

Intensidad emocional y recursos expresivos en un corpus oral de expresión emocional de aprendientes sinohablantes de español

Emotional intensity and expressive resources in an oral corpus of emotional expression of Chinese learners of Spanish

Teresa Simón Cabodevilla

Universidad Nebrija

tsimon@nebrija.es

Anna Doquin de Saint-Preux

Universidad Complutense de Madrid

adoquind@ucm.es

Resumen

El presente estudio explora la relación entre la intensidad emocional experimentada y el nivel de dominio lingüístico con el uso de expresiones metafóricas y otros recursos expresivos en un corpus de narraciones emocionales de 81 aprendientes de español sinohablantes de diferentes niveles. Se plantean tres preguntas de investigación para indagar (1) qué recursos expresivos y expresiones metafóricas emplean para expresar emocionalidad, (2) si el nivel de dominio de español influye en el uso de estos recursos y (3) si existe relación entre la intensidad emocional reportada y la frecuencia de uso de cada uno. Se llevó a cabo un procedimiento de recogida de datos con fragmentos cinematográficos para inducir emociones de diferente valencia (negativa, positiva y neutra). La intensidad emocional fue reportada mediante un cuestionario auto-informado y relacionada con las expresiones metafóricas y tres recursos expresivos (sufijación apreciativa, intensificadores y cuantificadores y repeticiones y reduplicaciones). Los resultados mostraron una alta frecuencia de los recursos expresivos y de expresiones metafóricas además de un uso variado de estas. Se pone de manifiesto la importancia de un tratamiento explícito en las aulas de los recursos disponibles en la expresión emocional, elementos clave en los procesos de adquisición y aprendizaje de una nueva lengua.

Palabras clave: expresión emocional; intensidad emocional; narraciones de experiencias emocionales personales; expresiones metafóricas; recursos expresivos; aprendientes sinohablantes.

Abstract

This study explores the relationship between the emotional intensity reported and the level of linguistic domain with the use of metaphoric expressions and other expressive resources in a collected oral corpus of emotional narratives produced by 81 Chinese learners of Spanish of different linguistic levels. Three research questions were posed to investigate (1) what expressive resources and metaphorical expressions use to express their emotions, (2) whether the level of Spanish proficiency influences the use of these resources, and (3) whether there

is any relationship between the emotional intensity and the frequency of use of each of these resources. A data collection procedure was conducted using film clips to elicit emotions of different valence. The emotional intensity was collected using a self-reported questionnaire and linked to the metaphorical expressions and three expressive resources (affective derivation, intensifiers and quantifiers, and repetitions and reduplications). The results showed a high frequency of different expressive resources and varied use of metaphorical expressions. The results show the importance of an explicit treatment in the language classroom of the various linguistic resources that work together in the emotional expression, critical elements in a new language's acquisition and learning processes.

Keywords: emotional expression, emotional intensity, emotional narratives of personal experience, metaphoric expressions, expressive resources, Chinese learners.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua conlleva desafíos significativos, especialmente cuando los aprendientes provienen de un contexto lingüístico y cultural muy distinto al de la lengua objeto. En el caso de los aprendientes sinohablantes que se aventuran en el aprendizaje del español, la expresión de las emociones puede convertirse en un terreno fértil para explorar los diferentes recursos lingüísticos empleados y comprender cómo influye el nivel de dominio del idioma en dicha expresión. El presente estudio se centra en analizar el discurso oral, en concreto las narraciones orales de experiencias personales emocionales, ya que consideramos necesario estudiar, tal y como señalan González y Guerrero (2017:30), la negociación de significados que realizan estos aprendientes de español “en narraciones de experiencia personal co-construidas (o conversacionales) relativizando o poniendo en relieve sus propias concepciones de mundo”, en nuestro caso con el objetivo de examinar los recursos expresivos empleados y su relación con la intensidad emocional subjetiva reportada.

Por otra parte, es sabido que mientras experimentamos estados emocionales intensos, somos más propensos a generar sorprendentes y complejas metáforas para explicar cómo nos sentimos (Fainsilber y Ortony, 1987) y, sobre todo, la intensidad con que lo hacemos. Parece ser que la presencia de metáforas y metonimias conceptuales emocionales se incrementa al hacerlo la intensidad emocional experimentada. Empleamos más expresiones metafóricas para describir emociones intensas que para estados emocionales más suaves (Demjén, 2015). Asimismo, el uso de los marcadores lingüísticos de repetición, intensificadores, exclamativos y metáforas también aumenta según la intensidad emocional experimentada (Argaman, 2010).

