales que están más presentes y las operaciones discursivo-cognitivas que presentan mayor incidencia en el currículo estudiado. Finalmente, y a partir de esos resultados, se explicará la elaboración de dos secuencias didácticas de gramática de acuerdo con el prototipo Egramint, que aplica las bases teóricas que se exponen en el marco teórico y que se alinean con los currículos en vigor.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La enseñanza de gramática en lenguas extranjeras

A principios del siglo XX, métodos estructuralistas como la *gramática-traducción* y el *método audio-oral* pasaron a un primer plano bajo la influencia de reconocidos lingüistas estadounidenses. Posteriormente, la *metodología audiovisual* dominó el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras entre los años 60 y 70. Estos métodos convivieron con el enfoque naturalista (Krashen, 1982), que responde al principio de “atención al significado” (*focus on meaning*) (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983), por el que se prioriza el procesamiento del contenido

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto *El desarrollo de una gramática escolar interlingüística: Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Nacional de Investigación, cuyo objetivo principal es el desarrollo de una gramática escolar interlingüística para la formación del profesorado, con el fin de enfocar la enseñanza hacia el uso reflexivo de las lenguas que se imparten en todos los niveles de la enseñanza obligatoria (catalán, español, inglés y francés).

de un mensaje en situaciones comunicativas que emulen contextos naturales de comunicación “a la espera de que la gramática se desarrollará como resultado incidental de tal procesamiento” (Ortega, 2001: 9).

Sin embargo, a finales del pasado siglo, el *enfoque comunicativo* se impone como reacción a las metodologías estructuralistas. Constituye el resultado de la convergencia de diferentes corrientes e investigaciones vinculadas a las necesidades lingüísticas del alumnado en el contexto europeo. Supone una diversificación de públicos y objetivos (en particular, el público escolar y el objetivo de “aprender a aprender”), la integración de otros tipos de descripción lingüística (gramática textual, análisis del discurso, etc.) y psicológica (enfoque cognitivo) y, por último, una diversificación de la metodología mediante la inclusión de actividades didácticas de origen audiovisual o incluso tradicional (Puren, 1998). El objetivo principal de este enfoque es la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, haciéndose hincapié en los distintos componentes de dicha competencia: lingüístico, sociolingüístico, discursivo, referencial y estratégico. A este se suma el enfoque por tareas, que se centra en la realización de tareas concretas como parte de un proyecto global. La acción debe fomentar una interacción que estimule el desarrollo de las capacidades receptivas e interactivas del alumnado. El uso de una lengua, incluido su aprendizaje, implica acciones llevadas a cabo por personas que, como individuos y actores sociales, desarrollan un conjunto de competencias generales y, en particular, la capacidad de comunicarse en una lengua.

Sin embargo, a principios del siglo XXI, surgen nuevas propuestas que pretenden suplir las carencias de los enfoques previos, volviendo a centrarse en los aspectos gramaticales que se habían ignorado anteriormente en favor de la comunicación. Se introduce la atención a la forma (*focus on form*) en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la que el profesorado dirige la atención del alumnado hacia las formas lingüísticas a medida que emergen incidentalmente en las clases en las que el foco principal es la transmisión del mensaje y la comunicación (Long, 1991). Esta modalidad de enseñanza gramatical parte de la consideración de que cierto tipo de atención en el *input* lingüístico es necesario para que haya adquisición. Por tanto, busca dirigir la atención del alumnado hacia determinados elementos gramaticales que, bien le causan problemas de comprensión o producción en el transcurso de una tarea comunicativa, bien podría utilizar de un modo más adecuado en la codificación lingüística de su mensaje a juicio del docente (Long, 1991, 2000, 2015; Long y Robinson, 2009). El foco de atención se aleja así momentáneamente de la comunicación para centrarse en determinadas características del código lingüístico (Long, 2000) con el objetivo de incitar al aprendiz a que realice conexiones entre forma, significado y uso durante el procesamiento del material lingüístico nuevo (Doughty y Williams, 2009; Long, 2000, 2015; Ortega, 2001).

Así pues, la atención a la forma puede incluir la enseñanza explícita de elementos y reglas gramaticales, aunque originalmente se favorecía una aproximación implícita que llevaba a su descubrimiento inductivo (Doughty, 2000; Ortega, 2001; Long, 2015). Suele implementarse además por medio de tareas orales o de escritura, las cuales se orientan tanto al *input* como al *output* (Long, 2015; Nassaji, 2017), puesto que se parte de la premisa de que la adquisición de la gramática de una segunda lengua o lengua extranjera se produce tanto en la interacción como a través de ella, especialmente cuando esta requiere negociación del significado (Long, 1996; Doughty, 2000). Los resultados de la investigación empírica muestran que la instrucción gramatical es necesaria para la adquisición de la lengua extranjera frente a la ausencia de intervención, y que de entre los enfoques pedagógicos, aquellos que se fundamentan en la atención a la forma resultan más eficaces por sus efectos más duraderos (Long y Robinson, 2009).

A pesar de la evidencia empírica, la gramática de la lengua extranjera en la educación obligatoria española, especialmente en Secundaria, se sigue abordando desde dos perspectivas: por una parte, mediante la atención a las formas, facilitándose con la provisión de una

explicación gramatical inicial y ejercicios de rellenar huecos; por otra, desde enfoques que, aunque se aproximan a la enseñanza gramatical desde la comunicación, siguen presentando aspectos típicos de una enseñanza tradicional a través de un foco excesivo en el docente, y una concepción del aprendizaje lingüístico como algo lineal, en el cual la práctica intensiva de ciertas formas gramaticales lleva inmediatamente a su uso fluido y espontáneo (Nassaji y Fotos, 2011).

## 2.2. Enseñanza de gramática reflexiva en entornos multilingües: el proyecto Egramint

El papel que debe desempeñar el conocimiento gramatical en el aprendizaje de lenguas sigue siendo objeto de debate, tanto para lenguas primeras como extranjeras, y en todos los niveles educativos (Fontich et al., 2022). En este sentido, Camps (2021) considera imprescindible implicar a los alumnos en la actividad metalingüística, que define como una actividad observable, verbal o procedimental, que toma el lenguaje como objeto de observación, reflexión y análisis. Los niños son capaces de reflexionar sobre el lenguaje desde una edad temprana, del mismo modo que son capaces de reflexionar sobre cualquier otro objeto y proceso del mundo. Desde un punto de vista sociocultural, al igual que el lenguaje se adquiere a través de la participación en intercambios comunicativos, la capacidad de observar, manipular y reflexionar sobre el lenguaje también se desarrollaría a través de la interacción con los demás y de procesos de reflexión. De forma similar, en la enseñanza de una lengua extranjera, Ellis (2016) considera que la actividad metalingüística resulta de la interacción entre el aprendizaje explícito e implícito, y diversos estudios sostienen que la actividad metalingüística en tareas de escritura colaborativa en entornos de lengua extranjera puede surgir, también, de forma explícita e implícita.

De igual modo que la enseñanza gramatical centrada en la forma y vinculada a los usos lingüísticos en lengua extranjera es necesaria, también resulta imprescindible un mayor énfasis en la enseñanza integrada de lenguas (EIL) para la educación plurilingüe. Este tipo de enseñanza parte de la noción de *competencia subyacente común* de Cummins (1981, 2019), que se basa en la interdependencia de conceptos, habilidades, y conocimiento lingüístico en el sistema de procesamiento central de un aprendiente bilingüe. Esta competencia permite que el aprendiente transfiera sus habilidades cognitivas y académicas en su lengua primera a otras lenguas que sabe o aprende para realizar distintas tareas (hablar, leer, escribir), a pesar de las diferencias existentes entre ellas a nivel fonológico, sintáctico, y léxico. Estos enfoques metodológicos posibilitan al alumnado la realización de transferencias entre las distintas lenguas curriculares, de modo que tome conciencia de las similitudes y diferencias entre los distintos sistemas lingüísticos, y de esa forma mejore su conciencia metalingüística, así como su competencia plurilingüe (Guasch, 2008; Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020, 2022). El hablante plurilingüe dispone de una trayectoria lingüística más rica y diversa que la de una persona monolingüe, y sus prácticas discursivas son mucho más flexibles, ya que se ajustan fácilmente a distintos contextos a través del uso de recursos lingüísticos diversos que proceden de las lenguas que sabe o conoce para satisfacer sus necesidades comunicativas (Cenoz y Gorter, 2020). Por todo ello, la competencia metalingüística y las estrategias de aprendizaje que utiliza un hablante plurilingüe en el aprendizaje de distintas lenguas suelen estar más desarrolladas que las de un hablante monolingüe.

El hecho de que los límites entre las lenguas son suaves (Cenoz y Gorter, 2020) se encuentra en la base de las pedagogías multilingües. Las distintas lenguas no se interfieren entre sí, sino que se refuerzan, ya que constituyen una herramienta de unión en el aula, lo cual conlleva promover una actitud positiva hacia la diversidad lingüística en el alumnado como reflejo de nuestra sociedad plurilingüe y pluricultural actual (Guasch, 2008; Cenoz, 2019; Cenoz y Gorter, 2020).

En este contexto se sitúa el Proyecto Egramint (PID2019-105298RB-I00) titulado *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües*. Uno de los objetivos principales que persigue este proyecto es desarrollar en el alumnado una competencia interlingüística, que permita transferir contenidos comunes—básicamente los contenidos de carácter discursivo—y que posibilite el contraste de las especificidades de cada lengua, asentadas en conceptos gramaticales compartidos (Ruiz-Bikandi, 2008; Guasch, 2011). Abordar este planteamiento requiere formar al profesorado (de primaria y de secundaria) para que promueva el uso reflexivo de las lenguas curriculares. Para ello, tan importante es seleccionar los conocimientos gramaticales necesarios para que puedan ser usados consciente y autónomamente por los estudiantes, como disponer de procedimientos metodológicos que permitan a los docentes trabajar reflexivamente en el aula.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Fases de la investigación

##### 3.1.1. 1ª Fase: Análisis cualitativo de los currículos oficiales de lenguas

Tal y como ya se ha dicho, este artículo forma parte del Proyecto Egramint, cuyo principal objetivo es desarrollar una gramática escolar interlingüística. Para ello, en una primera fase, el equipo de investigación conformó un corpus compuesto por todos los currículos oficiales de primeras lenguas y lenguas extranjeras, procedentes de los ciclos de educación primaria y secundaria de todas las comunidades autónomas españolas. Este corpus se analizó con el fin de determinar, por un lado, los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales que estaban más presentes y, por tanto, debían fomentarse en las clases de lenguas; y por otro, las operaciones discursivo-cognitivas que estos programas promovían para utilizar dichos contenidos en diferentes situaciones comunicativas. El análisis se llevó a cabo con el *software* Atlas.ti 9.0 y la codificación del corpus se realizó aplicando las macrocategorías descritas por Rodríguez-Gonzalo (2022c) para los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales (*conocimiento-qué*) y para las operaciones discursivo-cognitivas necesarias para abordar dichos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (*conocimiento-cómo*) (Figura 1).

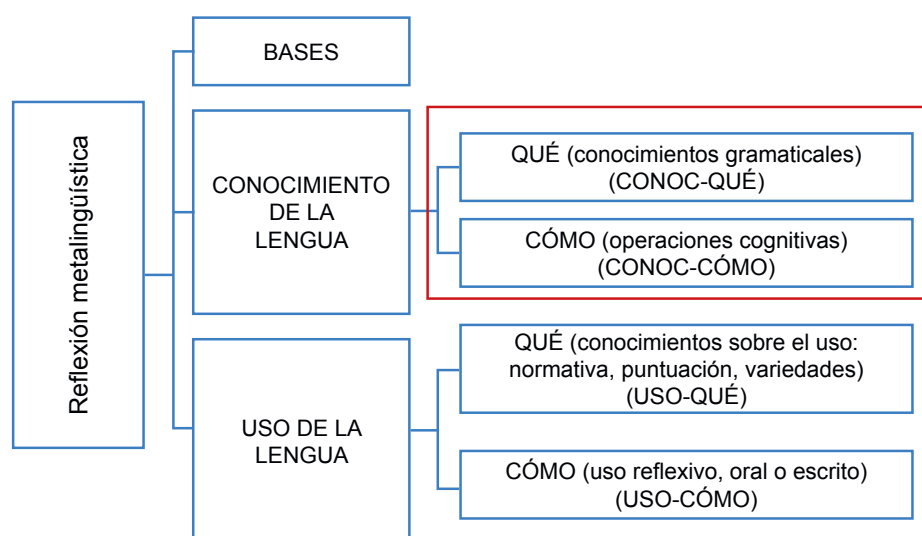


Figura 1: Categorías de clasificación relativas a la reflexión metalingüística  
(Rodríguez-Gonzalo, 2022c)

Tabla 1: *Categorías relativas al bloque “Conocimientos gramaticales”*  
(García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023)

Macro-categorías	Código	Descripción
CONEXIÓN	CONEX-CONNECT	Conectores, marcadores del discurso, conjunciones, etc.
	CONEX-ORAC-COMP	Frase compuesta, comparativos, relaciones lógicas, etc.
ADECUACIÓN	ADEC-DEIX	Pronombres personales, demostrativos, adverbios de tiempo
	ADEC-DISC-CIT	Estilos directo e indirecto
	ADEC-MODALIZ	Modalización, expresión de órdenes, hipótesis, peticiones, etc.
REFERENCIA	REF-ELIP	Elipsis, omisión, etc.
	REF-ANAF	Anáfora, sustitución, repetición.

En cuanto a los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales, el análisis se basó en las categorías de gramática textual de Cuenca (2010) y Halliday y Hasan (1989). Se distinguían, de este modo, tres categorías: conexión, adecuación y referencia, que a su vez se dividieron en microcategorías, y que incluían los diferentes elementos lingüísticos necesarios para la producción de textos orales, escritos y multimodales (Tabla 1).

Por otro lado, en lo que respecta al análisis de las operaciones discursivo-cognitivas que debían llevarse a cabo utilizando estos conocimientos gramaticales, se tomó como referencia la Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001) y retomada por Rodríguez-Gonzalo en su explicación de la categorización descrita (2021). Según esta taxonomía, se distinguen seis operaciones diferentes, de la más simple a la más compleja: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Las tres últimas categorías son las que constituyen la reflexión metalingüística propiamente dicha, y las que entrañan una mayor complejidad para el alumnado, aunque todas son necesarias en el aprendizaje de lenguas. El análisis cuantitativo descriptivo realizado, basado en frecuencias y porcentajes, se complementó con un análisis cualitativo (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023).

Los resultados de dicho análisis cualitativo de los 37 currículos de lenguas extranjeras (inglés y francés) en el ciclo de Educación Secundaria mostraron que, en general, destacaban la modalización, la oración compuesta y la deixis como contenidos gramaticales declarativos que debían adquirirse en estos cursos. Esto, *a priori*, no es sorprendente, puesto que la etapa de Educación Secundaria requiere la composición de textos más complejos y, por tanto, conocimientos gramaticales que entrañan mayor dificultad que en el ciclo de Educación Primaria (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023: 86). En cuanto a las operaciones discursivo-cognitivas, las más sencillas como *recordar* o *aplicar* presentaban la mayor incidencia, al igual que la más compleja *crear*; sin embargo, las operaciones intermedias (*comprender*, *analizar*) se olvidaban sistemáticamente, lo que impedía una adecuada progresión en la adquisición de contenidos.

Por otra parte, el decreto autonómico 107/2022 de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, resultante del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, asume la realidad del contexto plurilingüe en el que nos encontramos inmersos, y presenta nuevas formas de abordar la enseñanza de las lenguas en España, y en particular, en la Comunidad Valenciana. En esta comunidad, el catalán y el español coinciden como primeras lenguas, lo cual confirma un enfoque integrado de la enseñanza de las lenguas. En este artículo, por tanto, también se analizará este nuevo currículo, en vigor, aplicando los criterios y la metodología anteriormente expuestos, y se comparará con los resultados del análisis descrito.

### 3.1.2. 2ª Fase: Diseño y elaboración de secuencias didácticas de gramática

A partir del análisis de los currículos oficiales y de los planteamientos que hemos presentado en el marco teórico, el grupo de investigación ha desarrollado secuencias didácticas de gramática basadas en el prototipo Egramint (Rodríguez Gonzalo, 2022a, 2022b), cuyas principales características son el estudio de las formas gramaticales en contextos reales a partir de documentos auténticos, la reflexión metalingüística basada en el uso y la comparación entre las distintas lenguas que conoce el alumnado como desencadenante de la reflexión interlingüística<sup>2</sup>. Las actividades presentadas en las SDGE combinan tareas de investigación sobre el funcionamiento de las lenguas y el aprendizaje de contenidos gramaticales. El profesorado guía y dirige la reflexión mediante la interacción oral con el alumnado, pero también entre el mismo, reflexionando en grupos (Fontich, 2011, Pérez Giménez, 2024). El alumnado habla, discute, se informa y toma decisiones, todas ellas acciones necesarias para el desarrollo de la competencia metalingüística (Llamazares Prieto y García Vidal, 2023). Pero las SDGE también incluyen la comparación y el contraste de las lenguas que el estudiantado conoce, con el fin de promover la necesaria reflexión sobre su funcionamiento (Guasch, 2008).

### 3.2. Preguntas y objetivos de investigación

Las preguntas de investigación que subyacen a este estudio son las siguientes:

- 1) ¿Qué conocimientos declarativos y procedimentales debe aprender el alumnado en el ciclo de educación secundaria, según el currículo oficial de francés vigente en la Comunidad Valenciana?
- 2) ¿Cuáles son las operaciones discursivo-cognitivas que el alumnado debe realizar con estos conocimientos en diferentes contextos comunicativos?

Se plantean, por tanto, dos objetivos principales:

- 1) Identificar los conocimientos gramaticales que están más presentes en el currículo oficial de Francés como segunda lengua extranjera para el ciclo de Educación Secundaria, así como las operaciones discursivo-cognitivas que tienen mayor incidencia en él.
- 2) Explicar el diseño y elaboración de dos secuencias didácticas de gramática para clases de Francés como segunda lengua extranjera, destinadas a la Educación Secundaria, y que responden a los requisitos impuestos por los nuevos programas educativos en España; así, se presentarán las actividades propuestas en estas dos secuencias, para examinar cómo recogen las operaciones discursivo-cognitivas que, según los currículos, deberían estar más presentes en estas clases.

---

<sup>2</sup> Las secuencias didácticas diseñadas por el equipo de investigación pueden consultarse en <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n?authuser=0>. En este artículo se utilizará el acrónimo SDGE para referirnos a las secuencias didácticas diseñadas según el prototipo Egramint.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Análisis del currículo actual de Francés como segunda lengua extranjera

El nuevo currículo para la enseñanza de Francés como segunda lengua extranjera hace hincapié en el desarrollo de *competencias* y *estrategias* en el proceso de aprendizaje; prueba de ello es que estos dos términos aparecen 91 y 66 veces respectivamente en el texto analizado.

Llama la atención que ya no se presenta una tabla de contenidos gramaticales que se deben enseñar, como en los antiguos currículos, sino que se explican las competencias clave y las competencias específicas que se deben desarrollar en las clases de lengua francesa. Como competencias específicas, se enumeran las siguientes: plurilingüismo e interculturalidad, comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, interacción oral y escrita, y mediación oral y escrita. Es evidente que, para desarrollar adecuadamente estas competencias en el aula, el alumnado necesitará tener conocimientos gramaticales que pueda aplicar en situaciones comunicativas concretas. Sin embargo, las referencias del currículo a estos conocimientos son anecdóticas, como se puede apreciar en la Figura 2.

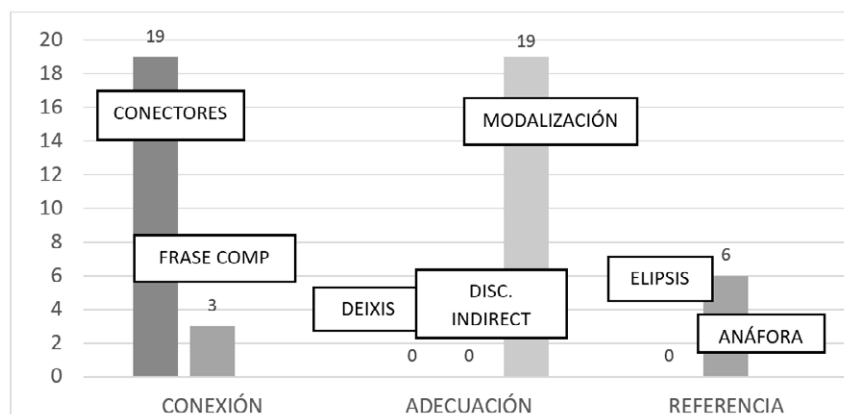


Figura 2: Datos sobre categorías relativas a los Conocimientos Gramaticales

A diferencia de los resultados del análisis de los currículos anteriores (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023), el programa en vigor hace hincapié en la categoría de *conexión*, en la que intervienen los *conectores* y la *oración compuesta*, que presenta 22 casos en total; la categoría de *adecuación*, y en particular la *modalización*, presenta 19 casos, seguida de la *anáfora* (6 casos). Lo que es notablemente diferente es la ausencia de toda referencia a la terminología gramatical tradicional (conjunciones, adverbios, subordinadas, tiempos verbales, etc.) que inundaba los antiguos currículos.

En este caso, nos parece lógico que la categoría sobre la conexión sea la más numerosa, ya que en la enseñanza secundaria se espera que el estudiantado cree textos mucho más complejos y elaborados, aplicando el enfoque comunicativo y, por tanto, utilizando funciones más específicas y adecuadas al contexto. En cuanto a la modalización, esta se centra en diversas funciones comunicativas (pedir aclaraciones o explicaciones, dar instrucciones u órdenes, interactuar, etc.), pero también el currículo incide en la producción de textos coherentes mediante oraciones compuestas, según el contexto de uso.

En cuanto a las operaciones discursivo-cognitivas más presentes en el currículo oficial, hemos detectado 445 casos, que se distribuyen como se muestra en la Figura 3.

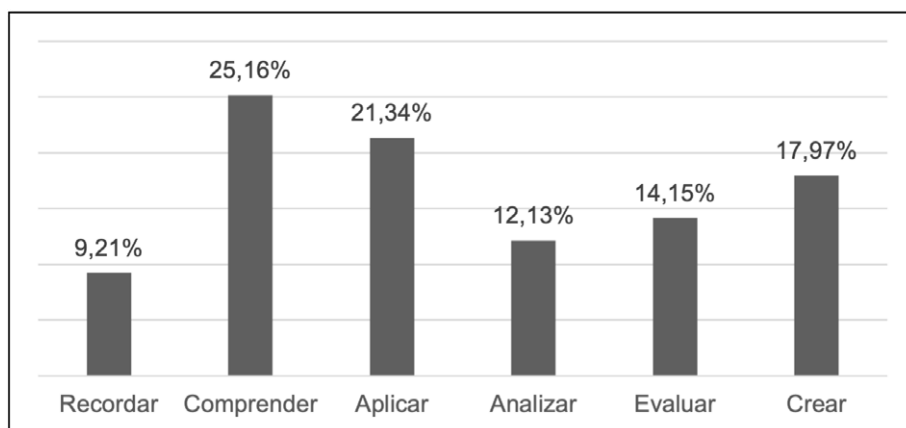


Figura 3: *Incidencia de las operaciones discursivo-cognitivas en el nuevo currículo de Francés en Secundaria (en porcentajes)*

Los resultados indican que las operaciones con mayor incidencia son *comprender* (n = 112; 25,16%) y *aplicar* (n = 95; 21,34%), ambas consideradas operaciones cognitivas más sencillas y que se encuentran en la base de la pirámide de la taxonomía de Bloom. Les sigue de cerca la operación más compleja *crear* (n = 80; 17,97%). Las denominadas operaciones intermedias están menos presentes (*analizar* 12,13%, n = 54; y *evaluar* 14,15%, n = 63). Sin embargo, a diferencia de lo observado en el estudio de programas anteriores (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023), en el caso del actual currículo de Francés de Secundaria de la Comunidad Valenciana, la categoría *recordar* está muy poco presente, lo que en parte podría explicarse por la situación de la enseñanza de segundas lenguas extranjeras en la Comunidad Valenciana. En efecto, no se otorga un peso importante en la carga lectiva del alumnado a la enseñanza de segundas lenguas. Además, el estudiantado puede acceder a la materia en cualquier curso de secundaria, por lo que la heterogeneidad de los grupos favorece el que se presenten contenidos lingüísticos de diversa dificultad en cualquier curso y no se *recuerden*, sino que se *comprendan* y *apliquen*.

Estos resultados se alinean con los nuevos métodos de enseñanza de lenguas, que abandonan la memorización y abogan por un enfoque comunicativo y basado en la acción, como demuestra la mayor incidencia de las categorías *comprender* y *crear*. Se espera, por tanto, que los alumnos comprendan, apliquen lo que han comprendido y, por último, que produzcan todo tipo de textos. Las operaciones *analizar* y *evaluar* también están presentes, pero su incidencia es menor. Entendemos, por tanto, que el currículo establece que el alumnado debe realizar todas las operaciones discursivo-cognitivas, de forma progresiva, para poder crear un texto en francés, es decir, deben ser capaces de analizar y evaluar un texto antes de crearlo ellos mismos. Los enfoques comunicativo y orientado a la acción justifican la mayor presencia de las operaciones *comprender*, *aplicar* y *crear*, ya que se espera que el estudiantado cree textos orales, escritos y multimodales en contextos comunicativos reales, y que sepa interactuar y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas complejas.

Es destacable igualmente que los porcentajes de todas las macrocategorías están equilibrados en este nuevo currículo. Las tres macrocategorías que componen las operaciones más sencillas o básicas suponen el 55,71% del total, mientras que las operaciones más complejas suponen el 44,55%, lo que demuestra que el nuevo currículo de Francés en secundaria considera que hay que acompañar al alumnado a través de todas las operaciones discursivo-cognitivas y, aunque unas están más presentes que otras, no se descuida ninguna.

## 4.2. Creación de secuencias didácticas de gramática Egramint para Francés como Segunda Lengua Extranjera

### 4.2.1. Características generales

Las secuencias didácticas de gramática del proyecto Egramint se diseñaron a partir del modelo de Camps y Zayas (2006). Se caracterizan por el diseño de actividades que promueven la reflexión metalingüística y se desarrollan en tres fases (Rodríguez Gonzalo, 2022a, 2022b):

- 1) Observación: En esta primera fase se anima a los estudiantes a observar el uso en contextos comunicativos reales.
- 2) Investigación: La segunda fase se dedica a la manipulación de palabras y al contraste de un mismo contenido lingüístico en distintas lenguas. Los contenidos presentados se utilizan en situaciones de producción escrita, oral y multimodal. En esta fase la atención se centra en el uso en situaciones en un contexto comunicativo concreto.
- 3) Sistematización: Con la orientación del profesorado, el alumnado reflexiona sobre lo que ha aprendido durante la SDGE y discute o escribe sus conclusiones. Esta fase culmina con una tarea final, en la que el alumnado explica todo lo que ha aprendido a lo largo de la SDGE.

A lo largo de estas tres fases, el profesorado integra la reflexión explícita sobre la gramática y el contraste interlingüístico, principales objetivos del proyecto Egramint. Además, las SDGE aplican un enfoque comunicativo y funcional preconizado por el currículo de enseñanza de Francés en secundaria.

Las dos SDGE que describimos en este artículo se titulan *Dis-moi ce que tu vois ! Audiodescription de films en français* (SDGE1) y *À vos marques, prêts, partez ! L'expression de l'obligation en français* (SDGE2)<sup>3</sup>. Desde la primera fase de observación, ambas presentan actividades de contraste interlingüístico que incluyen otras lenguas que el alumnado ya conoce, bien porque las ha estudiado (castellano, catalán e inglés), o bien porque son propias, en la línea de los trabajos sobre educación plurilingüe y TIL referidos en el marco teórico. Además, ambas van acompañadas de una guía docente que da respuesta a las actividades propuestas, orientaciones para llevarlas a cabo y alternativas para implementarlas.

Ambos dispositivos de intervención gramatical aplican un enfoque basado en tareas, ya que se considera al alumnado como agentes sociales, miembros de una sociedad en la que llevan a cabo acciones que no son solo lingüísticas, y que se enmarcan en diversos contextos comunicativos y en un ámbito de actuación concreto (Consejo de Europa, 2018). Las tareas finales trascienden los límites del aula y tienen una aplicación directa en la sociedad de la que los alumnos forman parte. Los dos productos finales propuestos por las SDGE que se abordan en este artículo son:

- 1) La producción de una audiodescripción, entendida como un nuevo género textual escrito para ser leído (Sanz-Moreno, 2022) y dirigido a un público ciego o con discapacidad visual que no puede acceder a las imágenes de un producto audiovisual (SDGE1).
- 2) Un póster que se expondrá en diferentes lugares del centro escolar, con instrucciones que deben seguirse por parte de la comunidad escolar (SDGE2).

---

<sup>3</sup> *¡Dime lo que ves! Audiodescripción de películas en francés* (SDGE1) y *¡En sus marcas, listos, ya! La expresión de la obligación en francés* (SDGE2).

Tabla 2: *Características principales de las SDGE creadas para la materia Francés Segunda Lengua extranjera*

Título	Qu'est-ce que tu vois ? Audiodescription de films en français (SDGE1)	À vos marques, prêts, partez ! L'expression de l'obligation en français (SDGE2)
Número de sesiones	6 sesiones	7 sesiones
Nivel	1º ESO	2º ESO
Enseñanza	Comunicativa funcional Enfoque por tareas	Comunicativa funcional Enfoque por tareas
Modalidad de actividades	Orales, escritas, multimodales	Orales, escritas, multimodales
Tipo de interacción	En parejas En pequeño grupo En grupo clase	En parejas En pequeño grupo En grupo clase
Tarea final	Guion de audiodescrición (producción escrita)	Póster sobre consignas en diferentes lugares del instituto
Explicitación de la reflexión metalingüística	Informe en pequeño grupo	Informe en pequeño grupo
Contraste entre lenguas	Español e inglés	Español, catalán e inglés

Se promueve la participación del alumnado a través de actividades en parejas o en pequeños grupos, dada su importancia en el aprendizaje gramatical y en la adquisición de segundas lenguas (Long, 1996; García-Mayo, 2018). En consecuencia, se utiliza la interacción para llevar a los estudiantes a explicitar su reflexión metalingüística sobre el funcionamiento de las lenguas (primera lengua y lenguas extranjeras, en este caso español, catalán, inglés y francés).

Además, en las dos SDGE que se describen, el alumnado debe acompañar el producto final con un breve informe sobre sus reflexiones metalingüísticas, que debe completar explicando las formas lingüísticas empleadas y las razones de su elección. La Tabla 2 muestra las características generales de las dos SDGE que se analizarán con detalle.

#### 4.2.2. Operaciones discursivo-cognitivas que se promueven en las SDGE

Los conocimientos gramaticales presentados en estas dos SDGE son, por una parte, el presente de indicativo y los adjetivos (género, número, lugar, etc.) en francés y, por otra, la expresión de la obligación mediante el verbo *devoir* (*deber*), el imperativo y la expresión *il faut + infinitif* (*hay que + infinitivo*). Ambas secuencias preparan al alumnado para redactar textos relativamente complejos que les sitúan en una situación real de comunicación.

Las SDGE proponen actividades que intentan combinar todas las operaciones discursivo-cognitivas previstas en el programa oficial de francés, desde las más sencillas hasta las más complejas. Así, las actividades de la fase de observación y manipulación llevan al alumnado a identificar las personas que intervienen en una interacción comunicativa: quién envía el mensaje, quién es el destinatario, en qué contexto puede haberse producido esta interacción y cuál es la relación social entre las personas que hablan, con el fin de reflexionar y justificar las formas lingüísticas utilizadas (Figura 4).

<p>Dans un saladier, mélangez le vinaigre et l'huile d'olive. Salez et poivrez.</p> 	<p>Qui émet le message ? Destinataires : Contexte : Conséquences : Intention :</p>
	<p>Qui émet le message ? Destinataires : Contexte : Conséquences : Intention :</p>
	<p>Qui émet le message ? Destinataires : Contexte : Conséquences : Intention :</p>

Figura 4: Actividad 6 de la fase de manipulación de la SDGE2

Como se puede apreciar en la Figura 4, en pequeños grupos el alumnado tiene que analizar anuncios o carteles publicitarios, teniendo en cuenta el emisor y el destinatario, el contexto, la función comunicativa y las consecuencias de no seguir las instrucciones. Esta actividad continúa con el repaso de las formas lingüísticas estudiadas anteriormente y la aplicación de los conocimientos adquiridos para crear un cartel bilingüe como tarea final.

Las actividades propuestas en las SDGE proporcionan una progresión estructurada hacia la reflexión metalingüística, partiendo de la observación de formas lingüísticas y su identificación en textos reales y, en el caso de la SDGE1, en dos lenguas diferentes: la que los alumnos están aprendiendo (francés) y su lengua primera (Figura 5).

### Activité 3 (en binômes)

Voici la transcription du scénario d'AD de la publicité française que nous venons de voir :

À la cantine

"Dans la cantine d'un collège, un ado, veste en jeans, sac à l'épaule, cherche une place en tenant son plateau. Il s'arrête devant un élève en chemise à carreaux qui déjeune seul. Il s'assoit et ôte sa veste. Au bras gauche, il porte une prothèse. L'ado à chemise à carreaux lève la tête de son plateau. Ils se font un check. Sur fond blanc, le drapeau français et la devise « liberté, égalité, fraternité ».

1. Quels éléments linguistiques on utilise pour décrire **les actions** en français? Repérez-les dans le texte. Par exemple :

Un ado cherche (verbe chercher au présent de l'indicatif) ;

Et voici la transcription du scénario d'AD de la publicité espagnole :

No te rindas

Personas con discapacidad miran a cámara. Una joven morena habla en lengua de signos. Una joven ciega sonríe. Un joven con implante coclear y una joven rubia miran a cámara. Un joven habla en lengua de signos, otro camina con una pierna ortopédica y otros dos están en silla de ruedas. La imagen funde a negro.

1. Quels éléments linguistiques on utilise pour décrire **les actions** en espagnol? Repérez-les dans le texte. Par exemple :

miran (verbo mirar en presente de indicativo)


Figura 5: Reflexión metalingüística en dos lenguas diferentes (francés y español) en la SDGE1

Para desarrollar la tarea final, en la SDGE1 se guía al alumnado siguiendo todas las operaciones cognitivas descritas anteriormente: una vez que han comprendido un cortometraje, el alumnado tiene que aplicar los conocimientos que ha adquirido a lo largo de todas las actividades de la secuencia y analizarlos, para finalmente crear el texto (Figura 6). Como se ve, se plantean muchas preguntas y se incide especialmente en la comprensión (recordemos que, en este caso, el guion de audiodescripción<sup>4</sup> es un texto subordinado a la imagen, por lo que es muy importante que se entienda el cortometraje sobre el que se va a trabajar) y en planificar el texto que se va a escribir.

La actividad prevé distintas fases de acompañamiento en la producción escrita: de la fase de comprensión se pasa a la de planificación, en la que, a través de preguntas, se pretende que el alumnado reflexione sobre la función que debe desempeñar su texto, prestando atención particular a los destinatarios; y, por último, se ha previsto también una fase de revisión (que encaja con la operación cognitiva de *evaluar*). Para ello, hemos proporcionado una lista de control (*check-list*) con el fin de que el estudiantado pueda autocorregirse y comprobar los elementos lingüísticos que necesita a medida que escribe. La *check-list* no solo se utiliza para la autoevaluación, sino también como guía para escribir el guion de audiodescripción.

Au long de ces deux prochaines séances, vous allez créer votre propre scénario d'audiodescription sur le court-métrage intitulé "The Present" (Le cadeau) dirigé par Jacob Frey et Fabio Coala.

Voici le court-métrage en français sur lequel nous allons travailler.



(Source : <https://www.youtube.com/watch?v=7R6gh2SJhBI>)

**1. Première phase : compréhension**

Voyez le court-métrage en binômes et répondez aux questions suivantes :

- 1- Qui sont les protagonistes ?
- 2- Qu'est-ce que le protagoniste fait au début du court-métrage ?
- 3- Qu'est-ce que le cadeau ?
- 4- Quelle est la première réaction du garçon ? Pourquoi ?
- 5- Pourquoi la maman a offert ce cadeau à son fils ?
- 6- Qu'est-ce qui se passe à la fin ?

Figura 6: Consigna para desarrollar la tarea final de la SDGE1

Por último, en ambas SDGE se ha previsto la presentación de un informe. En el caso de la SDGE2 (Figura 7), el informe versa sobre las formas lingüísticas empleadas en el póster que constituye la tarea final, para explicitar la reflexión metalingüística que subyace en su creación y para que el alumnado reflexione en grupo sobre el funcionamiento de las lenguas (en este caso, el póster debía ser bilingüe).

<sup>4</sup> Un guion de audiodescripción consiste en un texto escrito para ser leído e insertado en la banda sonora de la película que ofrece una descripción de los personajes, los espacios, las acciones y los referentes culturales que aparecen en la pantalla, con el fin de que el espectador ciego o con baja visión pueda entender y disfrutar del producto audiovisual en las condiciones más parecidas a cómo lo hace una persona que puede ver con normalidad.

Maintenant que vous avez rédigé les règles en deux langues, pensez à vos compagnons étudiants d'autres langues. Ils veulent faire l'affiche en une autre langue. Expliquez comment vous avez fait en français et en une autre langue pour leur inspirer. Nous vous aidons, vous pouvez compléter les blancs :

1. Nous avons décidé de rédiger des normes en français et en \_\_\_\_\_ [introduire l'autre langue] pour \_\_\_\_\_ [introduire l'endroit] parce que \_\_\_\_\_ [introduire la raison].
2. Notre affiche de consignes est adressée à \_\_\_\_\_ [introduire les destinataires].
3. En français, pour rédiger nos normes, nous avons utilisé \_\_\_\_\_ [formes verbales] pour exprimer \_\_\_\_\_ [intentionnalité] parce que \_\_\_\_\_ (Par exemple, \_\_\_\_\_)  
Nous avons utilisé aussi \_\_\_\_\_ pour \_\_\_\_\_.
4. En \_\_\_\_\_ [autre langue], nous avons utilisé \_\_\_\_\_ [formes verbales] pour exprimer \_\_\_\_\_ [intentionnalité] parce que \_\_\_\_\_ (Par exemple, \_\_\_\_\_)  
Nous avons utilisé aussi \_\_\_\_\_ pour \_\_\_\_\_.

Figura 7: Informe final que refleja la reflexión metalingüística en la SDGE2


#### 4.2.3. Comparación y contraste interlingüístico

A lo largo de las SDGE, se proponen actividades centradas en la comparación, el contraste y la transferencia entre las distintas lenguas que conoce el alumnado de Francés, de modo que pueda utilizar todo su repertorio lingüístico y compararlo mediante la transferencia interlingüística para desarrollar la conciencia metalingüística y la competencia plurilingüe (Guasch, 2008; Cenoz, 2019).

El contraste se introduce ya en la fase de observación, y también recurriendo a las propias lenguas presentes en el aula (Figura 8). Esto ayuda a despertar la curiosidad del alumnado sobre la existencia de otras lenguas y culturas, y a dar protagonismo a lenguas primeras que no son compartidas por la mayoría del alumnado pero que le son propias.

Activité 1

En groupe-classe : Observez ce panneau de signalisation.



Essayez de répondre aux questions suivantes en français. Faites un effort ! Si c'est très difficile, employez vos premières langues :

- Quelles langues vous reconnaissez dans ce panneau ?
- Pourquoi il a été écrit en plusieurs langues ?
- Est-ce qu'une personne qui ne parle aucune de ces quatre langues peut comprendre le message ? Quels sont les éléments du panneau qui peuvent aider à le comprendre ?
- Pouvez-vous exprimer ce même message dans d'autres langues que vous connaissez ? (Catalan, roumain, bulgare, arabe, chinois, italien, portugais, etc.)

Figura 8: Primera actividad de la SDGE2 que introduce el contraste interlingüístico

En este primer ejemplo de la fase de observación de la SDGE1, utilizando una señal de tráfico multilingüe, se formulan preguntas destinadas a comprender el mensaje a partir de diferentes elementos (lingüísticos y paralingüísticos) así como a detectar la presencia del multilingüismo en la vida cotidiana, y también se anima al alumnado a hablar, a asumir el papel de protagonistas en la clase y a enseñar a sus compañeros sus lenguas, aunque no se estudien en clase pero que, sin duda, estarán presentes en ella. Lo que proponen ambas SDGE es utilizar los conocimientos previos de otras lenguas (operación cognitiva de *recordar*) para aprender una nueva, en este caso el francés, y considerar estos conocimientos como un recurso para desarrollar las competencias comunicativa y plurilingüe, en la línea de lo establecido por el currículo en vigor.

La Figura 9 de la SDGE2 presenta la actividad 2, cuyo objetivo principal consiste en introducir al alumnado en un género discursivo que no domina (la audiodescripción). Una vez se ha explorarlo brevemente en francés, se presenta también en español, para indagar en los elementos que componen un guion de audiodescripción y en las formas lingüísticas utilizadas en él (presente de indicativo, adjetivos calificativos). Se trata de un anuncio publicitario real que, además, introduce el tema de la diversidad y explora el nuevo género discursivo y sus elementos constitutivos.

Activité 2 (en binômes, puis en groupe classe)

Maintenant nous allons voir une autre pub, cette fois-ci en espagnol :



Vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=UsiP5LMGkyY>

(Source : Por Talento)

1. Quel est le message de la pub ?
2. Pourquoi on écoute une voix en expliquant ce que se passe dans la pub ?
3. Quels éléments de la pub explique-t-il ?

Figura 9: Actividad 2 de la SDGE1 que presenta el género de la audiodescripción también en español

En la fase de manipulación, el contraste suele introducirse a través de la traducción, que se utiliza como estrategia principal (Cook, 2001). El objetivo es identificar las diferencias y similitudes entre las cuatro lenguas a partir de los recursos lingüísticos y las funciones comunicativas que se persiguen. Por ejemplo, en la actividad 8 de la SDGE2 (fase de manipulación), una vez identificado el modo imperativo en francés y tras realizar algunos ejercicios de aplicación, el alumnado tiene que proponer traducciones de las formas lingüísticas en las tres lenguas que ya conocen (español, catalán e inglés).

En SDGE1 se trabaja la traducción intersemiótica (traducción de imágenes a palabras) en varios idiomas. De hecho, no solo se producen textos en francés, sino también en otras lenguas. El nivel de contraste entre la segunda lengua extranjera(francés), la primera lengua extranjera (inglés) y el catalán y el español se consigue de forma guiada, en lo que respecta a las diferencias y similitudes ortográficas o léxicas, y también en los aspectos culturales. En este sentido, la comparación de guiones de audiodescripción en varias lenguas permite reflexionar sobre la percepción y verbalización de la realidad en función de la lengua en la que se ubica el emisor y, por tanto, de la cultura meta (Sanz-Moreno, 2022).

## 5. CONCLUSIÓN

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, el análisis del nuevo currículo de Francés para Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana demuestra que finalmente se ha adoptado un nuevo enfoque en la enseñanza de lenguas que apuesta por un enfoque integrado y por la necesaria comparación entre las lenguas que el alumnado conoce y aprende. Las operaciones más presentes deben ser las de *comprender*, *aplicar* y *crear*, en consonancia con el enfoque comunicativo y por tareas que se adopta en la enseñanza de la lengua francesa. Sin embargo, a diferencia de los currículos examinados anteriormente, las operaciones intermedias de *analizar* y *evaluar* también están muy presentes, garantizando un andamiaje progresivo en el aprendizaje. No se atiende a los contenidos gramaticales de forma detallada, puesto que se incide en la adquisición de competencias y estrategias (*saber hacer*, *saber estar*, *aprender a aprender*) más que en el conocimiento de saberes. Se aplica, como hemos dicho, un enfoque funcional de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Estos resultados, junto con las investigaciones previas expuestas en nuestro marco teórico, justifican el diseño propuesto por el equipo de investigación de secuencias didácticas de gramática plurilingües del proyecto Egramint. En ellas se proponen todo tipo de actividades, sin descuidar ninguna de ellas (desde la más sencilla, *recordar* conocimientos previos; las intermedias, como *aplicar* el imperativo en contextos comunicativos concretos y *analizar* textos; hasta la más compleja, *crear* un guion de audiodescripción), y se incide en el enfoque por tareas, siendo necesaria la elaboración de un producto final que convierte al alumnado en agente social. Como se ha visto, se promueve la reflexión metalingüística a través de preguntas, que se explicita de manera oral o escrita, así como en un informe final que recoge todo lo aprendido a lo largo de la secuencia. Además, el contraste entre lenguas está muy presente, como se demuestra en las SDGE presentadas diseñadas para la clase de francés. Teniendo en cuenta que el alumnado ya conoce otras lenguas que se han estudiado en el aula, se utilizan los conocimientos previos que tienen para introducir nuevas formas lingüísticas en la lengua estudiada. En definitiva, resulta indispensable diseñar este tipo de materiales pedagógicos que consideran la investigación previa, además del análisis curricular, para integrarse en el modelo de educación plurilingüe en el que estamos inmersos.

Los resultados que se han presentado entroncan con lo expuesto por Ruiz Bikandi (2008) sobre la formación de docentes en este nuevo enfoque y con el objetivo segundo de este estudio: el diseño de estas dos secuencias didácticas incluye el fomento de la reflexión gramatical explícita en el aula y el uso de la lengua para hablar sobre las lenguas que conoce el alumnado, lo cual se enmarca directamente en las operaciones de *analizar*, *evaluar* y *crear*. En la misma línea, la consideración del entorno multilingüe en el que se encuentra el alumnado también hace referencia a operaciones como *recordar* y *aplicar*; y, por su parte, fomentar la curiosidad por otras lenguas y otras culturas está directamente relacionado con la operación *comprender*. La traducción, la comparación entre lenguas y la reflexión interlingüística son parte esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe, por lo que deberían introducirse explícitamente en las clases para enriquecer el acervo lingüístico y cultural del alumnado y promover el desarrollo de la competencia plurilingüe, uno de los objetivos principales del proyecto Egramint.

Las dos SDGE presentadas en este artículo, así como el resto que conforman el corpus de secuencias Egramint, se han implementado en aulas de toda España, por lo que el equipo de investigadoras dispone de grabaciones de aula, materiales del alumnado y entrevistas con el profesorado que dan cuenta de dichas implementaciones y de sus beneficios a la hora de garantizar un aprendizaje significativo. Se abre, por tanto, una nueva fase de análisis de

todos estos datos obtenidos con el fin de verificar la validez y eficacia de los dispositivos de intervención diseñados y de eventuales modificaciones relativas a número de sesiones, adaptaciones a distintos perfiles de alumnado o lenguas de contraste interlingüístico.

## REFERENCIAS

Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.

Camps, A. (2021). La enseñanza de la gramática. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*, (pp. 229-247). San Juan: Universidad Nacional de San Juan. Recuperado de: <https://maestrialinguistic3.wixsite.com/oficial/about-6>

Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó

Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000246>

Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Navigating between languages: Multilingual speakers' perceptions. In N. Ipiña Larrañaga, A. Imaz Agirre, B. Pedrosa Lobato & E. Garro Larrañaga (Eds.), *Teachers' perspectives, practices, and challenges in multilingual education. Studies in honor of Pilar Sagasta* (pp. 15-35). Lausanne: Peter Lang.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>

Consejo de Europa (2018). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Bruselas: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco-Libros.

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). California: California State University.

Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, 19-36. Recuperado de: <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/13>

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022\\_7573.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf)

Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.

Doughty, C., & Williams, J. (2009). *Focus on form in second language acquisition* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>

Fontich, X. (2011). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 112-122.

Fontich, X., García Folgado, M.<sup>a</sup> J. y Rodríguez Gonzalo, C. (Coords.). (2022). El rol de l'ensenyament gramatical en l'aprenentatge de llengües: pràctiques reflexives, tasques comunicatives i material d'intervenció. *Caplletra*, 73, p. 149-158. <https://doi.org/10.7203/caplletra.73.24636>

García-Mayo, M<sup>a</sup> P. (2011). The relevance of attention to L2 form in communicative classroom contexts. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 11, 11-45. Recuperado de: <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18037>

García-Mayo, M<sup>a</sup> P. (2018). Child task-based interaction in EFL settings: research and challenges. *International Journal of English Studies*, 18(2), 119-143. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/319731>

García-Pastor, M<sup>a</sup> D. y Sanz-Moreno, R. (2023). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 65-92. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4>

Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.

Guasch, O. (2011). Les llengües del ensenyament. En A. Camps (Coord.). *Llengua catalana i la literatura. Complements de formació disciplinària* (pp. 25-45). Barcelona: Graó.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. California: Pergamon.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.

Llamazares Prieto, T. y Garcia Vidal, P. (2023). Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 37-63. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.3>

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Netherlands: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.071on>

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in SLA. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of SLA* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds). *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A Ronald Walton*. Netherlands: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.96.11lon>

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. West Sussex: Wiley Blackwell.

Long, M. H., & Robinson, P. (2009). Focus on Form: Theory, research and practice. En C. Doughty, C., & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (2nd ed.) (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 165-188. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10398>

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850961>

Ortega, L. (2001). Atención implícita a la forma: teoría e investigación. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante 1 (pp. 5-80). Alicante: Quinta Impresión.

Pérez Giménez, M. (2024). La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüística e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 147-173. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.7>

Puren, C. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*, 360, 13-16.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Rodríguez Gonzalo, C. (2022a). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.

Rodríguez Gonzalo, C. (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022c). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (21), 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>

Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.

Sanz-Moreno, R. (2022). L'écriture en français à travers l'appréhension d'un nouveau genre textuel: l'audiodescription. *Cédille. Revista de estudios franceses*, 22, 455-473. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.22.21>




**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 114-131  
Artículo recibido: 13/08/2024  
Artículo aceptado: 16/01/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/683>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.683>

## **Pragmatics of Intercultural Encounters: Some Practices Witnessed at an International Summer School**

### **Pragmática de los encuentros interculturales: algunas prácticas presenciadas en una Escuela Internacional de Verano**

BEGOÑA CRESPO GARCÍA   
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MARIJANA PRODANOVIĆ   
UNIVERZITET SINGIDUNUM; UNIVERSIDADE DA CORUÑA

This paper delves into a particular academic context of a summer school, in which a truly international atmosphere permeates not only the acquisition of knowledge but also communicative exchanges through the medium of English in a bilingual region of Spain, Galicia. The study focuses on some pragmatic practices that can give us clues on how communication develops in such a multicultural setting, where different high- and low-context cultures meet. The clash of diverse cultures, additionally burdened with an academic environment and the fact that communication is conducted in a foreign language, requires particular care on the part of those who communicate. Assuming that the factors listed might influence linguistic choices, the study aims to investigate the stands of the participants towards sensitive topics, as well as the pragmatic routine of greetings and farewells. The findings yielded by the analysis conducted reveal that the respondents prefer verbal to non-verbal cues and show awareness of topic sensitivity in the observed internationalized context, thus protecting theirs and the face of their interlocutors.

**Keywords:** *international summer school; intercultural pragmatics; sensitive topics; greetings and farewells.*

Este trabajo parte de un contexto académico particular, de una escuela de verano universitaria, en la que un ambiente verdaderamente internacional impregnó no sólo la adquisición de conocimientos sino también los intercambios comunicativos a través del inglés en una región bilingüe de España, Galicia. El estudio se centra en algunas prácticas pragmáticas que pueden darnos pistas sobre cómo se desarrolla la comunicación en un entorno tan multicultural, donde confluyen diferentes culturas de alto y bajo contexto. El choque de culturas diversas, cargado además con el entorno académico y el hecho de que la comunicación se realice en una lengua extranjera requieren un cuidado especial por

**Citar como:** García, B. C. & Prodanović, M. (2025). Pragmatics of Intercultural Encounters: Some Practices Witnessed at an International Summer School. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 114-131. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.683>

parte de quienes se comunican. Partiendo de la base de que los factores enumerados podrían influir en las elecciones lingüísticas, el estudio pretende investigar las posturas de los participantes ante temas delicados, así como la rutina pragmática de los saludos y las despedidas.

**Palabras clave:** *escuela internacional de verano; pragmática intercultural; temas delicados; saludos y despedidas.*

## 1. INTRODUCTION

International schools gained traction in the late 20th and early 21st centuries, fed by growing worldwide connectivity and an increasing emphasis on cross-cultural competences. Different institutions located both in Europe and North America were pioneers in unleashing the potential of these specialised programmes that were highly attractive for foreign students. Over the course of the previous decades, some short-term programmes, for instance, international schools, have gained the status of an additional form of internationalisation practices done by universities globally (Marinoni & Pina Cardona, 2024). Commonly organised during summer or wintertime, relying on greater availability of international students and academics, international schools have proved to offer numerous advantages: encouraging both teacher and student exchanges, strengthening cooperation between higher education institutions, and providing a unique experience gained in diverse settings where some topical issues are explored via the courses offered (Demeshkant et al., 2015). Apart from the personal growth they lead to, international schools can also bring academic and professional benefits, via ECTS value, digital badges, or other micro-credential models, thus going hand in hand with all the relevant, up-to-date EU pillars and suggestions.

The success of these programmes lies in the fact that it is not only academic knowledge and educational improvement what students gain but also the cultural appreciation they get from living in an unknown environment full of different habits, traditions and social norms. However, a most significant benefit when attending an international summer school is the opportunity for acquiring and/or improving languages, including local languages. In such a multicultural setting, the use of English as a means of communication brings to the fore different cultural traits and pragmatic abilities of participants. These are, precisely, the aspects on which this paper will focus.

This study contributes to bridging the gap between theoretical pragmatics and real-world intercultural communication. It does this by examining how short-term international summer schools, particularly one organised by the University of A Coruña, shape participants' ability to engage in multicultural interactions. The work evaluates the programme's influence on pragmatic proficiency and intercultural attitudes, focusing on communication patterns between students from high- and low-context cultures (HC and LC, respectively). Therefore, special attention is dedicated to certain pragmatic aspects that can be appreciated in students' communicative responses in global interactions. The in-group strategies performed by students from very different linguistic and cultural backgrounds that share only the use of English as a lingua franca in both academic and informal settings are investigated. To this end, Section 2 delves into the characteristics and framework for the development of the observed summer school and the corresponding language conditionings. Section 3 reviews the literature on pragmatic aspects present in international contexts. In the fourth section, the material to be discussed as well as the methodology followed to gather data is explained. It is in Section 5 that the views offered by ISS students are discussed from a pragmatic point of view. Finally, Section 6 presents the conclusions reached in the light of previous results, as well as some relevant implications.

## 2. INTERNATIONAL SUMMER SCHOOL AT UDC

International summer schools provide a wide array of academic opportunities. Such is the case of the summer school organised by the University of A Coruña (henceforth, UDC). UDC's International Summer School (ISS) was set up in 2014 (<https://www.udc.es/es/iss/>). Since then, it has been offering a broad selection of two-week intensive courses taught in English by international faculty on a wide array of topics, ranging from law and business to soft skills, natural science, health, engineering or technology. Dozens of lecturers and hundreds of students from 81 different countries have participated and enjoyed this experience in A Coruña so far. The multicultural picture of the ISS comprises countries from all over Europe, the American continent, as well as Asia, and Africa.<sup>1</sup>

This list of countries ensures cultural diversity in the Spanish region of Galicia, becoming a global setting for a couple of weeks in which students enhance their academic, and other soft skills. Sharing an educational environment in which classmates come from different backgrounds promotes students' empathy and fosters the use and maintenance of a common linguistic code that for several reasons (Crespo, 2015) has reached the status of *lingua franca* (Crystal, 2012).

Students have the chance to practice their English skills with instructors, classmates and in everyday life exchanges. Language skills acquired in this manner are often more practical and nuanced than those learned in a traditional language classroom setting. However, as Lowe & Kiczkowiak (2019: 219) state:

What seems to be more urgently needed in preparing learners from widely different L1 backgrounds to interact with each other in English is to raise consciousness of intercultural understanding, such as being aware of and sensitive to the fact that people from different cultural backgrounds tend to express politeness, gratitude, and condolences in overtly different ways.

With the stated cultural diversity in mind, this paper sets out to explore intercultural communication patterns among participants of the described summer school, focusing on how individuals from HC and LC cultural backgrounds engage in. For instance, the intercultural communication patterns among participants focusing on how individuals from HC and LC cultural backgrounds engage in everyday interactions. Potential variations in verbal routines such as greetings and farewells, participants' views and comfort levels about neutral and sensitive topics are also investigated.

## 3. PRAGMATIC CONCERNS: REVISITING AD HOC LITERATURE

From the point of view of pragmatics, taking into account the sociocultural and situational context of any interaction is essential for successful communication. Holmes (1984) emphasised the potential of pragmatic skills in establishing positive links in communicative exchanges, as the result of interpreting and responding to social phenomena accordingly. Such skills become even more prominent in intercultural encounters (Taguchi, 2016; Yang & Ren, 2020) where

---

<sup>1</sup> Them including: Germany, Austria, Estonia, Armenia, Bosnia-Herzegovina, Spain, Estonia, France, Hungary, Italy, Kosovo, Bulgaria, Poland, Portugal, UK, Russia, Serbia, Turkey, Ukraine, Montenegro, Romania, Belarusia, Czech Republic, Slovakia, Moldova, Georgia, North Macedonia, Belgium, Croatia, Denmark, Iceland, the Netherlands, Slovenia, Switzerland, Albania, Lithuania, Sweden, Finland, Greece, Norway, Cyprus, Ireland, USA, Brazil, Colombia, Mexico, Peru, Ecuador, Venezuela, Argentina, Dominican Republic, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Uruguay, Kyrgyzstan, Kazakhstan, Uzbekistan, Turkmenistan, Vietnam, China, Taiwan, Korea, Malaysia, India, Nepal, Pakistan, United Arab Emirates, Saudi Arabia, Syria, Lebanon, Egypt, Surinam, Morocco, Sudan, Tunisia, Ethiopia, Ghana, Nigeria, Algeria, Kenya.

even some minor flaws in communication could be irrevocable and irreparable. For that reason, pragmatic competence when communicating in a foreign language has largely been investigated so far (Edmonds, 2014; Osuka, 2017; Botey-Riaza et al., 2024).

### 3.1. *Cultures of different contexts*

The classification into HC and LC cultures (Hall, 1989), although later developed, altered, supported and criticised, is useful to compare different cultural backgrounds and their communicative habits. Despite the universalism characterising human beings (Prodanovic & Crespo, 2024), with specific reference to the assumptions that HC cultures are prone to delivering the messages where “most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message” (Hall, 1989: 91). Low-context cultures are believed to do the opposite: conveying explicit messages, relying less on reading between the lines.

Some recent empirical evidence also supports this, namely, a 2024 study by Wu, Yama and Zakaria reveals that both Japanese and Chinese speakers—normally described as HC—adapt by code-switching toward LC styles when engaging cross-culturally. Another study, conducted by Liu and Kim (2022) shows that HC participants tend to activate sociocentric communication patterns, while LC counterparts prefer an idiocentric model. However, despite all the differences, both groups tend to adjust their styles in intercultural settings. It is also interesting to note that intercultural communication is commonly performed in English, a language commonly connected with LC cultures. This comes as no surprise, as such communication does not include as many contextual cues as communication in an HC language would. For this reason, people from HC cultures would find communication with their LC counterparts less challenging than communication with representatives of other HC cultures (Yang et al., 2021).

Notwithstanding, despite the fact the HC-LC differentiation has been widely exploited over the previous decades, it has also received much criticism pointing to issues such as overgeneralisation, outdated nature, bipolarisation, or muddling up the concepts of culture and nationality, to mention but a few. The vagueness of the classification, along with the lack of any substantial empirical evidence has resulted in countries being classified in different ways (as either HC or LC) by different studies (Kittler et al., 2011). Be that as it may, irrespective of how Hall’s classification is seen, what a body of research on intercultural communication underscores is context sensitivity, that is, the fluid nature characterising such encounters which requires high levels of awareness and adaptability.

In intercultural encounters, the activation of some well-known mechanisms from the field of pragmatics could be very helpful, given the fact that our face, that is, our integrity, becomes quite sensitive in such encounters. Our wish to be liked and/or approved, i.e., positive face, and our wish not to be imposed upon, i.e., negative face, could be protected by positive and negative politeness respectively. While the former aims to protect positive face, and can be embodied via compliments, jokes, inclusive language patterns, etc., the latter might include indirectness, euphemisms, apologising, and more, to save negative face (Brown & Levinson, 1987). Pragmatic and cultural competence would thus be ideal companions for a successful international speaker (Byram et al., 2002), who does need “knowledge and skills that support the ability of learners to both understand culture and interact with people from cultures different than their own” (Lane, 2012: 97).

### 3.2. Spoken actions: communication patterns and contents

In terms of pragmatic competence, learning speech acts when studying abroad has been largely investigated so far. For instance, Bataller (2010), Czerwionka and Cuza (2017), Shively and Cohen (2008) explored requests, as they could be rather face threatening, while Kondo (1997), Shively and Cohen (2008), and Zhang et al. (2025) focused on apologies, equally face-threatening and sometimes serving as remedy following requests. In this vein, other studies exploring speech acts have concluded that the progress made by the language learners studying abroad is commonly of a moderate character (Halenko & Economidou-Kogetsidis, 2022). Naturally, many internal and external factors influence their progress, including personality traits, learning styles, cultural shock stage, previous experiences, people they spend time with abroad, or any previous pragmatic-related instructions given.

Unlike an array of speech acts with a strong potential to threaten the face of either a speaker or a hearer (or both), greetings and farewells are commonly used to establish or maintain social contacts (Feller, 2007; Xia et al., 2023). They appear as common, automatic, standardized actions (formulas), mostly semantically empty, and as encompassing actions that are expressed both verbally and non-verbally. We can even see them as specific pragmatic routines, especially if elaborated, used as ice breakers or closing expressions in communication. Clyne (1996) claims that formulaic routines are instances of intercultural tendencies in pragmatic usage and rules for the performance of particular speech acts in a given culture or region.

Greetings exist in all cultures and people of all ages, genders, social statuses, nations and religions apply them on a daily basis (Duranti, 1997). Knowledge of our own culture makes greetings simple in any interaction, irrespective of context, level of formality, or hierarchy, one would know which formulae to use. Malinowski (1923: 315) defines a greeting as a special kind of speech that is called *phatic communication*, “a type of speech in which union is created by a mere exchange of words”. These words do not have any semantic content; instead, they fulfil a social function. Searle and Vanderveken (1985: 215), regard *greetings* as marginally illocutionary acts with no propositional contents.

When perceived through an intercultural lens, greetings, like all other speech acts, require a delicate approach and investigation of some universalities, while paying special attention to what cultural nuances are (Duranti, 1997; Wierzbicka, 1985; Pinto, 2008). Just like other attributes of pragmatic competence, those rituals can also be improved as the result of natural, direct exposure to a foreign language. However, not many studies have focused on their development under such circumstances so far (Alcón-Soler & Sánchez-Hernández, 2017, is one of them).

Pragmatics pays attention to a plethora of details expressed both verbally and non-verbally (taboos, stereotypes, prejudices), but it is especially sensitive topics that come to the fore when different cultures meet (Zhang & Shi, 2017). These might include, but are not limited to, race, ethnicity, politics, religion, culture per se, language, or gender, since they exhibit a strong potential to make people feel uncomfortable, intimidated, hurt and, consequently, inhibited in communication. Given their character, such topics could be “gradually approached, partially penetrated and quickly retreated from” (Bredmar, 1996: 372). Since they do not maintain distance, heated topics pose a threat to the *negative face* (Brown & Levinson, 1987) or the independence of the hearer. Therefore, a neutral stand, and harmless topics selection might facilitate intercultural exchanges. All in all, it is worth noting that cultures of the world can have their own safe topics (Goffman, 2017a), i.e. topics that can be immediately discussed with strangers, as well as topics that should not be discussed (so-called taboo topics). Lack of knowledge regarding the selection of topics for discussion consequently hinders communication (Goodwin & Lee, 1994). A couple of questions included in the questionnaire shed some light on how safe and heated topics are tackled by ISS participants.

Section 4 presents the methodological procedure followed to gather responses, as well as the material used as a starting point, that is, the responses given by students from various cultures in an international environment. The section also introduces the research questions and hypotheses.

#### 4. MATERIALS AND METHODOLOGY

Building on the theoretical concepts and claims laid out, the study is based on the following research questions (RQs):

RQ1: Do the students from LC cultures engage in different greeting/farewell patterns than their peers from HC cultures?

RQ2: Is there any difference in the way the students from HC and LC cultures see sensitive topics in international communication?

To this end, an investigation into communication practices in the scenario of the UDC ISS was conducted. From over 2000 participants coming from different corners of the world, 712 participated in this research about their communication practices. The participants were administered a questionnaire with 15 questions. For the sake of consistency, and aiming at offering a balanced distribution, the number of those whose responses have been considered is 600, to ensure there is 15 respondents for each of the 40 countries observed. The respondents represent the countries in Table 1, which have been classified as high-context culture (HC) and low-context culture (LC) according to Hall's classification (1989):

*Table 1: High- and low-context countries at UDC-ISS*

high-context culture (HC)		low-context culture (LC)
ALBANIA	KENYA	AUSTRIA
ALGERIA	MALAYSIA	CZECH REPUBLIC
ARGENTINA	MEXICO	FINLAND
ARMENIA	MOLDOVA	GERMANY
BAHRAIN	MONTENEGRO	NORWAY
BOSNIA AND HERZEGOVINA	PORTUGAL	POLAND
BRASIL	RWANDA	UNITED STATES
CHILE	SERBIA	UNITED KINGDOM
GEORGIA	SLOVAKIA	
GHANA	SPAIN	
GREECE	TURKEY	
GUATEMALA	TUNISIA	
INDIA	UKRAINE	
ITALY	UNITED ARAB EMIRATES	
JAPAN	UZBEKISTAN	
KAZAHSTAN	VIETNAM	

With all the attributes differentiating between HC and LC cultures in mind, we hypothesise that:

H<sub>1</sub>: The students from HC cultures will use more body language and initiate more elaborate exchanges in greetings/farewells than their LC counterparts.

H<sub>2</sub>: The students might see the notion of sensitive topics differently, depending on their respective cultural backgrounds, that is the perception of topic sensitivity.

The observed ISS is certainly full of representatives of HC cultures (80%), with just 20% of those characterised as LC cultures. As can be seen, the discrepancy in HC vs LC cultures of origin is important, but some factors intervening in the collection of data have been disregarded:

- 1) Whether HC or LC culture representatives are more interested in participating in international, extracurricular activities, such as the ISS.
- 2) Whether there would be more HC or LC culture representatives responding to the questionnaire distributed.

The questionnaire consisted of fifteen questions that can be identified as belonging to several sections:

- 1) Placement module (course, discipline)
- 2) Intercultural setting (home countries, language used in these settings)
- 3) Speech acts: greetings/farewells
- 4) Safe/heated topics, cross-cultural misunderstandings

All questions are open-ended, except for one (see Appendix 1). They are useful to elicit more in-depth and qualitative responses, providing richer insights into respondents' thoughts, feelings, and experiences. The predominance of open-ended responses allowed for the identification of some trends through thematic and content analysis which are discussed in Section 4.

Sections 1 and 2 serve as variables for the analysis. As for speech acts, just one type was decided to be introduced as an example which might reveal different attitudes from participants in an international encounter. It is a communicative action representing the opening and closing sequence, i.e. greeting and farewell expressed in an intercultural encounter. Section 4 contains questions on heated and safe topics, that is those the subjects generally considered (non)-threatening and that are (un-)likely to cause offense or disagreement.

## 5. DISCUSSION OF RESULTS

The disparity of cultural backgrounds noted above reveals that the HC prevalence supports one of the Hall's attributes of HC cultures being more prone to building relationships or being group-oriented that is, more interested in interpersonal communication and trust development to mention but a few. For these cultures, the context of the conversation (implicitness, non-verbal language) plays a significant role in how messages are interpreted. Unlike them, LC cultures, just by being *silent* in this regard, proved their inclination towards goals and tasks rather than people and relationships.

In the remaining of this section, an analysis of the answers to parts 3 and 4 in the light of HC and LC cultures, when possible, is offered.

### 5.1. *Speech acts: Greetings and Farewells*

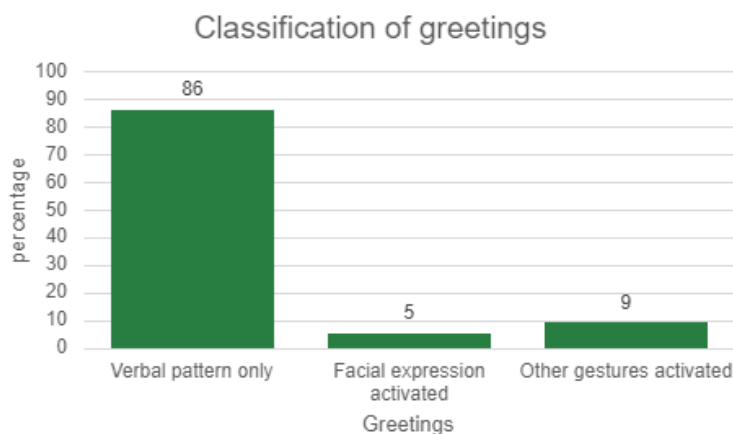
Participants were asked about the patterns they commonly used when greeting/saying goodbye to their course mates/other course participants. *What patterns did you commonly use to greet other course participants (on arrival/departure)?*. In fact, knowing that different cultures do interpret hierarchical relationships in different ways and that power and distance categories can play an important role in this matter the prompt intended to elicit answers as natural possible, free from social constraints. The body of responses could be classified in three major groups,

portraying those responses that were prominent. It is worth noting, that prominent greetings and farewells listed in Table 2 originate from both HC and LC cultures, with no HC and LC differentiation explicitly made at this stage. This was motivated by the fact that HC cultures dominated the sample, which might have led to an imbalance and potentially distorted the interpretation had the classification been applied. At any rate, contextual orientation is further addressed in the discussion that follows.

*Table 2: Classification of Greetings/Farewells with examples*

Category I Verbal pattern only	Category II Facial expression activated	Category III Other gestures (hugging/kissing) activated
Verbal greeting	Saying hi/ see you and smile	handshake, hug
Hello, no body language	With a smile and a nod	Handshake, hugs or verbal greeting. If initiated by someone else, kisses on cheeks
Hi and bye	Smiling and waving	Handshake
Just normal hi/hello and have a nice day/see you tomorrow		Waiving hands saying hello, handshake
simple ones, “hi, good morning” “see you soon” “bye bye”		Just saying “Hi” and introducing myself. Hug at the end
Say hi, not physical contact (just in case they do not feel comfortable)		
General greeting with no hand shaking		

Despite the expectations resting on the different communication models often attributed to HC and LC cultures, respectively, and, the fact that the responses of HC representatives prevail over the LC ones, the results proved the hypothesis wrong. As can be seen in Figure 1, as many as 516 responses (86%), given by both HC and LC communicators, revolve around verbal communication, many of them explicitly underlining the omission of any physical contact. This involves the predominance of an LC feature among most participants from HC cultures. In the particular setting of an international summer school where English is the medium of instruction and communication, we could wonder whether the patterns for communication purposes of LC countries are being imitated by these non-native speakers of English or whether it is the global environment itself (classmates origins and a variety of mother tongues) that pushes participants to act more freely and directly, without the restrictions of their own cultural conventions.



*Figure 1: Percentage of greetings (farewells included) in each category*

Only 30 respondents (5%) mentioned the concept of smiling (either supporting some body language or verbal expressions), thus belonging to the *activating facial expressions* group. What is specifically surprising is that students from Finland and the USA, LC cultures, were also among them. Accompanying facial expressions, nodding and waving as body language cues have also been mentioned. It could be reasonably argued that the international social context provokes reactions of different kinds among participants either showing their personality traits or revealing attitudes or emotions which are not characteristic of their own cultures. Consequently, the idea of a cultural continuum is raised. Cultures cannot be organized strictly into either high or low context, but rather as a continuum in which most of them fall between the extremes and share both high and low context traits to varying degrees.

As for the activation of other gestures, 54 responses (9%) referred to them. Hugs and kisses are included here. The former are mentioned as patterns to open or end interactions in 15 responses, while the latter are suggested by 7 respondents. The message conveys equality and respect, an easy-going attitude, the desire to begin a smooth relationship. It is to be noted that all the responses containing the body language reference do come from representatives of HC cultures. For them, communication is sophisticated, indirect, and nuanced and body language is important. Body language is commonly expected in the exchanges where HC cultures participate, as it is in this way that they can convey more content, make their messages more convincing, their stories relatable. However, the data collected shows is applied in less than 10% of the responses (54 responses in total). Handshakes dominate here (chosen by 38 respondents out of those 54), as one of the most common forms of non-verbal greetings.

The role greetings/farewells play in this ISS corresponds to the phatic function mentioned by Malinowski (1923). They represent a polite way of approaching people from other cultures to initiate a peaceful coexistence in the classroom. All the elements mentioned, either verbal or non-verbal, fulfil the social function of meeting and getting in contact with the unknown other. In an international setting, students bring with them their own style, attitude, behaviour and social norms, which must be moulded over a myriad other styles and beliefs. The key here is that such environment goes hand in hand with the use of a foreign language for communication purposes. This is the language of an LC culture and, as most of the respondents come from HC cultures, a combination of features from both backgrounds could also explain some of the results in the questionnaire.

## 5.2. Safe and heated topics

The second research question intended to shed some light on the topics regarded as safe and heated in intercultural encounters paying attention to respective preferences of respondents coming from different contexts. Again, despite the fact that the original research question aimed to explore responses characteristic of HC and LC cultures respectively, the table below provides an insight into the preferences of both HC and LC cultures, without explicit HC/LC reference, to prevent imbalance, focusing on dominant responses. In the two categories – safe and heated topics – prevailing responses (all the respondents taken into consideration) included:

Table 3: *Safe and Heated topics*

Safe topics	Frequency (%)	Heated topics	Frequency (%)
Travels	31	Politics	41
Hobbies/Interests	29	Religion	25
Food/Cuisine	27	Ethnicity	22
Music	7	Race	8
Weather/Climate	6	Gender issues	7

The choices *vis-a-vis* the topics to be initiated, as well as those to be avoided when communicating with different cultures, are fully compliant with the theoretical suggestions (Goffman, 2017a, b; Zhang & Shi, 2017) and oppose the second hypothesis proposed. Both HC and LC cultures have proved to be fully aware of the delicate nature of the topics addressing political, religious, ethnical, racial and gender issues. They all, unquestionably, can exert a negative influence on both the positive and negative faces of our interlocutors (Brown & Levinson, 1987), and prevent success in interaction. In a similar vein, raising the topics that support small talk, breaking the ice, tells us something more about those we communicate with. Knowing more about their likes and dislikes can significantly facilitate all the later stages of communication, encourage the creation of some bonds, and establish friendships, given the usual activation of positive face.

Travels (31%) is the safest topic mentioned followed by hobbies (29%) and food (27%). Most people enjoy discussing travel experiences, talking about places they have been or places they would like to visit. This topic can also lead to sharing interesting cultural insights. Politics (41%), religion (25%) and ethnicity (22%) are the three most frequent heated topics that can bring about disruption in interactive exchanges. In the case of politics, for instance, political views vary widely across cultures, and discussions about it can quickly become heated, especially if individuals hold strong opinions or come from countries with tense political situations. It is curious to note that race and gender issues are among the less frequently mentioned topics.

#### 5.2.1. Cross-cultural misunderstandings

This part of the analysis is based on the same set of 600 participants representing both HC and LC cultural backgrounds, and it depicts a selection of prominent examples of cross-cultural miscommunication. In line with the model followed throughout the article, the responses are not explicitly classified according to cultural context at this point. The influence of HC and LC orientations will be explored later in the discussion.

From the responses collected for the question *Have you ever experienced any cross-cultural misunderstanding (illustrate what has happened)?*, three categories of cross-cultural misunderstanding are found: (a) misunderstandings in verbal communication, (b) misunderstandings in non-verbal communication, and (c) misunderstandings generated by sociocultural clashes.

##### a) Misunderstandings in verbal communication

Miscommunication can be generated by an insufficient command of a language. Sometimes this has to do with formal/informal registers as it is hard for language learners to be competent in both (see example (1)). Another difficulty is connected with the duality between denotative and connotative meaning, mainly because connotations might have to do with culture as reckoned by one of the participants in example (2). Wrong pronunciation of words may also damage comprehension, as in (4). Finally, the difference between HC and LC cultures is linked with communication styles, direct in the case of LC countries such as Germany, relying more on implicitness in the case of HC countries like Armenia (example (3)).

- (1) Yes, regarding the misunderstanding of certain colloquial expressions in my mother tongue (Bosnia)
- (2) Yes. Mostly due to misunderstandings in language, because of phrases with double meaning or with different cultural expectations (Germany)
- (3) A German girl who I was living in the dorm didn't understand I wanted to share a cheesecake with her until I said it directly. (Armenia)

- (4) Wrongly pronounced first name of a participant which sounded like an equivalent of *naked* in his/her language. (Poland)

In sum, according to the answers provided, verbal communication may be affected by incorrect pronunciation, pragmatic inference and semantics, all of them damaging meaning and interpretation.

b) Misunderstandings in non-verbal communication

A couple of examples illustrate this category:

- (5) Once I was talking to a Bulgarian and, at one point during the conversation, nodded my head to indicate *yes* in a non-verbal manner. Only then did I remember that in Bulgaria nodding your head means *no*. (Bosnia)
- (6) During a meeting with parents from India, as I approached to greet them, I instinctively extended my hand for a handshake. However, I quickly noticed that one of the parents hesitated and instead offered a warm but non-contact greeting. (Serbia)

The same gestures may convey different meanings in diverse cultural frames. That is the reason why in (5) the Bosnian respondent experienced an episode of miscommunication with a Bulgarian interlocutor. In a similar vein, handshaking as a greeting may be well received in some cultures whereas in others physical contact is avoided, as happens in India (example (6)). Non-verbal miscommunication is closely connected with social norms and cultural behaviours. As no words intervene, clarification to interpret the information adequately should be requested.

c) Misunderstandings generated by sociocultural clashes

The sociocultural context is responsible for most of the responses that depict cross-cultural misunderstandings. Example (7) illustrates a case of social prejudice based on stereotyping.

- (7) Yes. People having pre-judged you and having no interest in changing their opinion. Being excluded by Europeans because I am the outsider. People thinking their opinions are more important or correct. People looking down on Africans because they assume the continent is poor. (Kenya)

Stereotypes are formed through the cognitive elements playing a part in the perceptions of group members. They refer to the positive or negative feelings that are held about social groups and the attitudes shown about them. Closely connected is the term *prejudice*, an anticipated negative feeling or behaviour towards a group or an individual from that group. Prejudice can evoke negative emotions (Pascal et al., 2023) such as dislike, anger, fear, disgust, discomfort, and even hatred. These feelings, because of the social categorisation implicit in them, bring about discrimination and negative behaviours towards certain groups. Such is the picture described by the Kenyan respondent in (7).

- (8) We experience it every day. And the result of this is war in my country! When one state does not want to recognize the independence of another and makes language an object of enmity. (Ukraine)

Politics is also a source of severe conflicts, especially if language identity and nationalism struggle for survival and recognition (see (8) above). The rejection to accept such cultural identity and independence may cause the surge of social prejudices.

Personality traits are also acknowledged as being part and parcel of successful communication. However, it should be noted that the individual characteristics are always grounded in a particular social frame. Consequently, the contextual dimension could be a relevant explanation, as in (9):

- (9) Little. More related to differences in personality (introvert vs extrovert) than culture. Occasionally, the 'host' sees their role to pay for drinks/food etc. for *guests*. This can sometimes make some guests uncomfortable, as they feel that sharing is more appropriate, or that accepting implies some sort of *debt*. (UK)
- (10) The guy from Kazakhstan that looked like Chinese. People were greeting him *ni hao*. (Slovakia)

In (10) stereotyping is manifested through physical appearance. In this case, there is no implicit prejudice implicit as in (7) above.

- (11) Yes, especially in the terms of meal. I eat halal. (Uzbekistan)

Another situation perceived as a misunderstanding is related to one of the safe topics: food (example (11)). On occasions, cultural distance may modify the perception of misunderstandings. This seems to be more of a cross-cultural difference than a misunderstanding.

- (12) Yes, I was not used to calling teachers by their name rather we would say sir or ma'am or our elders for that matter. But in Europe they call everyone by their names. (Nepal)

Two other cross-cultural differences are related to forms of address and titles, formality and respect, as one of the respondents has pointed out. How people address each other, including the use of titles and honorifics, can differ greatly depending on the social norms and the somewhat strict adherence to conventions in each cultural background.

- (13) This is more of a minor difference, but I studied in the Netherlands for three years, and there was a difference in how students approached feedback or responded to feedback, Dutch people tend to be more direct whereas those from Asia, for instance, may prefer to state things more diplomatically. This happened during a client consultation exercise (I was studying law) where my project partner (also Asian) and I had to deal with a client who was asking us to do something that would have clearly been illegal, so for the purpose of the exercise we were supposed to refuse to provide such services, and my partner and I went about it discreetly, directing her towards other avenues but not refusing her outright which is what the Dutch judges evaluating the exercise expected us to do. We were even asked during the feedback session if this was a cultural thing, that we did not directly want to refuse the client. (India)

Example (13) illustrates a case of power distance. Cultures may be confronted in terms of hierarchical vs. egalitarian cultures: in those with high power distance (India, China), there is a greater acceptance of hierarchy and unequal power distribution. Moreover, as representatives of HC cultures, they tend to speak in a more indirect way full of implicitness and open for the interlocutor to create his/her own interpretation. In low power distance cultures (the Netherlands, Scandinavia), equality and minimizing hierarchical differences are emphasized as well as direct and explicit messaging.

It is worth noticing that most of the answers given explain situations provoked by a lack of cultural sensitivity towards *the different*. The examples provided by ISS participants point to habits or traditions in connection with HC and LC countries, social prejudice, stereotyping and political issues as the main reasons to bring about cross-cultural misunderstandings. By being aware of these potential pitfalls and approaching cross-cultural interactions with sensitivity and respect, individuals can minimize misunderstandings and foster more effective and harmonious relationships.

## 6. CONCLUDING REMARKS

Pragmatics and intercultural phenomena become inseparable when cultures meet, and their intertwined nature is definitely what characterises study abroad, exchange and similar educational practices (Taguchi et al., 2016; Sykes, 2017). It is a fact that time spent abroad can significantly improve language skills, with a special focus on pragmatic and intercultural competences. Therefore, educational settings within an international framework are worth being analysed, pragmatically speaking. Several valuable insights can be drawn from the responses collected, rendering significant potential for both communicative and educational purposes. The analysis of these responses has allowed for the identification of key trends and perceptions that might shed light on the ISS participants' experiences, expectations, and areas for improvement.

Concerning greetings/farewells as speech acts, the answers collected reflect that verbal communication predominates, being this a low context feature, despite the fact that the majority of respondents come from HC cultures. In terms of conversation topics, they all, irrespective of context, perceive the distinction between safe and heated topics to avoid cultural clashes. It is the subsection dedicated to cross-cultural misunderstandings that reveals how meaning is commonly interpreted according to the cultural scheme of each participant. Some misunderstandings occur in verbal communication because denotative meanings or informal expressions are ignored or because words are wrongly pronounced. These examples represent purely linguistic shortcomings. However, some incorrect interpretations develop in the realm of non-verbal communication: gestures, movement, body language. Misinterpretation in these cases is clearly rooted in social norms. Some other sociocultural clashes emerge from situations where stereotyping and prejudice generate feelings of discrimination, discomfort and hatred.

On the whole, in our case-study UDC-ISS, we can speak more of group identity or cultural identity rather than language identity as the tongue spoken for communication is nearly nobody's mother tongue. This is an academic setting, where groups are formed on the basis of their roles and interests in this context. All participants form a community of practice that must face different speech acts and a wide variety of conversation topics. This is a place where they use and interpret both verbal and non-verbal cues, and struggle against prejudices, stereotypes and discrimination showing cultural sensitivity. The respondents mostly come from HC environments. However, they do not use their own language as a vehicle for communication nor the language the country they are in: all of them speak English. We hypothesised that despite the fact all the respondents relied on English, they would still preserve and engage some communication practices characterising the cultures they come from. However, this hypothesis has not been supported, nor has the second one: the respondents showed a preference for verbal cues, and raised awareness of topic sensitivity, thus protecting theirs and the face of their interlocutors in this intercultural encounter.

Notwithstanding the limitations of the study, primarily the fact that it explored the situation of a single summer school, hosted by a single institution in one country and the discrepancy in the numbers of HC and LC representatives, the results obtained might pave the way for both scientific and pedagogical explorations of intercultural pragmatics, i.e. communication in English as a foreign language.

These findings also point at the potentially useful nature of incorporating some hands-on intercultural communication training into (short-term) international educational programmes. Exposure to real-life instances of cross-cultural miscommunication, along with reflection on contextual communication styles, could increase pragmatic awareness of all those participating. Additionally, from the angle of internationalisation, summer schools can serve as testbeds for more inclusive, reflexive internationalisation strategies on a wider scale. Lastly, one of the take-home messages, relevant for other short-term programmes, is that HC and LC distinctions should not be taken for granted, since participants commonly represent complex, diverse individual profiles that cannot be fully understood within a limited timeframe and could, depending on their backgrounds, exhibit attributes from different cultures simultaneously. This conclusion could be valuable both for those attending such programmes and those preparing and delivering them, as it highlights the need for openness, cultural awareness, and a flexible, person-centred approach to foster meaningful intercultural interaction.

## REFERENCES

- Alcón-Soler, E. & Sánchez-Hernández, A. (2017). Learning Pragmatic Routines during Study Abroad: A Focus on Proficiency and Type of Routine. *Atlantis Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 39(02), 191-210. <https://doi.org/10.28914/atlanis-2017-39.2.10>
- Bataller, R. (2010). Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting. *Foreign Language Annals*, 43(1), 160-175. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01065.x>
- Botey Riaza, A., Barón, J. & Martínez-Flor, A. (2024). The interface between proficiency and pragmatics: A study on compliment responses. *RæL-Revistaelectrónica de Lingüística Aplicada*, 22(1), 181-203. <https://doi.org/10.58859/rael.v23i1.592>
- Bredmar, P. L. M. (1996). Reconstructing topical sensitivity: Aspects of face-work in talks between midwives and expectant mothers. *Research on Language and Social Interaction*, 29(4), 347-379. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2904\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2904_3)
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*.
- Clyne, M. G. (1996). *Inter-cultural communication at work: Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620799>
- Crespo, B. (2015). From knowledge to power: The slow but resolute pace of English as the language of science. *Revista Canaria De Estudios Ingleses*, 72, 57-72.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196970>

Czerwionka, L. & Cuza, A. (2017). A pragmatic analysis of L2 Spanish requests: Acquisition in three situational contexts during short-term study abroad. *Intercultural Pragmatics*, 14(3). <https://doi.org/10.1515/ip-2017-0016>

Demeshkant, N., Dankevych, L. & Tuzhyk, K. (2015). Summer school as a modern way of international education. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 6(11), 47-54.

Duranti, A. (1997). Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1), 63-97. <https://doi.org/10.1525/jlin.1997.7.1.63>

Edmonds, A. (2014). Conventional expressions. Investigating pragmatics and processing. *Studies in Second Language Acquisition*. 36, 69-99. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000557>

Feller, S. (2007). Cultural differences in the speech act of greeting. In M. Grein & E. Weigand (Eds.). *Dialogue and Culture* (pp. 177-190). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ds.1.13fel>

Goffman, E. (2017a). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203788387>

Goffman, E. (2017b). *Relations in public: Microstudies of the public order*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315128337>

Goodwin, R. & Lee, I. (1994). Taboo topics among Chinese and English friends. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(3), 325-338. <https://doi.org/10.1177/0022022194253002>

Halenko, N. & Economidou-Kogetsidis, M. (2022). Japanese learners' spoken requests in the study abroad context: appropriateness, speech rate and response time. *Language Learning Journal*, 50(4), 506-520. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2088441>

Hall, E. T. (1989). *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor.

Holmes, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 8(3), 345-365. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(84\)90028-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(84)90028-6)

Kittler, M., Rygl, D. & Mackinnon, A. (2011). Beyond culture or beyond control? Reviewing the use of Hall's high/low-context concept. *International Journal of Cross Cultural Management*, 11(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177/1470595811398797>

Kondo, S. (1997). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on interlanguage apologies. *Sophia Linguistica*, 41(41), 265-284. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=2458330>

Lane, H. C. (2012). Intercultural learning. In N.M. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the sciences of learning*, (pp. 1618-1620). *Springer eBooks*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_242](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_242)

Liu, Y. & Kim, S. J. (2022). Cultural context and interpersonal communication styles: A comparative study of sociocentric and idiocentric tendencies. *Communication and Media in Asia Pacific*, 9(2), 45-62. <https://doi.org/10.1234/cmap.v9i2.678>

Lowe, R. & Kiczowskiak, M. (2019). *Teaching English as a lingua franca – EFL to ELF*. London: Delta Publishing.

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden and I. A. Richards. (Eds.). *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 296-336). New York City: Harcourt, Brace & World, Inc.

Marinoni, G. & Pina Cardona, S.B. (2024). *Internationalization of Higher Education: Current Trends and Future Scenarios*. Paris: International Association of Universities.

Osuka, N. (2017). Development of pragmatic routines by Japanese learners in a study abroad context. In I. Kecskes & S. Assimakopoulos (Eds.). *Current Issues in Intercultural Pragmatics* (pp. 275-296). <https://doi.org/10.1075/pbns.274.13osu>

Pascal, E., Holman, A.C. & Milut, F.M. (2023). Emotional relevance and prejudice: testing the differentiated effect of incidental disgust on prejudice toward ethnic minorities. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177263>

Pinto, D. (2008). Passing greetings and interactional style: A cross-cultural study of American English and Peninsular Spanish. *Multilingua*, 27(4), 371-388. <https://doi.org/10.1515/multi.2008.017>

Prodanovic, M. & Crespo, B. (2024). *Towards success in communicating and teaching internationally*. Cham: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-62351-6>

Searle, J. R. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: CUP Archive. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3167-X\\_5](https://doi.org/10.1007/1-4020-3167-X_5)

Shively, R. L. & Cohen, A. D. (2008). Development of Spanish requests and apologies during study abroad. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(2), 57-118. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2683>

Sykes, J. (2017). Technologies for teaching and learning intercultural competence and interlanguage pragmatics. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken (pp. 118-133). London: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch9>

Taguchi, N. (2016). Contexts and pragmatics learning: Problems and opportunities of the study abroad research. *Language Teaching*, 51(1), 124-137. <https://doi.org/10.1017/s0261444815000440>

Taguchi, N., Xiao, F. & Li, S. (2016). Effects of Intercultural competence and social contact on Speech Act Production in a Chinese study abroad context. *Modern Language Journal*, 100(4), 775-796. <https://doi.org/10.1111/modl.12349>

Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9(2-3), 145-178. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90023-2)

Wu, C., Yama, H. & Zakaria, N. (2024). How do Japanese and Chinese view each other? Understanding the meaning of low-context culture in intercultural communication. *Global Networks*, 24, e12440. <https://doi.org/10.1111/glob.12440>

Xia, D., Huang, L. & Yang, T. (2023). A diachronic study of Chinese greetings between new acquaintances. *Journal of Pragmatics*, 217, 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.08.007>

Yang, H. & Ren, W. (2020). Pragmatic awareness and second language learning motivation: A mixed-methods investigation. *Pragmatics and Cognition*, 26(2/3), 455-483. <https://doi.org/10.1075/pc.19022.yan>

Yang, X., Hou, J. & Arth, Z. W. (2021). Communicating in a proper way: How people from high-/low-context culture choose their media for communication. *International Communication Gazette*, 83(3), 238-259. <https://doi.org/10.1177/1748048520902617>

Zhang, G. Q. & Shi, Y. (2017). The application of VL in international business negotiations from a cross-cultural perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(7), 585-589. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0707.13>

Zhang, C., Ye, P. & Li, X. (2025). A corpus-based analysis of corporate apologies and public responses on Chinese social media. *Journal of Pragmatics*, 240, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2025.02.008>.

## APPENDIX 1 – QUESTIONNAIRE

- 1) Country you come from:
- 2) Language/-s you are fluent in:
- 3) Language/-s you usually rely on in intercultural encounters:
- 4) What year did you participate in the UDC International Summer School?
- 5) What was the course you ran/participated in (if there were several, please name them all)?
- 6) What field of science/study do you belong to (the information will be used just for the purpose of determining any correlation between the field and the responses given)?
- 7) Can you remember the cultures you shared the ISS classroom with (try to name some of them)?
- 8) What patterns did you commonly use to greet other course participants (on arrival/departure)?
- 9) Do you generally avoid any topics whenever find yourself in intercultural encounters (try to give some examples)?
- 10) In your opinion, what could be safe topics in intercultural setting?
- 11) Have you ever experienced any cross-cultural misunderstanding (illustrate what has happened)?
- 12) What would be the essential skills we all need in intercultural communication?
  - foreign language fluency
  - body language interpretation
  - etiquette/politeness
  - knowledge of other cultures
  - Other

- 13) How do you get yourself prepared for work with international groups?
- 14) Do you see the International Summer School (similar activities) as formal or informal mode of education? Does that influence your communication style?
- 15) I agree that my responses may be used for the research purposes.
- YES
  - NO



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 132-150  
Artículo recibido: 17/09/2024  
Artículo aceptado: 20/05/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/620>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.620>

## **Aplicaciones de los corpus en la enseñanza del chino como lengua extranjera: un estudio exploratorio**

### **Applications of Corpora in the Teaching of Chinese as a Foreign Language: An Exploratory Study**

LINGZHI NIE

SARA ROVIRA-ESTEVA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Aunque el interés por el chino ha experimentado un gran auge en los países hispanohablantes en las últimas décadas, este aumento en el número de estudiantes no ha venido acompañado de un incremento significativo de la investigación, en general, y en lingüística de corpus, en particular, que acabe transfiriéndose a la sociedad en forma de innovación docente. Así pues, para llenar este vacío y ante las necesidades y nuevos retos que enfrentamos para la enseñanza del chino como lengua extranjera, el objetivo de este estudio es revisar la oferta de corpus de chino existentes y, a la vez, ofrecer algunos ejemplos prácticos de cómo se pueden aplicar este tipo de recursos a la enseñanza de chino como lengua extranjera para sacarles el máximo partido y abrir nuevas perspectivas tanto en su investigación como en su docencia.

**Palabras clave:** *lingüística de corpus; aplicaciones de corpus; corpus de chino; chino como lengua extranjera; CLE.*

Even though interest in Chinese has boomed in Spanish-speaking countries in the last few decades, this increase in the number of students has not been accompanied by a significant increase in research in general, and in corpus linguistics in particular, which would be transferred to society in the form of teaching innovation. Therefore, to fill this gap and in view of the needs and new challenges educators face in teaching Chinese as a foreign language, the aim of this study is to review the existing Chinese corpora and, at the same time, to provide some practical examples of how these types of resources can be applied to the teaching of Chinese as a foreign language to make the most out of them and to open up new perspectives for both research and teaching.

**Keywords:** *corpus linguistics; applications of corpora; corpora of Chinese; Chinese as a foreign language; TCFL.*

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con McEnery et al. (2010: 4), un corpus es “[a] collection of sampled texts, written or spoken, in machine-readable form which may be annotated with various forms of linguistic information”. Es decir, además de ser una colección de textos ordenados de una determinada manera, ya sean científicos, literarios, entre otros, son analizables por las máquinas y pueden estar anotados con información metalingüística para satisfacer necesidades académicas.

Fundamentalmente, a diferencia de la gramática generativa transformacional de Chomsky del *what is posible*, la lingüística de corpus parte más de la idea del *what is probable* (Kennedy, 1998: 7-8), argumentando que las oraciones que no se corresponden con el uso real tienen una baja probabilidad de aparecer, aunque sean gramaticalmente correctas.

Las aplicaciones de los corpus son mucho más amplias de lo que puede parecer a primera vista. De acuerdo con Biber et al. (1998: 11), la investigación con corpus puede beneficiar a casi todas las ramas de la lingüística. Hunston (2002: 96) afirmó que incluso personas que nunca han oído hablar de corpus están usando productos derivados de la investigación basada en corpus. El ejemplo más ilustrativo son los diccionarios, que pueden ser elaborados a partir de corpus, sobre todo los ejemplos de uso de palabras y expresiones. A parte de la lexicografía, los corpus también se utilizan en la lingüística contrastiva, la traductología, la traducción automática, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, así como el entrenamiento de *chatbots*, entre otros.