Dentro de este contexto, el primer objetivo que guía esta investigación consiste en identificar los recursos expresivos y las expresiones metafóricas que utilizan los aprendientes sinohablantes en un corpus oral recogido *ex profeso* para expresar sus emociones en español. La metáfora conceptual, como recurso lingüístico, puede ser especialmente relevante en el ámbito emocional, ya que permite transmitir significados y sentimientos de manera más vívida y simbólica. Comprender cómo los aprendientes sinohablantes emplean este tipo de recursos lingüísticos oralmente nos puede ayudar a profundizar en su proceso de adquisición del español y a explorar las estrategias utilizadas para comunicar experiencias emocionales complejas. El segundo objetivo se enfoca en examinar si el nivel de dominio de español influye en el uso de los recursos expresivos mencionados anteriormente. Se espera que los

aprendientes con distintos niveles de competencia lingüística en español utilicen y manejen los recursos expresivos de manera diferente. El análisis de estas variaciones puede proporcionar información valiosa sobre la evolución de la competencia comunicativa y la adquisición de recursos emocionales en el aprendizaje de una lengua adicional (LX). Finalmente, se explorará la posible relación entre la intensidad emocional subjetiva reportada por los aprendientes sinohablantes y la frecuencia de uso de los diferentes recursos expresivos. Este análisis permitirá una comprensión más profunda de cómo los aprendientes sinohablantes de español canalizan y transmiten sus emociones a través del idioma, en función de su nivel de dominio y la intensidad percibida de las experiencias emocionales.

En conjunto, este estudio puede contribuir al campo de la adquisición de lenguas adicionales al examinar los recursos expresivos y la intensidad emocional experimentada en las narraciones orales de aprendientes sinohablantes de español. Los hallazgos obtenidos pueden llegar a tener implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, así como para la comprensión de la comunicación emocional intercultural. Además, se proporciona y se pone a disposición para la comunidad científica especializada en la materia, un corpus oral publicado en abierto de narraciones orales emocionales en una lengua adicional.

2. INTENSIDAD EMOCIONAL

Los seres humanos intentamos describir nuestras experiencias y eventos emocionales en función de la intensidad experimentada con relativa frecuencia, y, a pesar de esta frecuencia, trabajos como de Frijda *et al.* (1992) señalaban ya a inicios de los años 90, la escasa atención que la investigación presta a la intensidad emocional y a la dificultad en definirla y medirla. Recogiendo el legado de estos autores, Goto y Schaefer (2020), definen intensidad emocional como las variaciones en la magnitud de las respuestas emocionales (2020:1311), fenómeno multifacético cuya validez de medición depende de factores como las categorías emocionales a investigar o el aspecto de la intensidad (subjetiva frente a fisiológica) más importante para la pregunta de investigación formulada (2020:1317). En un estudio de 2010 Argaman señala, además, que existe cierto consenso entre investigadores en entender la intensidad como el grado en el que se experimenta una emoción, el poder o fuerza de esa emoción.

En el caso de investigaciones que empleen procedimientos de recolección de narraciones con contenido emocional, es preciso cerciorarse con antelación de que los participantes hayan experimentado de forma momentánea las emociones objeto de estudio, para que se expresen después bajo su influencia. Tal cual lo señalaron en un estudio formado por varias etapas Kahn *et al.* (2007). Esto puede lograrse con una de las técnicas de inducción o elicitación de emociones que cuenta con mayores ventajas como es el uso de fragmentos de películas que normalmente se validan previamente con las poblaciones objeto de estudio. Estos fragmentos de entre tres y cinco minutos de duración, cuentan con una alta validez ecológica y, además, pueden inducir mezclas de emociones básicas específicas (Fernández Megías *et al.*, 2011). Posteriormente y para comprobar la intensidad emocional experimentada de forma momentánea o temporal, se recomienda el uso de cuestionarios subjetivos auto-informados, práctica frecuente en este tipo de estudios (Cowen y Keltner, 2017; Fernández Megías *et al.*, 2011).