Existen numerosos estudios sobre el uso pedagógico de los corpus. Por ejemplo, Conrad (2000) exploró el impacto de la lingüística de corpus en la docencia de la gramática; Belz y Vyatkina (2005) presentaron una intervención pedagógica basada en corpus para la enseñanza de las partículas modales del alemán; Farr (2008) valoró el uso de corpus electrónicos en la enseñanza del inglés en función de la experiencia de los usuarios; Boulton y Cobb (2017) investigaron la eficacia del uso de las herramientas y técnicas de corpus para el aprendizaje de segundas lenguas mediante un estudio meta-analítico; y, por su parte, Zhou et al. (2017) analizaron la construcción y aplicación de los corpus para la creación de materiales didácticos de chino como lengua extranjera (CLE).

Al disponer de una gran variedad de corpus que cubren un gran abanico de áreas de especialidad, estos pueden constituir una base de datos muy útil, tanto para la investigación como para la docencia del CLE, sea para la enseñanza de la lengua, en general, como de la lengua para fines específicos, en particular. Además, los corpus no solo nos proporcionan datos sobre el uso real del lenguaje, sino que también pueden ayudar a reducir el tiempo y la carga de trabajo del profesorado en la preparación de las clases. Sin embargo, a pesar del elevado número de corpus de lengua china y de publicaciones que tratan de sus aplicaciones para la enseñanza del CLE, estas contribuciones consisten mayoritariamente en estudios de caso, más que ofrecer visiones panorámicas. Prueba de ello es que la búsqueda llevada a cabo el 28 de febrero de 2024 con la palabra clave *corpus based* combinada con *Chinese teaching* en *Google Scholar* y sus equivalentes en chino *yuliaoku* (语料库) y *Hanyu jiaoxue* (汉语教学) en CNKI, la mayor base de datos académica china, arrojó un volumen considerable de resultados (690 y 3.635, respectivamente). En cambio, las palabras clave *corpus-based Chinese teaching*, *corpus for Chinese teaching* y su equivalente en chino *yuliaoku de Hanyu jiaoxue yingyong* (语料库的汉语教学应用) obtuvieron unos resultados muy limitados (0, 2 y 46, respectivamente), tanto en número como en relevancia para este trabajo de revisión.

Para llenar este vacío investigador y ante las nuevas necesidades y retos con los que nos enfrentamos en la enseñanza del CLE, en este estudio nos hemos planteado las siguientes dos preguntas de investigación: en primer lugar, cuál es la oferta actual de corpus de lengua china y, en segundo lugar, cómo se podrían aplicar estos corpus a la mejora de la enseñanza del CLE.

Para responder a estas dos preguntas, nos hemos planteado dos objetivos. Por una parte, hacer una revisión del estado de la cuestión para tener una visión panorámica de la oferta de corpus de chino existentes y, por la otra, explorar sus posibles aplicaciones al aula del CLE.

## 2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Leech (1997: 5-6) señaló que existen tres aplicaciones didácticas de los corpus: uso directo, uso indirecto y elaboración de corpus orientados a la enseñanza. Basándose en este autor, McEnery y Xiao (2011) realizaron una revisión bibliográfica profundizando en la aplicación de los corpus en la enseñanza de idiomas, especialmente del inglés. Estos autores destacaron la importancia de tener en cuenta datos empíricos y concluyeron que las aplicaciones indirectas de los corpus desempeñan un papel más importante que las directas, al dirigirse estas últimas a un alumnado más avanzado.

Por otra parte, existen varias propuestas de clasificación de los tipos de corpus. Puesto que nuestro objeto de estudio es el CLE, en esta investigación adoptaremos la propuesta de Liang et al. (2010: 4-5), que es la más extendida en China. De acuerdo con estos autores, los corpus se pueden dividir en *generales* o *temáticos*, según su contenido; en *sincrónicos* o *diacrónicos*, en función del enfoque temporal; en *escritos* u *orales*, atendiendo al canal; de *hablantes nativos* o de *estudiantes*, en función de la fuente de las muestras lingüísticas; en *monolingües*, *bilingües* (o *paralelos*) y *multilingües*, según el número de lenguas. Asimismo, hemos completado esta clasificación tomando de Villayandre (2008: 345-346) las categorías de corpus *cerrados* (estáticos) o *abiertos* (dinámicos),<sup>1</sup> en función de si las colecciones de textos permanecen fijas o se van actualizando, así como de corpus *simples* y *codificados*, según el procesamiento implicado. El análisis de los corpus se ha realizado de acuerdo con estas etiquetas, algunas de las cuales se han expandido para adaptarlas a la casuística de nuestra muestra.

El proceso para alcanzar los objetivos marcados ha consistido en diversas fases, algunas de las cuales se han desarrollado en paralelo. En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica para conocer el estado de la cuestión sobre la aplicación de los corpus a la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, y del chino, en particular.

En segundo lugar, hemos realizado una búsqueda de los corpus de chino existentes. Tras una extensa revisión, hemos seleccionado 56 corpus creados por instituciones de referencia, con amplia difusión y adecuados para la enseñanza de la lengua china, es decir, que pueden emplearse para estudiar el uso real de chino por nativos o por estudiantes en diferentes contextos o registros. La mayoría de estos 56 corpus son de acceso abierto directo o previo registro, lo cual facilita su consulta y los hace más atractivos para los usuarios. Sin embargo, también hemos considerado pertinente incluir en nuestro análisis una serie de corpus de acceso limitado o comerciales por su calidad y porque cuentan con una cantidad considerable de artículos científicos derivados. La Figura 1 ilustra las características principales de los corpus de nuestra muestra. La base de datos con el análisis detallado de los 56 corpus de nuestra muestra puede consultarse en acceso abierto (véase Nie y Rovira-Esteve, 2025).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se ha optado por los términos sinónimos de *estáticos* y *dinámicos* para evitar la confusión terminológica con el tipo de acceso.

<sup>2</sup> Cabe destacar que esta muestra no incluye corpus de chino creados en países hispanohablantes por gozar de menor difusión y presentar un acceso limitado. No obstante, por su posible interés para los lectores hispanohablantes, tres de ellos se mencionan en las conclusiones y se pueden encontrar en el Apéndice 1.

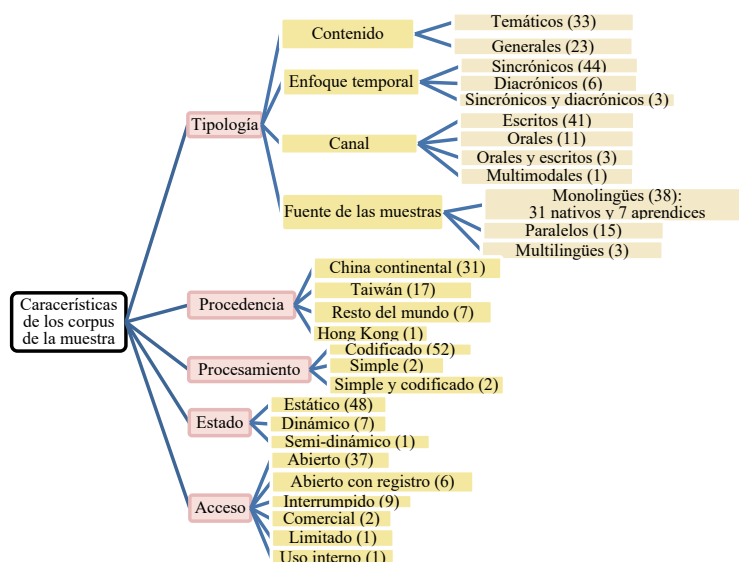


Figura 1: Características principales de los corpus de la muestra

Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación de Liang et al. (2010) y Villayandre (2008)

Finalmente, partiendo de los trabajos de Leech (1997) y McEnery y Xiao (2011) arriba mencionados y apoyándonos en la revisión bibliográfica sobre las aplicaciones de los corpus a la enseñanza del chino, así como los manuales de los corpus seleccionados, en este estudio presentamos una amplia gama de aplicaciones prácticas de los corpus existentes a la enseñanza del CLE, ilustrándolas con ejemplos concretos.

### 3. USOS DE LOS CORPUS EN LA ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA<sup>3</sup>

#### 3.1. Aplicaciones didácticas directas de los corpus

Leech (1997) explica las tres posibles aplicaciones directas de los corpus en los programas de lenguas y lingüística: 1) la enseñanza de la lingüística de corpus propiamente dicha (*teaching about*), 2) la formación en el uso de corpus (*teaching to exploit*) y 3) el uso de corpus como herramienta didáctica en el aula (*exploiting to teach*).

En cuanto a la primera, la lingüística de corpus, como metodología de análisis dentro de la lingüística, puede formar parte de los programas de estudio de lenguas extranjeras en niveles avanzados. Partiendo de los conocimientos y competencias necesarios para la investigación con programas de análisis de corpus, como *AntConc*, *WordSmith*<sup>4</sup> y otros recursos y herramientas similares y la familiarización con la terminología relacionada (como *token*, *ocurrencia*, *KWIC* [*key words in context*], que indican un elemento de análisis, *treebank* para especificar el tipo de corpus o *frecuencia acumulativa* que es una aproximación estadística, entre otros).

La segunda aplicación directa consiste en formar a los estudiantes en métodos de aprendizaje enseñándoles a explotar los corpus para analizar o investigar el lenguaje. La tercera, en cambio, se centra en la optimización de los contenidos por parte del docente, aprovechando

<sup>3</sup> La lista de todos los corpus mencionados en esta sección se puede encontrar en el Apéndice 1.

<sup>4</sup> Véase <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> y <https://wordsmith.org/>, respectivamente.

los corpus como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas en el aula. Ambas aplicaciones están estrechamente relacionadas e incluso pueden ser complementarias. Por ejemplo, en el ámbito de la sociolingüística, en lugar de introducir aisladamente definiciones con ejemplos de extranjerismos, podemos recurrir a corpus para localizar ejemplos reales para la enseñanza o guiar a los alumnos en el uso de corpus para analizar sus características cualitativa y cuantitativamente. Asimismo, el análisis del discurso suele basarse en datos de corpus, por lo que es necesario elegir un corpus adecuado o elaborar un corpus propio conforme al objeto de análisis específico. En esta línea, Nie (en prensa) comparó los anglicismos en los medios de Hong Kong y Macao relacionados con el campo del entretenimiento a partir de un corpus de elaboración propia, mientras que Gong (2019) realizó un estudio contrastivo entre el chino y el español de las nominalizaciones en el discurso político.

El uso independiente de los corpus por parte de los estudiantes para descubrir patrones lingüísticos en el proceso de aprendizaje, es decir, el aprendizaje guiado por datos (*data-driven learning* [DDL]) y la práctica de los profesores de seleccionar, analizar y preparar materiales didácticos basados en la información de los corpus sin duda tienen similitudes con las últimas dos aplicaciones directas de los corpus, la primera incluso implica un contacto directo de los estudiantes con los corpus, mientras que la segunda refleja el papel de los recursos de los corpus como apoyo al contenido de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, ninguno de los dos enfoques consiste esencialmente en la introducción explícita de los corpus por parte del profesor como recurso didáctico en el aula. En concreto, el DDL tiene una función pedagógica que se puede considerar una extensión del aula, mientras que el uso de corpus para preparar materiales pertenece al trabajo previo al proceso de enseñanza propiamente dicho, en el que los alumnos no tienen contacto directo con los corpus. Por lo tanto, basándonos en el criterio de si los corpus se usan o no explícitamente en el proceso de enseñanza, este artículo clasifica estas dos situaciones como aplicaciones indirectas de los corpus en la enseñanza de idiomas, por lo que aparecen detalladas en el apartado siguiente.

### 3.2. Aplicaciones didácticas indirectas de los corpus

Siguiendo el esquema de Leech (1997), la principal aplicación didáctica indirecta de los corpus es la confección de diccionarios, que constituyen una herramienta esencial para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, también abarca el diseño de planes de estudios y la elaboración de materiales, el aprendizaje basado en datos, la evaluación de la competencia lingüística y la formación del profesorado. A continuación, explicaremos cada una de estas aplicaciones por separado, ilustradas con ejemplos de los corpus chinos de nuestra muestra.

#### 3.2.1. Confección de diccionarios

McEnery y Xiao (2011: 367) afirman que el uso de corpus ha revolucionado la lexicografía y que el uso de ejemplos auténticos en los diccionarios facilita mucho el aprendizaje de palabras por parte de los estudiantes de idiomas extranjeros.

En la actualidad, es necesario profundizar en la aplicación de los corpus en la lexicografía china, ya que cuenta con un número limitado de diccionarios chinos elaborados a partir de corpus. El ejemplo más conocido es el uso del *NJU\_BDRCBC corpus* (6),<sup>5</sup> un corpus paralelo bilingüe inglés-chino desarrollado por el Bilingual Dictionary Research Center de la Nanjing University, que ha dado lugar a la colaboración con varias editoriales de obras lexicográficas

---

<sup>5</sup> Para facilitar la búsqueda de los corpus citados, hemos indicado entre paréntesis el número el número que le corresponde en el Apéndice 1, donde están ordenados por el orden alfabético del autor o institución responsable.

de referencia. *El New Age English-Chinese Dictionary* (Pan, 2013), elaborado conjuntamente por este centro y la editorial Commercial Press, es el más famoso por ser el primer diccionario inglés-chino elaborado a gran escala a partir de un corpus.

Los tres primeros diccionarios monolingües de frecuencias se publicaron en las décadas de 1980 y 1990, a saber, el *Xiandai Hanyu Changyongci Cipin Cidian: Yinxu Bufen* (现代汉语常用词词频词典, 音序部分) ‘Diccionario de frecuencias de palabras frecuentes del chino por orden alfabético’ (Liu et al, 1990), el *Hanyu Cihui de Tongji yu Fenxi* (汉语词汇的统计与分析) ‘Estadísticas y análisis del léxico chino’ (Beijing Yuyan Xueyuan Yuyan Jiaoxue Yanjiusuo, 1985) y el *Xiandai Hanyu Pinlü Cidian* (现代汉语频率词典) ‘Diccionario de frecuencias del chino moderno’ (Beijing Yuyan Xueyuan Yuyan Jiaoxue Yanjiusuo, 1986). *A Frequency Dictionary of Mandarin Chinese*, de Xiao et al. (2009) es el más reciente e incluye las 5.000 palabras y 2.000 caracteres chinos de uso más frecuente. Todas las entradas y ejemplos de uso se presentan con sus equivalentes al inglés. El diccionario se basa en varios corpus, como el *Lancaster Corpus of Mandarin Chinese (LCMC)* (10), el *UCLA Corpus of Written Chinese* (29) y el *Lancaster Los Angeles Spoken Chinese Corpus (LLSCC)* (11), entre otros, y constituye una valiosa herramienta para los estudiantes de CLE cuya lengua materna es el inglés. Sin embargo, el *Xiandai Hanyu Cidian* (现代汉语词典) ‘Diccionario del chino moderno’ (Instituto de Lingüística de la Academia China de Ciencias Sociales, Oficina de Edición del Diccionario, 2012), que tiene el estatus de diccionario normativo en China, aún tiene pendiente la creación de un corpus de referencia para su actualización metodológica. Liu y Zhang (2015) analizaron su sexta edición con la ayuda de varios corpus chinos importantes, incluyendo el *CCL Corpus of Chinese Texts* (25) de la Peking University, el *7 the National Language Committee of China (CNC)* (16) y el *Media Language Corpus* (7) de la Communication University of China, con el fin de identificar las áreas temáticas que necesitaban ser mejoradas. Sus resultados apuntaron a que los corpus chinos existentes no pueden satisfacer las necesidades de compilación de este diccionario de referencia debido a sus limitaciones, obsolescencia y estilo discursivo, por lo que señalaron la necesidad urgente de elaborar un gran corpus multimodal y abierto para llevar a cabo dicha empresa, tarea que sigue aún pendiente.

### 3.2.2. Diseños curriculares y elaboración de materiales docentes

El uso de corpus en el diseño curricular y elaboración de materiales docentes se concreta principalmente en su creación y revisión.

Por un lado, los corpus nos proporcionan una gran variedad de ejemplos lingüísticos de uso real que nos permiten observar aspectos sintácticos, coocurrencias, así como las diferencias sutiles entre palabras sinónimas o semánticamente cercanas. En esta línea, Qi (2016) explica la diferencia entre los términos *xinghao* (幸好), *kuide* (亏得) y *haozai* (好在), todos traducibles por ‘afortunadamente’, basándose en ejemplos del *CCL corpus*, y sugiere que su enseñanza puede partir de aspectos semánticos, contextuales, de carga afectiva y del tipo de oración condicional en el que aparecen. Otro ejemplo reciente lo encontramos en *Claves de la gramática china* (Fisac, 2023), donde la autora explica que se ha servido de los corpus *CNC* (16) y *CCL* (25) como fuentes para encontrar ejemplos de uso de los puntos gramaticales que aborda en su obra.

Por otro lado, los corpus pueden contribuir al diseño curricular y nos pueden ayudar a renovar las metodologías y los materiales vigentes. Por ejemplo, la información sobre frecuencias que proporcionan puede usarse para ajustar el contenido de nuestra docencia ya que, tal y como comenta Mindt (1996: 245-246), cualquier plan de estudios debe elaborarse sobre una base empírica y no intuitiva, por lo que la frecuencia de uso puede servir de guía para determinar las prioridades docentes. En este sentido, contamos con la ‘Lista de caracteres estandarizados frecuentes’ (通用规范汉字表, *Tongyong guifan hanzi biao*), que se elaboró en base a la frecuencia de uso de los caracteres chinos en nueve corpus distintos, entre los que

destaca el *CNC* (16). Aunque se trata de un corpus equilibrado general de acceso limitado, su información sobre frecuencias se encuentra en abierto.<sup>6</sup> Según la información proporcionada, podemos observar que los primeros 1.000 caracteres cubren el 89,6% de los caracteres que aparecen en un texto general, mientras que los primeros 2.500 cubren ya un 98,53%, por lo que estos caracteres se consideran el núcleo de la enseñanza del chino, ya sea como lengua materna o extranjera.

Dada su relevancia, esta lista constituye una referencia importante tanto para la selección de caracteres y de vocabulario en la enseñanza del CLE, como para evaluar la idoneidad de determinados materiales didácticos, aunque también hay que tener en cuenta la necesidad de su adaptación al perfil de los estudiantes. En resumen, la información sobre la frecuencia de los caracteres y las palabras que nos proporcionan los corpus constituye una referencia valiosa no solamente para mejorar los materiales didácticos existentes, sino también para elaborar nuevos recursos docentes.

### 3.2.3. *Aprendizaje guiado por datos*

El uso de corpus aporta ideas interesantes sobre cómo enseñar y ofrece enfoques y soluciones pedagógicas diferentes de la enseñanza tradicional. Johns (1991: 2) subraya que las concordancias de los corpus tienen importantes implicaciones para la enseñanza de idiomas, argumentando que han llevado la enseñanza a la era del aprendizaje guiado por datos (DDL), basado en la observación, la clasificación y la generalización. Por su parte, Carter y McCarthy (1995: 155) afirman que el uso de corpus en la enseñanza de la gramática de la lengua hablada ha conducido a una metodología docente más exploratoria, convirtiéndose en lo que llaman las 3Is (ilustración-interacción-inducción).

Por su parte, Cowie (2006: 579) afirma que “native-like proficiency of a language depends crucially on knowledge of a stock of prefabricated units”. Es decir, en su opinión, el uso de bloques prefabricados de palabras (*chunks*) acelera el proceso de comprensión y producción lingüística.

Desde nuestro punto de vista, la información cuantitativa de las colocaciones y concordancias, presentadas habitualmente en forma de *key words in context* (KWIC) ofrece la posibilidad de identificar dichos bloques prefabricados en chino, lo que puede ayudarnos a prestar atención a las estructuras previas y posteriores de una determinada palabra, las estructuras con alta frecuencia de aparición y a generalizar sobre el uso de las estructuras relacionadas en la enseñanza del vocabulario y la gramática.

Un ejemplo ilustrativo es Tian (2006), quien recurrió a corpus para cuantificar y analizar las palabras utilizadas antes y después de la expresión *you dian* (有点) ‘un poco’, lo cual le permitió resumir sus características semánticas e identificar las categorías gramaticales a las que corresponden. Su objetivo era que los resultados de este estudio basado en corpus ayudasen a los profesores a enseñar un chino auténtico y a evitar la creación de estructuras siguiendo solo reglas gramaticales.

De manera similar, Liu y Hu (2023) también afirman que utilizar un corpus propio para la enseñanza de léxico chino facilita la discriminación de sinónimos y la colocación de palabras para un aprendizaje más exploratorio y autónomo con mejores resultados.

A partir de los resultados de estos dos estudios, nos gustaría destacar la utilidad del *Academia Sinica Balanced Corpus of Modern Chinese* (9), que es un corpus abierto de procesamiento profundo que puede ser un buen recurso para la creación de materiales. Para realizar búsquedas más precisas, se pueden seleccionar palabras clave o palabras reduplicadas y categorías gramaticales simultáneamente, tal como muestra la Figura 2.

<sup>6</sup> Véase: <https://github.com/bedlate/cn-corpus>.

中央研究院平衡語料庫

請輸入你所要查詢的關鍵字

關鍵詞或重疊詞	詞類	特徵
想 <input type="text"/> 或 <input type="button" value="或"/>	VC (動作及物動詞) <input type="button" value="▽"/>	p1 (合併中插-前) <input type="button" value="▽"/>

Figura 2: Ejemplo de búsqueda básica en el Academia Sinica Balanced Corpus of Mordern Chinese

Además, es posible activar más filtros en la búsqueda avanzada, de modo que se pueden satisfacer una gran variedad de necesidades (ver la Figura 3).

縮小查詢範圍

■ 設定文類搜尋範圍:

報導  散文  評論  詩歌  信函  會話  演講  語錄  劇本

公告故事  說明手冊  傳記日記  會議記錄  小說故事寓言  廣告或圖文

■ 縮小主題範圍:

戲  思想  心理  宗教  數學  天文  物理  化學  礦冶  生物  地理  環保  工程  經濟  財政  商管  行銷  政黨  內政  軍事  司法  教育  文化  歷史  民族  語文  傳播  公益  福利  人事  犯罪  災禍  音樂  舞蹈  雕塑  美術  攝影  技藝  文物  建築  旅遊  體育  食物  醫療  服飾  影藝  人物  訊息  消費  家庭  政治學  衛生保健  兒童文學  俠義文學  言情文學  交通運輸  文學理論  鄉土文學  農漁牧業  政治現象  國家政策  國際關係  藝術總論  社會現象  大學科學  統計調查  批評與鑑賞  其他文學創作

排序

依  的  排序

依  的  排序

依  的  排序

詞類統計 查詢範圍  到  > 0: 關鍵詞右邊 < 0: 關鍵詞左邊 距離不能超過10

Collocation 查詢範圍  到  > 0: 關鍵詞右邊 < 0: 關鍵詞左邊 距離不能超過10

對象為   MI值  排序:  出現詞頻 =>

過濾 過濾範圍  到  > 0: 關鍵詞右邊 < 0: 關鍵詞左邊 -10<= 範圍 <=10

包含

條件一: 包含關鍵詞  或  詞類  特徵

或 包含關鍵詞  或  詞類  特徵

Figura 3: Búsqueda avanzada en el Academia Sinica Balanced Corpus of Mordern Chinese

En definitiva, acceder a una gran cantidad de material lingüístico auténtico y ordenado nos permite observar el contexto en el que aparece una palabra y comprender mejor su significado, lo que facilita su enseñanza y puede redundar en la naturalidad de la producción lingüística. Tal como sugiere Johns (1991: 4-5), los corpus pueden adaptarse a distintos niveles de aprendizaje y pueden ser usados tanto por el profesorado como por el alumnado. De este modo, nuestros estudiantes pueden cambiar de identidad, empoderarse y tomar las riendas de su aprendizaje, asumiendo el papel de investigadores y accediendo a datos lingüísticos directamente consultando un corpus adecuado.

### 3.2.4. Evaluación de la competencia lingüística

Alderson (1996: 258-259) señaló las ventajas de utilizar datos de corpus como base para juzgar las capacidades, los conocimientos y el rendimiento de los examinandos. También Ball (2001: 7) y Hunston (2002: 205) señalaron que las principales organizaciones de evaluación han estado utilizando corpus para diferentes fines: 1) archivar plantillas de examen; 2) desarrollar materiales de evaluación; 3) optimizar los procedimientos de evaluación; 4) mejorar la calidad de la evaluación; 5) validar exámenes; y 6) estandarizar pruebas.

Por otro lado, no podemos subestimar el uso de corpus de estudiantes ya que, por ejemplo, pueden ayudarnos a determinar la influencia de las estructuras en la dificultad de las pruebas (Ball, 2001: 7), a validar su fiabilidad y validez utilizando datos reales (He y Dai, 2006: 393) o, simplemente, ofrecernos datos objetivos para llevar a cabo investigaciones sobre pruebas de idiomas (Biber et al., 2004: v).

Gracias a nuestra revisión bibliográfica, hemos constatado que el uso actual de los corpus en la enseñanza del CLE es muy escaso, por lo que las experiencias exitosas del TESL (Teaching English as a Second Language) nos pueden servir de ejemplo. En este sentido, en el caso concreto de los profesores de CLE aconsejamos utilizar los corpus *CCL* (25), *CNC* (16), *Academia Sinica Balanced corpus* (9) y el corpus *BCC* (5) de la Beijing Language and Culture University, que es el mayor de todos, porque son de nativos, equilibrados y de acceso abierto. Estos corpus se pueden utilizar como herramientas auxiliares para elaborar listas de vocabulario para distintos niveles y desarrollar sistemas automáticos de calificación, ya que su elaboración no se basa simplemente en la experiencia de los lingüistas, sino también en el uso real de la lengua (Hazenbergh y Hulstun, 1996: 146). Basándose en el corpus de Composición Dinámica HSK (3), Rao y He (2024) propusieron un modelo de puntuación automática que integra características de errores interlingüísticos con rasgos semánticos a nivel de palabra de un modelo lingüístico entrenado previamente. Los resultados experimentales demostraron que el modelo mejoraba significativamente la consistencia y la estabilidad de las puntuaciones y reflejaba de forma más precisa el nivel real de escritura de los estudiantes, lo que proporciona un respaldo empírico sólido para mejorar la capacidad explicativa y la fiabilidad de los sistemas automáticos de corrección.

Además, hay otras aplicaciones más sencillas y prácticas que no necesitan modelos extra. Por ejemplo, de acuerdo con Wu et al. (2024), la National Academy for Educational Research (NAER) de Taiwán integró los resultados del estándar de niveles de competencia en lengua china y los recursos de los corpus *COCT* (14) para desarrollar diversas herramientas didácticas, entre las que se encuentra el *Zuowen cuobiezi zidong pigai xitong* (作文错别字自动批改系统) ‘Sistema de corrección automática de errores ortográficos en redacción’, cuyo objetivo es mejorar la automatización y la eficacia de la retroalimentación en la enseñanza del chino, así como potenciar la función de evaluación diagnóstica dentro del proceso educativo.

### 3.2.5. Formación del profesorado

El papel que desempeña el profesorado en el aprendizaje de idiomas de sus alumnos hace que su capacidad para usar los corpus afecte también indirectamente la metodología y la calidad de su práctica docente, permitiendo que los alumnos se beneficien de las ventajas que ofrecen. De acuerdo con O’Keeffe y Farr (2003: 412), es necesario incluir la lingüística de corpus en la formación del profesorado de idiomas para mejorar su conciencia lingüística y su competencia digital e investigadora. Un profesor que domina la lingüística de corpus es un docente empoderado que puede crear sus propios materiales y disponer de una herramienta de consulta más sobre la producción lingüística real y actualizada de los hablantes nativos, recurso que puede ser un buen complemento a los manuales, que suelen quedar obsoletos en este sentido.

La formación en línea y presencial sobre corpus para profesores de lengua china alrededor del mundo es limitada, no obstante, podemos encontrar recursos de apoyo. Por ejemplo, Liu (2020-2023) publicó nueve volúmenes en la colección *Yuyan Jisuan yu Zhineng Hanyu Jiaoxue* (语言计算与智能汉语教学) ‘Computación lingüística y enseñanza inteligente de la lengua china’ con la editorial *Foreign Language Teaching and Research Press*,<sup>7</sup> donde ofrece reflexiones teóricas, recursos y metodologías docentes sobre la práctica y la investigación de la enseñanza de la lengua china mediante corpus y métodos lingüísticos computacionales. Por su parte, Tao y Chen (2019) recopilaron 17 artículos sobre las cuestiones pedagógicas relacionadas con la enseñanza del chino para fines específicos o profesionales con la esperanza de promover la docencia y la investigación en este ámbito. Este conjunto de contribuciones está dirigido a quienes se dedican a la enseñanza del CLE y cubre sus necesidades de formación en corpus, por lo que representa una contribución interesante en el fomento de la aplicación de los corpus en la enseñanza y la investigación de la lengua china.

### 3.3. Utilidad de los corpus orientados a la enseñanza

El uso pedagógico de los corpus se materializa en la elaboración y aplicación de corpus destinados a la enseñanza. De acuerdo con Leech (1997) pueden ser de lengua para fines específicos, de adquisición de la L1 y la L2, bilingües o multilingües. A continuación, explicaremos con más detalle en cada uno de ellos, a excepción de los corpus de adquisición de la L1, ya que la adquisición de la lengua materna está fuera de nuestro objeto de estudio.

#### 3.3.1. Corpus de lengua para fines específicos

La lengua para fines específicos (LFE) ocupa un lugar importante entre los objetivos de la enseñanza de idiomas (Leech, 1997: 18). Ya sea por motivos de estudio o de trabajo, a menudo es necesario conocer las especificidades y características de una lengua de un campo de especialidad. En niveles avanzados de enseñanza de la lengua china también se suelen introducir asignaturas de chino para fines específicos, momento en el que se harán patentes las ventajas y la necesidad de recurrir a los corpus de este tipo. Debido a que el número de corpus de LFE multilingües es limitado, a continuación, presentamos los corpus chinos temáticos existentes en dos grandes categorías: los monolingües y los bilingües.

En cuanto a los corpus monolingües, el *New Era People’s Daily Segmented Corpus (NEPD)* (13), elaborado por la Nanjing Agricultural University, está enfocado a los medios de comunicación y cuenta con una gran difusión. Por otra parte, la serie de corpus creados por la National Taiwan Normal University (20-24), accesibles a través de su plataforma, abarcan muchos ámbitos temáticos de interés, incluyendo mundo académico, derecho, economía, ciencia, turismo y subtítulo, y también se pueden usar para la investigación y la enseñanza de la lengua oral.

En el caso de los corpus bilingües, los más conocidos son el *Zhongguo Falü Fagui Han-Ying Pingxing Yuliaoku* (中国法律法规汉英平行语料库) ‘Corpus paralelo de documentos legales de China’ (27) de la Shaoxing University, el *Chinese-English / English-Chinese translation Corpus of signs* (2) de la Beijing International Studies University y el *English-Chinese Medical Parallel Corpus* (26) de la Shanghai Jiaotong University, dedicados a temas jurídicos, carteles públicos y a la medicina, respectivamente.

Estos corpus temáticos, a la vez que proporcionan recursos terminológicos para la enseñanza de la lengua china para fines específicos, también pueden facilitar nuestro análisis de las características discursivas en ámbitos de especialidad del chino, como, por ejemplo, las palabras más frecuentes y sus peculiaridades de uso en esta área, las características de

<sup>7</sup> Véase: <http://www.languagetech.cn/tcsl/>.

las categorías léxicas utilizadas o la longitud media de las oraciones. Asimismo, los corpus temáticos bilingües también ofrecen recursos didácticos para la enseñanza de la traducción y pueden ofrecer propuestas para la traducción o interpretación especializada entre pares de lenguas. Tal como indica Sánchez-Gijón (2004: 136-142), todas las unidades de conocimiento especializado, ya sea terminología, colocaciones, usos verbales o locuciones, entre otros, son detectables para los traductores a través de corpus y pueden contribuir a la comprensión y, por ende, a la traducción apropiada en la lengua meta.

### 3.3.2. *Corpus de adquisición del chino como lengua extranjera*

De acuerdo con Selinker (1972), la interlengua es una lengua intermedia entre la lengua materna y la lengua meta producida por los alumnos de una lengua extranjera (LE) o de una segunda lengua (L2). Por lo tanto, los corpus de adquisición de L2 se consideran corpus monolingües de interlengua y se utilizan principalmente para la enseñanza de la LE. Pueden clasificarse en cuatro tipos: orales, escritos, mixtos y multimodales. Su anotación es diferente a la de otros tipos de corpus ya que, aparte de las propiedades léxicas y los significados, se etiquetan también los distintos errores de uso, sean estos ortográficos, gramaticales o pragmáticos.

Los corpus chinos de interlengua ampliamente utilizados como el *Chinese Interlanguage Text Corpus* (4) y el *COCT Zhongjie Yuliaoku* (COCT 中介语料库) ‘COCT Corpus de interlengua’ (15) se centran en los errores de redacción por parte de estudiantes de CLE. El *HSK Dynamic Composition Corpus* (3) y el *TOCFL Learner Corpus* (17) están centrados en los errores de redacción en los exámenes oficiales de chino. En cambio, el *Guangwai-Lancaster Chinese Learner Corpus* (8), el *Chinese Learners Written Corpus* (19) y el *Chinese Learners Spoken Corpus* (18) reúnen errores tanto escritos como orales. Por último, el *Chinese Interlanguage Text Corpus* (4) es un corpus multimodal que contiene una amplia gama de errores detectados en las actividades de práctica lingüística e incluye sonidos, imágenes y lenguaje no verbal, entre otros. Los corpus de estudiantes se utilizan actualmente para el diseño curricular, la elaboración de materiales docentes y la investigación en metodología docente. Tal y como señala Meunier (2002: 123), para orientar el diseño de los planes de estudio y materiales para la enseñanza, no basta limitarse a la información de frecuencia que proporcionan los corpus de hablantes nativos ya que se debe alcanzar un equilibrio entre la información sobre la frecuencia, el nivel de dificultad y la pertinencia pedagógica.

En este tipo de corpus podemos detectar los errores más frecuentes que cometen los estudiantes y las diferencias de uso entre los estudiantes y los hablantes nativos, contribuyendo así a predecir los posibles errores provocados por la transferencia negativa y a optimizar la docencia. Por ejemplo, comparando el *HSK Dynamic Composition Corpus* (3) con el *BFSU ToRCH Chinese Corpora* (1), Li (2023) identifica los tipos de estructura y aspectos semánticos en los que se debe hacer hincapié durante la enseñanza de las oraciones con *ba* (把). Guo (2023) realizó un estudio en profundidad basado en el uso de la palabra *dui* (对) a partir de tres tipos de corpus: corpus de chinos nativos, corpus de libros de texto de CLE y corpus de estudiantes de chino. Evaluó la representatividad del idioma de los libros de texto, las características de adquisición de los alumnos y los tipos de sesgos, y sugirió que los profesores podrían optimizar sus contenidos y estrategias de enseñanza con la ayuda de los datos del corpus para lograr un diseño didáctico más específico.

Además, dado que estos corpus suelen especificar el nivel de los estudiantes, nos pueden ayudar a comprender las características de su aprendizaje y de su interlengua en las diferentes etapas, lo que nos puede ayudar a anticiparnos a los errores y orientarnos a la hora de preparar nuestras clases adaptándolas mejor a las dificultades y necesidades particulares de cada perfil de alumno.

### 3.3.3. *Corpus bilingües o multilingües*

Los corpus bilingües o multilingües a los que se hace referencia en este apartado son específicamente aquellos en los que los textos en varias lenguas son comparables entre sí hasta cierto punto, es decir, los que suelen denominarse *paralelos* (平行, *pingxing*). Puesto que la finalidad es utilizar los corpus para la enseñanza del CLE y no para analizar las características del chino traducido, los datos relacionados con este último no deberían de tenerse en cuenta.

La alineación de los textos permite la visualización de unidades textuales equivalentes en diferentes lenguas (Leech, 1997: 21-22). Los corpus paralelos comparables no solo constituyen un recurso clave para el desarrollo de la lingüística contrastiva, la pragmática y la traducción automática, sino que también pueden usarse en la enseñanza de la traducción y en su investigación. En este sentido, destaca el trabajo de Ma (2022) que, con la ayuda del *Parallel Corpus Chinese-English of A Dream of Red Mansions* (28) de la Shaoxing University, analizó la traducción de tres adverbios que indican un cambio en las expectativas del hablante, a saber, *fan* (反), *jing* (竟) y *pian* (偏), para identificar tanto los aspectos semánticos comunes como sus particularidades de uso. En definitiva, creemos que este tipo de estudios pueden hacer una aportación interesante tanto a la enseñanza e investigación en traducción, como a la enseñanza del CLE.

## 4. CONCLUSIONES

A pesar de que el desarrollo de los corpus de chino, especialmente orientados a la enseñanza, ha brillado por su ausencia en los países hispanohablantes, en los últimos años han surgido algunas iniciativas interesantes que vale la pena mencionar. Por una parte, la Universidad de Valladolid coordina el proyecto *PaCorES*, que incluye el *Parallel Corpus Chinese<>Spanish, PaCheS* (31), diseñado como herramienta para la traducción y la enseñanza de lenguas. Por otra parte, existen iniciativas centradas en la lengua oral, como el *COLHACH* (12), impulsado por la Universidad Complutense de Madrid y, finalmente, el *Corpus C-ORAL CHINA* (30), desarrollado por la Universidad Autónoma de Madrid, ambos dedicados al estudio del chino hablado a partir de datos reales. Aunque aún en fases iniciales, estos corpus representan un avance significativo en este campo. Sin embargo, la aplicación didáctica de corpus en la enseñanza del CLE para hispanohablantes y su investigación se encuentra todavía en una etapa poco desarrollada. Los corpus existentes proceden principalmente de China y sus principales usuarios son profesores nativos. Eso se debe a que los profesores de CLE de los países hispanohablantes suelen ignorar la existencia de estos corpus, desconocen su potencial para la docencia o carecen de la formación y competencias necesarias para explotarlos para su docencia.

Puesto que existen diferencias significativas entre el chino y el español en cuanto al orden oracional y la estructura discursiva, dos rasgos lingüísticos clave que puede revelar el análisis de corpus, creemos que potenciar la investigación sobre el uso de corpus en la enseñanza del CLE y promover la traslación de sus resultados a la práctica docente puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. Por ello, en este trabajo nos hemos propuesto, en primer lugar, hacer una selección y análisis de una muestra representativa de corpus de chino, con el fin de ofrecer una visión panorámica de los corpus existentes y de sus principales características y, en segundo lugar, revisar las posibilidades didácticas del uso de corpus en la enseñanza del CLE a partir de estudios previos y experiencias ya documentadas para ilustrar los enfoques teóricos con casos de aplicación reales con la esperanza de animar al profesorado a llevar dichas aplicaciones a su propia práctica en el aula.

A partir de la metodología establecida, se ha creado una base de datos consultable en acceso abierto con 56 corpus de chino, categorizados en función de diferentes parámetros de análisis. La creación de esta base de datos cumple con el primer objetivo de este estudio y ofrece a la comunidad académica una lista organizada de recursos que se encuentran dispersos y a menudo son de difícil acceso, lo cual constituye una aportación en sí misma. Con el fin de apuntar las posibles aplicaciones de estos corpus en la enseñanza del CLE, se han presentado de forma sistemática ejemplos concretos de estas aplicaciones de acuerdo con la clasificación de Leech (1997). De este modo, se ha partido de los usos directos, reservados para estudiantes de niveles avanzados, y se han revisado experiencias existentes de los usos indirectos, como la confección de diccionarios, la elaboración de listas de palabras a partir de datos estadísticos de frecuencias, la creación de materiales docentes y de herramientas de evaluación, así como la elaboración de corpus orientados a la enseñanza de la lengua o la traducción. Estos últimos pueden servir para caracterizar lenguajes de especialidad, describir determinados puntos gramaticales, buscar equivalencias entre lenguas e incluso identificar errores procedentes de la interlengua de los estudiantes de diferentes perfiles y niveles de aprendizaje. En el contexto de la didáctica del CLE se han recomendado particularmente dos corpus para la enseñanza del CLE, a saber, el Academia Sinica Balanced Corpus of Modern Chinese (CCL) y el corpus de la Beijing Language and Culture University (CNC).

Toda investigación presenta limitaciones y este trabajo no es una excepción. Así, por ejemplo, no se ha podido presentar un análisis en profundidad de los 56 corpus de la muestra por motivos de espacio y porque este no eran el objetivo del presente estudio. Tampoco se han explorado aplicaciones propias de los corpus, sino que se ha optado por documentar las de otros investigadores. Esto se debe a que una experiencia docente de investigación-acción con el uso de corpus podría constituir un estudio en sí mismo, lo cual tampoco constaba entre los objetivos de este artículo. En definitiva, en este sentido, pensamos que se han abierto numerosas líneas de investigación, tanto para nosotras como para el resto de los investigadores, ya sea realizando un análisis contrastivo de los diferentes corpus de la base de datos recopilada, ya sea realizando estudios empíricos centrados en aplicaciones concretas de los corpus en la enseñanza del CLE o desarrollando corpus para o de aprendices hispanohablantes de CLE.

En definitiva, el carácter exploratorio del presente trabajo pretendía ser una fuente de inspiración para aquellos que quieran explorar el uso de los corpus en el aula del CLE y no sepan por dónde empezar ante la cantidad y diversidad de la oferta. Conocer las características y posibles aplicaciones de los recursos existentes puede ser un buen punto de partida y facilitar que se avance en esta línea. Como docentes debemos esforzarnos en desarrollar y actualizar constantemente nuestra literacidad digital que, en este caso, pasa por conocer los corpus disponibles, sus puntos fuertes y débiles, así como saber cómo interrogarlos para obtener información relevante para la docencia y la investigación. Este trabajo no cubre todas estas dimensiones, pero sí hace una pequeña contribución en presentar de forma ordenada y sistemática las opciones a nuestro alcance a partir de las cuales, el profesorado interesado puede empezar a investigar o experimentar por su cuenta en función de sus propias necesidades.

## **AGRADECIMIENTOS**

Los resultados de esta investigación se han beneficiado del apoyo del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España a través del proyecto PID2024-156763OB-I00 (GENE-RATESE-2LT), y han contado con el respaldo del grupo de investigación GELEA2LT.

Las autoras del presente trabajo quieren agradecer a sus compañeros del grupo de investigación todos sus comentarios a una versión preliminar de este trabajo. Asimismo, también queremos agradecer a los revisores anónimos de la revista su atenta lectura y valiosas sugerencias que, sin duda, han contribuido a mejorar la calidad final del artículo.

## REFERENCIAS

- Alderson, C. (1996). Do corpora have a role in language assessment? En J. Thomas & M. Short (Eds.), *Using Corpora for Language Research: Studies in Honour of Geoffrey Leech* (pp. 248-259). Longman.
- Ball, F. (2001). Using corpora in language testing. *Cambridge: Cambridge ESOL*, 6, 6-8.
- Beijing Yuyan Xueyuan Yuyan Jiaoxue Yanjiusuo (北京语言学院语言教学研究所). (1985). *Hanyu Cihui de Tongji yu Fenxi* (汉语词汇的统计与分析) [Análisis estadístico del léxico del chino]. Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- Beijing Yuyan Xueyuan Yuyan Jiaoxue Yanjiusuo (北京语言学院语言教学研究所). (1986). *Xiandai Hanyu Pinlü Cidian* (现代汉语频率词典) [Diccionario de frecuencias del chino moderno]. Beijing Yuyan Xueyuan Chubanshe.
- Belz, J., & Vyatkina, N. (2005). Learner corpus analysis and the development of L2 pragmatic competence in networked inter-cultural language study: The case of German modal particles. *Canadian Modern Language Review*, 62, 17-48. <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.1.17>
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489>
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., Byrd, P., Helt, M., Clark, V., Cortes, V., Csomay, E., & Urzua, A. (2004). *Representing Language Use in the University: Analysis of the TOEFL 2000 spoken and Written Academic Language Corpus*. Educational Testing Service.
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393. <https://doi.org/10.1111/lang.12224>
- Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the Spoken Language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158. <https://doi.org/10.1093/applin/16.2.141>
- Conrad, S. (2000). Will Corpus Linguistics Revolutionize Grammar Teaching in the 21st Century? *TESOL Quarterly*, 34(3), 548-560. <https://doi.org/10.2307/3587743>
- Cowie, A. (2006). Phraseology. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2.<sup>a</sup> ed., Vol. 6, pp. 579-585). Pergamon Press. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00440-5>
- Farr, F. (2008). Evaluating the Use of Corpus-based Instruction in a Language Teacher Education Context: Perspectives from the Users. *Language Awareness*, 17(1), 25-43. <https://doi.org/10.2167/la414.0>
- Fisac, T. (2023). *Claves de la gramática china* (Vol. 35). Bellaterra Edicions.
- Gong, Y. (2019). Las nominalizaciones como estrategia discursiva en el discurso político: Análisis comparado entre el español y el chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79, 257-276. <https://doi.org/10.5209/clac.65658>
- Guo, J. (2023). *Usage-based Analysis of Schematic and Multifunctional Verb Argument Constructions in Three Contrasting Corpora: A Native Chinese Corpus, a CFL Textbook Corpus and a Chinese Learner Corpus*. <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/362234>

Hazenbergh, S., & Hulstun, J. H. (1996). Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An Empirical Investigation. *Applied Linguistics*, 17(2), 145-163. <https://doi.org/10.1093/applin/17.2.145>

He, L., & Dai, Y. (2006). A corpus-based investigation into the validity of the CET-SET group discussion. *Language Testing*, 23(3), 370-401. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt3330a>

Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524773>

Instituto de Lingüística de la Academia China de Ciencias Sociales, Oficina de Edición del Diccionario. (2012). *Xiandai Hanyu Cidian* (现代汉语词典) [Diccionario del chino moderno] (6.<sup>a</sup> ed). Commercial Press.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. *English Language Research Journal*, 4, 1-16.

Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. Routledge.

Leech, G. (1997). Teaching and Language Corpora: A Convergence. En A. Wichmann, S. Fligelstone, McEnery, T., & Knowles, Gerry (Eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp. 1-23). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842677-1>

Li, X. (李雪婷). (2023). Duiwai Hanyu Jiaoxue zhong “Ba”ziju Jiaoxue de Zhongdian yu Nandian——Jiyu Ziranyu Yuliaoku yu Zhongjieyu Yuliaoku de Duibi Yanjiu (对外汉语教学中“把”字句教学的重点与难点——基于自然语料库与中介语语料库的对比研究) [Puntos clave y difíciles de la enseñanza de las oraciones “ba” en chino como lengua extranjera: Un estudio comparativo basado en el corpus de lengua natural y el de interlingua]. *Beijing Huagong Daxue Xuebao: Shehui Kexue Ban* (北京化工大学学报: 社会科学版) / *Journal of Beijing University of Chemical Technology*, 4(125), 108-115.

Liang, M. (梁茂成), Li, W. (李文中), & Xu, J. (许家金). (2010). *Yuliaoku Yingyong Jiaocheng* (语料库应用教程) [Manual Práctico de Corpus]. Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

Liu, H. (刘华). (2020-2023). *Yuyan Jisuan yu Zhineng Hanyu Jiaoxue* (语言计算与智能汉语教学) [Lingüística computacional y enseñanza inteligente del chino] (9 vol.). Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

Liu, Y. (刘永静), y Hu, X. (胡宪丽). (2023). Jiyu Rongmeiti Yuliaoku de Guoji Zhongwen Cihui Jiaoxue Anli Yanjiu (基于融媒体语料库的国际中文词汇教学案例研究) [Estudio de caso sobre la enseñanza internacional de vocabulario chino basado en el corpus de convergencia de medios de comunicación]. *Hanyu Guoji Jiaoyu Xuebao* (汉语国际教育学报) / *Journal of International Chinese Education*, 14, 153-166.

Liu, Z. (刘泽权), y Zhang, D. (张丹丹). (2015). *Xiandai Hanyu Cidian Di-liu ban zhi Yizhu jian Lun Jiyu Yuliaoku de Hanyu Cidian Bianzuan de Biyaoxing* (《现代汉语词典》第六版之遗珠兼论基于语料库的汉语词典编纂的必要性) [Some Problems of *The Contemporary Chinese Dictionary* (6th Ed.): with a Call for a Corpus-Based Chinese Lexicography]. *Journal of Chinese Linguistics*, 43(1), 196-214.

Liu, Y. (刘源), Liang, N. (梁南元), Wang, D. (王德进), Zhang, S. (张社英), Yang, T. (杨铁鹰), Jie, C. (揭春雨), y Sun, W. (孙伟). (1990). *Xiandai Hanyu Changyongci Cipin Cidian: Yinxu Bufen* (现代汉语常用词词频词典, 音序部分) [Diccionario de frecuencias de palabras de uso frecuente del chino moderno por orden alfabético]. Yuhang Chubanshe.

Ma, W. (马威艳). (2022). Jiyu ‘Hongloumeng’ Shuangyu Pingxing Yuliaoku de Hanyu ‘Fan’ ‘Jing’ ‘Pian’ Fan Yuqi Biaoji Shenceng Yuyi Fenxi (基于《红楼梦》双语平行语料库的汉语“反”“竟”“偏”反预期标记深层语义分析) [Análisis semántico de los marcadores chinos anti-expectativos “fan (反)”, “jing (竟)” y “pian (偏)” basado en un corpus paralelo bilingüe del Sueño en el pabellón rojo]. *Liaoning Gongye Daxue Xuebao. Shehui Kexue Ban* (辽宁工业大学学报社会科学版), 24(5), 67-70.

McEnery, T., & Xiao, R. (2011). What corpora can offer in language teaching and learning. En Hinkel, Eli (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 364-380). Routledge. [https://www.academia.edu/2654860/What\\_corpora\\_can\\_offer\\_in\\_language\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.academia.edu/2654860/What_corpora_can_offer_in_language_teaching_and_learning)

McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2010). *Corpus-based language studies: An advanced resource book* (Reprinted). Routledge.

Meunier, F. (2002). The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching. En S. Granger, J. Hung, & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 119-141). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.6.10meu>

Mindt, D. (1996). English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus. En J. Thomas & M. Short (Eds.), *Using Corpora for Language Research: Studies in Honour of Geoffrey Leech* (pp. 232-247). Longman.

Nie, L. (En prensa). El impacto de la globalización y la sinización de los anglicismos en el chino de Hong Kong y Macao en las noticias de entretenimiento. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 51(2).

Nie, L. y Rovira-Esteva, S. (2025). *Base de datos de corpus chinos: Tipologías y características* [Base de datos]. CORA. Repositori de Dades de Recerca. <https://doi.org/10.34810/data2343>

O’Keeffe, A., & Farr, F. (2003). Using Language Corpora in Initial Teacher Education: Pedagogic Issues and Practical Applications. *TESOL Quarterly*, 37(3), 389-418. <https://doi.org/10.2307/3588397>

Qi, T. (齐婷婷). (2016). ‘Xinghao’, ‘Haozai’, ‘Kuide’ Bianxi ji Duiwai Hanyu Jiaoxue (“幸好”“好在”“亏得”辨析及对外汉语教学) [The Discrimination and Chinese’s Teaching for Foreigner of “Fortunately” “Luckily” “Thanks to”]. *Liupanshui Shifan Xueyuan Xuebao* (六盘水师范学院学报) / *Journal of Liupanshui Normal University*, 28(5), 69-72.

Rao, J., & He, Y. (2024). Research on Automated Scoring Method for HSK Essays with Hybrid Features. En R. Liu, L. Wang, F. Bao, Y. Lu, C. Fang, & M. Dong (Eds.), *2024 International Conference on Asian Language Processing (IALP)* (pp. 439-444). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IALP63756.2024.10661138>

Sánchez-Gijón, P. (2004). *L’ús de corpus en la traducció especialitzada: Compilació de corpus ad hoc i extracció de recursos terminològics*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Tao, H., & Chen, H. H.-J. (Eds.). (2019). *Chinese for Specific and Professional Purposes: Theory, Pedagogical Applications, and Practices*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9505-5>

Tian, H. (田宏梅). (2006). Liyong Hanyu Yuliaoku Yanjiu Ciyu Dapei——Yi ‘Youdian’ Wei Li (利用汉语语料库研究词语搭配——以“有点”为例) [Two Major Approaches in Corpus Linguistics to the Study of Collocation: A Case Study with youdian (有点)]. *Jinan Daxue Huawen Xueyuan Xuebao* (暨南大学华文学院学报), 3, 67-73.

Villayandre Llamazares, M. (2008). Lingüística con corpus (I). *Estudios humanísticos. Filología*, 30, 329-349. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i30.2847>

Pan, S. (2013). *Xin Shidai Han-Ying Da Cidian* (新时代汉英大辞典). *New Age Chinese-English Dictionary* (2nd Edition). Commercial Press. Wu, J. (吴鉴城), Bai, M. (白明弘), y Lin, Q. (林庆隆). (2019). Taiwan Huayuwen Yuliaoku zai Huayuwen Jiaoyu de Yingyong (台湾华语文语料库在华语文教育的应用) / Applying the Corpus of Contemporary Taiwanese Mandarin in Teaching Chinese as a Second Language. *Huayuwen Jiaoxue Yanjiu* (华语文教学研究), 16(3), 29-55. [https://doi.org/10.6393/JCLT.201909\\_16\(3\).0002](https://doi.org/10.6393/JCLT.201909_16(3).0002)

Wu, X., Yang, Y., Zhou, X., Xia, Y., y Liao, H. (2024). A meta-analysis of interdisciplinary teaching abilities among elementary and secondary school STEM teachers. *International Journal of STEM Education*, 11(38). <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00500-8>

Xiao, R., Rayson, P., & McEney, T. (2009). *A Frequency Dictionary of Mandarin Chinese: Core Vocabulary for Learners*. Routledge. <https://www.routledge.com/A-Frequency-Dictionary-of-Mandarin-Chinese-Core-Vocabulary-for-Learners/Xiao-Rayson-McEney/p/book/9780415455862>

Zhou, X. (周小兵), Bo, W. (薄巍), Wang, L. (王乐), y Li, Y. (李亚楠). (2017). Guoji Hanyu Jiaocai Yuliaoku de Jianshe yu Yingyong (国际汉语教材语料库的建设与应用) / A Study of the Construction and Application of the TCSOL Material Corpus. *Yuyan Wenzhi Yingyong* (语言文字应用) / *Applied Linguistics*, 101, 125-135.

## APÉNDICE 1: CORPUS MENCIONADOS EN ESTE TRABAJO

1. Beijing Foreign Studies University. Xu, J. (许家金), y Wu, L. (吴良平). (2009, 2014, 2019). *BFSU ToRCH family Chinese corpora*. <http://114.251.154.212/cqp>
2. Beijing International Studies University. (2009). *Quanguo Gongshiyu Fanyi Yuliaoku* (全国公示语翻译语料库) [Chinese-English, English-Chinese translation Corpus of Signs].
3. Beijing Language and Culture University. (2006). *HSK Dongtai Zuowen Yuliaoku* (HSK动态作文语料库) [HSK Dynamic Composition Corpus]. <http://hsk.blcu.edu.cn/Login>
4. Beijing Language and Culture University. (2019). *Quanqiu Hanyu Zhongjieyu Yuliaoku* (全球汉语中介语语料库) [Chinese Interlanguage Text Corpus]. <http://qqk.blcu.edu.cn/#/login>

5. Beijing Language and Culture University. Xun, E. (荀恩东). (2016). *BCC Yuliaoku* (BCC 语料库) [Corpus BCC]. <http://bcc.blcu.edu.cn/>
6. Bilingual Dictionary Research Center. Nanjing University. (1997). *NJU\_BDRCBC Corpus*. <https://bdrcc.nju.edu.cn/>
7. Communication University of China. (2016). 媒体语言语料库 (MLC). *Media Language Corpus*. <https://ling.cuc.edu.cn/RawPub/>
8. Guangdong University of Foreign Studies, y Lancaster University. (2017). *Guangwai-Lancaster Hanyu Xuexizhe Yuliaoku* (广外—兰卡斯特汉语学习者语料库). *Guangwai-Lancaster Chinese Learner Corpus*. <https://www.sketchengine.eu/guangwai-lancaster-chinese-learner-corpus/>
9. Institute of Information Science, Institute of Linguistics, y Department of Information Technology Services, Academia Sinica. (2010). *Zhongyang Yanjiuyuan Hanyu Biaoji Yuliaoku* (中央研究院现代汉语标记语料库) / *Academia Sinica Balanced Corpus of Modern Chinese*. <http://asbc.iis.sinica.edu.tw/>
10. Lancaster University. Xiao, R. (肖忠华). (2012). *The Lancaster Corpus of Mandarin Chinese version 2 (LCMC)*. <http://114.251.154.212/cqp/lcmc2/>
11. Lancaster University. Xiao, R. (肖忠华), y Tao, H. (陶红印). (2006). *The Lancaster Los Angeles Spoken Chinese Corpus (LLSCC)*. <https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/LLSCC/index.htm>
12. Li Yue. (2019). *Corpus de Lengua Hablada en Chino (COLHACH)*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/coralingo/corpus-colhach>
13. Nanjing Agricultural University. (2018). *Xin Shidai Renmin Ribao (Fenci) Yuliaoku* (新时代人民日报(分词)语料库) [New Era People's Daily Segmented Corpus (NEPD)]. <https://corpus.njau.edu.cn/>
14. National Academy for Educational Research. (2020). *Taiwan Huayuwen Yuliaoku* (台湾华语文语料库) [Corpus of Contemporary Taiwanese Mandarin (COCT)]. <https://coct.naer.edu.tw/>
15. National Academy for Educational Research. (2016, 2019). *COCT Zhongjieyu Yuliaoku* (COCT中介语语料库) [Interlingua Learner Corpus (COCT)]. <https://coct.naer.edu.tw/>
16. National Language Committee of China. Xiao, H. (肖航). (1998). *Guojia Yuwei Xiandai Hanyu Yuliaoku* (国家语委现代汉语语料库) [Chinese Corpus by National Language Committee of China (CNC)].
17. National Taiwan Normal University. (2013). *TOCFL Xuexizhe Yuliaoku* (TOCFL学习者语料库) [TOCFL Learner Corpus]. <http://tocfl.itc.ntnu.edu.tw:8080/>
18. National Taiwan Normal University. (2017). *Huayu Xuexizhe Kouyu Yuliaoku* (华语学习者口语语料库) [Chinese Learners Spoken Corpus]. [https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/chinese\\_learners\\_sp/](https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/chinese_learners_sp/)

19. National Taiwan Normal University. (2017). *Huayu Xuexizhe Shumian Yuliaoku* (华语学习者书面语料库) [Chinese Learners Written Corpus]. [https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/chinese\\_learners\\_wr/](https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/chinese_learners_wr/)
20. National Taiwan Normal University. (s.d.). *Zhongwen Xueshu Yuliaoku* (中文学术语料库) [Chinese Academic Corpus]. <https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/>
21. National Taiwan Normal University. (s.d.). *Zhongwen Minfa Yuliaoku* (中文民法语料库) [Civil law corpus]. <https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/>
22. National Taiwan Normal University. (s.d.). *Zhongwen Wanglu Shangwu Yuliaoku* (中文网路商务语料库) [Business Chinese Corpus]. <https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/>
23. National Taiwan Normal University. (s.d.). *Zhongwen Wanglu Kejilei Yuliaoku* (中文网路科技类语料库) [Technology Chinese Corpus]. <https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/>
24. National Taiwan Normal University. (s.d.). *Zhongwen Wanglu Lüyou Yuliaoku* (中文网路旅游语料库) [Tourism Chinese Corpus]. <https://corpus.eng.ntnu.edu.tw/cqpweb/>
25. Peking University. Zhan, W. (詹卫东), Guo, R. (郭锐), y Chen, Y. (谌贻荣). (s.d.). *Beijing Daxue Xiandai Hanyu Yuliaoku* (北京大学现代汉语语料库) [The CCL Corpus of Chinese Texts]. [http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus)
26. Shanghai Jiaotong University. (2011). *Yixue Ying-Han Shuangyu Pingxing Yuliaoku* (医学英汉双语平行语料库) [English-Chinese Medical Parallel Corpus (ECMPC)].
27. Shaoxing University. (2009). *Zhongguo Falü Fagui Han-Ying Pingxing Yuliaoku* (中国法律法规汉英平行语料库) [Parallel Corpus of China's Legal Documents].
28. Shaoxing University. (2010). *Hongloumeng Han-Ying Pingxing Yuliaoku* (《红楼梦》汉英平行语料库) [Parallel Corpus Chinese-English of *A Dream of Red Mansions*].
29. University of California Los Angeles. Tao, H. (陶红印), y Xiao, R. (肖忠华). (2012). *The UCLA Corpus of Written Chinese (2nd edition)*. <http://114.251.154.212/cqp/ucla2/>
30. Universidad Autónoma de Madrid. (2011). *Corpus CORAL CHINA*. <http://cartago.llf.uam.es/dat/c-oral-chino>
31. Universidad de Valladolid, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Barcelona, y Universidad de Vigo. (2025). *Parallel Corpus Chinese<>Spanish, PaCheS*. [https://www.pacores.eu/los-corpus/#corpus\\_paches](https://www.pacores.eu/los-corpus/#corpus_paches)



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 151-168  
Artículo recibido: 18/11/2024  
Artículo aceptado: 25/05/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/693>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.693>

## **PersoLex: estudio taxonómico de los rasgos de la personalidad en español**

### **PersoLex: A taxonomic study of personality traits in Spanish**

PAULA GANITSKY CHEMBY

ESTRELLA ROMERO

ISABEL FRAGA

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA (IPsiUS). UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En este estudio se presenta una taxonomía de los descriptores de personalidad en español siguiendo los principios del enfoque psicoléxico. Los términos relevantes para la personalidad fueron seleccionados del Diccionario de la Lengua Española (DLE 23<sup>a</sup> Ed). Se partió de un amplio número de adjetivos (26.177), que, siguiendo un procedimiento de ocho pasos, culminó con la elaboración de un corpus final compuesto por 1.020 palabras para las que se obtuvieron datos normativos de familiaridad, frecuencia subjetiva, valencia y activación emocional (*arousal*). Los datos están disponibles a través de Open Science Framework (<https://osf.io/56zfm/>). Finalmente, se describe el proceso de reducción a un conjunto manejable de 447 descriptores para ser utilizado en posteriores estudios sobre la estructura de la personalidad.

**Palabras clave:** *enfoque psicoléxico; Emic; Valencia; activación.*

This study presents a taxonomy of personality descriptors in Spanish following the principles of the psycholexical approach. A significant number of adjectives (26,177) relevant to personality was selected from the Diccionario de la Lengua Española (DLE 23rd Ed.). An eight-step procedure was used to transform the data into a final corpus of 1,020 words with normative data on their familiarity, subjective frequency, valence, and arousal. The data are available through the Open Science Framework (<https://osf.io/56zfm/>). Finally, the process of reducing the corpus to a manageable set of 447 descriptors for use in subsequent studies on personality structure is described.

**Keywords:** *psycholexical approach; Emic; Valence; arousal.*

**Citar como:** Ganitsky Chemby, P., Romero, E. y Fraga, I. (2025). PersoLex: estudio taxonómico de los rasgos de la personalidad en español. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 151-168. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.693>

## 1. INTRODUCCIÓN

La personalidad es un concepto amplio que se utiliza para organizar las formas en las que las personas se diferencian entre sí. Se puede definir como una serie de patrones característicos en el pensamiento, sentimiento, motivación y comportamiento de una persona (Funder, 2001). Dentro de las diferentes aproximaciones en el estudio de la personalidad, una perspectiva que se ha mostrado influyente y productiva en múltiples áreas de la psicología es la aproximación psicoléxica. Los estudios léxicos sobre la personalidad constituyen uno de los campos más destacados de aplicación de la lingüística al saber psicológico.

La aproximación psicoléxica tiene sus orígenes hacia finales del siglo XIX (Galton, 1884) y se aborda sistemáticamente por primera vez en la década de 1930, cuando Allport y Odbert (1936) seleccionan un conjunto de 18.000 palabras descriptoras de la personalidad del Diccionario Internacional Webster (1925). Allport y Odbert sostenían que los símbolos lingüísticos han probado su utilidad a lo largo de los siglos por su capacidad de representar hechos estables de la experiencia, argumento al que Goldberg (1981) daría forma en lo que se conoce como *hipótesis léxica*. De acuerdo con esta hipótesis, los rasgos o diferencias individuales que las personas consideran importantes están representados en el lenguaje natural; cuanto más notable sea una diferencia, más se percibirá y hablará de ella. A partir del trabajo de Allport, diferentes investigadores (Cattell, 1943, 1982; Norman, 1963, 1967; Goldberg, 1981) desarrollaron la metodología que ha sido la base de una gran cantidad de estudios taxonómicos en diferentes idiomas: holandés (Brokken, 1978), inglés (Goldberg, 1990), alemán (Angleitner et al., 1990), italiano (Caprara y Perugini, 1994; Di Blas y Forzi, 1998), español (Quevedo-Aguado et al., 1996), chino (Zhou et al., 2009), árabe (Zeinoun et al., 2018) y albanés (Shala et al., 2020).

Actualmente, los enfoques taxonómicos más reconocidos son el método holandés (Brokken, 1978) y el método alemán (Angleitner et al., 1990). El primero se centra en extraer adjetivos y se basa en dos criterios fundamentales para identificar de manera más directa los rasgos disposicionales del léxico: el “criterio de naturaleza” y el “criterio de persona” (De Raad y Mlačić, 2017). El “criterio de naturaleza” permite establecer si el término se puede considerar un descriptor de personalidad cuando encaja en la frase: “Él/ella es (por ejemplo, “obstinado/a”) por naturaleza”. Por otra parte, el “criterio de persona” permite responder a la pregunta: “El/La Sr./Sra. X., ¿qué clase de persona es?” (por ejemplo, “obstinado/a”). Este método se ha empleado en estudios léxicos realizados en otros idiomas, como el italiano (Caprara y Perugini, 1994), el griego (Saucier et al., 2005), el hindi (Singh, et al., 2013) o el lituano (Livaniene y De Raad, 2016).

En contraste, el método alemán amplía el espectro de análisis al incorporar no solo adjetivos, sino también otras categorías gramaticales: sustantivos de atributo (por ejemplo, “paciencia”) y sustantivos de tipo (por ejemplo, “forastero/a”), y amplía las categorías que entran en la definición de personalidad, que abarcan: a) disposiciones, b) condiciones temporales, c) aspectos sociales y reputacionales, d) características externas y apariencia, y e) términos de limitada utilidad. El método alemán ha sido ampliamente utilizado, dando lugar a taxonomías en idiomas como el español (Quevedo-Aguado et al., 1996), el italiano (Di Blas y Forzi, 1998), o el vietnamita (Mai y Church, 2023). Finalmente, cabe señalar que algunos estudios han optado por una integración metodológica, combinando ambos métodos (De Raad y Szirmák, 1994; Szirmák y De Raad, 1994).

Otro aspecto importante dentro de la tradición psicoléxica es la búsqueda de una estructura universal de la personalidad, como es el caso del modelo de los Cinco Grandes (Goldberg, 1990) y el modelo de los Cinco Factores (FFM) (Costa y McCrae, 1992). Durante décadas, el modelo de los Cinco Grandes ha funcionado como un poderoso marco teórico que organiza las diferentes dimensiones de la personalidad. Según estos dos modelos, las dimensiones más

generales, representativas y universales de la personalidad son: Amabilidad (confianza, franqueza, altruismo), Extraversión (cordialidad, gregarismo, asertividad) Responsabilidad (competencia, orden, autodisciplina), Neuroticismo (ansiedad, depresión, impulsividad) y Apertura a la experiencia (ideas, fantasía, estética). Sin embargo, el modelo de los Cinco Grandes ha sido cuestionado y, a pesar de su popularidad, algunos estudios han destacado la heterogeneidad de los resultados en otras lenguas donde emergen diversos modelos factoriales (Saucier, 2022; Thalmayer et al., 2022), de ahí la importancia de desarrollar estudios psicoléxicos en diferentes lenguas y culturas. Los seres humanos existen en un contexto cultural y dependen de un aprendizaje social acumulativo (Henrich et al., 2023), de tal modo que la cultura da forma a las personalidades de los individuos (Lu et al., 2022). Además, los rasgos se describen y se asumen de manera diferente dependiendo del contexto y, aunque la búsqueda de la universalidad de los descriptores ha proporcionado resultados relevantes (Saucier et al., 2014; Wood et al., 2020), surge la necesidad de realizar estudios *bottom up* (Thalmayer et al., 2020, 2021; Ivanova et al., 2021), que combinen estrategias de tipo universalista (*etic*), con estrategias contextuales (*emic*) (Daouk-Öyry, et al., 2016). Los términos *emic* y *etic* provienen de las humanidades y describen dos perspectivas complementarias para estudiar culturas, comportamientos o sistemas psicológicos. Estos conceptos surgieron en el campo de la psicolingüística (Pike, 1967) y, aunque han tenido mayor difusión en los campos de la antropología y la sociología, actualmente son relevantes en los estudios del léxico de la personalidad. En los estudios psicoléxicos, el enfoque *emic* tiene como objetivo descubrir los constructos específicos de cada sociedad mediante la recopilación de material lingüístico específico de cada lengua y cultura. El enfoque *etic*, por el contrario, pretende verificar si los constructos identificados en una determinada cultura pueden encontrarse en otro contexto, intentando así detectar universales (Berry, 1969).

En la recopilación del material lingüístico de los estudios *etic-emic* la fuente léxica más utilizada ha sido el diccionario; no obstante, en los estudios *emic* hay algunas críticas al uso exclusivo del diccionario, tal como se refleja en la revisión realizada por Daouk-Öyry et al. (2016), quienes señalan que los diccionarios varían considerablemente entre sí: por ejemplo, algunos diccionarios tienen pocas entradas, tal como sucede con el caso del diccionario albanés, con 35.000 entradas (Ademi Shala et al., 2020); otro estudio se centra en un diccionario de términos coloquiales (Farahani et al., 2014) y otros se basan en la variedad de dialectos dentro de una lengua, como el chino (Zhou et al., 2009). En resumen, se produce una representación cuestionable del universo léxico presente en cada idioma. Además, las lenguas difieren entre sí. Un ejemplo de ello es que algunos idiomas son diglósicos (uso de dos variedades de la misma lengua), como el árabe. Por ejemplo, en esta lengua se llevó a cabo un estudio en el que se analizó tanto la forma escrita del árabe, denominada árabe estándar moderno, como las formas habladas, denominadas lenguas vernáculas árabes (Zeinoun et al., 2018). Por otro lado, algunos estudios han empleado descriptores libres en lugar de diccionarios (Cheung et al., 1996; Hahn et al., 1999; Isaka, 1990), y más recientemente se ha recurrido al diccionario junto con descriptores libres (Garrashi et al., 2024).

Particularmente en el caso del español, los estudios psicoléxicos disponibles se realizaron hace más de 30 años. Utilizando el método alemán, Quevedo et al. (1996) analizaron las 85.000 páginas del Diccionario de la Lengua Española (DLE 21ª Ed.) y seleccionaron los términos más relevantes de la personalidad a través de 4 fases. Por su parte, Benet-Martínez y Waller (1995, 1997) utilizaron el *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española* de 1989, que contaba con 1.666 páginas, siguiendo una metodología específica en la que inspeccionaban cada cuatro páginas del diccionario en busca de descriptores de rasgos. A partir de una aproximación *emic* y *etic*, estos autores obtuvieron 291 descriptores de personalidad.

Normalmente los estudios léxicos parten de un listado exhaustivo y extenso de rasgos de personalidad, y uno de los objetivos es reducir la cantidad de descriptores para que los participantes puedan describirse a sí mismos o a otras personas con una lista final de rasgos representativos. Por ello diversos estudios recogen estimaciones de la frecuencia de uso y el nivel de familiaridad de dichos términos (Quevedo-Aguado et al., 1996; Mai y Church, 2023). Además de ser evaluada por un panel de jueces o por una muestra de la población (frecuencia subjetiva), la frecuencia de uso objetiva se puede estimar utilizando un diccionario de frecuencias que proporciona datos normativos, como, por ejemplo, el trabajo realizado por Ivanova et al. (2021), que emplearon el *Corpus of the Contemporary Lithuanian Language*. Del amplio conjunto inicial de palabras identificadas como descriptores de la personalidad en estos estudios, muchas son poco frecuentes y desconocidas. Por otra parte, algunos términos pueden ser ambiguos, confusos y/o polisémicos. Por último, a lo largo del tiempo se van produciendo variaciones en el uso de viejos términos y se van incorporando al léxico habitual otros nuevos, incluso aunque su significado sea muy similar a los ya existentes. En definitiva, el subconjunto de términos de personalidad ampliamente utilizados evoluciona con el tiempo (Condon et al., 2022), de ahí la relevancia de las variables de frecuencia y familiaridad.

Desde el punto de vista psicológico, merece destacarse también la contribución de Osgood et al. (1975) al desarrollo de la aproximación psicoléxica. Este autor desarrolló un modelo de universales léxicos al plantear la hipótesis de que el significado “afectivo” de las palabras puede verse como una amalgama de tres dimensiones básicas: evaluación o valencia (por ejemplo, una persona puede ser “honesta” o “deshonesta”); potencia (por ejemplo, ser “cobarde” o “valiente”) y actividad o excitación (por ejemplo, se puede ser “pasivo” o “activo”, “apático” o “enérgico”). Este espacio de tres dimensiones sería una de las primeras clasificaciones en las que se agruparon los descriptores de la personalidad (Goldberg, 1981). Precisamente en el marco de la teoría de Osgood se sitúa la perspectiva bidimensional de las emociones. Esta aproximación sostiene que los estímulos emocionales se distribuyen por el llamado espacio afectivo, configurado por dos variables principales: la valencia y el *arousal* o activación (Bradley y Lang, 2000). La valencia se refiere al valor hedónico de una emoción específica, que va de agradable a desagradable. En cuanto al *arousal*, que va desde la calma a la excitación, indica el grado de activación experimentado (Redondo et al., 2005). En los últimos años han proliferado los corpus de palabras en español que recogen valores de valencia y *arousal* junto con otras variables relevantes para el estudio de la comprensión y producción del lenguaje (e.g., Fraga et al., 2018).

Sin embargo, en el ámbito de la investigación de la personalidad existen pocos análisis que reflejen las propiedades léxicas de las palabras. Se cuenta con algunas excepciones, como el trabajo de Ric et al. (2013) en francés, el estudio de Speed y Brysbaert (2023) en holandés, o el trabajo de Condon et al. (2022) en lengua inglesa. Este último analizó los listados de los trabajos psicoléxicos más representativos en inglés, esto es, los de Norman (1963), Allport y Odbert (1936), y Goldberg (1982), revisando y actualizando la familiaridad y la frecuencia de uso de dichos descriptores. En relación con el estudio en francés, su objetivo era proporcionar diversas medidas para los rasgos de personalidad, específicamente la valencia afectiva de cada término y su relación con las emociones discretas, así como datos sobre las tendencias de aproximación/evitación y las consecuencias percibidas asociadas con cada rasgo de personalidad (Ric et al., 2013). Por último, el reciente estudio de Speed et al. (2023) recogió valores normativos de las dimensiones emocionales para más de 24.000 palabras en holandés, de las cuales 252 forman parte del listado de rasgos de personalidad de Goldberg (1982) y De Raad y Barelds (2008), obteniendo datos normativos de valencia y *arousal*, así como calificaciones en las categorías básicas de las emociones: felicidad, ira, miedo, tristeza, disgusto y sorpresa. El corpus de Speed y Brysbaert (2023) reveló que los rasgos relacionados con la introversión se evalúan de manera más negativa que los rasgos relacionados con la extroversión. Por lo que se refiere a la

activación emocional, los autores encontraron que los rasgos relacionados con la amabilidad y la estabilidad emocional son evaluados como menos activadores que sus opuestos, esto es, los rasgos asociados con la hostilidad y el neuroticismo.

El interés específico por estudiar factores emocionales en el campo de la personalidad surge precisamente en el contexto de la aproximación psicoléxica, a partir de los trabajos realizados por Almagor et al. (1995) y Benet-Martínez y Waller (1995). En estos estudios, el análisis factorial de los descriptores de personalidad autoinformados reveló siete dimensiones principales, siendo dos de ellas dimensiones evaluativas a las que denominaron valencia positiva y valencia negativa. Los valores positivos se definen por términos que denotan excelencia y originalidad, como “perfecto”, “único”, “brillante” y “genial”. Los valores negativos se definen por términos que denotan maldad e inmoralidad, como “malo”, “repugnante”, “malvado” e “inmoral”. Las otras dimensiones son similares, aunque no idénticas, a las de los Cinco Grandes (Benet-Martínez y Waller, 1997). Las personas tienden a valorar positivamente a los individuos agradables, concienzudos, sociales, abiertos y emocionalmente estables; en cambio, se suele valorar negativamente a las personas desagradables y poco escrupulosas (Speed y Brysbaert, 2023). Este tipo de estudios demuestran el potencial de las calificaciones de emociones para investigar la emoción percibida asociada con categorías semánticas o sociales específicas.

Así pues, dada la centralidad de los estudios psicoléxicos en los estudios científicos sobre la personalidad, y dada la necesidad de contar con corpus actualizados de descriptores en diferentes culturas y lenguas, los objetivos de este trabajo son: 1) describir el proceso taxonómico realizado con el fin de actualizar el léxico de la personalidad en el español hablado en España, 2) especificar el proceso de reducción a un conjunto manejable de descriptores para ser utilizado en posteriores estudios sobre la estructura de la personalidad, y 3) aportar valores normativos de frecuencia, familiaridad, valencia afectiva y activación emocional (*arousal*).

## 2. METODOLOGÍA

Para realizar esta actualización, se recurrió a corpus previos basados en el diccionario y a la versión actualizada del Diccionario de la Lengua Española (DLE 23ª Ed). Los adjetivos constituyeron la categoría gramatical seleccionada para analizar los descriptores de personalidad, atendiendo a su capacidad de codificar propiedades estables en el dominio disposicional. Asimismo, mediante un marco integrador que combina los métodos holandés y alemán, se clasificaron los descriptores de personalidad y se restringió el análisis a rasgos disposicionales. Finalmente, siguiendo los principios *emic*, en primer lugar se realizó un estudio de producción/disponibilidad léxica, considerando así las limitaciones que se han identificado en las aproximaciones basadas exclusivamente en el diccionario.

El procedimiento se desarrolló en ocho pasos que comprenden, 1) un estudio de disponibilidad léxica de palabras que designan rasgos de personalidad, 2) la definición de los criterios de inclusión para la recopilación inicial de descriptores de personalidad, 3) la asignación de palabras a categorías, 4) el análisis de la frecuencia objetiva, 5) una evaluación interjueces de rasgos disposicionales de personalidad y familiaridad, 6) un análisis de sinonimias, 7) la obtención de valores normativos de familiaridad, frecuencia subjetiva de uso, valencia y activación de los descriptores seleccionados, y 8) un cribado adicional de los descriptores de personalidad a partir de los valores normativos de familiaridad y frecuencia subjetiva de uso.

### 2.1. *Primer paso: estudio de disponibilidad léxica de palabras que designan rasgos de personalidad*

Con el objetivo de utilizar un enfoque *emic*, este estudio se aproximó al léxico de la personalidad en población española a partir de la producción de palabras que designan rasgos de personalidad. Participaron en esta parte del estudio 160 españoles residentes en Galicia con edades comprendidas entre 18 y 40 años (87 mujeres, 70 hombres y 3 otros). Se excluyeron personas con estudios de psicología en un intento por captar evaluaciones “legas”, evitando que la percepción de los descriptores se viese afectada por el conocimiento de los modelos psicológicos sobre los rasgos de personalidad. Se les propuso una tarea de disponibilidad léxica en la que los participantes debían escribir las 7 primeras palabras que se “le viniesen a la cabeza” para designar rasgos de personalidad.

### 2.2. *Segundo paso: estrategias de búsqueda y criterios de inclusión para la recopilación inicial de descriptores de personalidad*

Se escogió el diccionario como fuente léxica, ya que dentro del enfoque psicoléxico es frecuente su uso como representación tangible del léxico; los diccionarios suelen basarse en corpus y las entradas son actualizadas y reguladas por las autoridades lingüísticas (De Raad y Mlačić, 2017). Por otro lado, en español el diccionario más relevante es el Diccionario de la Lengua Española (DLE) de la Real Academia Española, el cual es actualizado constantemente y cuenta con una gran cantidad de entradas en comparación con otros diccionarios, como se muestra en la Tabla 1. Al igual que los autores de las primeras taxonomías (e.g., Cattell, 1943; Norman, 1963; Goldberg, 1990), partimos de la recopilación de otros trabajos taxonómicos en lengua española, concretamente de los trabajos de Quevedo et al. (1996) y Benet-Martínez y Waller (1997), realizados ambos a partir del diccionario. Concretamente, se incluyeron 6.200 adjetivos del trabajo de Quevedo et al. (1996) y se descartaron los sustantivos y sustantivaciones que estas autoras habían incorporado en su trabajo siguiendo la metodología alemana (Angleitner et al., 1990). Se incluyeron también 299 palabras fruto del trabajo *emic* y *etic* de Benet-Martínez y Waller (1997). Por último, se obtuvieron 19.678 adjetivos del DLE 23ª Ed.

Este estudio se centra particularmente en los adjetivos, cuya estructura ha sido ampliamente estudiada en investigaciones anteriores debido a sus implicaciones para la descripción de la personalidad. Por otro lado, los sustantivos son conceptos categóricos, asignan a las personas a etiquetas “sí” o “no” (por ejemplo, alguien es o no es una “eminencia”); en cambio, los adjetivos tienen un matiz dimensional (Goldberg, 1981): por ejemplo, una persona puede ser más o menos “sigilosa” o más o menos “expresiva”. Esta naturaleza dimensional se alinea de un modo más directo con el concepto psicológico de rasgo de personalidad, que implica, justamente, la existencia de continuos o dimensiones a lo largo de las cuales se ubican todos los individuos.

Además, nos centramos en los rasgos disposicionales o rasgos relativamente estables de la personalidad porque es la categoría analizada más común en los estudios psicoléxicos, como puede verse en Burtáverde et al. (2018), Shala et al. (2020) o Mai y Church (2023). Y, tal como establecieron Allport y Odbert (1936: 26), los rasgos se definen como “tendencias determinantes generalizadas y personalizadas: modos consistentes y estables de adaptación de un individuo a su entorno”.

Tabla 1: Número de entradas de los diferentes diccionarios utilizados en otras taxonomías recientes

Lengua/Autor	Número de entradas
<b>Rumano</b> / Burtăverde y De Raad (2019)	67.000
<b>Polaco</b> /Gorbaniuk et al. (2019)	100.000
<b>Albanés</b> /Shala et al. (2020)	35.000
<b>Lituano</b> /Ivanova et al. (2021)	76.000
<b>Vietnamita</b> /Mai y Church (2023)	55.000
<b>Español</b> /El presente estudio	93.000

### 2.3. Tercer paso: asignación de palabras a categorías

En esta fase se utilizó el procedimiento de valoración por jueces. Las juezas fueron las autoras de este estudio y, siguiendo la metodología alemana y, más específicamente, el trabajo de Angleitner et al. (1990), se categorizaron los términos recogidos por Quevedo-Aguado et al. (1996) y Benet-Martínez y Waller (1997). Para ello partimos de: 1) términos que refieren a rasgos disposicionales; 2) términos descriptivos de la actividad presente, estados temporales de la mente y estados de ánimo; 3) evaluaciones y términos que describen roles sociales, relaciones y efectos; 4) capacidades o talentos y cualidades físicas. Por otro lado, basándonos en la actualización del diccionario, algunos términos fueron categorizados como 5) palabras en desuso. Este estudio se centra en el territorio español y, por lo tanto, se incluyó una categoría referida a 6) palabras que se usan en otros países de habla española (latinoamericanos). Por último, se incluyó la categoría 7) palabras eliminadas del diccionario.

Dentro de esta clasificación y, al igual que otros estudios psicoléxicos (e.g., Ivanova et al., 2021; Mai y Church, 2023), nuestro trabajo se centró en la primera categoría (*términos que refieren rasgos disposicionales*), mientras que los términos clasificados en las seis categorías restantes fueron excluidos. El resultado de esta selección fue un conjunto de 1.747 términos. Posteriormente, de los 19.678 adjetivos de la plataforma Enclave de la RAE y siguiendo los procedimientos propuestos por la aproximación holandesa, una jueza experta en psicología de la personalidad valoró cada adjetivo de acuerdo con los criterios “natural” y “de persona” (Brokken, 1978). A través de este procedimiento se seleccionaron 442 palabras adicionales de personalidad, de modo que esta etapa finalizó con 2.189 términos. Ante los casos dudosos se adoptó una posición conservadora, de forma que fueron incluidos para ser reevaluados en un paso posterior.

### 2.4. Cuarto paso: registro de la frecuencia objetiva y filtrado

Al igual que en estudios taxonómicos previos (Di Blas y Forzi, 1998; Ivanova et al., 2021), se examinó la frecuencia objetiva de las 2,189 palabras resultantes, utilizando el corpus de la RAE (CORPES). Este paso permitió descartar palabras de frecuencia muy baja (menos de una palabra por millón). No obstante, algunas palabras de baja frecuencia sí fueron incluidas siguiendo un criterio de expertos. El resultado final fue un conjunto de 1.755 palabras.

### 2.5. Quinto paso: evaluación interjueces

Con el fin de excluir términos dudosos, ambiguos y que no corresponden a la categoría de rasgos disposicionales, tres juezas evaluaron los 1.755 términos descriptivos de personalidad, estimando si los términos eran rasgos disposicionales o no. Por último, con el fin de excluir

aquellos términos desconocidos para describir características de personalidad, procedieron a responder si la palabra era familiar para describir características de personalidad en una escala de 1 a 3 (de menos a más familiar). La concordancia analizada a través del estadístico Kappa de Fleiss, siguiendo los criterios de Landis y Koch (1977), fue: rasgos disposicionales Sí/No:  $K = .294$  (Aceptable); Familiaridad:  $K = .345$  (Aceptable). Como resultado de este paso, se descartaron 500 palabras más, quedando el conjunto final en 1.255 términos descriptivos de la personalidad.

## 2.6. Sexto paso: sinónimos

Una de las estrategias utilizadas por algunos autores es agrupar las palabras de acuerdo con criterios semánticos, en este caso, sinónimos. Este paso permite identificar mejor los descriptores, ya que los rasgos más importantes son más frecuentes y tienden a tener más sinónimos (Saucier y Goldberg, 2001). Por medio de la plataforma WordReference, obtuvimos los sinónimos de las 1.255 palabras. Para decidir qué descriptores serían conservados, se consideraron los siguientes criterios, incluyendo: 1) las palabras que cuentan con muchos sinónimos; 2) las palabras con más de 3 sinónimos y que se convierten en sinónimos de otras palabras; 3) las palabras con pocos sinónimos pero que, a su vez, son sinónimos de muchas palabras del listado; 4) las palabras que designan claramente un rasgo de personalidad (criterio conceptual) y no disponen de mejores sinónimos, y 5) aquellos sinónimos de sí mismos más representativos a criterio de los jueces.

Tras estos 6 pasos, el corpus final de descriptores de rasgos de personalidad quedó compuesto por 1.020 palabras.

## 2.7. Séptimo paso: familiaridad, frecuencia subjetiva, valencia y activación emocional

Las 1.020 palabras del corpus fueron evaluadas por una muestra de 105 participantes con edades comprendidas entre 18 y 40 años ( $M = 28,69$ ;  $SD = 8,4$ ) (50 mujeres, 49 hombres y 6 otros) y sin estudios de psicología. Las 1.020 palabras se distribuyeron en 5 grupos, de forma que cada participante evaluó 204 palabras. Tanto para familiaridad como para frecuencia subjetiva, valencia y activación se empleó una escala tipo Likert de cinco puntos.

## 2.8. Octavo paso: cribado final

A partir del corpus establecido en el paso anterior, y con el fin de seleccionar un conjunto más reducido de palabras que pueda servir de base al estudio de la estructura de la personalidad, en este octavo paso se buscó excluir términos poco claros, desconocidos o poco utilizados. Los criterios de exclusión fueron: 1) aquellas palabras que fueron evaluadas como “muy desconocidas” por más del 50% de los participantes; 2) aquellas palabras que fueron evaluadas como “muy desconocidas” y o “poco conocidas” por más del 50% de los participantes; 3) aquellas palabras a las que se indicó “nunca la utilizo” por más del 50% de los participantes; y 4) aquellas palabras en las que más del 50% de los participantes señalaron “nunca la utilizo” o “la utilizo poco”. Por lo tanto, como resultado de esta fase, disponemos de un conjunto de 447 palabras que, en un estudio posterior, fueron evaluadas por la población española por medio de un cuestionario de personalidad. La Figura 1 recoge todos los pasos descritos hasta aquí.

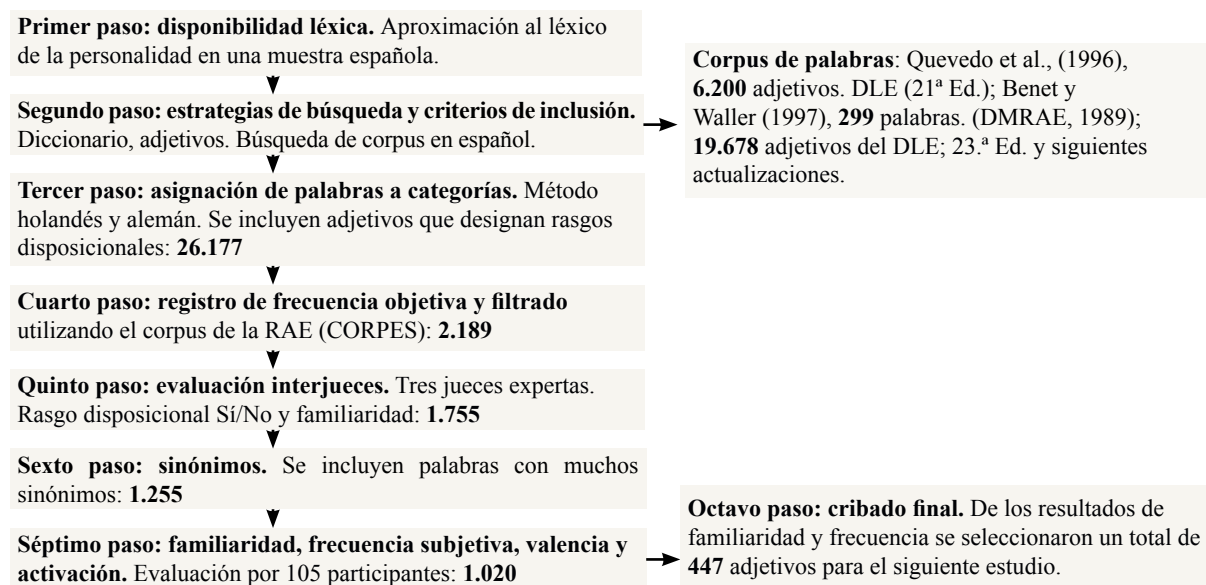


Figura 1: Diagrama de flujo de los pasos seguidos para la elaboración de un corpus actualizado de palabras que designan rasgos de personalidad en español

### 3. RESULTADOS

Este estudio describe el proceso taxonómico que se llevó a cabo con el fin de actualizar el léxico de la personalidad en el español hablado en España, así como el proceso de reducción de este a un conjunto manejable de descriptores para ser utilizado en posteriores estudios sobre la estructura de la personalidad (447 palabras). Además, se proporcionan valores normativos de familiaridad, frecuencia subjetiva, valencia afectiva y activación emocional (*arousal*) para 1.020 palabras que refieren rasgos de personalidad en español (<https://osf.io/56zfm/>). En el estudio de disponibilidad léxica, el total de palabras producidas por los participantes fue de 1.120. En un análisis posterior se descartaron todos los términos repetidos, lo que dio como resultado una lista de 370 palabras. Las categorías gramaticales fueron: 254 (68,64%) adjetivos, 110 (29,72%) sustantivos y 6 (1,62%) verbos. Posteriormente, se seleccionaron exclusivamente los adjetivos y se excluyó el resto. Finalmente, los 254 adjetivos se compararon con el listado actualizado de palabras de personalidad descrito en el segundo paso, y se encontró que todas estaban presentes en la lista mencionada, lo que indica que el estudio no aportó vocabulario nuevo. De hecho, las palabras más frecuentes fueron palabras que a su vez aparecen en el corpus inicial de palabras del diccionario de la lengua española. Las palabras más utilizadas por los participantes fueron: “amable”, “alegre”, “extrovertido/a”, “empático/a”, “introvertido/a”, “simpático/a”, “sociable”, “gracioso/a”, “tímido/a”, “divertido/a” y “generoso/a”.

Los datos de familiaridad mostraron que un alto porcentaje de palabras son conocidas por los participantes (66,78%); sin embargo, ese porcentaje disminuyó significativamente a la hora de indagar sobre la utilización de dichas palabras para describir a las personas (14,6%). En la Tabla 2 se puede ver una muestra de las palabras más familiares y más utilizadas por los participantes, en contraste con las palabras menos familiares y menos frecuentes. Adicionalmente, se empleó el corpus de la RAE (CORPES) con el fin de comprobar la correspondencia entre la frecuencia subjetiva y la frecuencia objetiva, que es muy alta. Así, las palabras más conocidas y más utilizadas también son frecuentes en el corpus de la RAE, mientras que las palabras desconocidas y apenas/nunca utilizadas por los participantes son palabras con índices de frecuencia muy bajos en el mismo corpus.

**Tabla 2: Medias de familiaridad y frecuencia subjetiva de las 10 palabras más familiares y frecuentes y de las 10 palabras menos familiares y menos frecuentes**

Palabras familiares y muy utilizadas	Frec. Familiaridad	Frec.		Palabras menos familiares y no utilizadas	Frec. Familiaridad	Frec.	
		Subjetiva	Objetiva*			Subjetiva	Objetiva*
Torpe	5,00	4,35	11,43	Alexitímico/a	1,00	1,00	0,01
Tímido/a	5,00	4,33	15,29	Probo/a	1,14	1,00	0,24
Borde	4,95	4,61	41,93	Mendaz	1,14	1,00	0,26
Tranquilo/a	4,95	4,47	77,40	Pavisoso/a	1,14	1,00	0,09
Puntual	4,95	4,45	17,76	Inicuo/a	1,22	1,25	0,16
Seguro/a	4,95	4,42	241,80	Veleidoso/a	1,23	1,00	0,29
Triste	4,95	4,33	54,99	Pundonoroso/a	1,23	1,00	0,9
Aburrido/a	4,95	4,29	17,43	Jacarandoso/a	1,23	1,25	0,16
Interesante	4,90	4,5	101,32	Disoluto/a	1,28	1,00	0,11
Nervioso/a	4,90	4,38	66,91	Caviloso/a	1,33	1,00	0,09

\*Corpus de la RAE (CORPES); frecuencia normalizada por millón

En función de los resultados de valencia y basándonos en rangos establecidos en investigaciones que analizan las dimensiones emocionales (Redondo et al., 2007; Fraga et al., 2018), se optó por los siguientes rangos: de 1 a 2,5, negativa; de 2,6 a 3,5, neutra; y de 3,6 a 5, positiva. De este modo, 273 palabras (26,76%) recibieron una evaluación promedio positiva, 245 palabras (24,01%) recibieron una evaluación promedio neutra y 502 palabras (49,21%) recibieron una evaluación promedio negativa. Asimismo, en lo referente a la activación, 144 palabras (14,11%) recibieron una evaluación promedio alta, 742 palabras (72,74%) recibieron una evaluación promedio neutra y, por último, 134 palabras (13,13%) recibieron una evaluación promedio baja, como se muestra en la Figura 2. La Tabla 3 es una pequeña muestra que toma las 10 palabras más agradables y desagradables y las 10 palabras más y menos activadoras.

**Tabla 3: Medias de valencia afectiva y activación emocional de las 10 palabras más positivas y negativas y de las 10 palabras más y menos activadoras**

Connotación emocional	Valencia	Medias	Connotación emocional	Activación	Medias
Positivas	Feliz	5,00	Alta activación	Violento/a	4,47
	Honrado/a	5,00		Misógino/a	4,26
	Simpático/a	4,95		Dictador/a	4,23
	Positivo/a	4,95		Tacapelotas	4,13
	Divertido/a	4,90		Problemático/a	4,13
	Sincero/a	4,85		Endemoniado/a	4,09
	Comprensivo/a	4,85		Estresante	4,09
	Amable	4,85		Colérico/a	4,05
	Amigable	4,85		Agresivo/a	4,05
	Amistoso/a	4,80		Irascible	4,04
Negativas	Dictador/a	1,00	Baja activación	Tranquilo/a	1,71
	Misógino/a	1,00		Relajado/a	1,81
	Malo/a	1,04		Calmado/a	1,84
	Violento/a	1,04		Sereno/a	1,90
	Irrespetuoso/a	1,09		Pacífico/a	2,0
	Arrogante	1,09		Suave	2,05
	Manipulador/a	1,14		Colérico/a	2,09
	Aprovechado/a	1,14		Silencioso/a	2,09
	Abusón/a	1,14		Paciente	2,09
	Perverso/a	1,15		Sosegado/a	2,10

La Figura 2 muestra los valores correspondientes a las evaluaciones de 1.020 palabras en las dimensiones de valencia y activación. Las palabras desagradables (menor valencia) se agrupan mayoritariamente en el cuadrante izquierdo, pero, en su mayoría, tienen una activación neutra.