3. RECURSOS EXPRESIVOS Y EMOCIÓN EN LX

A la hora de conocer las diferentes investigaciones que abordan la expresión verbal de las emociones, es necesario primero, y debido a la gran profusión terminológica, basarnos en la distinción de autores como Foolen (2016), Majid (2012) o Kövecses (2000), que distinguen entre recursos emocionales descriptivos y expresivos. Los primeros, según estos autores, aluden a la función referencial o descriptiva del lenguaje. Los segundos (expresivos) hacen referencia a la función expresiva. Dentro del primer grupo se engloban los recursos léxicos como el vocabulario emocional, la connotación (y sus dimensiones) y la codificación gramatical. Todos ellos se encuentran en el nivel léxico. Son muchos y más variados los llamados recursos emocionales expresivos: cuantificadores, sufijación apreciativa, intensificadores, reduplicaciones léxicas, repeticiones, interjecciones, prosodia y un largo etcétera. Pueden situarse en todos los niveles de la lengua, no solo en el léxico y, además, son más naturales y espontáneos que los descriptivos (Majid, 2012). El lugar otorgado a las expresiones metafóricas, las metonimias y otras figuras más propias del lenguaje figurativo difiere según autores. Por ejemplo, Kövecses (2000:4) lo incluye como un subgrupo dentro de los recursos descriptivos, otros como Foolen (2016:476), no niegan su papel en la conceptualización emocional (descriptivos), pero subrayan su función expresiva (expresivos).

De esta forma, entre los estudios que han analizado estos diferentes recursos que se ponen en funcionamiento en la expresión verbal de las emociones, se encuentra el trabajo de Argaman (2010), que analiza diversos elementos a los que denomina ‘marcadores lingüísticos’ entre los que incluye intensificadores, repeticiones, palabras emocionales, exclamaciones, símiles y metáforas, entre otros, que se emplean para escribir sobre emociones en función de la intensidad experimentada de esa emoción. La investigadora parte de la suposición de que existe una relación entre estos marcadores usados por los participantes cuando escriben sobre emociones y la intensidad de las mismas. Con este objetivo se seleccionaron las categorías emocionales de alegría y tristeza y se emplearon dos fragmentos de películas de entre 3 y 5 minutos de duración para cada una con diferente nivel de intensidad. A partir de la visualización individual, cada uno de los 60 participantes en su estudio (universitarios cuya L1 o primera lengua era el hebreo), debían elegir la emoción de una lista de cinco, y, a continuación, describir los sentimientos que les evocaban estos fragmentos. Se recopiló un total de cuatro textos por participante para analizar la relación entre el uso de los marcadores lingüísticos y la intensidad reportada de cada uno de los fragmentos. Los resultados obtenidos pueden resumirse en la relación cuanto más intensa la emoción, más frecuentemente los marcadores lingüísticos típicos de intensidad emocional aparecen, por lo que el estudio concluye en que existe conexión entre los elementos lingüísticos que un usuario emplea en la expresión emocional con la intensidad reportada de la emoción.

Cabe mencionar especialmente por el valioso interés que tiene para nuestro estudio, el profundo análisis de los estados afectivos que Demjén (2015) lleva a cabo en los diarios de la poeta estadounidense Sylvia Plath. Estos estados afectivos se relacionan con el uso de varios elementos lingüísticos: lenguaje figurativo, pronombres personales, estructuras oracionales, negaciones, categorías gramaticales, expresiones deícticas, etc. La autora demuestra la forma en la que las elecciones lingüísticas (sean conscientes o no), pueden aportar pruebas sobre los estados afectivos sin que sea necesario responder a cómo nos sentimos. Es decir, que el estilo lingüístico o la manera en la que decidimos decir lo que

decimos y las frecuencias relativas de algunos términos lo pueden indicar. Por otro lado, la autora subraya que la intensidad emocional puede ser expresada mediante la complejidad metafórica, la recurrencia de metáforas y otros recursos como la repetición (Demjén, 2015). Dicho de otro modo, que se emplean con mayor frecuencia expresiones metafóricas (y estas son más complejas o elaboradas) para describir emociones intensas que para estados emocionales más suaves (Demjén, 2015).