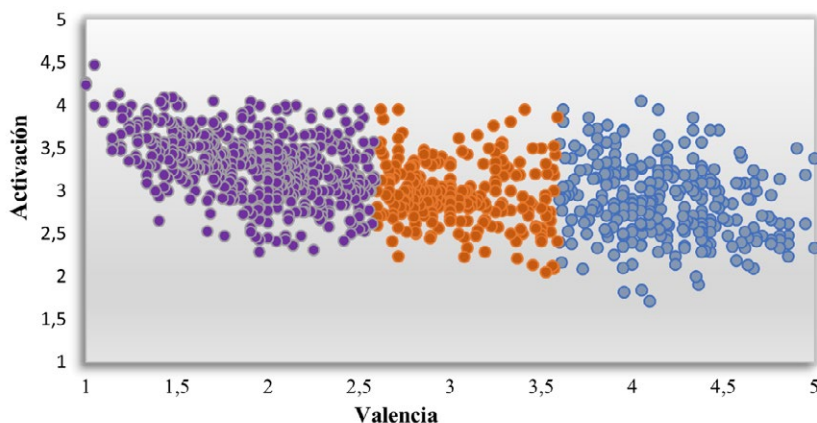


Figura 2: *Distribución de las evaluaciones de las 1.020 palabras en el espacio afectivo definido por las dimensiones de valencia y activación*

#### 4. DISCUSIÓN

Este estudio actualiza el léxico de la personalidad en lengua española siguiendo el enfoque psicoléxico. En español se realizaron dos trabajos entre 1996 y 1997 (Quevedo-Aguado et al., 1996; Benet-Martínez y Waller, 1997), cuando el enfoque psicoléxico parecía estar estancado, pero volvió a cobrar importancia en la década de los 2000. Desde entonces se han publicado aproximadamente 8.000 nuevos estudios sobre el modelo de los Cinco Grandes (John, 2021). Pues bien, considerando el auge de los estudios psicoléxicos, así como los cambios que se van produciendo en el lenguaje y en la sociedad, la actualización de estos trabajos emerge como una tarea necesaria. A modo de ejemplo, al categorizar los 6.200 adjetivos de Quevedo-Aguado et al. (1996) se encontró que 471 palabras estaban en desuso y 311 ya no aparecían en el diccionario, lo que evidencia la evolución del lenguaje y la importancia de mantener actualizados este tipo de estudios.

Es evidente la controversia sobre los estudios exclusivamente *etic*, incluso sobre la falta de sistematización y comunicación de las decisiones tomadas en el proceso metodológico durante la fase de reducción del listado de algunos estudios que combinan aproximaciones *etic-emic* (e.g., Isaka, 1990; Cheung et al., 1996). En efecto, considerando la especificidad de la cultura y del idioma, nuestro estudio permite actualizar y comprobar la existencia de palabras de uso común, generadas en un contexto *emic*, por medio de un estudio de disponibilidad léxica. Además, a partir de la descripción y justificación de las decisiones tomadas en los distintos pasos para la elaboración del corpus, busca acercarse a una metodología integradora global-local (Daouk-Öyry et al., 2016). Es importante señalar que el estudio de disponibilidad léxica no proporcionó nuevo vocabulario, verificándose que las palabras empleadas por los participantes eran términos que se encuentran en el diccionario. Esto confirma que, particularmente en el caso del español hablado en España, el diccionario es el recurso con mayor representatividad del idioma español.

El estudio PersoLex proporciona un corpus integrado por 1.020 adjetivos de rasgos disposicionales de personalidad. Tras ser evaluados en función de su familiaridad y frecuencia de uso subjetiva, y con el fin de obtener una lista de términos manejable para estudios sobre la estructura de la personalidad, se seleccionó un conjunto final de 447 términos. El listado final de algunos estudios es similar al nuestro, como, por ejemplo, el rumano con 412 adjetivos (Burtáverde et al., 2018), o el italiano con 492 adjetivos (Caprara y Perugini, 1994). Otros estudios son más extensos (e.g., el estudio vietnamita, con 668 términos (Mai y Church, 2023); un estudio anterior en español, con 640 palabras (Quevedo-Aguado et al., 1996)) o más reducidos, como en el estudio del lituano, con 232 descriptores (Volungevičienė et al., 2022). En cualquier caso, en todos ellos se trata de un número de términos manejable que no requiere de una duración excesiva en la recolección de los datos.

Por otra parte, este estudio aporta datos normativos de familiaridad, frecuencia subjetiva, valencia y activación. Hasta ahora, ningún estudio psicológico había aportado valores normativos de este tipo. Es importante destacar que, al evaluar la familiaridad y frecuencia de uso subjetivo, los participantes manifestaron conocer un alto porcentaje de palabras, aunque sin emplearlas habitualmente para describir características de personalidad. Este hallazgo concuerda con la conocida Ley de Zipf (1949), en el sentido de que, aunque los hablantes conocen un número mucho mayor de palabras, generalmente emplean un número bastante limitado con una elevada frecuencia.

Un hallazgo interesante se refleja en los resultados de la valencia afectiva. La mayoría de las palabras del corpus de personalidad son evaluadas como negativas o desagradables. Este es un hallazgo coherente con el sesgo de negatividad que se ha identificado en otras áreas de la psicología (Rozin y Royzman, 2001). El mayor número de palabras negativas podría responder también a la hipótesis de la *vigilancia automática*, según la cual los humanos tienen una tendencia evolutiva a priorizar los estímulos negativos, lo que los lleva a prestar una atención constante y automática a las amenazas potenciales por razones de supervivencia (Pratto y John, 1991). Asimismo, en los estudios de *formación de impresiones* se entiende que la información negativa sobre un nuevo conocido tiene más peso e impacto en las impresiones que la información positiva, un fenómeno llamado *asimetría positiva-negativa* (e.g., Peeters y Czapinski, 1990). Anderson (1968) analizó la formación de impresiones a partir del listado de rasgos de personalidad de Allport y Odbert (1936). Posteriormente, Averill (1980), Dumas et al. (2002) y Chandler (2018) retomaron el trabajo de Anderson. En estas investigaciones se encuentra dicha asimetría, aunque limitada a las palabras que describen emociones y estados temporales. Nuestros resultados amplían este fenómeno, por primera vez, a los rasgos disposicionales.

Este estudio puede ser útil para otros investigadores al proporcionar una base terminológica de descriptores de personalidad en español, a partir de la cual se podrá ir actualizando progresivamente la evaluación de las propiedades léxicas en la población española a lo largo del tiempo. Asimismo, contar con un corpus de rasgos de personalidad con valoraciones de su familiaridad y sus propiedades afectivas podrá servir de base para la selección de estímulos en estudios de laboratorio y para el desarrollo de investigaciones sobre expresión de prejuicios, deseabilidad social, formación de impresiones y estudios de género. Del mismo modo, las técnicas de análisis de sentimiento y Procesamiento de Lenguaje Natural podrán beneficiarse de los datos aportados en el corpus que presentamos. La identificación de un listado final de descriptores será un paso esencial para la búsqueda de las dimensiones más importantes de la personalidad, con el potencial de ampliar el estudio a otros países de habla hispana.

Este estudio no está exento de limitaciones, como el moderado tamaño de la muestra que evaluó las propiedades léxicas de los descriptores. Pese a ello, a través de un proceso sistemático de búsqueda y selección, y combinando perspectivas *etic* y *emic*, el estudio PersoLex ofrece

una propuesta metodológica para la elaboración de un corpus de rasgos de personalidad en español, y un panorama general del uso y del valor afectivo de los descriptores de personalidad en la actualidad.

## 5. CONCLUSIONES

El presente estudio constituye una nueva contribución a la perspectiva psicológica de la personalidad, atendiendo a tres objetivos principales. En primer lugar, mediante un riguroso proceso taxonómico, se ha actualizado y depurado un conjunto de descriptores de la personalidad en el español de España, proporcionando una base actualizada y culturalmente relevante para la investigación en este ámbito. En segundo lugar, la reducción sistemática a un conjunto manejable de términos optimiza su utilidad en futuros estudios sobre la estructura de la personalidad. Por último, los valores normativos de frecuencia subjetiva, familiaridad, valencia afectiva y activación emocional suponen un avance metodológico, al ofrecer parámetros estandarizados relevantes desde un punto de vista interdisciplinar. La incorporación de dichas dimensiones potencia el análisis de los descriptores de personalidad, permitiendo una comprensión más integral de su carga semántica y potencial impacto en la evaluación psicológica. En síntesis, estos resultados no solo enriquecen el conocimiento científico sobre la organización de los rasgos de personalidad, sino que también establecen un marco de referencia para investigaciones futuras. El estudio subraya la importancia de mantener actualizados los sistemas de clasificación de descriptores y de integrar dimensiones emocionales en el análisis de la personalidad, sentando las bases para nuevos avances teóricos y aplicados en este campo. En términos generales, este trabajo ilustra cómo el estudio del lenguaje es esencial para el análisis de fenómenos psicológicos complejos como la personalidad humana y muestra la importancia del léxico para identificar, organizar y evaluar las diferencias individuales relevantes en cada cultura.

## REFERENCIAS

- Allport, G. W., y Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 1–171. <https://doi.org/10.1037/h0093360>
- Almagor, M., Tellegen, A., y Waller, N. G. (1995). The Big Seven model: A cross-cultural replication and further exploration of the basic dimensions of natural language trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 300–307. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.300>
- Anderson, N. H. (1968). Likableness ratings of 555 personality-trait words. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(3), 272–279. <https://doi.org/10.1037/h0025907>
- Angleitner, A., Ostendorf, F., y John, O. P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study. *European Journal of Personality*, 4(2), 89–118. <https://doi.org/10.1002/per.2410040204>
- Averill, J. R. (1980). On the paucity of positive emotions. En: Blankstein, K.R., Pliner, P., Polivy, J. (Eds.), *Assessment and Modification of Emotional Behavior*, 6, 7–45. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-3782-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-3782-9_2)
- Benet-Martinez, V., y Waller, N. G. (1995). The Big Seven factor model of personality description: Evidence for its cross-cultural generality in a Spanish sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 701–718. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.701>

Benet-Martinez, V., y Waller, N. G. (1997). Further evidence for the cross-cultural generality of the Big Seven factor model: Indigenous and imported Spanish personality constructs. *Journal of Personality*, 65(3), 567–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00327.x>

Berry, J. W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4(2), 119-128. <https://doi.org/10.1080/00207596908247261>

Bradley, M. M., y Lang, P. J. (2000). Measuring emotion: Behavior, feeling, and physiology. En R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 242–276). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195118889.003.0011>

Brokken, F. B. (1978). *The language of personality*. Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen, The Netherlands.

Burtáverde, V., de Raad, B., y Zanfirescu, A. Ş. (2018). An emic-etic approach to personality assessment in predicting social adaptation, risky social behaviors, status striving, and social affirmation. *Journal of Research in Personality*, 76, 113–123. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.08.003>

Burtaverde, V., & De Raad, B. (2019). Taxonomy and structure of the Romanian personality lexicon. *International Journal of Psychology*, 54(3), 377-387. <https://doi.org/10.1002/ijop.12464>

Caprara, G. V., y Perugini, M. (1994). Personality described by adjectives: The generalizability of the Big Five to the Italian lexical context. *European Journal of Personality*, 8(4), 357–369. <https://doi.org/10.1002/per.2410080502>

Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476–507. <https://doi.org/10.1037/h0054116>

Cattell, R. B., Prieto Zamora, J. M., Escudero Calabozo, J., y Kline, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Pirámide.

Chandler, J. (2018). Likeableness and meaningfulness ratings of 555 (+487) person-descriptive words. *Journal of Research in Personality*, 72, 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.07.005>

Cheung, F. M., Leung, K., Fan, R. M., Song, W. Z., Zhang, J. X., y Zhang, J. P. (1996). Development of the Chinese Personality Assessment Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(2), 181–199. <https://doi.org/10.1177/0022022196272>

Condon, D. M., Coughlin, J., y Weston, S. J. (2022). Personality trait descriptors: 2,818 trait descriptive adjectives characterized by familiarity, frequency of use, and prior use in psycholexical research. *Journal of Open Psychology Data*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.5334/jopd.57>

Costa, P. T. Jr., y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI)*. Professional Manual. Psychological Assessment, Resources.

Daouk-Öyry, L., Zeinoun, P., Choueiri, L., y Van de Vijver, F. J. R. (2016). Integrating global and local perspectives in psycholexical studies: A GloCal approach. *Journal of Research in Personality*, 62, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.02.008>

De Raad, B., y Szirmák, Z. (1994). The search for the “Big Five” in a non-Indo-European language: The Hungarian trait structure and its relationship to the EPQ and the PTS. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44(1), 17–24.

De Raad, B., y Barelds, D. P. H. (2008). A new taxonomy of Dutch personality traits based on a comprehensive and unrestricted list of descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 347–364. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.347>

De Raad, B., y Mlačić, B. (2017). The lexical foundation of the Big Five Factor Model. *Oxford Handbooks Online* (pp. 191–216). Oxford University Press. doi:[10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.12](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.12)

Di Blas, L. y Forzi, M. (1998). An alternative taxonomic study of personality-descriptive adjectives in the Italian language. *European Journal of Personality*, 12(2), 75-101. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199803/04\)12:2<75::AID-PER288>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199803/04)12:2<75::AID-PER288>3.0.CO;2-H)

Diccionario manual e ilustrado de la lengua española (Manual and Illustrated Dictionary of the Spanish Language). 1989. Real Academia Española (RAE) (eds). Madrid.

Dumas, J. E., Johnson, M., y Lynch, A. M. (2002). Likableness, familiarity, and frequency of 844 person-descriptive words. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 523–531. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00054-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00054-X)

Farahani, M. N., De Raad, B., Farzad, V., y Fotoohie, M. (2014). Taxonomy and structure of Persian personality-descriptive trait terms. *International Journal of Psychology*, 51(2), 139-49. <https://doi.org/10.1002/ijop.12133>

Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., Padrón, I., y Ferré, P. (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods*, 50(1), 84–93. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>

Funder, D. C. (2001). Accuracy in personality judgment: Research and theory concerning an obvious question. En B. W. Roberts & R. Hogan (Eds.), *Personality Psychology in the Workplace* (pp. 121–140). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10434-005>

Galton, F. (1884). Measurement of character. *Fortnightly Review*, 36, 179–185. Recuperado de [https://galton.org/bib/JournalItem.aspx\\_action=view\\_id=133](https://galton.org/bib/JournalItem.aspx_action=view_id=133)

Garrashi, H. H., De Raad, B., y Barelds, D. P. H. (2024). Swahili personality-trait vocabulary: A psycho-lexical study using dictionary and day-to-day conversations by indigenous speakers. *International Journal of Personality Psychology*, 127(2), 384-403. <https://doi.org/10.21827/ijpp.10.41843>

Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 2(1), 141-165. Recuperado de [https://projects.ori.org/lrg/PDFs\\_papers/universals.lexicon.81.pdf](https://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/universals.lexicon.81.pdf)

Goldberg, L. R. (1982). From ace to zombie: Some explorations in the language of personality. En C. D. Spielberger & J. N. Butcher (Eds.), *Advances in Personality Assessment*, 1, 203–234. Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de [https://projects.ori.org/lrg/PDFs\\_papers/AcetoZombie.pdf](https://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/AcetoZombie.pdf)

Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>

Gorbaniuk, O., Korczak, A., Toruj, N., Czarnejko, A., Macheta, K., Jałoszewska, M., ... & Hawryluk, M. (2019). Comprehensive psycholexical classification of Polish person-descriptive terms. *Current Issues in Personality Psychology*, 7(2), 142-154. <https://doi.org/10.5114/cipp.2019.82792>

Hahn, D.-W., Lee, K., y Ashton, M. C. (1999). A factor analysis of the most frequently used Korean personality trait adjectives. *European Journal of Personality*, 13(4), 261–282. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199907/08\)13:4<261::AID-PER340>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199907/08)13:4<261::AID-PER340>3.0.CO;2-B)

Henrich, J., Blasi, D. E., Curtin, C. M., Davis, H. E., Hong, Z., Kelly, D., y Kroupin, I. (2023). A cultural species and its cognitive phenotypes: Implications for philosophy. *Review of Philosophy and Psychology*, 14(2), 349–386. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00612-y>

Isaka, H. (1990). Factor analysis of trait terms in everyday Japanese language. *Personality and Individual Differences*, 11(2), 115–124. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90003-A](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90003-A)

Ivanova, A., Mlačić, B., y Gorbaniuk, O. (2021). A comprehensive taxonomy and structure of Lithuanian personality-descriptive terms. *Journal of Research in Personality*, 95, 104159. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104159>

John, O. P. (2021). History, measurement, and conceptual elaboration of the BigFive trait taxonomy: The paradigm matures. En O. P. John & R. W. Robins (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and research* (4th ed., pp. 35–82). Guilford Press.

Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(1), 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>

Livaniene, V. y De Raad, B. (2017). The factor structure of Lithuanian personality-descriptive adjectives of the highest frequency of use. *International Journal of Psychology*, 52(6), 453–462. <https://doi.org/10.1002/ijop.12247>

Lu, J. G., Benet-Martínez, V., y Wang, L. C. (2022). A socioecological-genetic framework of culture and personality: Their roots, trends, and interplay. *Annual Review of Psychology*, 74, 363-390. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-032631>

Mai, N. T. Q., y Church, A. T. (2023). Exploring the indigenous structure of Vietnamese personality traits: A psycho-lexical approach. *International Journal of Personality Psychology*, 9, 1–26. <https://doi.org/10.21827/ijpp.9.41003>

McCrae, R. R., y Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>

Merriam-Webster. (1925). *Diccionario internacional Webster*. G. & C. Merriam.

Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6) 574-583. <https://doi.org/10.1037/h0040291>

Norman, W. T. (1967). *2800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population*. Department of Psychology, University of Michigan. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014738.pdf>

Quevedo-Aguado, M. P., Iraegui, A., Anivarro, E. M., y Ross, P. (1996). Linguistic descriptors of personality in the Spanish language: A first taxonomic study. *European Journal of Personality*, 10(1), 25–34. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199603\)10:1<25::AID-PER243>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199603)10:1<25::AID-PER243>3.0.CO;2-E)

Osgood, C.E., May, W.H., y Miron, M. S. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Chicago. University of Illinois Press.

Peeters, G., y Czapinski, J. (1990). Positive-negative asymmetry in evaluations: The distinction between affective and informational negativity effects. *European Review of Social Psychology*, 1(1), 33–60. <https://doi.org/10.1080/14792779108401856>

Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behaviour* (2nd ed.). The Hague: Mouton.

Pratto, F., y John, O. P. (1991). Automatic vigilance: The attention-grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 380–391. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.380>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [consultado el 10 de Octubre de 2021].

Redondo, J., Fraga, I., Comesaña, M., y Perea, M. (2005). Estudio normativo del valor afectivo de 478 palabras españolas. *Psicológica*, 26(2), 317-326.

Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I., Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective norms for English words). *Behavior Research Methods*, 39, 600-605. [doi:10.3758/bf03193031](https://doi.org/10.3758/bf03193031)

Ric, F., Alexopoulos, T., Muller, D., y Aubé, B. (2013). Emotional norms for 524 French personality trait words. *Behaviour Research Methods*, 45(2), 414–421. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0276-z>

Rozin, P., y Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296–320. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_2)

Saucier, G. (2022). Intimations of a new paradigm for lexical studies in psychology. *Frontiers in Psychology*. 13, 867491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867491>

Saucier, G., Goldberg, L.R., y Institute, O.R. (2001). Lexical studies of indigenous personality factors: premises, products, and prospects. *Journal of personality*, 69(6), 847-79.

Saucier, G., Tsaousis, I., Georgiades, S., y Goldberg, L.R. (2005). The factor structure of Greek personality adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 856–875. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.856>

Saucier, G., Thalmayer, A. G., y Bel-Bahar, T. S. (2014). Human attribute concepts: Relative ubiquity across twelve mutually isolated languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 199–216. <https://doi.org/10.1037/a0036492>

Shala, R. A., De Raad, B., y Arënlju, A. (2020). The structure of Albanian personality descriptive trait-adjectives: A psycho-lexically based taxonomy. *International Journal of Personality Psychology*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.21827/ijpp.6.37224>

Singh, J.K., Misra, G. y De Raad, B. (2013). Personality structure in the trait lexicon of Hindi, a major language spoken in India. *European Journal of Personality*, 27(6), 605-620. <https://doi.org/10.1002/per.1940>

Speed, L. J., y Brysbaert, M. (2023). Ratings of valence, arousal, happiness, anger, fear, sadness, disgust, and surprise for 24,000 Dutch words. *Behavior Research Methods*, 56(5), 5023–5039. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02239-6>

Szirmák, Z., y De Raad, B. (1994). Taxonomy and structure of Hungarian personality traits. *European Journal of Personality*, 8(2), 95–117. <https://doi.org/10.1002/per.2410080203>

Thalmayer, A. G., Saucier, G., Ole-Kotikash, L., y Payne, D. (2020). Personality structure in East and West Africa: Lexical studies of personality in Maa and Supyire-Senufo. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1132–1152. <https://doi.org/10.1037/pspp0000264>

Thalmayer, A. G., Job, S., Shino, E. N., Robinson, S. L., y Saucier, G. (2021). #Üsigu: A mixed-method lexical study of character description in Khoekhoegowab. *Journal of Personality and Social Psychology*, 121(6), 1258–1283. <https://doi.org/10.1037/pspp0000372>

Thalmayer, A. G., Saucier, G., y Rotzinger, J. S. (2022). Absolutism, relativism, and universalism in personality traits across cultures: The case of the Big Five. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(7–8), 935–956. <https://doi.org/10.1177/00220221221111813>

Volungevičienė, A., Mlačić, B., Gorbaniuk, O. (2022). The impact of our personality on others: The Lithuanian comprehensive lexical taxonomy of social effects. *Frontiers in Psychology*, 13, 869920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869920>

Wood, J. K., Gurven, M., y Goldberg, L. R. (2020). Ubiquitous personality □ trait concepts in 13 diverse and isolated languages: A cluster–classification approach. *European Journal of Personality*, 34(2), 164–179. <https://doi.org/10.1002/per.2246>

Zeinoun, P., Daouk-Öyry, L., Choueiri, L., y van de Vijver, F. J. R. (2018). Arab-Levantine personality structure: A psycholexical study of modern standard Arabic in Lebanon, Syria, Jordan, and the West Bank. *Journal of Personality*, 86(3), 397–421. <https://doi.org/10.1111/jopy.12324>

Zhou, X., Saucier, G., Gao, D., y Liu, J. (2009). The factor structure of Chinese personality terms. *Journal of Personality*, 77(2), 363–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00551.x>

Zipf, G. K. (1949). *Human behavior and the principle of least effort: An introduction to human ecology*. Addison-Wesley Press.



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 169-183  
Artículo recibido: 15/08/2024  
Artículo aceptado: 20/05/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/694>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.694>

## **Estudio traductológico de los subtítulos en español de la telenovela china *Eres mi sol***

### **Analysis of Subtitle Translation in Chinese Telenovelas into Spanish: The Case of *You Are My Sunshine***

XIAOQIANG FU  
GUANGZHOU XINHUA UNIVERSITY

JINGYUAN HU  
SUN YAT-SEN UNIVERSITY

Las telenovelas chinas pueden transmitir la cultura de China contando la historia de esta nación al mundo. En este artículo, mediante un enfoque cualitativo y cuantitativo, se analiza la versión en español de los subtítulos de la telenovela china *Eres mi sol* extraída a dos plataformas (Viki y WeTV) desde la perspectiva técnica de la teoría de traducción audiovisual. Se descubre que dicha versión carece de un estándar operativo unificado en ambas plataformas, lo que se refleja principalmente en la segmentación de los enunciados, la modulación del eje del tiempo, las normas ortotipográficas, etc. A partir de ese estudio, se proponen unas técnicas de traducción para resolver dichos problemas: segmentación y fusión, sustitución, omisión y reescritura, con el objetivo de proporcionar una referencia que pueda ayudar a estandarizar la traducción de los subtítulos de las telenovelas chinas al español, y, asimismo, mejorar su difusión en los países hispanohablantes.

**Palabras clave:** *traducción audiovisual; traducción de subtítulos chinos al español; técnicas de traducción; estándar operativo*

Chinese television dramas can convey Chinese culture by telling the story of this nation to the world. This article analyzes the Spanish version of the subtitles for the Chinese telenovela *You Are My Sunshine*, sourced from two platforms (Viki and WeTV), using both qualitative and quantitative methods from the technical perspective of audiovisual translation theory. It is found that the subtitle versions on both platforms lack a unified operational standard, as reflected in issues such as sentence segmentation, timing modulation, and typographic conventions. Based on this analysis, several translation techniques are proposed to address these problems: segmentation and fusion, substitution, omission, and rewriting. The aim is to offer a reference that may help standardize subtitle translation from Chinese to Spanish and enhance the dissemination of Chinese television dramas in Spanish-speaking countries.

**Keywords:** *audiovisual translation; translation of Chinese subtitles into Spanish; translation techniques; operational standard*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las series de televisión producidas en China no solo son una forma de arte que cuenta “historias chinas”, sino también un medio para transmitir de manera vívida la excelente cultura china. El presidente chino, Xi Jinping, enfatizó durante la trigésima sesión de aprendizaje colectivo del decimonoveno Congreso Nacional del Partido Comunista de China en 2021 que “contar bien las historias chinas, difundir la voz de China y mostrar una imagen real, completa y tridimensional de China son tareas importantes para fortalecer la capacidad de construcción de la comunicación internacional de nuestro país” (Qiushi Net, 2021), lo que proporciona una guía científica para promover la difusión de la cultura china en el extranjero, contar bien las historias chinas y construir el sistema de discurso internacional de China. En los últimos años, con el florecimiento de la producción de cine y televisión en China, muchos sitios web de vídeo nacionales e internacionales (como Viki, Wetv, YouTube y Netflix) han lanzado series de televisión originales en chino con subtítulos en diferentes idiomas, atrayendo a usuarios de todo el mundo y contribuyendo significativamente a la internacionalización de la producción audiovisual de los valores culturales chinos.

Sin embargo, la distribución de producciones cinematográficas y televisivas en el extranjero no solo implica esfuerzos de promoción, distribución y marketing, sino que la calidad de la traducción y la tecnología utilizada tienen un impacto directo en la difusión de las producciones audiovisuales (Du y Jia, 2021). En China, la mayoría de las series de televisión se han traducido de forma autónoma por grupos de subtituladores aficionados (Mo, 2023), aunque algunas son traducidas por organizaciones gubernamentales, empresas de cine y televisión, y los niveles de habilidad de los miembros del grupo de subtítulos varían ampliamente. Por otra parte, debido a la falta de teorías técnicas en la traducción de subtítulos de cine y televisión que sean comúnmente aceptadas y practicadas, el grado de estandarización en la traducción de subtítulos es insuficiente, lo que afecta negativamente la eficacia de la difusión.

En los últimos cinco años, una parte significativa de las investigaciones sobre la traducción de subtítulos de películas y series de televisión en China se han enfocado en el idioma inglés. Diversos estudios han analizado las estrategias de traducción al inglés basándose en enfoques teóricos como el funcionalismo (Wang y Zhu, 2021), la eco-traductología (Lei, 2021), la multimodalidad (Lv, 2016; Zhu, 2021) y el Skopos (Jin, 2018).

Aunque existen numerosas películas y series de televisión chinas ya traducidas al español (Casas-Tost y Rovira-Esteva, 2019), los resultados de búsqueda en la base de datos de revistas académicas de China (CNKI) indican que la investigación sobre la traducción de sus subtítulos al español es todavía muy limitada. Por ejemplo, se encontró un artículo de Gao (2018), quien señala problemas como la falta de orientación normativa y la falta de precisión en la traducción de subtítulos al español de las películas y series de televisión chinas, pero no se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo de los problemas específicos de la traducción de subtítulos ni se han propuesto técnicas de traducción efectivas. Por ello, aún no se ha establecido una teoría de traducción audiovisual ni una guía técnica estandarizada para la traducción de subtítulos chinos al español. Actualmente, en China hay grupos de aficionados que producen sus propios subtítulos del español al chino para películas y producciones televisivas del mundo hispanohablante, como en la comunidad *fansub* (Zhang y Cassany, 2019), en cambio, los estudios sobre la traducción de subtítulos chinos al español son escasos.

Este estudio toma como caso de análisis la serie china *He Yi Sheng Xiao Mo* 何以笙箫默 (*Eres mi sol*), estrenada en 2015. Desde su lanzamiento, la serie ha sido difundida tanto en China como en el extranjero, obteniendo una amplia aceptación por parte del público internacional. La

trama narra la historia de una pareja universitaria separada por un malentendido. La protagonista, Zhao Mosheng, se traslada a Estados Unidos, y, tras siete años, se reencuentra con su antiguo amor en China, logrando finalmente superar los conflictos del pasado.

La elección de esta serie se debe a su popularidad internacional y a la riqueza lingüística y cultural que ofrece, al tratarse de un drama moderno cuyos diálogos y situaciones reflejan la vida cotidiana contemporánea en China. Asimismo, resulta pertinente analizar sus subtítulos en ambas plataformas por las diferencias en los procesos de traducción. Viki, plataforma estadounidense, se caracteriza por ofrecer subtítulos multilingües realizados y editados por voluntarios de diferentes países, dirigidos a un público internacional interesado en las producciones asiáticas (coreanas, chinas, tailandesas, japonesas, entre otras). En contraste, la versión de WeTV ha sido elaborada por un equipo de profesionales contratados por parte china con fines de promoción cultural, y está sujeta a los mecanismos de censura aplicados en el país.

La comparativa entre estas dos versiones permite observar cómo distintos agentes traductores, con diferentes niveles de profesionalización y condicionamientos institucionales, influyen en la calidad, fidelidad y recepción de los subtítulos en español. Por ello, este estudio contribuye a una mejor comprensión de los retos y dinámicas que enfrenta la traducción audiovisual del chino al español, un campo aún escasamente explorado en los estudios traductológicos.

Este estudio se basa en la teoría de traducción audiovisual propuesta por Díaz Cintas y Remael (2021), así como el marco de normas lingüísticas, con el fin de analizar la situación actual de la traducción de subtítulos de las series de televisión chinas al español, y se exploran sus técnicas de traducción más relevantes. El objetivo es por un lado, exponer los problemas de los subtítulos reflejados en las dos plataformas a través de la telenovela *Eres Mi Sol*, por otro lado, proporcionar referencias prácticas y teóricas que sirvan de guía a los traductores de subtítulos del chino al español, especialmente en lo que respecta a la adaptación cultural. De este modo, se busca contribuir a la profesionalización del campo y a la estandarización de los criterios traductológicos aplicados en la traducción audiovisual de productos televisivos chinos dirigidos al público hispanohablante.

## **2. TEORÍA DE TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL: DE LA INTERPRETACIÓN A LA DESCRIPCIÓN**

La traducción audiovisual (AVT, por sus siglas en inglés) es una técnica que consiste en la traducción de textos audiovisuales a otro idioma a través de múltiples canales, como lo son el visual y auditivo (Sokoli, 2005). En los últimos años, debido al avance de la tecnología y al desarrollo de la industria cinematográfica y televisiva, la producción de este tipo de traducción ha aumentado considerablemente, convirtiéndose en una disciplina emergente y una nueva área independiente en el campo de la traducción (Pérez González, 2014). Principalmente, existen dos modos de traducción audiovisual: el doblaje y la traducción de subtítulos. Debido a que la traducción audiovisual es una forma de traducción multimodal que difiere de otras formas de traducción, como la literatura, la ciencia y la tecnología, principalmente por estar limitada por los factores técnicos del espacio y el tiempo (Li, 2001), algunos autores también la denominan “traducción restringida” (Constrained Translation) (Titford, 1982; Rapadán, 1991).

Con el auge de la industria audiovisual, la teoría de la traducción audiovisual ha experimentado un rápido desarrollo en los últimos años. En la actualidad, muchos autores (Chaume, 2013; Pérez-González, 2014) están llevando a cabo investigaciones en el campo de la traducción audiovisual utilizando el paradigma de la traducción descriptiva. El concepto central de la investigación en la traducción descriptiva es la “norma”. Según explica Holmes

(1972) sobre el enfoque del producto (product-oriented DTS), la descripción de traducciones existentes puede incluir análisis comparativos de diferentes traducciones de un mismo texto. Chaume (2013: 21) señala que la sociedad actual determina la traducción, y que los traductores deben resumir y seguir las normas basándose en el comportamiento real de la traducción en la sociedad. Wang y Ma (2022: 9) también señalan que es necesario describir adecuadamente los comportamientos del traductor que se encuentran implícitos en la actividad de traducción para extraer normas. Por lo tanto, se puede ver que las normas tienen un significado orientador para la práctica de la traducción en la investigación descriptiva, proporcionando un marco de explicación para el proceso práctico. No obstante, la investigación en traducción descriptiva no sólo se centra en las normas del lenguaje y del texto de la traducción, sino que también explora las razones sociológicas, políticas y económicas detrás de estas normas.

Entre 2011 y 2013, Chaume lideró el equipo de investigación en traducción audiovisual TRAMA (Torralba Miralles et al., 2019) para llevar a cabo un estudio empírico y descriptivo sobre los estándares profesionales de subtítulos de cine y televisión. El estudio investigó 68 empresas audiovisuales en España y resumió las normas de traducción de subtítulos. En consonancia con este enfoque, el presente artículo toma como referencia las denominadas *normas formales y textuales* definidas en dicho estudio, así como las propuestas de Díaz Cintas y Remael (2021)<sup>1</sup>, con el fin de analizar y evaluar la calidad de los subtítulos en español de la telenovela *Eres mi sol*. Estas normas constituyen un marco técnico esencial para examinar aspectos como la segmentación, la sincronización y la corrección ortotipográfica, factores fundamentales en la profesionalización de la traducción audiovisual.

### 2.1. Normas de traducción de subtítulos: restricciones de tiempo y espacio, sincronización completa

Los subtítulos son una forma de presentar el diálogo o la narración de una película en forma de texto, lo que ayuda al público a comprender mejor la información presentada en la pantalla (Du, Li y Chen, 2013). La traducción de subtítulos está principalmente limitada por las normas formales y textuales (Li y Bo, 2005; Torralba Miralles et al., 2019). Las normas formales incluyen dos aspectos importantes: tiempo y espacio, que están íntimamente relacionados con la sincronización. Es decir, los subtítulos deben aparecer en la pantalla durante el tiempo adecuado y en el lugar correcto para garantizar que los espectadores puedan leerlos con facilidad mientras disfrutan de la película. Por lo tanto, la sincronización completa es esencial en la traducción de subtítulos para que el mensaje original se transmita correctamente y de manera efectiva a los espectadores.

El “espacio” se refiere a la distribución de las líneas y el patrón de los subtítulos. Normalmente, cada subtítulo consta de una o dos líneas (en el caso de subtítulos bilingües pueden ser hasta cuatro líneas), con una longitud de 35-42 caracteres por línea (incluyendo espacios y signos de puntuación) y se ubican centrados en la parte inferior de la pantalla. Si hay información importante, como imágenes o texto, en el lugar donde se encuentra el subtítulo, se puede ajustar su altura según sea necesario. Por otro lado, el “tiempo” se refiere a la duración del subtítulo en la pantalla, que no debe ser inferior a un segundo ni superior a 6 segundos para evitar afectar a la experiencia visual. Además, se requiere un intervalo de al menos 3 fotogramas (150 milisegundos) entre subtítulos para garantizar una buena lectura. Los subtítulos no solo están limitados por el tiempo y el espacio, sino que también deben estar sincronizados con la imagen, incluyendo cambios de imagen que involucren diálogos y la desaparición de la imagen

---

<sup>1</sup> Las normas técnicas propuestas en este artículo son aplicables al subtítulo de películas, documentales, series de televisión destinadas a oyentes, no para sordos.

en la pantalla (Zhang, 2021). Por ejemplo, el subtítulo debe aparecer cuando se pronuncia el primer sonido y desaparecer cuando termina el último sonido. En caso necesario, se puede extender el tiempo del subtítulo en un 10% (Díaz Cintas y Remael, 2021).

La norma textual se refiere a la transformación de la lengua oral a la escrita. Aunque cada compañía cinematográfica tiene su propia norma de escritura, como la fuente, el color y el tamaño de letra, según Torralba Miralles et al. (2019) y Díaz Cintas y Remael (2021), las prácticas convencionales para la redacción de subtítulos en español son las siguientes:

- a) Cursiva: se utiliza para las letras de las canciones de fondo, palabras extranjeras y diálogos fuera de pantalla en las películas y series.
- b) Guion (-): se utiliza para indicar cuando dos personajes hablan al mismo tiempo en pantalla.
- c) Dos puntos (:): se utilizan para pausas, citas y enumeraciones.
- d) Punto (.): se utiliza al final de un párrafo y para separar dos subtítulos diferentes. No se usa después de los títulos y subtítulos de créditos.
- e) Coma (,): se utiliza para pausas en las frases, pero no para separar dos subtítulos consecutivos.
- f) Puntos suspensivos (...): se utilizan para indicar diálogos incompletos o interrupciones en los diálogos. No se recomienda usar puntos suspensivos para separar dos subtítulos diferentes.
- g) Comillas (“ ”). Utilizadas para citar palabras dichas por un personaje, títulos de libros, películas o programas de televisión, o para enfatizar algún significado especial.
- h) Todas las letras en mayúscula: se utilizan para traducir el título de una película o programa de televisión, o para traducir la información que aparece en pantalla, como señales de tráfico, nombres de tiendas o calles.
- i) Paréntesis (): se utilizan para traducir información que aparece en pantalla y, a veces, para hacer comentarios sobre el texto original.

### 3. METODOLOGÍA

En este estudio se emplea un enfoque mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos para analizar los problemas en la traducción de los subtítulos al español de la popular serie china *He Yi Sheng Xiao Mo* en las plataformas de vídeo WeTV y Viki. El proceso de investigación se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar, se descargó el primer episodio con subtítulos de ambas plataformas en formato SRT y se importaron los archivos de subtítulos al software de edición de subtítulos Juble, como se muestra en la Figura 1.

Este software de código abierto permite no solo crear y editar subtítulos de vídeo, sino también corregir errores ortográficos y gramaticales. Se recopilaron datos sobre el número de líneas de subtítulos, la cantidad de caracteres por línea, la duración de los subtítulos y los intervalos entre los mismos.

Start	End	Duration	Cpm	#	Start	End	Duration	Cpm
00:00:00,280	00:00:05,880	00:00:05,600	696	1	00:00:00,280	00:00:05,880	00:00:05,600	696
00:00:05,880	00:00:10,600	00:00:04,720	381	2	00:00:05,880	00:00:10,600	00:00:04,720	381
00:00:10,600	00:00:15,260	00:00:04,660	399	3	00:00:10,600	00:00:15,260	00:00:04,660	399
00:00:15,260	00:00:22,260	00:00:07,000	583	4	00:00:15,260	00:00:22,260	00:00:07,000	583
00:00:22,260	00:00:28,760	00:00:06,500	978	5	00:00:22,260	00:00:28,760	00:00:06,500	978
00:00:28,760	00:00:35,720	00:00:06,960	612	6	00:00:28,760	00:00:35,720	00:00:06,960	612
00:00:35,720	00:00:43,040	00:00:07,320	459	7	00:00:35,720	00:00:43,040	00:00:07,320	459
00:00:43,040	00:00:49,720	00:00:06,680	323	8	00:00:43,040	00:00:49,720	00:00:06,680	323
00:00:49,720	00:00:57,000	00:00:07,280	618	9	00:00:49,720	00:00:57,000	00:00:07,280	618
00:00:57,000	00:01:03,560	00:00:06,560	521	10	00:00:57,000	00:01:03,560	00:00:06,560	521
00:01:03,560	00:01:13,720	00:00:10,160	591	11	00:01:03,560	00:01:13,720	00:00:10,160	591
00:01:13,720	00:01:17,860	00:00:04,140	623	12	00:01:13,720	00:01:17,860	00:00:04,140	623
00:01:17,860	00:01:25,740	00:00:07,880	373	13	00:01:17,860	00:01:25,740	00:00:07,880	373
00:01:25,740	00:01:29,940	00:00:04,200	443	14	00:01:25,740	00:01:29,940	00:00:04,200	443
00:01:29,940	00:01:48,390	00:00:02,120	991	15	00:01:48,390	00:01:48,390	00:00:02,120	991
00:01:48,390	00:01:53,790	00:00:05,400	633	16	00:01:48,390	00:01:53,790	00:00:05,400	633
00:01:53,790	00:02:03,450	00:00:09,660	1461	17	00:02:03,450	00:02:03,450	00:00:09,660	1461
00:02:03,450	00:02:11,760	00:00:08,310	1176	18	00:02:11,760	00:02:11,760	00:00:08,310	1176
00:02:11,760	00:02:22,260	00:00:10,500	872	19	00:02:22,260	00:02:22,260	00:00:10,500	872
00:02:22,260	00:02:33,760	00:00:11,500	603	20	00:02:33,760	00:02:33,760	00:00:11,500	603
00:02:33,760	00:02:45,260	00:00:11,500	676	21	00:02:45,260	00:02:45,260	00:00:11,500	676
00:02:45,260	00:02:56,760	00:00:11,500	444	22	00:02:56,760	00:02:56,760	00:00:11,500	444
00:02:56,760	00:03:08,260	00:00:11,500	782	23	00:03:08,260	00:03:08,260	00:00:11,500	782
00:03:08,260	00:03:19,760	00:00:11,500	795	24	00:03:19,760	00:03:19,760	00:00:11,500	795
00:03:19,760	00:03:31,260	00:00:11,500	404	25	00:03:31,260	00:03:31,260	00:00:11,500	404
00:03:31,260	00:03:42,760	00:00:11,500	414	26	00:03:42,760	00:03:42,760	00:00:11,500	414
00:03:42,760	00:03:54,260	00:00:11,500	439	27	00:03:54,260	00:03:54,260	00:00:11,500	439
00:03:54,260	00:04:05,760	00:00:11,500	526	28	00:04:05,760	00:04:05,760	00:00:11,500	526
00:04:05,760	00:04:17,260	00:00:11,500	670	29	00:04:17,260	00:04:17,260	00:00:11,500	670
00:04:17,260	00:04:28,760	00:00:11,500	331	30	00:04:28,760	00:04:28,760	00:00:11,500	331
00:04:28,760	00:04:40,260	00:00:11,500	1067	31	00:04:40,260	00:04:40,260	00:00:11,500	1067
00:04:40,260	00:04:51,760	00:00:11,500	1041	32	00:04:51,760	00:04:51,760	00:00:11,500	1041

Figura 1: Comparación de subtítulos de texto importados de Viki y WeTv

A continuación, se llevó a cabo un exhaustivo análisis cuantitativo de los datos recopilados. Se contó el número de caracteres en cada línea de subtítulos para identificar aquellas líneas que excedían la longitud recomendada, lo que podría dificultar la lectura para el espectador. Asimismo, se midió la duración de cada subtítulo en pantalla y el intervalo entre subtítulos consecutivos para detectar posibles problemas de sincronización. También se calculó el valor de caracteres por segundo (CPS) para evaluar si los subtítulos se mostraban en pantalla a una velocidad adecuada para su comprensión.

Además, se evaluó la conformidad de los subtítulos con las normas lingüísticas y ortográficas del español. Se analizó el uso adecuado de la cursiva, las mayúsculas, la puntuación y la presencia de errores ortográficos en los subtítulos de ambas plataformas. Se examinó cómo se traducían elementos culturales específicos, como el diálogo, la música de fondo y los objetos en la escena, para determinar si las traducciones facilitaban la comprensión cultural por parte del espectador.

Asimismo, se compararon los subtítulos de ambas plataformas bajo los mismos criterios establecidos para identificar similitudes y diferencias en la calidad de la traducción y la adaptación cultural. Esto permitió determinar las fortalezas y debilidades de cada plataforma en términos de traducción de subtítulos.

Por último, se propusieron estrategias para optimizar la traducción de los subtítulos y se evaluó su viabilidad y efectividad. A través de este enfoque integral, el estudio busca no solo identificar los problemas existentes en la traducción de subtítulos al español de las series chinas, sino también ofrecer soluciones prácticas para mejorar la experiencia del espectador y promover la difusión cultural china en el ámbito hispanohablante.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección, se han analizado los datos recogidos sobre los subtítulos y se ha elaborado la Tabla 1 para mostrar y comparar los contenidos de las dos plataformas.

*Tabla 1: Parámetros de subtítulos en español de Viki y WeTv*

Parámetros de subtítulos	Viki	WeTv
Número total de filas	577	893
Máx. de caracteres por fila	75	49
Mín. de caracteres por fila	3	3
Número de filas que exceden los 42 caracteres	231	2
Total de bloques de subtítulo	480	721
Bloque de subtítulos con duración inferior a 1s	0	118
Bloque de subtítulos con duración superior a 6s	44	3
Número de bloques con intervalo menor a 3 fotogramas	321	168
Valor máx. de caracteres por segundo	52.5	59.6
Promedio de CPS	12.45	19.2
Mediana de CPS	13.2	18.3
Número de filas con CPS mayor a 13	226	660

A través de la Tabla 1 se puede observar que el número de bloques de subtítulos en Viki es de 480, con un total de 577 líneas; mientras que WeTv tiene 721 bloques de subtítulos y un total de 893 líneas. Es decir, Viki tiene menos cantidad de frases en la traducción de subtítulos. En cuanto a la cantidad de caracteres por línea, Viki tiene la mayor cantidad de caracteres mostrados, con 231 líneas que superan los 42 caracteres, mientras que WeTv solo tiene dos líneas que exceden este límite. Esto también indica que los subtítulos de las series de televisión en Viki presentan una sobrecarga de información y un exceso de longitud en los segmentos traducidos del chino al español. Con respecto a la duración y los intervalos mostrados en el software de edición de subtítulos Jubler, se descubrió que en general, los tiempos de subtítulos en Viki son más razonables que en WeTv, ya que hay 118 líneas en WeTv que duran menos de un segundo. Tanto Viki como WeTv presentan intervalos de subtítulos relativamente breves, lo que refleja un cambio de escena demasiado acelerado y puede afectar negativamente a la experiencia de visualización del público. La velocidad de visualización de los subtítulos también se puede comprobar a través del valor de CPS (caracteres por segundo). En general, cuanto mayor sea la cantidad de caracteres por línea, más rápida será la velocidad de visualización en un período determinado de tiempo. Tomando como referencia una línea de hasta 42 caracteres con una duración en pantalla de 6 segundos (Díaz Cintas, 2003: 25), el valor de CPS se sitúa habitualmente en torno a 7. En el caso de haber dos líneas de subtítulos, el CPS promedio suele ser de 12. Sin embargo, se descubrió que más de la mitad de los subtítulos en ambos sitios web se muestran demasiado rápido, siendo los subtítulos de WeTv más rápidos con una media de 18,3.

Se ha llevado a cabo un análisis de la ortotipografía del subtítulo de la serie en las dos plataformas de vídeo, con el fin de evaluar el cumplimiento de la norma textual. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

*Tabla 2: Uso de la norma lingüística en los sitios web de Viki y WeTv*

Uso de lenguaje	Viki	WeTv
Cursiva	Sí	Ninguna
Mayúscula	Ninguna	Ninguna
Uso de puntuación	punto, coma, signos de interrogación, puntos suspensivos, signos de exclamación, comillas, guion corto, comillas simples, paréntesis	punto, coma, signos de interrogación, puntos suspensivos, signos de exclamación, guion corto, igual, paréntesis
Errores ortográficos	22 casos	2 casos
Comentarios en línea	Sí	No

Tras analizar la calidad de la traducción en ambas versiones de los subtítulos, se ha observado que WeTv no utilizó cursiva ni mayúsculas, pero en Viki había una mezcla de fuentes cursivas y normales. Sin embargo, ambas plataformas incluyen en Mayúscula la primera letra de la palabra en el título de la serie televisiva (ej. “Mi Luz de Sol” y “Eres Mi Sol”). En cuanto al símbolo musical ♪, ambas plataformas lo utilizaron para el inicio y el final de las letras de la canción principal y las canciones intermedias. También se utilizaron signos de puntuación como el punto, la coma, el signo de interrogación y los puntos suspensivos en ambos sitios web. Asimismo, ambas versiones utilizaron paréntesis para explicar o traducir lo que se muestra en la pantalla, lo que ayuda a los espectadores a entender la información presentada. Cuando dos personajes dialogan juntos, ambos sitios web usan un guion (-) antes de la oración.

Viki utilizó comillas simples para citar el título del libro (pj. “Basado en ‘La Separación Silenciosa’ por Gu Man), mientras que WeTv utilizó el signo igual (pj. “=Eres Mi Sol=”). En cuanto a la ortografía, dado que los subtítulos de Viki son elaborados en su mayoría por equipos de aficionados, se detectó un mayor número de errores de escritura, con un total de 22 casos identificados (pj. \**Usted no me ha dicho su nombre y profesión aún*, \**Vamonos*, \**¡Oye, espérame!*, \**No voy a haré fotos*, etc.), mientras que el equipo profesional de WeTv solo mostró dos errores de escritura similares y un error gramatical (\**hemos llevado un año comunicándonos*). Este hallazgo destaca la importancia de la profesionalidad en la generación de subtítulos, con WeTV demostrando una mayor precisión en este aspecto.

Es relevante señalar que ambos equipos de traducción interpretan erróneamente la onomatopeya china *dida* (滴答), que imita el sonido de un reloj, como *tic toc*, en lugar de emplear la forma correcta en español: *tictac* (RAE, 2014). Este resultado pone de manifiesto la necesidad de prestar mayor atención a la adecuación lingüística y sonora en la traducción de elementos culturalmente marcados.

No obstante, al considerar el procesamiento y la presentación cultural, se observan diferencias notables entre Viki y WeTV. El equipo de subtítulos de Viki muestra una mayor sensibilidad hacia las traducciones culturales chinas únicas, probablemente debido a la consideración del nivel de aceptación por parte de grupos de audiencia extranjeros. Un ejemplo de esto es la anotación entre paréntesis de los nombres propios de la cultura. En contraste, WeTV tiende a traducirlos de una manera más directa, orientada a la comprensión literal por parte de la audiencia extranjera (Tabla 3). Esta variación destaca la importancia de considerar no solo la precisión lingüística sino también la adaptación cultural al abordar la traducción de subtítulos en el ámbito audiovisual.

Tabla 3: Traducción de elementos culturales chinos en Viki y WeTv

Subtítulo de Viki	Subtítulo de WeTv
“También hay <b>tanghulu</b> y batata y masa frita retorcida. (N/T fruta de espino china, bañada en jarabe de azúcar para hacer una capa de caramelo duro).”	““Hay calabaza de azúcar batata y masa frita retorcida.”
“precio: tres <b>liang</b> (N/T: moneda)”	“precio: tres unidades de moneda”
“no solo es bueno en <b>qin-qi-shu-hua</b> , sino en todo lo demás. (N/T cuatro artes de un caballero, “cítara, ajedrez, literatura, arte”)”	“No solo es bueno en el arte clásico chino, sino en todo lo demás.”
Ja, he mostrado mi técnica de <b>Zheng Banqiao</b> (N/T: Zheng Banqiao fue un famoso artista chino conocido por sus originales técnicas de pintura y caligrafía.)”	“Ja, mostré una técnica al estilo de Zheng Banqiao.”

Además, es relevante señalar que Viki incorpora una función de comentarios en línea (véase la Figura 2) que permite a los espectadores expresar sus opiniones durante la visualización del episodio y acceder en tiempo real a las percepciones de otros usuarios. Esta característica no está disponible en WeTV, lo que supone una diferencia significativa en cuanto al grado de interactividad que ofrecen ambas plataformas.

Esta función puede tener un impacto considerable tanto en la experiencia del usuario como en la retroalimentación sobre los contenidos. Por ejemplo, en la Figura 2 se observa cómo los usuarios publican comentarios como: “The wig has to go! Looks so bad.”, “Looks so bad.” o “Qué inteligente”, reflejando reacciones personales, valoraciones estéticas y observaciones culturales. Este tipo de participación no solo fomenta un entorno comunitario de visionado compartido, sino que también facilita el intercambio de opiniones sobre la calidad de la traducción, la interpretación de los personajes o referencias culturales que podrían pasar desapercibidas sin el contexto adecuado.

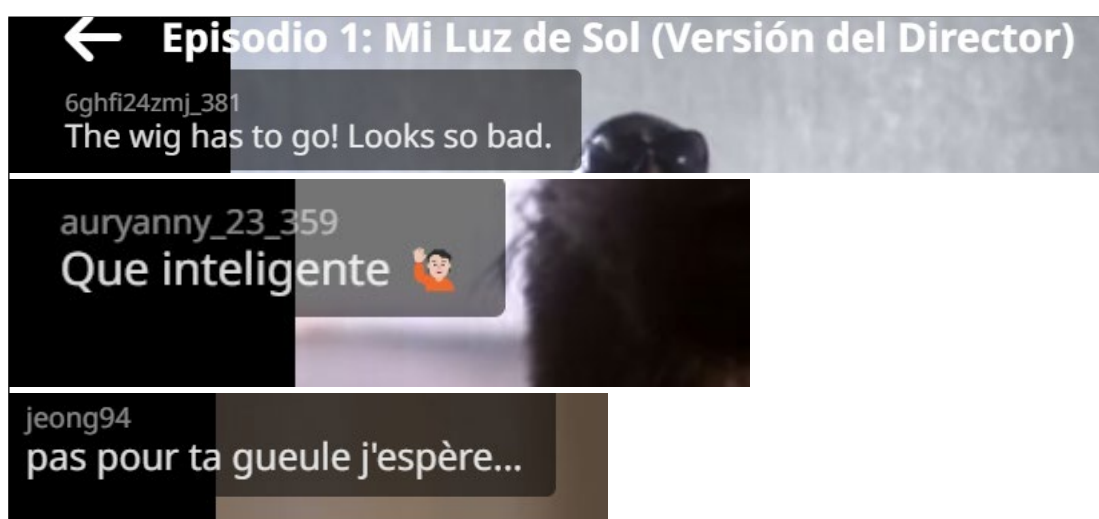


Figura 2: Comentarios en tiempo real en pantalla

## 5. ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN DE SUBTÍTULOS EN ESPAÑOL

Después de analizar los subtítulos en ambos sitios web, se encontraron problemas en tres aspectos: la división de los segmentos de texto, el control del eje de tiempo y las normas de escritura. Se identificaron frases incompletas, tiempos de permanencia demasiado cortos, cambios de pantalla demasiado rápidos y traducciones demasiado largas. Debido a que el chino y el español son lenguas muy diferentes, es inevitable que surjan problemas de expresión redundantes al traducir subtítulos del chino al español. Estas dificultades pueden atribuirse en parte a las diferencias estructurales y expresivas entre ambas lenguas, que complican la adaptación de los diálogos originales a los requisitos técnicos y estilísticos de los subtítulos.

Como señala Díaz Cintas (2003: 201), “los subtítulos no son, ni pueden ser, una traducción completa y detallada de los diálogos de la versión original”, lo que subraya las limitaciones inherentes a este tipo de traducción. En este contexto, el presente estudio analiza la aplicación de diversas técnicas de subtitulación, entre las que se incluyen la segmentación y fusión, la sustitución, la omisión y la reescritura.

### 5.1. Segmentación y fusión

Cuando los traductores trabajan en la creación de subtítulos, deben tener en cuenta la legibilidad del texto y la velocidad de lectura del espectador. Las oraciones largas se pueden segmentar en una oración principal y una subordinada, y las oraciones cortas se pueden fusionar en una sola oración. Sin embargo, esta decisión no solo depende de las limitaciones de tiempo y espacio, sino también de la sintaxis y la lógica de la expresión, tratando de evitar romper segmentos de lenguaje que tengan un significado completo, por ejemplo, verbos auxiliares y participios pasados, frases verbales, frases preposicionales, así como frases hechas que incluyan artículos y sustantivos. Para ilustrar esta cuestión, se presenta a continuación un ejemplo comparativo. A la izquierda se muestra la segmentación original utilizada en los subtítulos de WeTV, mientras que a la derecha se ofrece una sugerencia de mejora (Tabla 4):

*Tabla 4: Segmentación original de subtítulos de WeTV y sugerencia de mejora*

No.	Subtítulos de WeTV	Sugerencia de mejora
1	00:07:50,100 --> 00:07:51,910 Muy bien. Hablemos del tema directamente.	00:07:50,100 --> 00:07:51,910 Muy bien. Hablemos del tema directamente.
2	00:08:21,570 --> 00:08:23,830 nosotras dos partes hemos llevado un año comunicándonos	00:08:21,570 --> 00:08:23,830 las dos partes llevamos dos años comunicándonos.
3	00:08:52,580 --> 00:08:54,220 El contrato entero cuenta con más de 700 páginas.	00:08:52,580 --> 00:08:54,220 El contrato entero cuenta con más de 700 páginas.
4	00:15:56,530 --> 00:15:57,620 Tengo algunos asuntos de trabajo por la noche.	00:15:56,530 --> 00:15:57,620 Tengo algunos asuntos de trabajo por la noche.

Fusionar subtítulos implica la combinación de dos o más subtítulos en un solo grupo de dos subtítulos cortos en un bloque (o línea), de manera que el espectador pueda entender mejor la relación lógica entre los segmentos anteriores y posteriores. En el caso de la versión de WeTV, se pueden fusionar dos subtítulos cortos relacionados, como “Me temo que él ya no recuerda” y “quién soy” en un solo subtítulo como “Me temo que él ya no recuerda quién soy”, para facilitar la comprensión y mejorar la legibilidad de los subtítulos (Tabla 5):

*Tabla 5: Segmentación original de subtítulos de WeTV y sugerencia de mejora*

No.	Subtítulos de WeTV	Sugerencia de mejora
1	0:07:07,790 --> 00:07:09,140 Me temo que él ya no recuerda	00:07:07,790 --> 00:07:09,890 Me temo que él ya no recuerda quién soy.
	00:07:09,140 --> 00:07:09,890 quién soy.	

Es importante que los traductores tengan en cuenta que la fusión de subtítulos debe hacerse de forma coherente y respetando la estructura y el significado original de las frases. De esta manera, se logrará una mejor experiencia de visualización para el espectador.

## 5.2. Sustitución

En situaciones en las que no es posible reducir el contenido del mensaje original, los traductores pueden optar por sustitución de palabras o frases con sinónimos que tengan menores caracteres, como utilizar “piso” en lugar de “apartamento”. Además, se pueden introducir pronombres demostrativos para reemplazar nombres o frases nominales, o incluso oraciones completas. También se pueden emplear abreviaturas o números arábigos en lugar de palabras completas.

Un ejemplo de subtítulos se puede ver en la traducción del sitio web Viki, donde se presenta el siguiente diálogo (Tabla 6):

Tabla 6: *Ejemplo de subtítulos en la traducción del sitio web Viki*

Tiempo original	0:05:21,980 --> 00:05:24,060
Subtítulo original	你干嘛拍我
Subtítulo traducido	Por qué estás tomando una foto mía?
Tiempo original	00:05:24,060 --> 00:05:28,960
Subtítulo original	我好好在拍风景你为什么突然冒出来
Subtítulo traducido	Estoy tratando de tomar una foto de la escenografía. ¿Por qué te apareces de repente?

En este caso, se podrían hacer algunos cambios para simplificar los subtítulos. Por ejemplo, se podría usar el pronombre “me” en lugar del “mío”. Asimismo, se podría reemplazar la expresión “tomar foto de la escenografía” por “capturar paisaje”. De esta manera, la traducción podría quedar así (Tabla 7):

Tabla 7: *Ejemplo de simplificación de subtítulos en la traducción del sitio web Viki*

Código de tiempo	0:05:21,980 --> 00:05:24,060
Subtítulo original	你干嘛拍我
Subtítulo traducido	¿Por qué me estás haciendo una foto?
Código de tiempo	00:05:24,060 --> 00:05:28,960
Subtítulo original	我好好在拍风景你为什么突然冒出来
Subtítulo traducido	Estoy capturando paisajes. ¿Por qué apareces de repente?

## 5.3. Omisión

En un espacio y tiempo limitado, se pueden omitir ciertos detalles secundarios del texto original en la traducción para resaltar la información clave y evitar que el público tenga que hacer un esfuerzo de comprensión innecesario. El traductor debe considerar cuidadosamente qué información puede causar una carga innecesaria y decidir qué palabras o frases se deben omitir. Por ejemplo, si hay diálogo y música de fondo al mismo tiempo, se pueden omitir las letras de la música, y también eliminar diálogos repetitivos o explicaciones redundantes que se pueden inferir del contexto (Tabla 8).

Tabla 8: *Fragmentos de traducción de subtítulos en WeTv y Viki*

Plataforma	Código de tiempo	Texto original	Texto meta
WeTv	00:02:45,120 -->00:02:46,000	对不起对不起	Disculpa. Disculpa.
	00:09:35,420 --> 00:09:37,360	凌空	(Lingkong)
Viki	00:02:46,970 --> 00:02:50,420	这个怎么样 ?	¿Que tal este? ♪Esperando por esa última mirada, por última vez, ese último día ♪

Desde el primer ejemplo en la Tabla 8, se puede omitir la parte repetida del texto original “Disculpa. Disculpa.” Debido a la duración corta de permanencia de los subtítulos en la versión de WeTV. En el segundo ejemplo, los espectadores pueden ver en la pantalla el logotipo de la empresa “凌空SOHO”, pero el subtítulo muestra “(Lingkong)”, lo que no coincide con el texto en pantalla. Si la traducción genera ambigüedad para el espectador, se puede considerar la posibilidad de eliminarla. En el último ejemplo, donde aparece una música mientras dos personajes hablan en un supermercado, se puede omitir la parte posterior de la letra de la canción de forma discrecional con puntos suspensivos (Tabla 9):

Tabla 9: *Ejemplo de mejora de subtítulo*

Código de tiempo	00:02:46,970 --> 00:02:50,420
Subtítulo	¿Que tal este? ♪Esperando por esa última mirada...

#### 5.4. Reescritura

La reescritura se refiere a la modificación del contenido del texto original con el fin de evitar que los espectadores se detengan demasiado tiempo en la pantalla tratando de entender el texto debido a las diferencias culturales entre el idioma original y el idioma de destino. En este sentido, los traductores deben comprender qué términos y expresiones son exclusivos de la cultura china, como referencias culturales, idiomas, poemas o refranes, entre otros, y utilizar la estrategia de traducción de DOMESTICACIÓN. Por ejemplo, en el drama de la serie, la protagonista Zhao Mosheng en la casa del protagonista masculino He Yichen encontró, en un libro escrito a mano, una frase con una cita del poema *Zaibie Kangqiao* (Adiós a Cambridge) de Xu Zhimo: *Qiao-qiao shi bieli de shengxiao, chemo shi jinwan de Kangqiao* (悄悄是别离的笙箫，沉默是今晚的康桥). Esta máxima expresa profundos sentimientos de amor por la protagonista femenina. Los subtítulos de Viki utilizaron una traducción literal: “El sonido de la separación es el silencio. El silencio es como Cambridge esta noche. (Extracto de Despedida de Cambridge Por Xu Zhimo)”. No obstante, esta traducción resulta demasiado larga y confusa para los espectadores y no resalta la esencia de la situación y de la trama en la pantalla.

Para solucionar este problema, se recomienda que el traductor utilice su creatividad para reescribir la cita como “Aquella noche estaba tan taciturna que nos separamos en silencio”. De esta forma, se relaciona con la escena anterior en la que la protagonista femenina se va a Estados Unidos sin despedirse, y la triste conclusión a la que llega el protagonista masculino al final.

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, las series de televisión son una de las formas de contar historias chinas al mundo, y la calidad de la traducción de los subtítulos tiene un impacto directo en la percepción y comprensión de la audiencia extranjera, siendo crucial para el efecto de la difusión. En este artículo, se revisaron los métodos, técnicas y normas actuales de la traducción audiovisual teniendo en cuenta las características de los medios audiovisuales y la teoría de la traducción audiovisual. Se tomó como ejemplo la traducción de los subtítulos del drama chino *He Yi Sheng Xiao Mo* en español en dos plataformas de vídeos. A través del estudio cuantitativo y cualitativo, se identificaron problemas como demasiados segmentos cortos, tiempo de permanencia de los subtítulos demasiado corto, cambio de pantallas demasiado rápido, traducciones demasiado largas e imprecisión en la expresión lingüística en los subtítulos en español.

Se propone que los traductores deben prestar atención no solo a la transmisión del contenido del texto, sino también a las limitaciones en la traducción de los subtítulos, que están principalmente limitados por el tiempo, el espacio y la ortotipografía del texto. Por lo tanto, es extremadamente importante que los traductores dominen una serie de habilidades de traducción para la producción de subtítulos en cine y televisión. Finalmente, se presentan técnicas y estrategias principales de traducción, como segmentación y fusión, sustitución, omisión y reescritura.

Este estudio resulta de gran utilidad para avanzar en la estandarización de la subtitulación de productos audiovisuales chinos dirigidos al mundo hispanohablante. Al proporcionar ejemplos reales y propuestas aplicables, se espera contribuir al perfeccionamiento de los criterios profesionales en el campo de la traducción audiovisual y facilitar la formación de traductores con competencias específicas en este ámbito.

Por otra parte, con el creciente desarrollo de las tecnologías de inteligencia artificial, muchas traducciones se hacen hoy en día de forma automática. Sin embargo, como muestra este estudio, todavía es necesaria la intervención de traductores humanos, sobre todo cuando se trata de traducir elementos culturales o cuidar aspectos lingüísticos que las máquinas aún no manejan con precisión. El trabajo del traductor sigue siendo esencial para garantizar que el mensaje llegue al público de forma clara, natural y fiel al original.

Para futuras investigaciones, sería interesante recoger opiniones del público sobre los subtítulos analizados. Saber cómo los perciben los espectadores puede ayudar a ajustar adecuadamente las estrategias de traducción y seguir mejorando la calidad de los subtítulos en contenidos audiovisuales chinos.

## REFERENCIAS

Casas-Tost, H. & Rovira-Esteva, S. (2019). Chinese cinema in Spain: an overview through audiovisual translation. *Babel. International Journal of Translation*, 65(4), 582-604. <https://doi.org/10.1075/babel.00109.cas>

Chaume, F. (2013). Panorámica de la investigación en la traducción para el doblaje. *TRANS. Revista de Traductología*, 17, 13-34. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2013.v0i17.3225>

Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación: inglés-español*. Barcelona: Ariel.

Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2021). *Subtitling: Concepts and practices*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674278>

Du, Y. y Jia, X. (杜莹杰, 贾晓萌) (2021). 电视剧的中国故事与国族符号的国际传播 [La difusión internacional de las historias chinas y los símbolos nacionales en las series de televisión], *Comunicación Moderna*, 9, 75-80. Recuperado de <http://www.semiotics.net.cn/userfiles/images/12fca56d5efd160dcd4392aad5b6d691.pdf>

Du, Z., Li, Y. y Chen, G. (杜志峰, 李瑶, 陈刚). (2013). 基础影视翻译与研究 [Fundamentos y estudios de traducción audiovisual]. Zhejiang: Editorial de la Universidad de Zhejiang.

Gao, Y. (高羽). (2018). 西语字幕书写规范及其在中国实践领域的应用 [Normas de escritura de subtítulos en español y su aplicación en el campo práctico en China], *Biblioteca de Conocimientos*, 20, 60-61.

Holmes, J. S. (1972). The name and nature of Translation Studies. Artículo presentado en la Sección Traducción del *Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Copenhague.

Jin, M. (金敏). (2018). 从目的论看《甄嬛传》的字幕策略 [Estrategias de subtítulos de “Emperatriz en el palacio” desde una perspectiva pragmática], *Revista de Universidad de Ludong*, 6, 26-29.

Lei, M. (雷馍). (2021). 生态翻译学视角下《流浪地球》的字幕翻译研究 [Investigación de la traducción de subtítulos de “The Wandering Earth” desde una perspectiva eco-traductología], *Western Broadcasting and Television*, 101-103.

Li, H. y Bo, Z. (李和庆, 薄振杰). (2005). 规范与影视字幕翻译 [Normas y traducción de subtítulos de películas y televisión], *Traducción Científica China*, 2, 44-46.

Li, Y. (李运兴). (2001). 字幕翻译的策略 [Estrategias de traducción de subtítulos], *Traducción de China*, 4, 38-40.

Lv, J. (吕洁). (2016). 多模态语境参数视阈下字幕翻译的语义生成机制——以电影《血与骨》为例 [Mecanismo de generación semántica de la traducción de subtítulos bajo parámetros contextuales multimodales: un caso de la película “Blood and Bone”], *Traducción en Shanghai*, 6, 128-135.

Mo, R. (莫珺茹). (2023). 独立字幕组与小众电影的翻译传播——民间字幕译者熊仔侠访谈录 [Grupos independientes de subtitulación y la difusión de películas minoritarias: entrevista con el traductor amateur Xiong Zaixia], *Círculo de traductores*, 16, 134-145.

Pérez González, L. (2014). *Audiovisual Translation. Teories, Methods and Issues*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762975>

Qiushi Net (求是网). (2021). 习近平：讲好中国故事，传播好中国声音 [Xi Jinping: Contar bien las historias chinas y difunda las voces chinas]. [Fecha de consulta 19-04-2022]. Recuperado de [http://www.qstheory.cn/zhuangqu/2021-06/02/c\\_1127522386.htm](http://www.qstheory.cn/zhuangqu/2021-06/02/c_1127522386.htm).

RAE (Real Academia Española). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. Recuperado de <https://dle.rae.es>.

Rapadán, R. (1991). *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. Zamora: Universidad de León, Secretariado de publicaciones.

Sokoli, S. (2005). Temas de investigación en traducción audiovisual: la definición del texto audiovisual. In P. Zabalbeascoa, L. Santamaría, F. Chaume (eds.). *La traducción audiovisual. Investigación, enseñanza y profesional*. (pp.177-185). Granada: Comares.

Titford, C. (1982). "Sub-titling: constrained translation." *Lebende Sprachen*, 3, 113-116.

Torralba Miralles, G., Tamayo Masero, A., Mejías Climent, L., Martínez Sierra, J, Martí Ferriol, J., Granell Zafra, J., Reyes Lozano, J., Higes Andino, I. Chaume, F., Cerezo Merchán, B. (2019). *La traducción para la subtitulación en España. Mapa de convenciones*. Universitat Jaume I, libro electrónico.

Wang, J. y Ma, G. (王军平, 马刚). (2022). 翻译规范的概念演化及研究走向 [La evolución conceptual y la tendencia de investigación de las normas de traducción], *Traducción de Shanghai*, 2, 7-12.

Wang, M. y Zhu, H. (王密卿, 朱慧敏). 2021. 从功能对等理论视角探析英文字幕的翻译策略——以《建党伟业》为例 [Análisis de las estrategias de traducción de subtítulos en inglés desde la perspectiva de la teoría de la equivalencia funcional: un caso de "La fundación del Partido"], *Revista de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin*, 3, 21-27.

Zhang, L. T., y Cassany, D. (2019). Estrategias de comprensión audiovisual y traducción del español al chino en una comunidad fansub. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 620-649. <https://doi.org/10.1075/resla.17013.zha>

Zhang, J. (张娟). (2021). 视听翻译传播通道中的文化折扣研究 [Estudio sobre el descuento cultural en los canales de comunicación de traducción audiovisual], *Traducción de Shanghai*, 4, 41-46.

Zhu, H. (祝赫). (2021). 多模态视角下电影语篇字幕翻译——以电影《卡罗尔》为例 [Traducción de subtítulos del discurso cinematográfico desde una perspectiva multimodal: un caso de la película "Carol"], *Revista de Universidad Normal de Changchun*, 9, 101-104.



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1

Enero-diciembre 2025

Páginas: 184-198

Artículo recibido: 14/01/2025

Artículo aceptado: 20/05/2025

Artículo publicado: 31/12/2025

Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/701>

DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.701>

## Hacia la descripción del valor atenuante de *luego* en el español de México

### Towards the description of the mitigating value of *luego* in Mexican Spanish

JOSAPHAT GUILLÉN ESCAMILLA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

El objetivo de este trabajo es describir el valor atenuante de *luego* en el español de México. Para tal fin, se consultaron los siguientes corpus: (i) Norma culta. El habla de la ciudad de México (Lope Blanch, 1971), (ii) El habla popular de la ciudad de México (Lope Blanch, 1976) y (iii) las muestras de las ciudades mexicanas incluidas en PRESEEA (2014-): Ciudad de México, Guadalajara, Mexicali, Monterrey y Puebla. A partir del análisis, se propone que, por su valor temporal-eventual, *luego* es un recurso de atenuación que acota o restringe lo que se dice o se hace (Cestero y Albelda, 2020) y que le permite al hablante autoprotger su imagen. También se encontró que tiende a aparecer antecedido por un conector argumentativo, de modo que usualmente contribuye a reducir la fuerza argumentativa. Finalmente, su empleo es más frecuente en las ciudades del centro del país y en los datos más recientes de PRESEEA.

**Palabras clave:** *atenuación; lingüística de corpus; variedades del español; partículas discursivas.*

The aim of this paper is describing the mitigating value of *luego* in Mexican Spanish. In order to achieve this, three corpora were analyzed: (i) Norma culta. El habla de la ciudad de México (Lope Blanch, 1971), (ii) El habla popular de México (Lope Blanch, 1976), and (iii) Mexican cities corpora included in PRESEEA (2014-): Mexico City, Guadalajara, Mexicali, Monterrey and Puebla. The results suggest that *luego* is a mitigation device that limits and constrains what is said or done by speaker (Cestero and Albelda, 2020) and it allows the speaker to protect her/his own face. Also, it was carried out that *luego* tends to appear preceded by an argumentative connector, so that it usually contributes to reducing the argumentative force. Finally, its use is more frequent in the cities of the center of the country and in the most recent data from PRESEEA.

**Keywords:** *mitigation; corpus linguistics; varieties of Spanish; discursive particles.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el estudio de las partículas discursivas –desde una perspectiva geolectal– ha experimentado un amplio desarrollo. Estos análisis se han centrado, entre otros aspectos, en la descripción de partículas propias de una variedad dialectal (Travis, 2005; Jørgensen, 2008; Mondaca, Méndez y Rivadeneira, 2015; Guillén, 2021, *inter alii*), en el contraste entre partículas discursivas en distintas ciudades y los matices funcionales que pueden presentar de variedad en variedad (Valencia y Vigueras, 2015; Fuentes, Placencia y Palma, 2016; Uclés, 2018; Santana y Borzi, 2020, *inter alii*). Precisamente, en este trabajo se lleva a cabo un estudio del último tipo, esto es, se analizará una función particular de *luego*, que, de acuerdo con la bibliografía, solo se ha documentado en el español de México. Son casos como (1) y (2)<sup>1</sup>:

- (1) I: no es tan fácil / porque la música / viajas / constantemente / y andas por aquí andas por allá / una noche puedes estar tocando / luego en el día / o sea no es tan / tan llevadero // y en la pintura igual ¿no? // como *luego* vendes como *luego* no (MEXI\_H22\_054).
- (2) [hablando sobre una vecindad]  
I: sí / pero sí estaba era bonito porque sí era / eran / bastante grandes las / las vecindades ahí era / bueno había chicas / ¿no? / pero había / dos tres vecindades grandes que / vivía mucha gente ahí / pero *luego* vivían / como en este / ahí eran jacales / igual / nada más que ya con (MEXI\_H31\_102).

Solo por mencionar algunas generalidades, en los ejemplos anteriores se puede notar que *luego* no desempeña las funciones que tradicionalmente se le atribuyen, la conexión temporal ni la estructuración de la información (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Fuentes, 2009), de modo que no puede ser sustituido por *después*. Más bien, en ambos casos, *luego* podría ser parafraseado por *a veces*, pero con una función distinta, en (1) solo como modificador adverbial de tiempo, mientras que, en (2), es parte de una estrategia pragmática de atenuación, como se tratará de probar a lo largo de este trabajo.

De tal manera, el objetivo de esta investigación es aportar evidencia sobre la función de *luego* como elemento atenuante. Para tal fin, el resto del documento está organizado de la siguiente manera: en la sección 2 se describe el encuadre teórico de esta investigación, en la 3 se detallan las decisiones metodológicas que se tomaron para la conformación del corpus, así como el procedimiento para su análisis, en 4 se presenta el análisis de los datos y, finalmente, en 5 se enlistan las principales conclusiones de este trabajo.

## 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

### 2.1. Sobre las funciones de *luego*

Por su significado original de adverbio referencial, *luego* denota sucesión en el tiempo o en el espacio, de modo que, en la base de sus funciones como marcador discursivo, se encuentra un sentido de posterioridad. Por esta razón, se ha descrito (Santana, 2015, 2016, 2021; González y Perdomo, 2021; Ruiz y Águila, 2021; Valencia, 2021; Vigueras, 2021) que esta partícula ha

---

<sup>1</sup> Todos los ejemplos pertenecen a los corpus consultados. Para su inclusión en el texto, se decidió conservar las convenciones de etiquetado y al final de cada uno se indica a qué corpus pertenece y el número de entrevista. Para las etiquetas de PRESEEA véase Moreno Fernández (2021); por su parte, los corpus coordinados por Lope Blanch siguen convenciones ortográficas.

pasado por un proceso de gramaticalización (Traugott, 1995) que lo ha llevado a transitar de tener un significado plenamente conceptual a desarrollar un significado procedimental (Blakemore, 2002).

Así pues, en virtud de este significado base, Martín Zorraquino y Portolés, en su trabajo ya clásico, le atribuyen dos funciones principales: (i) conector temporal y (ii) estructurador de la información. En el primer caso, se encarga de relacionar “semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior” (1999: 4093), esto es, indica posterioridad entre las acciones que se narran (Fuentes, 2009: 197):

(3) I: la infancia de nosotros pues fue / fue un poquito este / rudimentaria ¿no? fue un poquito este / pues <alargamiento/> mis padres fueron comerciantes este / en un principio pues <alargamiento/> mi papá fue asalariado / *luego* se volvió comerciante y pues <alargamiento/> tuvimos una infancia pues un poquito dura (PUEB\_H21\_037).

(4) E: ¿su especialidad so <alargamiento/> n / cuál es?

I: no no / especialidad no <alargamiento/> no tengo / nomás me pongo a hacerlo y ya // siempre hago mi pico de gallo lo <alargamiento/> / *luego* lo revuelvo con lo que le vaya a echar o <alargamiento/> / por ejemplo mi carne yo le / le meto el pico / el pico de gallo que hago // y me pongo a cocinar (MONR\_H22\_052).

En los ejemplos anteriores, *luego* señala cuál es la relación entre las unidades que conecta: en (3) que “volverse comerciante” fue posterior a que el papá de I “fuera asalariado” y, en (4), que “revolver el pico de gallo” viene después de “hacerlo”.

En cuanto a la función de estructurador, se presenta cuando indica, primero, “el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada en partes; y, en segundo lugar, presenta el conjunto de esta secuencia como un único comentario y cada parte como un subcomentario” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4080). En particular, se clasifica como ordenador de la información de continuidad, puesto que muestra que “el miembro que acompañan forma parte de una serie de la cual no es el elemento inicial” (1999: 4087) y, además, expresa “el desarrollo de la información dentro de un texto. La noción de posterioridad se dirige a la enunciación” (Fuentes, 1996: 48), de manera que tiende a ocurrir en enumeraciones:

(5) E: ¿cómo? / pero no en casa de tu mamá / se van con una tía

I: pues *primero* ahí con mi mamá un ratito y *luego* nos vamos con mi tía y *luego* nos volvemos a regresar con mi mamá (MXLI\_M11\_046).

(6) [hablando sobre su trabajo]

I: pues viene / o vamos a / a Guerrero / y trabajamos sobre ese rollo // *primero* empezamos a trabajar un pueblo / *luego* nos seguimos con otro / *después* ya / agarramos de a dos / *entonces ahorita* ya casi acabamos <risas/> / este / no lo hacemos nada más nosotros / ¿no? (MEXI\_H23\_018).

En (5), *luego* indica que “nos vamos con mi tía” y “nos volvemos a regresar con mi mamá” son parte de una secuencia informativa más amplia, que inicia con la unidad que presenta *primero*. En (6), sucede lo mismo, pero de forma aún más clara, ya que cada unidad es presentada por un ordenador: “*primero* empezamos a trabajar un pueblo”, “*luego* nos seguimos con otro”, “*después* ya agarramos de a dos”, “*entonces* ahorita ya casi acabamos”. En estos casos, es claro que el valor de posterioridad se encuentra en la enunciación. En resumen, las dos funciones básicas de *luego* son la conexión temporal y la ordenación del discurso (Martín

Zorraquino y Portolés, 1999; Fuentes, 2006, 2009; Santana, 2015, 2016, 2021; Malaver, 2021; Toniolo y Zurita, 2021; Viguera, 2021); no obstante, en los últimos años se han descrito algunos valores secundarios, como se verá a continuación.

En su estudio, Santana (2016) señala que, en su función de ordenador, *luego* no se limita solo a señalar una continuación, sino que, también, puede indicar valores de adición y contraste. En el primer caso, sostiene que “cuando una información sucede a una anterior, implícitamente se está añadiendo un nuevo dato” (2016: 527) y, en algunos ocasiones, la información agregada cuenta con una mayor fuerza argumentativa (Santana, 2016) o una relevancia comunicativa mayor (Viguera, 2021). De esta manera, cuando aparece junto con la conjunción *y*, señala “la existencia de una jerarquía escalar, donde el argumento que introduce es el límite máximo [...] porque imprime un sentido mayor de exceso y se presenta como el que cierra la argumentación, esto es, no hay algo más que agregar que supere a lo anterior” (Guillén, en prensa):

- (7) I: me encantan los tamales / mi mamá también hace tamales en / diciembre / y los de frijolitos o queso / los de quesito también me gustan mucho / pero los mejores son los de / frijoles / y *luego* doraditos en <alargamiento> / en el comal (MONR\_M12\_022).
- (8) I: este <alargamiento> // pero pues sí yo yo lo que me han dicho personas de de no sé del DF de Monterrey del norte este <alargamiento> de Veracruz <cita> no pinches este / pipopes son mochos </cita><cita> y *luego* aparte son mala copia de chilangos / porque son como chilangos fresas (PUEB\_H12\_009).

En los ejemplos anteriores, se puede observar que las unidades introducidas por *y luego* son el límite máximo de una escala jerárquica; en (7), lo más importante no es que a I “le gusten los tamales”, ni que opine que “los mejores son los de frijoles”, sino que estén “doraditos”. Mientras que, en (8), no solo es que los “pipopes son mochos”, sino que, además, “son mala copia de chilangos”. Así, en estos casos, *y luego* tiene funciones análogas a las de *encima* (Garachana, 2008).

En cuanto al valor contrastivo, Santana (2016) comenta que *luego* puede introducir un subtópico que contrasta o está antiorientado a la información que le antecede; además, el contexto puede facilitar esta lectura de contraposición:

- (9) Yo estudié *en una época* en que todos los alumnos, todos los compañeros éramos eso, compañeros, compañeros y amigos. Por supuesto éramos también amigos de los profesores. Nos honrábamos y nos encantaba el pensar que se nos consideraba como eso, como amigos. Y *luego*, todos los compañeros *de ahora*... Yo oigo por ahí a chicos y a chicas, que estudian *ahora*, y no conocen siquiera el nombre de algunos de sus compañeros de clase. (Santana, 2016: 529, énfasis en el original)

En (9), el contexto permite inferir el carácter antiorientado de la unidad que introduce *luego*, ya que el hablante –explica la autora– está contrastando “una época anterior” con la “época actual”.

Por otro lado, *luego* tiene otro significado cuando aparece duplicado y expresa un sentido de inmediatez, espacial o temporal, de modo que puede ser conmutado por *inmediatamente* o *rápidamente*:

- (10) E: ¿y lo conoció aquí <alargamiento/> en Mexicali?  
I: aquí en Mexicali <alargamiento/> él sí terminó la escuela y se vino a trabajar aquí / y aquí fue donde lo conocí / *luego luego* nos casamos y <alargamiento/> / aquí estamos (MXLI\_M21\_050).

- (11) I: yo lo que quiero es terminar ahorita mi carrera // y después empezar mi especialidad / *luego luego* / porque muchas personas me han recomendado que / termine mi carrera / me espere unos dos años // y este / para que agarre experiencia un poquito más / y después ya meterme a la especialidad // pero yo no porque <alargamiento/> // tengo que emparejar mi vida personal con mi carrera (MEXI\_M13\_012).

Finalmente, Vigueras describe que hay casos donde *luego* agrega “información al tópico principal, pero con el sentido de que esta información ocurre eventualmente” (2021: 131). De acuerdo con la revisión bibliográfica, este valor solo se ha descrito en el español de México e incluso se encuentra consignado en el *Diccionario del Español de México* (El Colegio de México, en línea), en su séptima acepción: (s.v.) “(Popular) A veces”:

- (12) [hablando de la infancia de I]

I: <tiempo> gente del mismo barrio / de que nos veían jugar *luego* hasta en sus paredes ponían <alargamiento/> clavos / con tal de que este <alargamiento/> ¡se nos poncharan los balones! (PUEB\_H22\_044).

- (13) [hablando sobre que los niños deben jugar más y dejar los teléfonos]

E: como hacer ¿más actividad?

I: más actividad / sí / porque *luego* como que <ruido/> sí les hace / a veces ven cosas que no deben de ver / por ejemplo en <alargamiento/> eso de <alargamiento/> los teléfonos / traen muchas cosas y eso del internet y / no sé a veces es / un tanto / peligroso para / chiquillos que no están // ¿cómo se puede decir? // se malean / se malean / no sé <vacilación/> (GUAD\_H13\_014).

Como se puede notar, en los ejemplos anteriores, *luego* señala el carácter eventual de lo dicho por I, en (12) el hecho de que “los vecinos, *en ocasiones*, pusieran clavos en sus paredes”, y, en (13), que “*en ocasiones*, los niños ven cosas que no deben de ver”. Más aún, como ya se había adelantado, a pesar de que en ambos casos *luego* pueda parafrasearse con *a veces*, no desempeña el mismo valor. En el primer ejemplo, solo señala que ocasionalmente sucedía que “los vecinos pusieran clavos”, mientras que, en el segundo, es parte de una estrategia pragmática de atenuación porque, en principio, restringe el alcance de la predicación y reduce la fuerza ilocutiva del acto de habla. En adelante, nos detendremos a explicar esto con mayor detalle.

## 2.2. Sobre la estrategia pragmática de atenuación

Autores como Goffman (1967) y Brown & Levinson (1987) señalan que, durante las interacciones sociales, las personas despliegan una propiedad básica, la cortesía verbal, que les permite, por un lado, negociar apropiadamente durante la conversación y, por el otro, cuidar su imagen pública o *face*. Fundamentalmente, se refieren a la forma en que los hablantes quieren ser percibidos por los demás y con su intención de ser valorados de manera positiva, por lo que están involucrados factores sociales y contextuales. Así pues, los participantes de una conversación, por lo regular y de acuerdo con las circunstancias, buscan salvaguardar su imagen evitando amenazar la imagen del otro tratando, entre otras cosas, de no imponerse, no hacer críticas, no dar órdenes, no hacer preguntas indiscretas, etcétera.

En este escenario, se desarrolla el concepto de atenuación, esto es, una estrategia pragmática, retórico-argumentativa, de minimización de la fuerza ilocutiva y del papel de los participantes de la enunciación, y cuyo empleo favorece que el interlocutor alcance sus metas comunicativas (Briz y Albelda, 2013: 292). En específico, se define como “una estrategia retórico-pragmática originada por necesidades de protección de la imagen (propia o ajena), para proteger, suavizar y reparar los

posibles efectos perjudiciales para el adecuado desarrollo de la comunicación” (Cestero y Albelda, 2020: 940). Su función principal es, pues, regular la relación social e interpersonal de los hablantes a lo largo de la conversación, a partir de estrategias como “[q]uitar relieve, mitigar, suavizar, restar fuerza ilocutiva, reparar, esconder la verdadera intención” (Briz, 2003: 19), por lo que es un “mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje y, a la vez, de acercamiento social” (Briz y Albelda, 2013: 293). En resumen, la labor de la atenuación es contribuir a que los intercambios comunicativos se lleven a cabo de manera armónica.

Así pues, la atenuación se puede manifestar en tres tipos de estrategia: (i) autoprotección, (ii) prevención y (iii) reparación (Briz y Albelda, 2013; Cestero y Albelda, 2020). En el primer caso, se trata de la atenuación del hablante, esto es, una actividad ligada a su imagen, que permite reducir la responsabilidad de lo dicho, de modo que está relacionado con el *yo* y con las unidades monológicas, debido a que solo afecta lo expresado por el hablante. En el segundo, se busca evitar que se presente un problema con el interlocutor, prevenir daños a la imagen del otro, sea por la intromisión o por la invasión de su espacio; así, sirve como salvaguarda del *yo* y del *tú*, y puede tener un valor cortés. Finalmente, en el tercer caso, se repara una amenaza ya cometida a la imagen del otro o una intromisión en su territorio, por lo que también es un salvaguarda del *tú* y del *yo*. De esta manera, algunas veces se presenta atenuación del hablante con un carácter monológico y, en otras, atenuación del hablante y el oyente con un carácter dialógico y, a menudo, cortés (Briz y Albelda, 2013).

Ahora bien, Cestero y Albelda (2020) señalan que los diversos mecanismos lingüísticos para atenuar se pueden organizar en torno a siete categorías más amplias, a lo largo de las cuales la imagen del hablante se expone cada vez menos, esto es, funcionan como un continuo en el que se va desenfocando el involucramiento del hablante conforme se avanza de la categoría 1 a la 7. En específico, las categorías propuestas por estas autoras son: (i) recursos que corrigen o reparan lo dicho (disculpas, reformulación, corrección), (ii) recursos que acotan o restringen lo que se dice o se hace (construcciones acotadoras, concesividad, estructuras sintácticas que restringen el acto de habla o el alcance de lo dicho), (iii) recursos que rebajan lo que se dice o se hace (verbos, construcciones o partículas modales que expresan duda, posibilidad, fingimiento de incertidumbre o ignorancia), (iv) recursos que minimizan la cantidad o cualidad de lo que se dice (diminutivos, aproximativos, difusores, expresiones más suaves), (v) recursos que justifican (excusas), (vi) recursos que implican al *tú* (fórmulas apelativas, partículas discursivas de control de contacto), y (vii) recursos que impersonalizan (interlocutor general, juicio de la mayoría, uso de estilo directo).

De acuerdo con los fines de esta investigación, la segunda categoría –recursos que acotan o restringen lo que se dice o se hace– es la relevante, ya que, como se intentará comprobar más adelante, el valor atenuante de *luego* es parte de una estrategia de atenuación ligada con la imagen del hablante, con el *yo* y con las unidades monológicas. Finalmente, antes de concluir, es importante señalar que la atenuación, como estrategia retórica, no depende de un solo elemento lingüístico, sino que, más bien, es el resultado de la presencia de un conjunto de estructuras que coadyuvan a su expresión durante el intercambio comunicativo.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio sigue el principio metodológico propuesto por Foolen para el estudio de los marcadores pragmáticos, esto es:

The minimal methodological requirement in present-day research is that an analysis of a PM [pragmatics marker] in a specific language is based on a substantial set of “real” uses of the marker, whereby not only isolated utterances but also their context is taken into consideration. Better still

is the exhaustive analysis of a corpus, in which all occurrences of a PM are accounted for. Modern corpora make possible a further step, as they are constructed on the basis of sociolinguistic and stylistic variables. (2011: 221)

Así pues, un estudio como este encuentra en la lingüística de corpus un instrumento metodológico de investigación (Parodi, 2008; Moreno Fernández, 2016; Rojo, 2021). En principio, porque la inclusión de corpus facilita acceder a un número amplio de datos y a sus contextos; además, como son recogidos en situaciones naturales o menos controladas (Parodi, 2008; Rojo, 2021), son propicios para:

la investigación sobre fenómenos pragmáticos –como es el caso de la intensificación y de la atenuación– [...] De ahí que la lingüística de corpus se convierta en un marco óptimo para el estudio de aquellos efectos pragmáticos que surgen por motivos intencionales, situacionales y sociológicos. (Albelda y Mihatsch, 2017: 11)

Considerando lo anterior y con el objetivo de contar con la mayor cantidad de ejemplos posible, para esta investigación se consultaron tres corpus: (i) Norma culta. El habla de la ciudad de México (Lope Blanch, 1971), (ii) El habla popular de la ciudad de México (Lope Blanch, 1976) y los corpus de las ciudades mexicanas incluidas en el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA, 2014-): Ciudad de México, Guadalajara, Mexicali, Monterrey y Puebla. El primer corpus se compone de 32 entrevistas formales y semi-informales pertenecientes a hablantes con estudios universitarios; el segundo consta de 34 entrevistas semi-informales e informales de hablantes con estudios básicos o analfabetos. Finalmente, en PRESEEA, cada ciudad está representada por 18 entrevistas de conversación semidirigida, que, a su vez, están organizadas en torno a tres grupos de edad (20-34 años, 35-54 y 55 en adelante), tres niveles de instrucción (sin estudios o estudios primarios, estudios medios y estudios superiores) y divididas de manera equitativa entre mujeres y hombres.

Como punto de partida, cada corpus se revisó, de manera manual e individual, en búsqueda de *luego* con el valor eventual descrito en la sección 2.1. Posteriormente, se depuraron los resultados y solo se contemplaron los casos en los que *luego* era parte de una estrategia de atenuación y para su análisis se tuvo en cuenta los siguientes aspectos: (i) el nivel en el que actúa *luego* (monológico o dialógico), (ii) el tipo de acto de habla que afecta y (iii) el contenido de lo dicho para determinar la imagen amenazada (del hablante, del oyente o de alguien ausente).

#### 4. ANÁLISIS

Como se señaló en la sección 2.1, hay usos de *luego* en los que no puede conmutarse por *después*, de modo que no tiene la función tradicional de conector temporal y tampoco funciona únicamente como organizador de la información. Más bien, el marcador señala que agrega información que ocurre de manera ocasional, por lo que puede sustituirse por *a veces*, como se ejemplificó en (1), reproducido abajo como (14):

- (14) I: no es tan fácil / porque la música / viajas / constantemente / y andas por aquí andas por allá / una noche puedes estar tocando / luego en el día / o sea no es tan / tan llevadero // y en la pintura igual ¿no? // como *luego* vendes como *luego* no (MEXI\_H22\_054).

Así, en (14), *luego* señala información eventual: “a veces vendes” y “a veces no”; sin embargo, no parece haber una estrategia de atenuación de por medio, ya que su empleo no reduce algún aspecto de la comunicación ni tampoco expresa un distanciamiento del hablante

con lo dicho (Albelda, 2018). Esto es así porque, como estrategia, la atenuación no depende de una sola estructura, sino que, por lo general, se encuentra distribuida en una serie de elementos que, en conjunto, facilitan la lectura de mitigación.

Por otra parte, también se presentaron algunos ejemplos donde no era completamente claro si *luego* tiene una función atenuante o no, en principio porque puede conmutarse por *a veces*, pero también por *después*, de modo que tiene dos lecturas distintas: una atenuante en la que restringe el alcance de la predicación, al tiempo que resta fuerza argumentativa y, la segunda, por el contrario, parece contribuir a la estrategia argumentativa. Son casos como (15):

(15) [hablando sobre la brecha generacional entre padres e hijos]

Inf. A. -La desbandada de los hijos. **Por eso luego hay tantísimo rebelde**. Ahí está la causa de la rebeldía (Norma culta, muestra XXI).

En (15), A señala que “la desbandada de los hijos” es la causa de que “haya tantísimo rebelde”, esta relación es señalada por el conector *por eso*. Ahora bien, con una lectura atenuante, se interpretaría que “la desbandada de los hijos” provoca que, *en ocasiones*, “haya tantísimo rebelde”; mientras que, en la segunda lectura, se entendería que “la desbandada de los hijos” causa que, *con el tiempo*, “haya tantísimo rebelde”. Así pues, se optó por dejar fuera del estudio este tipo de casos y analizar solo aquellos donde el valor atenuante de *luego* fuera transparente. Una vez aclarado esto, a continuación se detalla el análisis.

El corpus quedó compuesto por un total de 60 casos, distribuidos de la siguiente manera: en la Norma culta, 7; en el Habla popular, 8; en PRESEEA: Ciudad de México, 19; Guadalajara, 7; Mexicali, 0; Monterrey, 1, y Puebla, 18. De tal forma, se puede advertir que este valor de *luego* es más común en el centro del país y que su empleo ha ido aumentando con el paso del tiempo, principalmente porque ocurre más frecuentemente en los datos de PRESEEA para Ciudad de México (recogidos entre 1995 y 2002) que en los corpus de la Norma culta y el Habla popular (recogidos en los años 60 y 70 del siglo XX). Esta información se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1: *Distribución de luego en los corpus*

Corpus	N= %	
Norma culta	7 (11.7%)	
Habla popular	8 (13.3%)	
PRESEEA	Ciudad de México	19 (31.7%)
	Guadalajara	7 (11.7%)
	Mexicali	0 (0%)
	Monterrey	1 (1.6%)
	Puebla	18 (30%)
Total:		60 (100%)

Ahora bien, como punto de partida, se puede establecer que, en virtud del valor temporal-eventual que codifica, *luego* es capaz de desempeñar funciones de atenuación pragmática principalmente porque permite acotar el alcance de lo dicho (Cestero y Albelda, 2020: 943), esto es, le permite al hablante expresar que lo que dice es eventual, ocasional, de modo que

no puede tomarse como un hecho generalizado o una verdad absoluta. Así pues, ya que esta estrategia de atenuación se emplea para salvaguardar la imagen propia, el involucramiento del hablante es alto y trabaja en el plano monológico. Veamos algunos ejemplos:

- (16) I: ¡sí! / siempre he estado con él / hasta ahorita / he estado con mi hijo / con él este siempre he estado / que él me brindó su casa y / pues todo pero / a veces que/ luego las nueras no son buenas <observación complementaria/> / lo tratan a uno mal / pero / aquí estoy señorita / aquí estoy luego / a veces lloro mis lágrimas / las lloro porque / por tantas cosa (MEXI\_M31\_108).
- (17) Inf. B. -Entonces, tienen que avenir; y ahí viene la cosa. Hay esto... pues... se pone uno en... a pensar demasiado, por esto: Tú ves la injusticia, luego, del hombre, de tener siempre sujeta a la mujer. Bueno, entonces se tiene que sujetar a un gasto, a lo que el hombre quiere, y todo (Norma culta, muestra XXI).
- (18) I: <simultáneo/> sí / no<simultáneo/> / no pero raro / o sea ¿no? / fíjate / tengo una tía que es mi tía G // pero este <alargamiento/> // bien curiosa / o sea / es como / viene siendo como media hermana ¿no? / pero es la que más ve luego por mi mamá o sea / sí / y este (MEXI\_H13\_006).
- (19) I: y allá s <palabra\_cortada/> / claro / obviamente / si quieres / si quieres entrabas / si no no / pero / pues los maestros luego faltaban no eran tan puntuales / eran como más dispersos / casi era por tu cuenta que tú tenías que / que salir (MEXI\_H22\_054).

En (16), I cuenta que vive con su hijo, quien “le brindó su casa”, y, en una crítica que intenta ser velada, señala que “las nueras no son buenas”; así, restringe su opinión con el uso de *luego*. Por su parte, en (17), B habla sobre el matrimonio y sostiene que considera injusto que el hombre siempre tenga sujeta a la mujer; sin embargo, esta opinión se presenta acotada por *luego*, que apunta a que la aserción puede no ser cierta en todos los casos. En cuanto a (18), I platica sobre su tía G, quien, a pesar de ser solo media hermana, “es la que más ve por su mamá”; nuevamente, con *luego* I limita el alcance de lo dicho. Por último, en (19), I habla sobre la escuela y, a través de *luego*, expresa que, en ocasiones, “los maestros faltaban”.

En los ejemplos anteriores es posible notar que la partícula actúa sobre dos tipos de acto de habla: (i) asertivos de opinión –(16) y (17)– y (ii) asertivos de expresión del estado factual de la realidad –(18) y (19)– (Cestero y Albelda, 2020). Es importante señalar que ambos actos de habla están relacionados directamente con la actividad del hablante, de modo que su imagen es susceptible de sufrir algún menoscabo, por esta razón *luego* funciona como un mecanismo de atenuación de autoprotección de la imagen propia.

Como es de esperar, este mecanismo de autoprotección de la imagen es más claro en casos donde los hablantes expresan críticas (20), quejas (21) o se tocan temas sensibles, como los relacionados con el dinero (22):

- (20) Inf. A. -Bueno, pero... pues, es que eso -mira- se lo ha labrado mi mamá, realmente. El que nosotros a mi mamá la vemos... claro que con cierto respeto -¿no es cierto?- pero... este... A mi mamá siempre le hemos tenido una confianza absoluta. En todos aspectos: ya sea de jovencitas, que ya ves que luego... este... los papás son medio especiales, y que... “¡Ay, no! ¡Que no entre este fulanita!”, y “¡que me cae mal!” (Norma culta, XXI).
- (21) E: porque ¿las peceras también? / ¿las hacen? / así ¿las limpian ustedes?

I: sí también eso es lo que ha <palabras\_cortada/> / hacemos los salones y las pece-  
ras / en la mañana

E: a <alargamiento/> y qué bárbaro

I: sí y mopear el lobby / o luego trapearlo // <risas/>

E: no pues sí imagínate

I: sí / entonces es luego medio pesado (MEXI\_M11\_084).

(22) E: sí <risas/> / ¿te gusta salir de viaje? <risas/>

I: sí me gusta / pero no tengo luego los / medios // sí (GUAD\_H13\_014).

En (20), *luego* sirve para mitigar la crítica “los papás son medio especiales”; en (21), permite matizar la queja sobre que el “trabajo es pesado”; por último, en (22), suaviza el hecho de que el hablante no tenga “los medios económicos” para viajar.

Por otra parte, también merece la pena destacar que en los datos fue común que *luego* expresara una reducción de la fuerza argumentativa de lo dicho por los hablantes (Briz y Albelda, 2013). Una muestra de esto es que el marcador se presentó antecedido por un conector argumentativo (Briz, 1993, 1998; Pons, 2001), generalmente *porque*, en 21 ocasiones (41.6%):

(23) [hablando sobre sus hijos]

I: <tiempo/> <simultáneo> ajá <simultáneo> está bien altote / y ya ya lo ves y digo / <cita> ay no ya / ya se hicieron / ya se están haciendo grandes <cita> más bien / sí pero yo / y yo creo mi hija fíjate que a lo mejor ya le va a bajar / porque luego ella se siente bien mal / luego me dice <cita> ay mamá me duele mi cabeza <cita> (MEXI\_M21\_096).

(24) I: pues sí / bueno a veces había clientes que sí eran muy groseros

E: sí ¿verdad?

I: **porque luego no se les atendía rápido** pero pues es que también uno tenía mucha gente y se les va atendiendo conforme iban llegando y así (PUEB\_M11\_023).

(25) [hablando sobre los problemas del vecindario]

Enc.-... los gendarmes, y ustedes tienen más tranquilidad.

Inf. B.- Pues desde luego... **No: ¡ni tanto! Porque luego también por ai tenemos nuestros líos con las señoras que tiran la basura** (Habla popular, muestra XXI).

En estos casos, *luego* permite reducir la fuerza argumentativa de la unidad en la que aparece, gracias al valor temporal que codifica. En específico, en los ejemplos anteriores, matiza el alcance de los argumentos de justificación o de causa: en (23), que “la hija se siente mal”; en (24), que “no se les atendía rápido” y, en (25), que “también por ai tenemos nuestros líos”.

Finalmente, como se dijo en la sección 2.2, la atenuación es una estrategia retórica que no depende de un solo elemento sino, más bien, se encuentra distribuida a lo largo de las intervenciones de los hablantes. Por esta razón, en algunos análisis, se considera el número total de mecanismos atenuantes por acto de habla, de modo que mientras más elementos haya en un acto de habla, habrá un mayor grado de atenuación (Briz, 2007):

(26) I: <simultáneo><cita>nada<cita> <simultáneo> más voy / voy a mi rumbo / reparto y ya / **porque también luego en** <alargamiento/> las oficinas / como en todos lados hay gente que / envidiosa chismosa y todo / y a mí no me gustaba / también estar con ese tipo de gente / entonces dije / <cita>ya que me manden de cartera / luego hago mi <alargamiento/><cita> (MEXI\_M22\_060).

(27) I: sí sí pues yo a veces bromeando así <alargamiento/> en <vacilación/> mi trabajo pues te rozas con ingenieros / te rozas con <alargamiento/> arquitectos / **te rozas con con gente estudiada ¿no?** / y luego a veces este <vacilación/> pues reconocen tu trabajo **¿no? porque / luego a veces ellos te dicen** / o sea / <cita>si hubiera un título para esto o sea / pues tendrías ¿qué? maestría o doctorado ¿o qué tendrías? ¿no? porque / pues ni yo sé cómo le vas a hacer y lo hacen / lo montan<cita> (PUEB\_H21\_037).

(28) I: pero este como para que lleguen y y digo **no todos** pero hay muchos maestros que luego / pues que como dicen hasta en el misma hay un una serie que *luego* hasta <cita>la manzanita profe <simultáneo>para que sea yo el preferido<simultáneo><cita> (PUEB\_H22\_044).

En (26), I justifica por qué se limita a repartir: porque “en las oficinas hay gente que [es] envidiosa, chismosa”, pero mitiga su crítica con distintos elementos atenuantes, *luego*, *como en todos lados* y el apéndice generalizador *y todo*. En cuanto a (27), el hablante realiza un autohalago: “si hubiera un título para eso [que haces] pues tendrías ¿qué?, maestría o doctorado o ¿qué tendrías?”; sin embargo, para proteger su imagen, emplea varios elementos atenuantes: recurre a un juicio de voces de autoridad (*gente estudiada*, *ellos te dicen*), un controlador de contacto con lo que involucra al interlocutor (*¿no?*) y acotadores de lo dicho (*luego*, *a veces*). Finalmente, en (28), I hace una crítica hacia los maestros de escuela que tienen alumnos favoritos: “hasta la manzanita profe para que sea yo el preferido”, pero la matiza con acotadores de lo dicho (*no todos*, *luego*) y juicios de la mayoría (*como dicen*).

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era describir el valor atenuante de *luego* en el español de México. Como punto de partida, se estableció que, en esta variedad, existe un significado particular de *luego* (“a veces”) y que, hasta donde la bibliografía lo permite afirmar, no se ha documentado en otras zonas dialectales. Así pues, a partir de este valor temporal-eventual, *luego* ha desarrollado funciones atenuantes que permiten expresar que la opinión, la aserción de la realidad y/o el argumento del hablante es eventual, ocasional, de modo que no puede tomarse como un hecho generalizado o una verdad absoluta. En consecuencia, el alcance de la predicación se acota, con lo que se logra: (i) reducir la fuerza ilocutiva del acto de habla y/o (ii) restar fuerza argumentativa (Briz y Albelda, 2013; Cestero y Albelda, 2020).

A partir de esta descripción, se puede proponer que *luego* trabaja como una estrategia de autoprotección de la imagen del hablante, de manera que opera en el nivel monológico, como un recurso acotador de lo que se dice o se hace, y, como tal, refleja un alto involucramiento de la imagen del hablante (Cestero y Albelda, 2020). Precisamente, estas autoras señalan que ciertas estructuras temporales –como lo es *luego*– son ejemplos típicos de este tipo de atenuación (2020: 943).

Ahora bien, a la luz de los resultados del análisis, se pueden establecer algunas particularidades de su empleo. En primer lugar, se encontró que *luego* afecta actos de habla específicos: asertivos de opinión y asertivos de expresión de un estado factual de la realidad; en consecuencia, es más común que afecte actos que expresan críticas, quejas, (auto)halagos o que describen hechos y/o acciones de la realidad. Así, resulta claro que *luego* trabaja en el plano ilocutivo, con lo que se reafirma que es un mecanismo de atenuación pragmática, que afecta al *dictum* y reduce la fuerza ilocutiva de los actos de habla (Briz, 1995, 2003).

Con respecto al ámbito argumentativo, se estableció que esta partícula también contribuye a minimizar la fuerza argumentativa del segmento en el que aparece, básicamente porque lo marca como eventual y no generalizable. Por esta razón, fue bastante común (N=21/60, 41.6%) que *luego* apareciera antecedido por algún conector argumentativo, en especial *porque*. En resumen, resulta factible proponer que *luego* muestra un uso preferente para atenuar la argumentación del hablante.

En cuanto a su distribución, se encontró que su empleo es más frecuente en las ciudades del centro del país: Ciudad de México y Puebla, mientras que en las del norte, Monterrey y Mexicali, es bastante periférico. De la misma forma, en los materiales recientes de PRESEEA de Ciudad de México, su aparición es más frecuente, en tanto que, en las grabaciones de los años sesenta y setenta del siglo pasado, ocurre de forma más tangencial. Con todo, estos resultados no se pueden plantear como concluyentes, debido a la cantidad de datos que se analizaron.

Finalmente, hay que señalar que este es un primer acercamiento a la descripción del valor atenuante de *luego* en el español de México, de manera que es necesario ampliar su análisis para comprobar si efectivamente es particular de esta variedad del español. Más aún, sería interesante, por un lado, la inclusión del análisis detallado de aspectos demográficos como edad, sexo y nivel de instrucción para determinar si tienen alguna influencia en el empleo de este marcador; y, por el otro, incorporar datos de otro tipo de registro, como la conversación coloquial, para saber, por ejemplo, si su empleo es mayor o si presenta algún matiz funcional.

## REFERENCIAS

- Albelda, M. (2018). ¿Atenuación del compromiso del hablante?: El caso de los evidenciales “por lo visto” y “se ve que”. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 34(3), 1179-1214. <https://doi.org/10.15581/008.34.3.1179-214>
- Albelda, M. y Mihatsch W. (2017). Introducción. En M. Albelda y W. Mihatsch (Eds.), *Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos* (pp. 9-20). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954876334-001>
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486456>
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo. *Contextos*, 9(21-22), 145-188.
- Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En L. Cortés (Ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 103-122). Servicio de Publicaciones.
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio Edice* (pp. 17-46). Universidad de Estocolmo.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29(1), 5-40.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR. ATENUACIÓN). *Onomázein*, 28, 288-319. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.16>

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>

Cestero, A. y Albelda, M. (2020). Estudio de variación en el uso de atenuación I: Hacia una descripción de patrones dialectales y sociolectales de la atenuación en español. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(104), 935-961. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300935>

El Colegio de México. *Diccionario del Español de México*. Recuperado de <http://dem.colmex.mx>.

Foolen, A. (2011). Pragmatic markers in a sociopragmatic perspective. En G. Andersen y K. Aijmer (Eds.), *Pragmatics of Society* (pp. 217-242). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110214420.217>

Fuentes, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Arcos.

Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arcos.

Fuentes, C., Placencia, M. y Palma, M. (2016). Regional pragmatic variation in the use of the discourse marker *pues* in informal talk among university students in Quito (Ecuador), Santiago (Chile) and Seville (Spain). *Journal of Pragmatics*, 97, 74-92. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.03.006>

Garachana, M. (2008). En los límites de la gramaticalización. La evolución de *encima (de que)* como marcador del discurso. *Revista de Filología Española*, 88(1), 7-36. <https://doi.org/10.3989/rfe.2008.v88.i1.43>

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. Doubleday Anchor Books.

González, A. y Perdomo, M. (2021). Para *luego*, es tarde. Marcadores discursivos *luego* y *después* en el habla culta de La Habana. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(1), 88- 111.

Guillén, J. (2021). *Ora sí que quién sabe*: Sobre las funciones de *ahora sí que* como marcador discursivo. *Sintagma*, 33, 117-130. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2021.33.07>

Guillén, J. (en prensa). Sobre un valor de *y luego* como partícula discursiva en el español de México. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.

Jørgensen, A. (2008). *Tío y tía* como marcadores en el lenguaje juvenil de Madrid. En I. Olza, M. Casado y R. González (Eds.), *Actas del xxxvii Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 387-396). Universidad de Navarra.

Lope Blanch, J. (Coord.) (1971). *El habla de la ciudad de México: Materiales para su estudio*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lope Blanch, J. (Coord.) (1976). *El habla popular de la ciudad de México. Materiales para su estudio*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Malaver, I. (2021). Marcadores *luego* y *después* en el habla culta caraqueña. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(1), 19-37.

Martín Zorraquino, Ma. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo III* (pp. 4051-4213). Espasa Calpe.

Mondaca, L., Méndez, A. y Rivadeneira, M. (2015). “No es muletilla, es marcador, ¿cachái?”. Análisis de la función pragmática del marcador discursivo conversacional *cachái* en el español de Chile. *Literatura y Lingüística*, 32, 233-258. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200013>

Moreno Fernández, F. (2016). En torno a PRESEEA: Notas de investigación y de sociología de la ciencia. *Boletín de Filología*, 51(2), 369-376. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032016000200014>

Moreno Fernández, F. (2021). Marcas y etiquetas mínimas obligatorias para materiales de PRESEEA. Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/PRESEEA.2021.doc2>

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>

Pons, S. (2001). Connectives/Discourse Makers. An Overview. En F. Mora y S. Pons (Eds.), *La pragmática de los conectores y las partículas modales* (pp. 219-243). Quaderns de Filologia. Estudis Literaris, VI.

PRESEEA (2014-). *Corpus del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*. Universidad de Alcalá. Recuperado de: <http://preseea.uah.es>

Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003119760>

Ruiz, N. y Águila, G. (2021). Análisis sociolingüístico de los marcadores del discurso *luego* y *después* en el habla culta de Granada. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(1), 68-78.

Santana, J. (2015). *Luego* and *después* with a textual function: discursive use and variation in the Panhispanic educated norm. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 21(1), 160-183. <http://dx.doi.org/10.20420/rife.2015.0008>

Santana, J. (2016). *Luego* y *después*: uso discursivo y variación. *Revista de Filología Hispánica*, 32(2), 513-535. <https://doi.org/10.15581/008.32.2.513-35>

Santana, J. (2021). *Luego* y *después* como marcadores del discurso en la norma culta de Sevilla: un estudio en tiempo real. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(1), 166-192.

Santana, J. y Borzi, C. (2020). Marcadores del discurso en la norma culta de Buenos Aires y Sevilla: estudio contrastivo. *Philologica Canariensia*, 26, 56-79. <https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2020.304>

Toniolo, M. y Zurita, M. (2021). Uso de *luego* y *después* como marcadores en la norma culta de Córdoba (Argentina). *Cuadernos de la ALFAL*, 13(1), 38-67.

Traugott, E. (1995). Subjectification in Grammaticalization. En D. Stein y S. Wright (Eds.), *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives* (pp. 31-54). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511554469.003>

Travis, C. (2005). *Discourse Markers in Colombian Spanish: A Study in Polysemy*. Mouton de Gruyter.

Uclés, G. (2018). La atenuación de los marcadores de control de contacto en PRESEEA: un estudio comparativo entre España y México. *RILCE*, 34(3), 1313-1335. <https://doi.org/10.15581/008.34.3.1313-35>

Valencia, A. (2021). Marcadores discursivos *luego* y *después* en la norma culta de Santiago de Chile. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(1), 140-165.

Valencia, A. y Viguera, A. (Coords.) (2015). *Más sobre marcadores hispánicos. Usos de España y América en el corpus de estudio de la norma culta*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Viguera, A. (2021). *Luego y después: valores discursivos de Ciudad de México*. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(1), 112-139.



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 199-216  
Artículo recibido: 23/04/2025  
Artículo aceptado: 31/07/2025  
Artículo publicado: 31/12/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/717>  
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.717>

## **Estímulos emocionales en el contexto de aprendizaje y su efecto en la memoria léxica**

### **Emotional Stimuli in the Learning Context and their Effect on Lexical Memory**

ANA BLANCO CANALES  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ARÁNZAZU BERNARDO JIMÉNEZ  
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Este trabajo analiza cómo afectan los estímulos emocionales a la memoria léxica en el proceso de aprendizaje de una L2. Nos planteamos dos preguntas de investigación: a) ¿las experiencias emocionales en el aula -afectivas y sensoriales- favorecen el aprendizaje del vocabulario?; b) ¿hay relación entre este efecto, el tipo de recuperación y el nivel de competencia? Para dar respuesta, hemos llevado a cabo un estudio de enfoque cuantitativo en el que han participado 32 estudiantes de español de habla inglesa, organizados en dos grupos: experimental y control. En cada uno se ha implementado la misma secuencia didáctica, en la que se trabajaba un conjunto de 26 términos del ámbito de la gastronomía. En el grupo experimental, la secuencia se ha acompañado de dos estímulos altamente emocionales. Los datos recogidos muestran tasas de recuperación léxica más altas en el grupo experimental, lo que evidencia el impacto positivo de los estímulos en la memoria. El nivel de competencia no ha influido en ninguno de los casos, pero sí el tipo de recuperación.

**Palabras clave:** *aprendizaje de L2; estímulos emocionales; memoria léxica; recuperación léxica; contextos de aprendizaje.*

This project analyses how emotional stimuli affect the lexical memory in the L2 learning process. We consider two research questions: a) Do emotional experiences improve the vocabulary learning process? b) Is there a relationship between this affection and the type of recovery and the level of competence? To give an answer, we conducted a quantitative study in which 42 English-speaking students of Spanish participated, organized into two groups: experimental and control. The same didactical sequencing has been implemented, a set of 26 terms from the field of gastronomy was used. In the experimental group, the sequencing has been accompanied by two emotional stimuli. The results show higher retrieval rates in the experimental group, which confirms the positive impact of stimulus in the lexical memory. The level of competence did not influence any of the cases, but the type of recovery did.

**Keywords:** *L2 learning; emotional stimuli; lexical memory; lexical retrieval; learning environment.*

**Citar como:** Blanco Canales, A., & Bernardo Jiménez, A. Estímulos emocionales en el contexto de aprendizaje y su efecto en la memoria léxica. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 199-216. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.717>

## 1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el procesamiento del lenguaje han demostrado que la emocionalidad proporciona una mayor riqueza a los elementos léxicos, facilita su comprensión (Kousta, Vigliocco, Vinson, Andrews y Del Campo, 2011) y aumenta la familiaridad en el momento de la recuperación. Los contenidos emocionales mejoran la atención durante la codificación, lo que conduce a una memoria más duradera (Bennion, Ford, Murray y Kensinger, 2013). Asimismo, han revelado que favorecen la adquisición del vocabulario por parte de los niños, en especial, el que denota estados afectivos positivos (Sabater, Ponari, Haro, Fernández-Folgueiras, Moreno, Pozo, Ferré e Hinojosa, 2023).

En general, las emociones funcionan como un sistema de filtrado que genera que los estímulos con mayor carga emocional se recuerden y reconozcan en mayor medida (Justel, Psyrdellis y Ruetti, 2013). Esto explicaría, entonces, que las palabras con contenido emocional se recuerden más que las de contenido neutro (Kensinger y Corkin, 2003), dada su mayor riqueza semántica (número de palabras asociadas, diversidad semántica, número de sentidos, imaginabilidad, grado de experiencia sensorial evocada), tal y como comprobaron Kuperman, Estes, Brysbaert y Warriner (2014). A pesar de la existencia de algunas discrepancias entre unos estudios y otros, hay cierta coincidencia en que las positivas se procesan más fácilmente y que las negativas no ejercen un efecto significativo, como demuestran Ferré, Guasch, Stadthagen-González, Hinojosa, Fraga, Marín y Pérez-Sánchez (2024) en un metaanálisis basado en 33 trabajos con idénticos criterios metodológicos.

Todos estos hallazgos han motivado que los investigadores se interesen también por lo que ocurre con los hablantes bilingües. Se parte de la idea de que, en la L2, las palabras emocionales no se utilizan en tantos contextos y las experiencias con lo denotado son menores y más pobres. Como consecuencia, no se codifican tan profundamente como en L1. Por ello, sería razonable esperar que la ventaja de memoria sea mayor en L1 que en L2. Los estudios que analizan las diferencias entre ambas obtienen resultados no coincidentes. Así, en algunos casos, verifican esta hipótesis (Anooshian y Hertel, 1994), pero en otros, comprueban que el efecto es el mismo (Ayçiçeği y Harris, 2004). Este resultado estaría en consonancia con otros trabajos centrados en diferentes aspectos del procesamiento, que informan de poca o ninguna diferencia en la automaticidad del procesamiento de palabras emocionales entre L1 y L2 (para una revisión, véase Caldwell-Harris, 2015).

La mayoría de los estudios interesados por el procesamiento en la L2 se ha centrado en palabras que, en sí mismas, contienen valores emocionales. Sin embargo, se sabe que, en realidad, todos los elementos de la lengua están coloreados por la emoción, pues se adquieren en contextos ricos de experiencias y vivencias. Las palabras se van incorporando al lexicón mental con sus significados referenciales y sus valores emocionales, que emergen del uso de esas palabras en entornos de la vida real, lo que incluye sus aspectos afectivos y sensoriomotores, como señalan algunas teorías sobre la cognición encarnada, como la Teoría de la lengua encarnada (Embodied Theoretical Approach to Language) de Barsalou (1999), la Teoría de la codificación Dual (Dual coding theory) de Clark y Paivio (1991) o la teoría de Kousta et al. (2011) sobre la abstracción léxica. En consecuencia, para que los hablantes de L2 adquieran plenamente los significados emocionales de las palabras, tendrían que estar expuestos a las experiencias ambientales, afectivas y sensoriales que normalmente acompañan a cada palabra. Harris, Gleason y Ayçiçeği (2006) han propuesto la Teoría de los Contextos Emocionales de Aprendizaje (Emotional Contexts of Learning Theory), según la cual, no es el orden de aprendizaje de la lengua ni el nivel de competencia lo que importa para el procesamiento emocional, sino lo emocional que es el contexto de aprendizaje.

Son pocos los trabajos que han investigado cómo influye el contexto emocional del aula en el aprendizaje del léxico de la L2 (Brase y Mani, 2017; Frances, De Bruin y Duñabeitia, 2020; Kralova, Kamenicka y Tirpakova, 2022). Para hacer frente a este vacío, el presente estudio examina si los estímulos afectivos y sensoriales pueden cargar de emoción el léxico objeto de estudio en una L2 facilitando, así, el reconocimiento del significado de las palabras y su recuperación. Nuestro objetivo, por tanto, es analizar de qué manera la estimulación emocional en el aula afecta a la memoria léxica, para lo que nos planteamos dos preguntas de investigación: a) ¿las experiencias emocionales en el aula favorecen el aprendizaje del vocabulario? Si así fuera, ¿influye el tipo de experiencia emocional?; b) ¿hay relación entre el efecto, el nivel de competencia y el tipo de recuperación? Los resultados que se obtengan pueden contribuir a la comprensión de la interacción entre emoción y cognición en los procesos de aprendizaje léxico en segundas lenguas, así como del papel de los elementos del contexto y su posibilidad de generar connotaciones que se incorporen al significado de las unidades de la nueva lengua.

## **2. LA RELACIÓN ENTRE ESTÍMULOS EMOCIONALES Y LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO**

Emoción y cognición conforman un binomio inseparable. Se sabe desde hace tiempo que la emoción ejerce una atribución sustancial en el proceso cognitivo humano, incluyendo la atención, la memoria y el aprendizaje (Hao, Yao y Evans, 2021). En relación con el léxico, el afecto influye en los procesos responsables del reconocimiento, la evocación y la retención de palabras existentes (p. ej., Ashby, Isen y Turken, 1999; Singer y Salovey, 1988). Esto sucede tanto para la L1 como para la L2. En este último caso, Arriagada-Möding y Ferreira (2024), basándose en la Teoría de la Atención Motivada, comprueban que los estímulos emocionales significativos, independientemente de su polarización o valencia, captan más atención que los neutros. Dichos estímulos facilitan una atención más profunda, modulan la selección de la atención, la motivación y el comportamiento, y recuperan la información de la memoria activamente (Driver, 2022). La memorización del vocabulario depende de la profundidad del procesamiento mental (Craik y Lockhart, 1972). Los niveles de análisis profundos producen rastros de memoria más elaborados, duraderos y sólidos que los niveles de análisis superficiales. Por lo tanto, los estímulos emocionales (especialmente, los positivos) pueden aumentar el conocimiento del vocabulario declarativo y procedimental al integrar los procesos conscientes e inconscientes en el aprendizaje (DeKeyser, 2007).

La literatura especializada que investiga la relación entre emoción, memoria y aprendizaje a partir de los estímulos se desarrolla en dos líneas diferenciadas. Por un lado, se ha analizado ampliamente la emocionalidad de los estímulos verbales como objeto de aprendizaje en sí mismos, revelando ventajas en la memorización de palabras con valencia positiva o negativa, respecto a las neutras, tal y como se ha visto más arriba. Por otro lado, se ha estudiado el efecto de proporcionar estímulos emocionales para la memorización del léxico, que pueden, incluso, no estar directamente relacionados con el vocabulario objeto de aprendizaje, pero que suceden en el mismo espacio y tiempo. Se parte de la idea de que el significado de una palabra no solo codifica el afecto de la palabra en sí, sino también las características afectivas de los contextos lingüísticos en los que aparece. En este sentido, Sneffjella, Lana y Kuperman (2020) señalan que la transferencia de la emocionalidad a las palabras a partir de su integración en contextos emocionales es un mecanismo eficaz para el aprendizaje de significados afectivos.

El afecto puede trasladarse al lenguaje desde cualquier situación en la que se percibe y procesa, no solo desde el contexto o secuencia lingüística, tal y como se ha observado en estudios que presentan estímulos emocionales a través de imágenes (Bergmann, Rijpkema, Fernández y Kessels, 2012; Bradley, Greenwald, Petry y Lang, 1992; Lang, Greenwald, Bradley y Hamm,

1993), estímulos sensoriales (Rodríguez Castellano, 2023), estímulos audiovisuales (Brase y Mani, 2017; Gotoh, 2011; Hao et al., 2021) o eventos autobiográficos (Nieuwenhuis-Mark, Schalk y de Graaf, 2009). Bergmann et al. (2012) afirman que este input emocional no es objeto de aprendizaje en sí mismo, sino una herramienta pedagógica que proporciona la emocionalidad necesaria en entornos poco experienciales como el aula. En su estudio sobre la importancia que tiene en la memoria la excitación inducida temáticamente para generar emoción a partir de la implicación y la empatía del individuo, Laney, Heuer y Reisberg (2003) demostraron que un estímulo emocional era suficiente para recordar mejor un acontecimiento en términos de durabilidad y efectividad en la situación de aprendizaje. Los autores subrayan que el recuerdo del contexto de aprendizaje no tiene por qué estar centrado en recordar el estímulo emocional en concreto, sino todo el evento en general. De esta manera, el estímulo intensifica la capacidad de consolidar los recuerdos de cualquier input que se haya codificado en la memoria durante el evento emocional e, incluso, los recuerdos de experiencias que ocurrieron antes y que están en proceso de consolidación. Algunos experimentos, como los realizados por Ballarini, Martínez, Díaz Pérez, Moncada y Viola (2013) o Nielson y Arentsen (2012) demuestran que los estímulos potencian el aprendizaje de todo lo que sucede una hora antes y una hora después del estímulo emocional.

Respecto a las características del propio estímulo, algunos experimentos (ver Ruiz Martín, 2020) permiten confirmar que no necesariamente el estímulo tiene que estar relacionado con el contenido que se memoriza, ni tampoco que el recuerdo se circunscriba únicamente al propio estímulo. En términos didácticos, Gallo (2014) sugiere que, para crear recuerdos persistentes, basta con proporcionar una experiencia emocional o “estímulos emocionalmente competentes” en el aula, incluso que no es necesario provocar emociones con un alto grado de intensidad (*arousal*) en los estudiantes, sino que las pequeñas emociones también surten efecto.

En el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras, se ha constatado la existencia de diferencias en el rendimiento léxico afectivo con respecto a las lenguas maternas. Harris et al. (2006) recalcan que esto tiene que ver con la situación o entorno en el cual el lenguaje es aprendido (ambiente emocional variado y natural en la materna; ambiente académico vinculado a la instrucción en la extranjera) y que influye tanto en el éxito del aprendizaje como en la carga emocional que envuelve las palabras. Altarriba (2003), en referencia al entorno académico de la L2, afirma que las palabras se usan y se perciben en contextos mucho menos experienciales, lo cual ocasiona representaciones mentales más empobrecidas y cierta falta de emocionalidad. De esta manera, la construcción léxica se limita a la creación de un significado denotativo, con lo que la L2 se codifica e interpreta menos profundamente. En esta línea, Kralova et al. (2022) señalan el aspecto afectivo como el elemento clave en el aprendizaje de una lengua, específicamente, del vocabulario. En su estudio con estudiantes eslovacos de inglés/L2 verificaron un aumento significativo del conocimiento del vocabulario declarativo y el disfrute de la lengua cuando se introducen suficientes estímulos emocionales y estos son relevantes.

Fundamentados en la superioridad emocional de la L1, numerosos estudios confirman sus ventajas en términos de procesamiento y memorización de las palabras, incluso en hablantes bilingües equilibrados. Sin embargo, varias investigaciones han obtenido efectos emocionales similares en la L1 y en la L2, lo que se debe a que los investigadores habían proporcionado un contexto emocional de aprendizaje en L2 que permitía a los estudiantes acceder al significado experiencial de lo aprendido activando sus conocimientos en lengua materna (Arriagada-Möding y Ferreira, 2024; Ferré, Sánchez-Casas y Fraga, 2013). Esto ocurre cuando dicho aprendizaje se centra en adquirir nuevas etiquetas en la L2 de conceptos ya conocidos en la L1. Ashby et al. (1999) sustentan que existe una representación semántica estable -*emocionalidad transferible*- de palabras conocidas en la L1 a la L2 en la interacción afecto y procesamiento léxico. Frances et al., (2020) se interesaron por investigar cómo afectan los estímulos

emocionales al recuerdo de palabras en la L2 que conllevan nuevos conceptos (se aprende la forma y el significado) y comprobaron que, como en los casos anteriores, afecta de la misma manera que cuando se trata de la L1, lo que les permite afirmar que la reducción emocional que se encuentra en las segundas lenguas tiene su origen en la forma en que las aprendemos, en lugar de ser una característica de cómo procesamos idiomas no nativos.

Como conclusión, se puede afirmar que aún son relativamente pocos los estudios sobre estímulos inductores de emociones en el aprendizaje de L2 (Mavrou y Dewaele, 2020) por lo que es necesaria la contribución de trabajos como el presente para el desarrollo de estas herramientas pedagógicas que combinen emoción, memoria y aprendizaje.

### **3. METODOLOGÍA**

Este trabajo es de naturaleza cuasi-experimental y de enfoque cuantitativo. Su objetivo principal ha sido analizar si los estímulos emocionales (variable independiente) mejoran la memoria del vocabulario en español/L2 (variable dependiente). Para comprenderlo en el marco del proceso de aprendizaje, hemos examinado también si el nivel de competencia y el tipo de recuperación afectan a la incorporación de las palabras.

#### *3.1. Muestra*

Han participado 32 estudiantes anglófonos de español, organizados en dos grupos: experimental y control. En ambos casos, los participantes tenían nivel A2 ( $N = 10$ ) y B2 ( $N = 22$ ). Todos ellos realizaban un curso intensivo de verano en Toledo (Cursos de español de la Universidad de Castilla-La Mancha). Los participantes dieron su consentimiento informado por escrito.

#### *3.2. Variables y factores*

La variable dependiente (la memoria del conjunto de palabras) se ha operacionalizado como el diferencial entre el número de ítems recuperados y el número de ítems que conocían antes de la secuencia didáctica.

Como posibles factores de variación se han considerado la competencia de español del estudiante (nivel A2 y nivel B2), los estímulos emocionales inducidos (afectivo y sensitivo) y el tipo de recuperación del léxico memorizado (reconocimiento, recuperación y uso).

El primer día del curso, los estudiantes realizaron la prueba multinivel bajo el estándar del *Marco Común Europeo de Referencia*, que evalúa todas las destrezas comunicativas. Los resultados, permitieron agrupar a los estudiantes en niveles bastante homogéneos.

Respecto a los estímulos emocionales, se han introducido dos de manera no explícita, es decir, sin llamar la atención de los estudiantes sobre su naturaleza emocional. El primero consiste en un estímulo relativo a la experiencia personal: el docente comienza la sección didáctica narrando una anécdota autobiográfica y emotiva que tiene lugar en una celebración familiar en un restaurante. El segundo está relacionado con una experiencia sensitiva: antes de empezar la segunda sección, el docente reparte un dulce típico de Toledo (mazapán) explicando a los alumnos por qué le gustan. Los estímulos solo se han aplicado sobre el grupo experimental.

Por último, se ha tenido en cuenta el tipo de recuperación del léxico memorizado a partir del formato de ejercicio planteado. Así, se cuenta con ejercicios basados en un listado de palabras para el reconocimiento léxico, ejercicios basados en la relación de palabra e imagen (asociación entre la forma gráfica y el referente) y, finalmente, un ejercicio de definición y huecos que requiere la identificación del significado.

No se han considerado variables externas que podrían afectar a la memoria y recuperación léxica como pueden ser las características individuales del alumnado, sus gustos gastronómicos, sus conocimientos previos sobre la cultura española, etc. Tampoco se han tenido en cuenta aspectos inherentes al proceso de aprendizaje como es la motivación, el interés, el tiempo de estudio, el esfuerzo de aplicar lo aprendido, etc. Todos ellos son factores de enorme variabilidad interna, difícilmente reducibles a categorías objetivables, por lo que se alejaban del enfoque y de los objetivos de este estudio.

### *3.3. Instrumentos de la investigación*

Se han desarrollado tres instrumentos de investigación que han permitido la aplicación de los estímulos y la recogida de datos:

- 1) Secuencia didáctica. La propuesta se diseñó a partir de una estructura básica de aprendizaje. La propuesta comienza con algunos ejercicios introductorios de activación de conocimientos del tema que se va a tratar (gastronomía española). Seguidamente, se presenta la primera sección de vocabulario compuesta por ejercicios de presentación y exposición a la lengua, percepción de forma y significado, memorización y, finalmente, actividades de uso y mejora. A continuación, se realizan unas breves actividades de transición, que dan paso a la segunda sección de vocabulario, con la misma estructura didáctica que la primera. Para finalizar la propuesta, se lleva a cabo una tarea final.
- 2) Listado de vocabulario previo a la implementación de la propuesta didáctica para comprobar el número de palabras conocidas. El listado presenta las 35 palabras que, de una forma u otra, aparecen en la secuencia. Se eligieron 35 términos del ámbito de la restauración ampliamente conocidos por los españoles, pero con escasa o nula presencia en los materiales didácticos de niveles inferiores a C1, pues se buscaba que fueran lo más desconocidos posible. Del total, se seleccionaron 26 para el análisis con objeto de que la recogida de datos pudiera llevarse a cabo en una sesión de una hora.
- 3) Ejercicios para la recogida de datos. Se diseñaron tres ejercicios para cada una de las secciones de vocabulario acordes con el tipo de recuperación léxica: reconocimiento léxico, asociación de imagen y referente e identificación del significado en definiciones y/o huecos.

### *3.4. Procedimiento*

El trabajo experimental se llevó a cabo en dos sesiones. En la primera, se facilitó el listado de palabras para que los estudiantes marcaran aquellas que conocían. Seguidamente, se implementó la propuesta didáctica en el siguiente orden: 1. introducción; 2. estímulo 1 (experiencia personal); 3. primera sección de vocabulario; 4. ejercicios de transición; 5. estímulo 2 (experiencia sensitiva); 6. segunda sección de vocabulario y 7. tarea final. En el grupo de control no se aplican los pasos 2 y 5.

La segunda sesión tiene lugar una semana después y se destina a la realización de los ejercicios de memoria léxica.

#### 4. RESULTADOS

Previo al análisis detallado de los datos, se ha llevado a cabo una prueba  $t$  para muestras independientes con el objetivo de comparar, de forma general, las medias entre el grupo experimental y el grupo control. Los resultados revelaron una diferencia estadísticamente significativa entre ambos ( $t(152) = 3,68, p < .001$ ). El tamaño del efecto, calculado mediante  $d$  de Cohen, fue de 0,637, lo que representa un efecto de moderado a grande. Este resultado sugiere que la diferencia observada no solo es estadísticamente significativa, sino también relevante en términos prácticos (el análisis estadístico exhaustivo es factible).

Se ha calculado también la potencia estadística de los datos con objeto de garantizar la suficiencia del diseño. Con una muestra de  $n = 32$ , un nivel de significancia de  $\alpha = 0,05$  y un tamaño del efecto esperado de  $d = 0,637$ , se obtuvo una potencia estadística de 0,937 (93,7%), lo que supera ampliamente el estándar mínimo de 0,80 recomendado en investigación científica. Esto garantiza una alta probabilidad de detectar efectos reales en el estudio, minimizando el riesgo de errores tipo II.

Una vez comprobada la validez de los datos, estos se han sometido a diferentes análisis estadísticos, tanto descriptivos como inferenciales. Se han llevado a cabo diferentes modelos lineales con objeto de verificar si hay diferencias significativas en la memoria léxica entre el grupo experimental y el de control, así como para observar el efecto de factores los considerados sobre la variable dependiente. Nos hemos valido de la aplicación de análisis estadístico Jamovi.

Presentamos en primer lugar los datos relativos a la situación del restaurante y, en segundo lugar, los de la situación del bar. Completamos la información con el efecto del tipo de estímulo, para lo que nos focalizamos solo en el grupo experimental.

El subconjunto del léxico del restaurante se asoció al estímulo 1 (experiencia afectiva personal), que se aplicó en el grupo experimental, pero no en el de control. Por lo tanto, los resultados reflejan el efecto de este estímulo en concreto. Los datos descriptivos revelan una diferencia clara entre los dos grupos, resultando una recuperación más alta en el experimental ( $M = 4,66$  vs  $M = 3,36$ ), como se observa en la Figura 1.

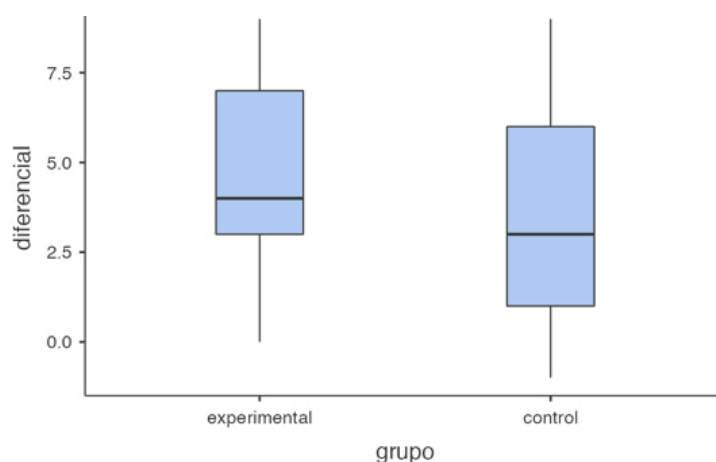


Figura 1: *Medias de recuerdo en cada grupo*

Para observar la incidencia de los factores, elaboramos un modelo lineal con todos ellos, pero ninguno resultó significativo, lo que nos condujo a realizar dos pruebas Anova independientes. En ambos casos, se cumple el supuesto de homogeneidad de varianza ( $p = 0,16$  y  $p = 0,05$ ). La primera (Tabla 1) incluye el grupo y formato y revela que el grupo es significativo ( $p = 0,04$ ), no así el formato ( $p = 0,78$ ) ni la interacción ( $p = 0,20$ ).

**Tabla 1: Datos Anova del vocabulario del restaurante considerando el grupo y el formato**

	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	p	$\eta^2p$
grupo	31,64	1	31,64	4,013	0,048	0,046
formato	3,92	2	1,96	0,249	0,780	0,006
grupo * formato	25,79	2	12,90	1,636	0,201	0,037
Residuos	662,34	84	7,89			

Según los datos descriptivos relativos al formato, disponibles en la Tabla 2, el comportamiento es similar al del caso anterior, mostrando medias muy similares en los dos grupos para el caso de la asociación entre palabra e imagen. Las diferencias no son significativas, como indica el Anova, pero refuerzan las tendencias observadas.

**Tabla 2: Datos descriptivos del vocabulario del restaurante considerando el grupo y el formato**

	grupo	formato	N	Media	DE
diferencial	experimental	lista de palabras	20	5,30	2,52
		imagen	22	4,36	2,82
		definición y huecos	20	4,35	2,52
	control	lista de palabras	10	2,50	2,27
		imagen	9	4,33	3,61
		definición y huecos	9	3,33	3,61

El segundo Anova incluye grupo y nivel, resultando significativa la interacción ( $p = 0,006$ ), lo que indicaría que habría una relación entre la estimulación emocional (grupo) y el nivel (Tabla 3). Sin embargo, el hecho de que el grupo aisladamente no resulte relevante, nos lleva a pensar que el nivel está generando algún tipo de distorsión y, por tanto, nos hace dudar de esa posible relación.

**Tabla 3. Datos Anova del vocabulario del restaurante considerando el grupo y el nivel**

	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	p	$\eta^2p$
grupo	20,2	1	20,20	2,89	0,093	0,033
nivel	66,3	1	66,29	9,49	0,003	0,099
grupo * nivel	56,4	1	56,41	8,07	0,006	0,086
Residuos	600,9	86	6,99			

Para entender mejor estos resultados, atendemos a los datos de las medidas marginales que se muestran en la Tabla 4 y vemos que, mientras en el grupo experimental las diferencias entre A2 y B2 son pequeñas (el estímulo emocional ha afectado casi por igual a ambos grupos), en el de control, las diferencias son notables.

Tabla 4. *Medias marginales del vocabulario del restaurante considerando el grupo y el nivel*

grupo	nivel	Media	EE	Intervalo de Confianza al 95%	
				Inferior	Superior
experimental	A2	4,58	0,518	3,546	5,61
	B2	4,72	0,441	3,846	5,60
control	A2	1,81	0,661	0,499	3,13
	B2	5,42	0,763	3,900	6,93

En cuanto al subconjunto de las palabras del bar, hay que recordar que estaba vinculado al estímulo sensorial (dulce) con el que comenzaba la segunda sección (solo en el grupo experimental). De esta manera, los resultados reflejan el impacto de este elemento. Como en el caso anterior, se observa una diferencia notable entre los dos grupos, con medias de recuerdo mayores en el grupo experimental ( $N = 5,05$ ) que en el de control ( $N = 1,95$ ), como evidencia la Figura 2.

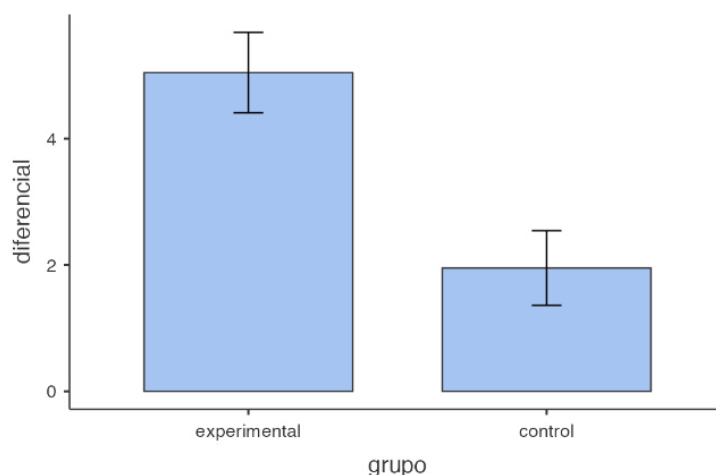


Figura 2. *Medias de recuerdo en cada grupo*

Para el análisis Anova (Tabla 5), se han incluido en el modelo los factores grupo, nivel y formato de recuperación. Se cumple el supuesto de homogeneidad ( $p = 0,113$ ). Los datos revelan que el grupo ( $p = 0,006$ ) y el formato ( $p = 0,005$ ) afectan significativamente a la recuperación léxica, así como la interacción entre el grupo y el nivel ( $p = 0,009$ ).

Tabla 5. *Datos Anova del vocabulario del bar considerando el grupo, el formato y el nivel*

	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	p	$\eta^2p$
grupo	82,12	1	82,124	8,3333	0,006	0,138
nivel	35,10	1	35,100	3,5617	0,065	0,064
formato	114,73	2	57,367	5,8212	0,005	0,183
grupo * nivel	71,56	1	71,565	7,2618	0,009	0,123
grupo * formato	13,22	2	6,608	0,6706	0,516	0,025
nivel * formato	4,92	2	2,459	0,2495	0,780	0,010
grupo * nivel * formato	1,81	2	0,903	0,0917	0,913	0,004
Residuos	512,45	52	9,855			

Las pruebas marginales nos permiten comprender mejor estos resultados. Como vemos en la Tabla 6, la lista de palabras, es decir, aquella actividad en la que solo deben marcar si reconocen la palabra, es la que obtiene medias más altas. A continuación, se sitúa el formato de definición y huecos y finalmente, el formato imagen. En los tres casos, el grupo experimental obtiene cifras más altas que el de control, como era esperable a la luz de los resultados anteriores. Sin embargo, hay que señalar este grupo alcanza medias mejores (más recuperación) en el formato de definición y huecos que en el de imagen. Tal vez se deba a ello que la interacción entre los dos factores no sea significativa. Precisamente por esta falta de significación podemos sugerir que los estímulos emocionales repercuten positivamente en la recuperación de ítems cuando hay que incorporarlos al contexto, pero no tienen un efecto claro cuando se trata, simplemente, de relacionar palabra e imagen.

Tabla 6. Medias marginales del vocabulario del bar considerando el grupo y el formato

formato	grupo	Media	EE	Intervalo de Confianza al 95%	
				Inferior	Superior
lista de palabras	experimental	6,688	0,759	5,165	8,21
	control	3,125	1,053	1,012	5,24
imagen	experimental	2,542	0,848	0,841	4,24
	control	1,300	1,313	-1,335	3,94
definición y huecos	experimental	3,417	1,063	1,284	5,55
	control	0,417	1,433	-2,459	3,29

Con respecto al nivel, los datos descriptivos de la Tabla 7 permiten ver que hay diferencias entre el grupo experimental y el de control, particularmente, en el B2 (según las comparaciones *post hoc*,  $p = 0,002$ ). También hay diferencia notable ( $p = 0,001$ ) entre los dos niveles del grupo experimental, pero no así en el grupo de control. Se da la situación contraria a la observada en la situación del restaurante, lo que nos lleva a pensar que no hay una relación entre el nivel y los efectos de la estimulación emocional.

Tabla 7. Medias marginales del vocabulario del bar considerando el grupo y el nivel

grupo	nivel	Media	EE	Intervalo de Confianza al 95%	
				Inferior	Superior
experimental	A2	2,15	0,839	0,467	3,83
	B2	6,28	0,611	5,054	7,51
control	A2	1,98	0,896	0,180	3,78
	B2	1,25	1,170	-1,098	3,60

Finalmente, para valorar si el tipo de estímulo (afectivo o sensorial) influye en el recuerdo y recuperación del léxico, hemos aplicado una prueba Anova de un factor sobre los datos del grupo experimental (prueba de normalidad  $p = 0,03$ ). Los resultados revelan que no existen diferencias significativas entre los diferenciales de ambos grupos de palabras, por lo que hay que suponer que el tipo de estímulo no es determinante ( $p = 0,56$ ). Si observamos la Figura 3, comprobamos que la distancia de las medias es mínima (experiencia  $N = 4,66$ ; sensitivo  $N = 5,05$ ).

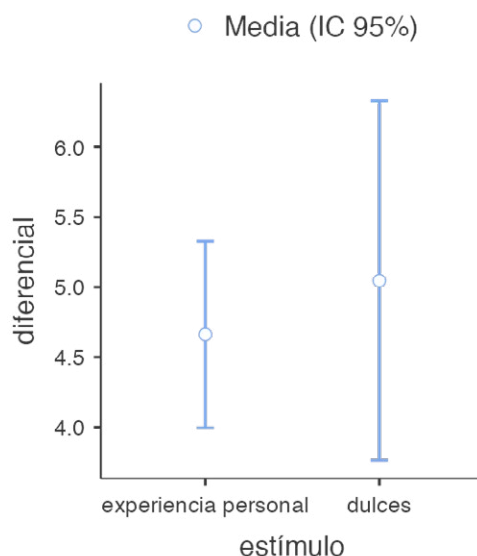


Figura 3. Medias según el tipo de estímulo

A modo de resumen, los datos estadísticos muestran con claridad una diferencia significativa entre los índices de recuperación léxica entre el grupo experimental y el de control, es decir, entre el grupo en el que se han aplicado estímulos emocionales y el que no. Esta prominencia se percibe tanto en los datos del total de palabras como en los de cada subconjunto (restaurante-estímulo 1 y bar-estímulo 2). El nivel de competencia no desempeña un papel claro, pues no hay un comportamiento que revele tendencias claras. Vemos dos situaciones contrarias: con el estímulo 1, los participantes del nivel A2 recordaron las palabras con la misma eficacia que los del nivel B2, pero en el caso del estímulo 2, los del nivel B2 fueron los que más avanzaron. Esto último fue lo que ocurrió en todos los casos en el grupo de control. En cuanto al formato, tanto en los datos generales como los de los subconjuntos, los estímulos parecen afectar a la lista de palabras (recuperación del significante) y a la definición/hueco (recuperación del uso), pero no a la asociación palabra e imagen, es decir, parecen afectar a los dos tipos de recuperación más netamente lingüísticos.

Los resultados evidencian un comportamiento muy similar en los dos subconjuntos de palabras, lo que sugiere que el tipo de estímulo no sería lo relevante para la memoria léxica. La clave estaría en que haya o no estímulo emocional.

## 5. DISCUSIÓN

Desde el ámbito de la neuroeducación se ha demostrado la importancia de generar espacios altamente emocionales para que el aprendizaje no solo resulte más eficaz y exitoso sino, incluso, para que tenga lugar (Mora, 2017; Zull, 2002). En el caso del aprendizaje de segundas lenguas, el desafío es doble en tanto el estudiante no solo debe incorporar y retener nuevos conocimientos, sino que ha de construir un sistema con el que tiene que comunicarse expresiva y emocionalmente.

El efecto del contenido léxico emocional sobre la memoria en las lenguas maternas ha quedado ampliamente demostrado (Ferré, 2003; Kensinger y Corkin, 2003). A partir de ahí, los investigadores se han cuestionado si se estos efectos se dan también en una segunda lengua, dado que resulta menos afectiva, especialmente si se aprende una vez superada la infancia (Anooshian y Hertel, 1994; Caldwell-Harris, 2015; Dewaele, 2004; Kousta et al., 2011).

Nos hemos planteado dos preguntas de investigación. La primera busca comprobar el efecto de las experiencias emocionales sobre la memoria, así como si el tipo de experiencia (afectiva o sensorial) es relevante. Los datos obtenidos muestran con claridad que tales experiencias facilitan la memorización del nuevo vocabulario. Las diferencias entre el grupo experimental y el de control en relación al total de palabras incorporadas son significativas en todos los análisis realizados. Estos resultados son coincidentes con los de Frances et al. (2020), quienes observaron que los contextos cargados de emociones en los que se transmiten nuevos datos ayudaban a la memoria de reconocimiento a corto plazo.

Ferré et al. (2013) también encontraron que las palabras emotivas tienen un efecto favorable sobre la memoria en L2 (al igual que ocurre en L1). En esta misma línea, Ayçiçeği-Dinn y Caldwell-Harris (2009) observaron que los atributos emocionales de las palabras potencian la memoria en las dos lenguas, tanto en tareas de procesamiento superficial como profundo. Ponari, Rodríguez Cuadrado, Vinson, Fox y Costa (2015) van más allá y vieron que son procesadas de manera similar tanto por hablantes nativos, como por hablantes tempranos de L2 y hablantes tardíos competentes, de manera que la edad de adquisición y contexto de adquisición no resultaron ser elementos diferenciadores (tampoco en el de Ferré et al., 2013). También son coincidentes con otros realizados con pruebas de neuroimagen, que muestran componentes relacionados con eventos (ERP) mejorados para palabras emocionales, tanto en L1 como en L2 (Conrad, Recio y Jacobs, 2011; Opitz y Degner, 2012). Nuestros objetivos no son los mismos que en estos trabajos, pues en ellos se mide si el efecto ocurre igual en la L2 y en la L1, mientras que, nuestro estudio se centra en si la carga emocional tiene algún efecto en la L2. Sin embargo, puesto que se verifica ese efecto, podemos inferir que son resultados coincidentes en cuanto en ambos casos la emoción favorece el procesamiento léxico en la L2.

Vemos, entonces, que el comportamiento de la L2 en relación a la memoria es similar al hallado en las lenguas maternas, lo que sucede incluso con palabras que no tienen contenido emocional *per se*, como muestran nuestros resultados. No obstante, esto es así siempre que el contexto de aprendizaje incorpore elementos emocionales, algo que también observaron Brase y Mani (2017), quienes aseguran que es condición imprescindible.

En el presente trabajo, los contextos lingüísticos y de aprendizaje (con características positivas y afectivas inherentes) se han reforzado con estímulos que buscan dotar de experiencias el nuevo vocabulario. Los estímulos utilizados han sido de naturaleza diferente -uno afectivo y otro sensorial-, si bien hemos comprobado que el efecto de la emocionalidad ha sido ajeno al tipo de estímulo, pues no hay diferencias significativas entre los dos subconjuntos de palabras, cada uno de ellos asociado a un estímulo. Esto nos hace pensar que el aprendizaje del léxico de la L2 es muy sensible a lo emocional (especialmente, a lo positivo), de manera que cualquier estímulo que capture la atención va a contribuir al almacenamiento y recuperación. Podría pensarse, incluso, que la L2 es más sensible que la L1, tal y como comprobaron Brase y Mani (2017): “dado que la L2 se adquiere normalmente en situaciones menos emocionales, es posible que la adquisición léxica de la L2 se vea particularmente influida por la provisión de tales claves emocionales” (p. 637). A una conclusión similar llegaron Harris et al. (2006) en su estudio con bilingües alemán-inglés, pues comprobaron que el contexto emocional era más ventajoso en la L2 que en la L1. El aula es un espacio vivencial en el que, ante la falta de contacto directo con las realidades denotadas por la lengua, los estímulos, las representaciones y las evaluaciones median absolutamente la construcción lingüística. Se sabe que el componente afectivo en el aula de lenguas extranjeras es un elemento decisivo en la motivación, autoestima o compromiso y que tiene un impacto sobre el desempeño (MacIntyre y Gregersen, 2012; Jin y Zhang, 2019). Nuestros datos sugieren que interactúan también con actividades cognitivas, como son las de almacenamiento y recuperación. Hoy se acepta de manera general que la cognición no funciona aislada de la emoción y que esta tiene un efecto relevante en todas las actividades que conlleva

el aprendizaje (Qin, Yao y Jin, 2022). Como señala Thornbury (2002, p. 26), “la información afectiva se almacena junto con los datos cognitivos y puede desempeñar un papel igualmente importante en cómo se almacenan y recuerdan las palabras”.

De la misma manera, lo sensorial desempeña un papel fundamental en los aprendizajes dado que los sentidos son la puerta de entrada del mundo a nuestro cerebro. La percepción sensorial es decisiva para la formación, consolidación y recuperación de recuerdos, actuando como el primer procesador de la información que se integrará en nuestra memoria. También cumple una función muy importante en la recuperación de recuerdos. Los estímulos sensoriales pueden actuar como señales que ayudan a recuperar información almacenada en la memoria. Además, un impacto sensorial puede almacenarse junto con la emoción asociada, lo que favorecerá su recuerdo. Las regiones sensoriales del cerebro, como el córtex sensorial secundario, almacenan recuerdos con significado emocional.

Los estímulos que combinan diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visual y auditiva) captan mejor la atención y se introducen en la memoria de forma más efectiva, lo que mejora su recuerdo posterior (Botta, Santangelo, Raffone, Sanabria, Lupiáñez y Belardinelli, 2011). En nuestra secuencia didáctica, focalizada en productos gastronómicos españoles, el hecho de acompañar el nuevo vocabulario (percepción visual y auditiva) de una experiencia gustativa ha mejorado la capacidad de recuerdo, habida cuenta de la propiedad asociativa del cerebro. Nuestros resultados hablan de las ventajas de un contexto sensorial rico para el aprendizaje léxico, contextos que pueden aproximarse a las ventajas de un contexto de aprendizaje naturalista.

La segunda pregunta que nos hemos formulado se relaciona con la modulación de los factores considerados: ¿hay relación entre el efecto y el nivel de competencia? ¿Y entre el efecto y el tipo de dinámica de recuperación? En el caso del nivel, los resultados muestran que no existe interacción y revelan un comportamiento poco claro. No obstante, el hecho de que en el estímulo 1 (experiencia afectiva) los participantes del nivel A2 recordaran las palabras con la misma eficacia que los del nivel B2 hacen pensar que la emocionalidad podría igualar el rendimiento de los dos grupos, tal como se vio en el estudio de Ferré et al (2013) con bilingües español-catalán y español-inglés, donde el dominio lingüístico no tuvo ningún efecto en la memoria de las palabras. Se trata de una posibilidad que habrá de investigarse con más exhaustividad y datos.

En cuanto a los formatos de recuperación, los estímulos parecen afectar a la lista de palabras (recuperación del significante) y a la definición/hueco (recuperación del uso), pero no a la asociación palabra e imagen, es decir, a los dos tipos de recuperación más netamente lingüísticos. Estos datos son consistentes con los de Hao et al. (2021), quienes utilizaron una tarea de reconocimiento de la forma y otra de reconocimiento del significado y comprobaron que la eficacia mejoraba en los contextos emocionales en ambos tipos (carga negativa en un caso, y positiva y negativa en el otro). Asimismo, observaron que requerían menos tiempos de exposición, esto es, se aprendían antes. Arriagada-Möding y Ferreira (2024) también corroboraron el fuerte efecto de la valencia del contexto lingüístico (vídeos) en los dos tipos de recuperación con los que experimentaron: reconocimiento auditivo y recuperación libre. También Harris et al. (2006) comprobaron que el contexto en el que se aprendían las palabras influía, en mayor o menor medida, en todas las tareas de acceso al contenido de las palabras. Sin embargo, Sarli y Justel (2020), sí encontraron diferencias en función de la tarea, pues observaron que las palabras emocionales solo afectaban a la tarea de recuerdo libre (inmediato o en diferido) y no a la de reconocimiento, donde las palabras neutras obtuvieron cifras superiores. Al igual que en nuestro estudio, es precisamente la tarea menos exigente la que menos se beneficia de la carga emocional del léxico aprendido. Puede que se deba al hecho de que las palabras con

carga emocional provocan un nivel de procesamiento más profundo que las neutras debido a su interés inherente para el individuo o porque los estímulos emocionales captan más recursos de atención (MacKay y Ahmetzanov, 2005; Jay, Caldwell-Harris y King, 2008).

## 6. CONCLUSIONES

Numerosos trabajos han demostrado que la afectividad tiene un impacto muy positivo sobre los aprendizajes de segundas lenguas, reforzando la motivación, la autoestima, el compromiso. La mayoría aborda lo emocional desde una perspectiva socioafectiva y metacognitiva. Sin embargo, son pocos los que se adentran en los efectos sobre procesos cognitivos no conscientes, como son los de procesamiento y recuerdo.

Este estudio, se buscaba comprobar si las experiencias emocionales en el aula de segundas lenguas afectan al aprendizaje de contenidos, concretamente, del léxico. Para ello, hemos implementado una secuencia didáctica en la que el vocabulario objeto de estudio ha sido manipulado de manera que se impregnara de valores emocionales y poder comprobar, así, si la connotación emocional facilita la memorización de las palabras, como sucede en la L1. Hemos observado que el contexto en el que se aprenden las palabras influye de forma significativa en el acceso (recuerdo y uso) al contenido léxico de las palabras en todas las tareas. Esto nos permite afirmar que el aprendizaje de palabras en las segundas lenguas se beneficia notablemente de una experiencia de aprendizaje enriquecida y de la inclusión de aspectos emocionales en las dinámicas del aula. Así pues, la enseñanza debería incorporar claves emocionales para que, como ocurre con la L1, se faciliten los procesos de recuerdo y recuperación.

Los hallazgos obtenidos no solo son válidos desde el punto de vista estadístico, sino que quedan también respaldados por un diseño metodológico que ha mostrado ser eficaz y adecuado. Nos abre camino a otros estudios en los que pueden incorporarse variables muy relevantes en los procesos de aprendizaje, como son los rasgos de personalidad, la motivación o el uso de la lengua en contextos reales de comunicación.

## 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

- Altarriba, J. (2003). Does cariño equal “liking”? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. *International Journal of Bilingualism*, 7(3), 305–322. <https://doi.org/10.1177/136700690300700305>
- Anooshian, L. J. & Hertel, P. T. (1994). Emotionality in free recall: Language specificity in bilingual memory. *Cognition and Emotion*, 8(6), 503–514. <https://doi.org/10.1080/02699939408408956>
- Arriagada-Mödinger, F. & Ferreira, R. A. (2024). Emotional valence promotes free recall of foreign language words after video exposure. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(4). <https://doi.org/10.1111/ijal.12592>

- Ashby, F. G., Isen, A. M. & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological review*, 106(3), 529–550. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.3.529>
- Ayçiçeği-Dinn, A. & Caldwell-Harris, CL (2009). Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 291–303. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990125>
- Ayçiçeği, A. & Harris, C. L. (2004). Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion*, 18(7), 977–987. <https://doi.org/10.1080/02699930341000301>
- Ballarini, F., Martínez, M. C., Díaz Pérez, M., Moncada, D. & Viola, H. (2013). Memory in Elementary School Children Is Improved by an Unrelated Novel Experience. *PLoS ONE*, 8(6): e66875. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0066875>.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577–660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>
- Bennion, K. A., Ford, J. H., Murray, B. D. & Kensinger, E. A. (2013). Oversimplification in the study of emotional memory. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 19(9), 953–961. <https://doi.org/10.1017/S1355617713000945>
- Bergmann, H. C., Rijpkema, M., Fernandez, G. & Kessels, R. P. (2012). Distinct neural correlates of associative working memory and long-term memory encoding in the medial temporal lobe. *NeuroImage*, 63, 989–997. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.03.047>
- Botta, F., Santangelo, V., Raffone, A., Sanabria, D., Lupiáñez, J. y Belardinelli, M. O. (2011). Multisensory integration affects visuo-spatial working memory. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, 37(4), 1099–1109. <https://doi.org/10.1037/a0023513>
- Bradley, M. M., Greenwald, M. K., Petry, M. C. & Lang, P. J. (1992). Remembering pictures: Pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(2), 379–390. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.2.379>
- Brase, J. & Mani, N. (2017). Effects of learning context on the acquisition and processing of emotional words in bilinguals. *Emotion*, 17(4), 628–639. <https://doi.org/10.1037/emo0000263>
- Caldwell-Harris, C. L. (2015). Emotionality differences between a native and foreign language: Implications for everyday life. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 214–219. <https://doi.org/10.1177/0963721414566268>
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Conrad, M., Recio, G. & Jacobs, A. 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>
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)

DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.

Dewaele, J. M. (2004). The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 204–222. <https://doi.org/10.1080/01434630408666529>

Driver, M. (2022). Emotion-Laden Texts and Words. The Influence of Emotion on Vocabulary Learning for Heritage and Foreign Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 44, 1071–1094. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000851>

Ferré, P. (2003). Effects of level of processing on memory for affectively valenced words. *Cognition and Emotion*, 17(6), 859–880. <https://doi.org/10.1080/02699930244000200>

Ferré, P., Sánchez-Casas, R. & Fraga, I. (2013). Memory for emotional words in the first and the second language: Effects of the encoding task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 495–507. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000314>

Ferré, P., Guasch, M., Stadthagen-González, H., Hinojosa, J. A., Fraga, I., Marín, J. & Pérez-Sánchez, M. Á. (2024). What makes a word a good representative of the category of “emotion”? The role of feelings and interoception. *Emotion*, 24(3), 745–758. <https://doi.org/10.1037/emo0001300>

Frances, C., De Bruin, A. & Duñabeitia, J. A. (2020). The influence of emotional and foreign language context in content learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 891–903. <https://doi.org/10.1017/S027226311900072X>

Gallo, C. (2014). *Talk like TED*. Macmillan.

Gotoh, F. (2011). Affective valence of words impacts recall from auditory working memory. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(2), 117–124. <https://doi.org/10.1080/20445911.2011.589380>

Hao, Y., Yao, L. & Evans, G. W. (2021). Neural Responses During Emotion Transitions and Emotion Regulation. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666284>

Harris, C. L., Gleason, J. B. & Ayçiçeği, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. En A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 257–283). Clevedon, UK: Multilingual.

Jay, T., Caldwell-Harris, C. y King, K. (2008). Recalling taboo and nontaboo words. *The American Journal of Psychology*, 121(1), 83–103. <https://doi.org/10.2307/20445445>

Jin, Y. & Zhang, L. J. (2019). A Comparative Study of Two Scales for Foreign Language Classroom Enjoyment. *Perceptual and Motor Skills*, 126(5), 1024-1041. <https://doi.org/10.1177/0031512519864471>

Justel, N., Psyrdellis, M. y Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma Psicológica*, 20(2), 163-174. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi2013.1276>

- Kensinger, E. A. & Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory & Cognition*, 31(8), 1169 - 1180. <https://doi.org/10.3758/BF03195800>
- Kousta, S. T., Vigliocco, G., Vinson, D. P., Andrews, M. & Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: why emotion matters. *Journal of experimental psychology. General*, 140(1), 14–34. <https://doi.org/10.1037/a0021446>
- Kralova, Z., Kamenicka, J. & Tirpakova, A. (2022). Positive emotional stimuli in teaching foreign language vocabulary. *System*, 104, 102678. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102678>
- Kuperman, V., Estes, Z., Brysbaert, M. & Warriner, A. B. (2014). Emotion and language: valence and arousal affect word recognition. *Journal of experimental psychology. General*, 143(3), 1065–1081. <https://doi.org/10.1037/a0035669>
- Laney, C., Heuer, F. & Reisberg, D. (2003). Thematically-induced arousal in naturally-occurring emotional memories. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 995-1004. <https://doi.org/10.1002/acp.951>
- Lang, P. J., Greenwald, M. K., Bradley, M. M. & Hamm, A. O. (1993). Looking at pictures: Affective, facial, visceral, and behavioral reactions. *Psychophysiology*, 30(3), 261–273. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1993.tb03352.x>
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. 10.14746/ssl.2012.2.2.4
- MacKay, D. G. & Ahmetzanov, M. V. (2005). Emotion, memory, and attention in the taboo Stroop paradigm. *Psychological science*, 16(1), 25–32. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.00776.x>
- Mavrou, I. & Dewaele, J.-M. (2020). Emotionality and pleasantness of mixed-emotion stimuli: The role of language, modality, and emotional intelligence. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 313- 328. <https://doi.org/10.1111/ijal.12285>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nielson, K. A. & Arentsen, T. J. (2012). Memory modulation in the classroom: Selective enhancement of college examination performance by arousal induced after lecture. *Neurobiology of Learning and Memory*, 98(1), 12–16. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2012.04.002>
- Nieuwenhuis-Mark, R. E., Schalk, K. & de Graaf, N. (2009). Free recall and learning of emotional word lists in very elderly people with and without dementia. *American journal of Alzheimer's disease and other dementias*, 24(2), 155–162. <https://doi.org/10.1177/1533317508330561>
- Opitz, B. & Degner, J. (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>
- Ponari, M., Rodríguez-Cuadrado, S., Vinson, D., Fox, N., Costa, A. & Vigliocco, G. (2015). Processing advantage for emotional words in bilingual speakers. *Emotion*, 15(5), 644–652. <https://doi.org/10.1037/emo0000061>

Qin, L., Yao, L. & Jin, Y. (2022). Unpacking the interaction between foreign language learners' emotion, cognition, and activity in the flipped classroom in higher education: A *perezhivanie* perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1005237. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005237>

Rodríguez Castellano, C. (2023). Unconscious Attention and Facial Expressions in the Retrieval of L2 Lexical Memory. En A. Blanco Canales y S. Martín Leralta, *Emotion and identity in second language learning* (pp. 193-231). Peter Lang.

Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

Sabater, L., Ponari, M., Haro, J., FernándezFolgueiras, U., Moreno, E., Pozo, M., Ferré, P. & Hinojosa, J. A. (2023). The acquisition of emotion-laden words from childhood to adolescence. *Current Psychology*, 42, 29280–29290. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03989-w>

Sarli, L. y Justel, N. (2020). Adquisición y Recuerdo de Palabras Emocionales en Población Monolingüe y Bilingüe. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 25–40. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78445>

Singer, J. A. & Salovey, P. (1988). Mood and memory: Evaluating the Network Theory of Affect. *Clinical Psychology Review*, 8(2), 211–251. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(88\)90060-8](https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90060-8)

Snefjella, B., Lana, N. & Kuperman, V. (2020). How emotion is learned: Semantic learning of novel words in emotional contexts. *Journal of Memory and Language*, 115, 104171. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2020.104171>

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.

Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Stylus Publishing.



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1

Enero-diciembre 2025

Páginas: 217-220

Artículo recibido: 27/07/2025

Artículo aceptado: 03/10/2025

Artículo publicado: 31/01/2025

Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/673>

DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.673>

**Rosell Clari, V. y Hernández Sacristán, C. (2014). *MetAphAs. Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales en la Afasia*. Valencia: Nau Llibres.**

ISBN: 978-84-3709-552-3 (165 páginas)

CLARA MACARENA PONCE ROMERO  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## 1. INTRODUCTION

Comprender la heterogeneidad de nuestro mundo es una tarea compleja que requiere enfoques multidisciplinares y sensibles a la diversidad. En este sentido, resulta fundamental adoptar una perspectiva crítica que reconozca la importancia de investigar la variedad lingüística, no solo en lenguas ampliamente estudiadas como el inglés, sino también en otras con una extensa base de hablantes a nivel global, como el español. Esta línea de investigación no solo enriquece el conocimiento lingüístico, sino que permite desarrollar herramientas específicas para atender las necesidades de los pacientes hispanohablantes. En este contexto, la obra que aquí se presenta se erige como una contribución significativa. Desarrollada por los reconocidos investigadores Rosell Clari y Hernández Sacristán, esta herramienta de evaluación clínica representa un avance crucial en la evaluación y el tratamiento de trastornos lingüísticos en contextos hispanohablantes. Esta obra, que se enmarca en los objetivos del proyecto de investigación FFI2011-25947, no solo sintetiza los resultados de investigaciones anteriores, sino que también ofrece un enfoque integral y actualizado que responde a la urgente necesidad de herramientas especializadas para el español. A más de una década de su publicación, mantiene su vigencia como obra fundacional en el estudio clínico del lenguaje en español, como lo evidencian adaptaciones (Mac-Kay et al., 2020), revisiones recientes (Forero García et al., 2023; Ivanova et al., 2023) y aplicaciones (Lorenzo-Cordero et al., 2024) que la reconocen como referente metodológico en contextos clínicos hispanohablantes.

**Citar como:** Ponce Romero, C.M. (2025). Book review: Rosell Clari, V. y Hernández Sacristán, C. (2014). *MetAphAs. Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales en la Afasia*. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 217-220. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.673>

Esta obra se presenta como un recurso fundamental para logopedas, psicólogos e investigadores en lingüística clínica y adquisición del lenguaje, al ofrecer un protocolo innovador que facilita la evaluación y el abordaje de trastornos. Diseñado específicamente para observar las habilidades metalingüísticas en la fenomenología afásica, este protocolo ofrece un enfoque metodológico riguroso y de gran aplicabilidad en contextos clínicos. Este instrumento permite a los profesionales evaluar y rehabilitar los trastornos del lenguaje con una perspectiva metacognitiva, al considerar el lenguaje tanto como objeto de experiencia como instrumento comunicativo. La importancia de este recurso radica en su capacidad para explorar dimensiones de los hechos lingüísticos que, hasta ahora, no habían recibido la atención necesaria, pese a su relevancia crítica. Este protocolo no solo se destaca en el estudio de la afasia, sino que también ofrece adaptaciones para abordar otras alteraciones del lenguaje, convirtiéndose en un recurso versátil para la evaluación clínica. Su desarrollo responde a un enfoque interdisciplinar que representa un avance significativo para la práctica clínica y la investigación en el ámbito de las alteraciones del lenguaje en contextos hispanohablantes.

El libro se organiza de manera meticulosa para abordar de forma integral la evaluación de la conducta verbal en pacientes con afasia, enfatizando la dimensión metacognitiva del lenguaje. Dividida en cinco apartados, el Capítulo 1 de esta obra comienza con un preámbulo elaborado por Vicent Rosell Clari y Carlos Hernández Sacristán, en el que se establecen las bases conceptuales y teóricas que enmarcan el estudio. A partir de aquí, se presenta el Capítulo 2 presentado por Carlos Hernández Sacristán, Vicent Rosell Clari y Enrique Serra Alegre, un estudio introductorio, centrado en la importancia de analizar el lenguaje no solo como una conducta cognitiva aislada, sino también como un fenómeno experiencial y funcional. Este enfoque es primordial, ya que desafía el paradigma cognitivo dominante que ha tendido a reducir el lenguaje a meros procesos mentales, abogando por una perspectiva pragmático-funcional que busca evaluar el lenguaje en situaciones naturales y contextos realistas.

El capítulo profundiza en la relación entre reflexividad, función ejecutiva y habilidades metalingüísticas naturales, destacando cómo estas capacidades permiten al ser humano utilizar el lenguaje para referirse al propio lenguaje, una propiedad que Hockett (1960) identificó como única del ser humano. Si bien otros autores ya señalaban la importancia del control y de la activación mental en la comunicación (Bühler, 1934; Jakobson y Halle, 1956), la exploración de estas funciones, especialmente en el contexto de las afasias, revela la importancia de comprender el lenguaje como un instrumento metacognitivo, que no solo estructura la conducta verbal, sino que también se convierte en objeto de dicha conducta. Además, se enfatiza la necesidad de una integración conceptual más coherente (Tirapu Ustárroz, Muñoz Céspedes y Pelegrín Valero, 2002) para definir a este complejo conjunto de operaciones. Sin embargo, el texto se refiere a la función ejecutiva en singular, abordando una serie de operaciones metacognitivas asociadas. Este enfoque es especialmente relevante dado que la capacidad metalingüística no es absoluta, sino que se manifiesta en un espectro, con diversas expresiones como el lenguaje interior, la gestualidad kinésica y las autocorrecciones, todas ellas relevantes para el diagnóstico y tratamiento de las afasias.

Además, el libro examina antecedentes históricos en la investigación de la afasia, subrayando cómo la anosognosia—caracterizada por deficiencias en la capacidad metalingüística natural—ha sido tradicionalmente identificada a través de síntomas como parafasias y neologismos. Sin embargo, el análisis va más allá de estos síntomas, proponiendo un modelo más complejo y matizado que incluye la reflexividad como un componente crucial en la evaluación clínica. Para ello, se han desarrollado cuarenta unidades de trabajo que abarcan un amplio espectro de habilidades metalingüísticas, organizadas en seis dimensiones clave: lenguaje interior

y capacidad de inhibición, control de procedimientos semióticos, habilidades parafrásticas, decir referido, capacidad de monitorización, y usos desplazados del lenguaje junto con la Teoría de la Mente.

En el capítulo 3, se presenta el protocolo *MetAphAs*, detallado en esta sección por Vicent Rosell Clari y Carlos Hernández Sacristán, el cual ofrece una herramienta rigurosa para la evaluación de la reflexividad asociada al uso natural del lenguaje en pacientes con afasia. Este protocolo se basa en la exploración de un complejo espacio neuropsicológico, donde las capacidades metacognitivas y las habilidades lingüísticas interactúan de manera intrincada. El protocolo se aplica en una sesión única, siguiendo un orden preestablecido y se complementa con cuestionarios dirigidos tanto al paciente como a sus acompañantes. Estos cuestionarios, diseñados para capturar reflexiones y observaciones clave, utilizan una escala de Likert para evaluar la frecuencia de uso de las habilidades metalingüísticas en cuestión. La administración coherente de estos instrumentos garantiza la obtención de datos precisos y útiles para la evaluación clínica, reforzando así la validez y aplicabilidad del protocolo en contextos reales.

En el Capítulo 4, los autores también presentan perfiles metalingüísticos diferenciales obtenidos a partir de la aplicación de la prueba *MetAphAs* a pacientes con distintos tipos y grados de severidad de afasia. Los casos seleccionados para este estudio ilustran la variabilidad de las manifestaciones lingüísticas en la afasia, abarcando desde una Afasia Sensorial Grave (ASG) hasta una Afasia Motora Severa (AMS) y una Afasia Anómica Residual (AAR). El objetivo central de este análisis es demostrar cómo el protocolo *MetAphAs* puede identificar y caracterizar estas diferencias, proporcionando un enfoque integral para la evaluación de las capacidades metalingüísticas en pacientes afásicos. Cada perfil metalingüístico refleja no solo las particularidades del trastorno afásico en cuestión, sino también cómo las diversas dimensiones del lenguaje y la función ejecutiva interactúan en contextos clínicos específicos. Este enfoque comparativo subraya la utilidad del test *MetAphAs* para adaptarse a la heterogeneidad de los trastornos afásicos, ofreciendo una herramienta diagnóstica de gran valor para logopedas, psicólogos e investigadores en el campo de la lingüística clínica.

Finalmente, en el Capítulo 5, se incluye un análisis psicométrico del protocolo *MetAphAs*, realizado por Vicent Rosell Clari, Josep Quiles Climent y Carlos Hernández Sacristán. Los investigadores abordan los indicadores psicométricos destacando su robustez y fiabilidad como herramienta diagnóstica para la evaluación de la afasia. La afasia, un trastorno adquirido del lenguaje originado por una lesión cerebral, presenta una gran variabilidad en su etiología y manifestaciones, lo que hace imprescindible contar con instrumentos de evaluación que puedan captar la complejidad de esta condición. Factores como la edad, personalidad, motivación, idioma, y el tipo e inicio de la terapia pueden influir significativamente en la evolución y expresión de los trastornos afásicos. Asimismo, las conductas comunicativas de los pacientes en contextos de comunicación natural están sujetas a la interacción de variables personales, situacionales y cognitivas. El estudio psicométrico del protocolo *MetAphAs* confirma su fiabilidad y consistencia interna, así como la homogeneidad de sus secciones. Además, se destaca la fiabilidad y la validez externa de la prueba, apoyando su aplicabilidad en contextos clínicos. El análisis factorial refuerza la estructura del protocolo, asegurando que las diversas dimensiones evaluadas son coherentes y representan adecuadamente las habilidades metalingüísticas y funciones ejecutivas implicadas en la afasia. Estos resultados subrayan la importancia del protocolo *MetAphAs* como una herramienta integral y precisa para el diagnóstico y tratamiento de los trastornos del lenguaje en pacientes afásicos.

En conclusión, el protocolo *MetAphAs* se consolida como una herramienta esencial en el ámbito de la lingüística clínica, especialmente dentro del contexto hispanohablante. Su diseño meticuloso y su enfoque integral permiten una evaluación profunda de las capacidades metalingüísticas y las funciones ejecutivas en pacientes con afasia, atendiendo a la complejidad y

diversidad de manifestaciones de este trastorno. La validación psicométrica del protocolo, que incluye altos niveles de fiabilidad, consistencia interna y validez externa, asegura su utilidad y precisión en entornos clínicos. Además, al centrarse en la lengua española, el *MetAphAs* responde a la necesidad urgente de contar con recursos diagnósticos adaptados a las particularidades lingüísticas y culturales de la población hispanohablante. Su implementación no solo facilita un diagnóstico más preciso, sino que también sienta las bases para intervenciones terapéuticas más efectivas, contribuyendo significativamente al avance de la lingüística clínica y a la mejora de la calidad de vida de los pacientes afectados por afasia en contextos hispanohablantes.

## REFERENCIAS

- Bühler, K. (1934). Sprachtheorie. En D. Fraser Goodwin (Trans.) (2011), *Theory of Language. The representational function of language*. John Benjamins.
- Forero García, L. V., Bernal Castilla, M. P., Aguilar Mejía, O. M. y Quique Buitrago, Y. M. (2023). Tratamientos para la afasia en hispanohablantes. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(1). <https://doi.org/10.5209/rlog.81535>
- Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. *Scientific American*, 203, 88–96.
- Ivanova, O., Machado de Souza, E., Méndez Sanz, S. y Ochoa Obeso, E. (2023). La evaluación de la competencia pragmática en las enfermedades neurodegenerativas: retos teóricos y metodológicos. *Pragmalingüística*, (31), 193–220. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.09>
- Jakobson, R. y Halle, M. (1956). Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. En R. Jakobson y M. Halle (Eds.), *Fundamentals of language* (pp. 95–114). Mouton & Co.
- Lorenzo-Cordero, A., Rosell-Clari, V. J. y Dolz-Serra, L. (2024). *Elaboración de perfiles metacognitivo-lingüísticos diferenciales en patologías de origen cerebral mediante el test MetAphAs* [Comunicación]. VII Congreso Internacional de Lingüística Clínica. Salamanca, España. 20 de junio de 2024.
- Mac-Kay, A. P. M. G., Clari, V. R., Espinosa, F., Veliz, A. M. M. y Olivares, V. S. P. (2020). Adaptación y datos psicométricos de la versión chilena del Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales en Afasia (MetAphAs). *Codas*, 32(5), e20190221. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019221>
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz Céspedes, J. M. y Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34, 673–685. <https://doi.org/10.33588/rn.3407.2001311>



**RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**

Vol./Núm.: 24/1  
Enero-diciembre 2025  
Páginas: 221-225  
Artículo recibido: 27/07/2025  
Artículo aceptado: 03/10/2025  
Artículo publicado: 31/01/2025  
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/763>  
Https://doi.org/ <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.763>

**Martín Arista, J. and Ojanguren López, A. E. (2024). *Structuring Lexical Data and Digitising Dictionaries: Grammatical Theory, Language Processing and Databases in Historical Linguistics*. Leiden and Boston: Brill.**

ISBN: 978-90-04-70265-3 (hbk), 978-90-04-70266-0 (ebk) (xiii+393 pages)

<https://doi.org/10.1163/9789004702660>

MARINA TAMAYO CAMPINS  
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

## 1. INTRODUCTION

*Structuring Lexical Data and Digitising Dictionaries: Grammatical Theory, Language Processing and Databases in Historical Linguistics* (hereafter *SLDaDD*) is the 85<sup>th</sup> volume of the book series *Language and Computers* (Mair & Meyer, 1988). This series aims to provide comprehensive insight to theoretical, methodological, and empiric issues derived from the raise of technological advances as well as the pervasive digitization of textual material. For instance, the re-evaluation of corpus linguistics and how its methods progressively incorporate new technologies for visualizing and geolocating digital language data. As well as fulfilling the need for knowledge regarding the new ways of engaging with language in a world that continues to technologically evolve.

In turn, the edited collective volume at hand addresses the need for structured linguistic data, the incorporation of lexical databases and language processing, and the structuring of historical lexicons in terms of corpus analysis, emphasizing the integration of grammatical theories, language processing, and the development of databases in the evolving field of historical linguistics. The development of new Large Language Models (LLMs) has triggered the rapid evolution of Natural Language Processing (NLP). Nonetheless, these breakthroughs have yet to be applied in historical and minority languages, especially in their lexicology and lexicography, such as Old English. In the spirit of bridging said gap, this volume presents new methodologies for structuring linguistic data that allow for their integration within computational approaches.

**Citar como:** Tamayo Campins, M. (2025). Book review: Martín Arista, J. & Ojanguren López, A. E. (2024). *Structuring Lexical Data and Digitising Dictionaries: Grammatical Theory, Language Processing and Databases in Historical Linguistics*. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 221-225. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.763>

*SLDaDD* consists of fourteen chapters authored by internationally recognised scholars who offer theoretical approaches and applications for the organization of historical lexical data. It follows a twofold structure: “Part 1: Lexical Databases and Language Processing in Digital Historical Lexicography” (pp. 11-207) comprises chapters two to eight and focuses on the development and implementation of lexical databases and digitization processes; while “Part 2: Structuring Historical Lexicons for Lexicography and Corpus Analysis” (pp. 209- 393) covers chapters nine to fourteen and examines the organisation and analysis of lexical data from perspective that abides by semantic and grammatical principles.

## **2. PART 1: LEXICAL DATABASES AND LANGUAGE PROCESSING IN DIGITAL HISTORICAL LEXICOGRAPHY**

Ilija Afanasev and Olga Lyashevskaya present in “String Similarity Measures for Evaluating the Lemmatisation in Old Church Slavonic” (pp. 13-35) a novel set of metrics for evaluating an Old Church Slavonic lemmatiser model. These metrics assess the model’s neural network and are crucial for selecting the optimal Language Model for heterogeneous data.

Alice Brenon’s “Encoding the Specificities of Encyclopedias” (pp. 36-62) highlights the contrasts between dictionaries and encyclopaedias while employing XML-TEI for encoding *La Grande Encyclopédie* (Morrissey & Roe), devising a new scheme that represents the complexities of encyclopaedias’ entries.

Marijana Horvat, Martina Kramarić, and Ana Mihaljević introduce a project creating an open-access portal for historical Croatian grammar books, using TEI Header encoding and multilevel annotation of translated and transcribed material.

Ellert Thor Johannsson’s chapter provides an account of the evolution of *A Dictionary of Old Norse Prose* into an online interactive dictionary, creating a lexical database with curated information presented in novel ways, including gamification elements.

Ligeia Luigli offers two case studies where R Shiny has proven valuable for developing lexicographical resources of historical and minority languages: a Buddhist Sanskrit dictionary and a Tibetan verb valency dictionary, highlighting Shiny’s advantages for rapid prototyping and financial independence.

Javier Martín Arista presents an interface that compares and relates four dictionaries and three corpora of Old English, normalizing headwords and inflections to ensure comparability across sources and creating a knowledge base capable of answering extensive multivariable queries.

Ondřej Tichý and Martin Roček comment on the digitisation of Bosworth and Toller’s *Anglo-Saxon Dictionary*, addressing the challenges of creating an open-access lexical database that overcomes the limitations of the print edition while maintaining fidelity to the source.

## **3. PART 2: STRUCTURING HISTORICAL LEXICONS FOR LEXICOGRAPHY AND CORPUS ANALYSIS**

Ondřej Fúšik and Alena Novotná examine the meaning of the Old English adjective *(ge)sælig* through quantitative analysis, determining it likely meant “blessed” rather than “happy” and comparing its concept of holiness with that of *halig*.

Alenka Jelovšek assesses different sets of labels used in synchronic dictionaries to describe semantic structure, proposing a three-fold universal typology based on reference and function, emphasizing their compatibility with electronic resources.

Miguel Lacalle Palacios analyses the verbal class of deprive in Old English using Role and Reference Grammar (Foley & Van Valin, 1984; Van Valin & LaPolla, 1997; Van Valin, 2005) and Levin's (1993) framework, describing four alternations and two constructions, and advocating for organization of verbal lexicon by grammatical behavior.

Io Manolessou and Georgia Katsouda explore headword spelling in historical dictionaries, focusing on lexicographical projects about modern Greek and Cappadocian dialects, offering solutions that vary based on the specific problem, dictionary aim, source availability, and target audience.

Ana Elvira Ojanguren López explores the lexicon-syntactic relation in Old English between derivation bases, deverbal nominals, and syntactic constructions, showing that deverbal nominalisation acts like linked verbal predication, sharing principles, categories, and functions.

Chris A. Smith addresses obsolescence and low frequency in the *Oxford English Dictionary*, devising a methodology for assessing obsolescence through a lexicographical database of -some adjectival derivatives, revealing the continued availability of this derivational marker despite its low productivity.

#### 4. EVALUATION

This collective volume represents a remarkable contribution to the fields of computational linguistics, historical lexicography, and corpus linguistics as it creates a dialogue between traditionally philological perspectives and state-of-the-art computational methods. Thus, the interdisciplinarity of this work allows for the discerning of the complex challenges inherent to the structuration and digitization of historical lexical data.

One of the most salient characteristics of *SLDaDD* is its diversity. Its chapters cover a variety of languages and periods which not only elicit the convergence of problems that historical lexicographers face when devising new digital resources, but also language-specific issues that highlight the unique nature of each project. Furthermore, the multiplicity of methods employed on the course of the book showcases the different approaches that researchers can pursue in their topics. Thus, highlighting the multifaceted nature of digital humanities. Moreover, the volume presents novel tools and methodologies that contribute to the development of ongoing projects regarding historical lexicography, and corpus linguistics. For instance, new models for lexical database design, metrics for the evaluation of lemmatization accuracy, lexical organization frameworks, and diverse approaches to encode complex historical sources.

It is important to mention that the volume is intended for linguists, lexicographers, and users of dictionaries and repositories of linguistic data. While the book is generally cohesive, the technical complexity of certain chapters—especially those that rely on computational methods or specialized grammar theories—may be challenging for some readers. Nevertheless, this complexity only reinforces the revolutionary nature of the projects at hand and the rapid development of research in the field.

In fact, the editors, Javier Martín Arista and Ana Elvira Ojanguren López, have worked extensively on the incorporation of lexical databases and computational approaches to historical linguistics, particularly to the study and research of Old English. Martín Arista's current research delves on Universal Dependencies annotation (Martín Arista, 2024; Martín Arista et al. 2025a; [2025b](#)), as well as on the incorporation of artificial intelligence to the study of historical

languages (Martín Arista, 2025); and it informs the volume's first part on structuring lexical data. In turn, Ojanguren López's research currently focuses on verb complementation (Ojanguren López, 2024a; 2024b; 2024c) sets the theoretical base for understanding the syntactic principles present across different chapters of the second part of the volume.

## 5. CONCLUSION

*SLDaDD* constitutes a major contribution to the developing field of computational historical linguistics as it represents a state-of-the-art overview of theoretical insights and new technological applications from projects on multiple languages, as well as a roadmap for future research on the field. Historical linguists, digital lexicographers, and scholars working on computational approaches to language may find these methodologies and frameworks valuable tools to deepen their research and inform their projects. The book opens up new possibilities for studying historical language data through the combination of language processing, grammatical theory, and database design. In a time shaped by LLMs and NLP, structured lexical data and digitized resources are becoming valuable means for the preservation and research of our linguistic heritage.

## REFERENCES

*Bosworth Toller's Anglo-Saxon Dictionary online*. Retrieved from: <https://bosworthtoller.com/>

Foley, W., & Van Valin, R. (1984). *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations*. Chicago: University of Chicago Press.

Mair, C., & Meyer, C. F. (Eds.). (1988). "Language and Computers: Studies in Digital Linguistics". In *Language and Computers*. Leiden: Brill. Retrieved from: <https://brill.com/view/serial/LC>

Martín Arista, J. (2024). Toward a Universal Dependencies Treebank of Old English: Representing the Morphological Relatedness of Un-Derivatives. *Languages*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/languages9030076>

Martín Arista, J. (2025). The Computational Study of Old English. *Encyclopedia*, 5(3), 137. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5030137>

Martín Arista, J., Ojanguren López, A. E., & Domínguez Barragán, S. (2025a). Universal Dependencies annotation of Old English with spaCy and MobileBERT. Evaluation and perspectives. *Procesamiento del lenguaje natural*, 74, 253-262.

Martín Arista, J., Ojanguren López, A. E., & Domínguez Barragán, S. (2025b). Parsing Old English with Universal Dependencies. The impact of model architectures and dataset sizes. *Big Data and Cognitive Computing*, 9(8), 199. <https://doi.org/10.3390/bdcc9080199>

Morrissey, R., & Roe, G. (Eds.), *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, etc.* University of Chicago: ARTFL Encyclopédie Project. Retrieved from <https://artflsrv04.uchicago.edu/philologic4.7/encyclopedia0922/>

Book review: Martín Arista, J. & Ojanguren López, A. E. (2024). *Structuring Lexical Data and Digitising Dictionaries: Grammatical Theory, Language Processing and Databases in Historical Linguistics*. Tamayo Campins

Ojanguren López, A. E. (2024a). Are There Serial Verb Constructions in Old English? A New Perspective on the Changes in Verbal Complementation. *Philologica canariensia*, 30, 393-423. <https://doi.org/10.20420/phil.can.2024.683>

Ojanguren López, A. E. (2024b). Competition in the Complementation of Old English Control Verbs with Oblique Marking: A Corpus Analysis. *Languages*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/languages9030086>

Ojanguren López, A. E. (2024c). *Predications in competition and the rise of serial verb constructions in English: The verbal and nominal complementation of Old English aspectual and manipulative verbs*. Lausanne, Berlin, Bruxelles, Chennai, New York, Oxford: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21357>

*Ordbog over det norrøne prosasprog / A Dictionary of Old Norse Prose Online*. Retrieved from: <http://onp.ku.dk>

*Oxford English Dictionary online*. Retrieved from: <https://www.oed.com/>

Van Valin, R. (2005). *Exploring the syntax-semantics interface*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Valin, R., & LaPolla, R. (1997). *Syntax: Structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press.