Es preciso destacar la investigación realizada por Pérez-García y Sánchez (2020), cuyo fin era el de analizar de qué forma se perciben y se expresan las categorías emocionales de tristeza, alegría, enfado y miedo por parte de 99 participantes español L1 aprendientes de inglés (nivel +B1). Mediante el uso de cuestionarios en línea que incluían veinte diferentes situaciones que activaban las emociones señaladas, los participantes escribían en inglés cómo expresarían cada emoción verbalmente. Los recursos lingüísticos seleccionados para el análisis fueron palabras emocionales y cargadas de emoción, intensificadores, interjecciones y sintaxis. No se incluyó el lenguaje figurativo, aunque se reportó que tan solo 6 participantes de los 99 produjeron expresiones metafóricas. Los resultados obtenidos mostraron, en relación con los intereses que nos atañen, que la categoría de alegría fue la menos diversa de todas, con una menor diversidad de términos emocionales empleados. Los participantes produjeron un mayor porcentaje de adjetivos emocionales que el resto de categorías gramaticales, concordando con el patrón de la lengua objeto de estudio, el inglés (y también con el español, tal y como señala el estudio de Pavlenko, 2008). En relación con las interjecciones expresivas, no se halló diferenciación entre las categorías emocionales positivas y negativas, empleando para ambas las mismas. En cuanto a los intensificadores, se emplearon más en la categoría de alegría, quizás debido, según las investigadoras, a una mayor involucración emocional en esta categoría en comparación con el resto. Además, los resultados mostraron construcciones sintácticas diferentes: oraciones declarativas, oraciones exclamativas (que fueron más frecuentes para la emoción de tristeza) y oraciones interrogativas. Según las autoras, los resultados apuntan a la necesidad de atender en las aulas de lenguas adicionales a los términos emocionales y a los recursos expresivos que ponemos los hablantes en funcionamiento para expresar emociones, ya que la dificultad para expresarlas de forma adecuada podría empobrecer su competencia pragmática y habilidades comunicativas. Afirmación que compartimos y consideramos, además, de vital importancia en ciertos contextos de enseñanza-aprendizaje como puede ser el de migración.

No nos es posible dar por finalizado este apartado sin mencionar las investigaciones de Gómez Vicente (2012, 2019) cuyo objetivo era examinar diferentes recursos lingüísticos en la comunicación de eventos emocionales en español y francés L1 y LX. Con este fin, la autora recogió un corpus escrito formado por narraciones basadas en una viñeta que representa un cambio en el estado emocional de su protagonista. En estas narraciones se analizaron las expresiones metafóricas, categorías gramaticales, tipos de construcciones sintácticas y de verbos empleados. Los resultados mostraron una expresión de las emociones más dinámica en L1 que en LX, con una mayor frecuencia y riqueza de expresiones metafóricas en los corpus de L1 frente a LX, en los que se reportó una apreciable reducción en el empleo de expresiones metafóricas independientemente del nivel observado. La expresión de la emocionalidad, según la autora, es mucho menos dinámica en LX y este hecho puede apreciarse en una menor frecuencia de expresiones metafóricas, verbos dinámicos y de construcciones transitivas. Se observó que este dinamismo es menor conforme el nivel de

dominio de la LX es menor. Resultado que a primera vista tiene sentido, pero que igualmente intentaremos comprobar en nuestro estudio.

4. EXPRESIONES METAFÓRICAS Y EMOCIÓN EN LX

Cuando compartimos o comunicamos nuestras emociones debemos tener en cuenta que estas son conceptos abstractos que se expresan con la ayuda de otros dominios de la experiencia humana, como partes del cuerpo, orientaciones espaciales, categorías sensoriales, etc. Estas expresiones metafóricas más o menos fijas muchas veces están interiorizadas por nosotros, los usuarios o hablantes de una lengua y, por ese alto grado de convención, no somos conscientes de su origen metafórico. Además, esta conceptualización puede ser compartida por hablantes de diferentes lenguas y culturas, por lo que resultaría pertinente, del mismo modo que apunta Masid (2017), no solo analizar estas expresiones, sino también entenderlas y conocerlas para incluirlas en la práctica docente.

Por todo ello, es necesario revisar el estudio llevado a cabo por Masid *et al.* (2021) cuyo fin era el de conocer si existen diferencias entre la lengua literal y figurativa en la percepción de la lengua emocional en función de la valencia y la activación. Con este fin, participaron un total de 62 informantes de español L1 y LX (sinohablantes). Estos completaron un cuestionario en línea formado por tres pruebas: responder a un test de opción múltiple de conocimiento léxico (nivel B2), a continuación, otorgar la valencia emocional y la activación a 17 ítems con su equivalente figurado, y, para finalizar, se les mostraban imágenes faciales que representaban distintas emociones para que las identificaran. Los resultados presentaron, en primer lugar, diferencias entre el significado literal y figurado tanto en la valencia como en la activación, por lo que se puede deducir, según las autoras, que ambos grupos (español L1 y español LX), son capaces de distinguir significados literales de figurados en términos de valencia y activación. En segundo lugar, revelaron que aquellos estímulos emocionales en L1 provocaban un mayor nivel de activación que en LX. Además, en relación con las diferencias entre valencia y activación en los términos con carga emocional positiva y negativa por parte de aprendientes de español (LX), los resultados manifestaron una evaluación igual que en la L1, pero, percibieron los ítems negativos como más desagradables (independientemente de su literalidad). Los resultados, a juicio de las investigadoras, contribuyen a un área poco explorada en la investigación de la expresión emocional, señalan además la conveniencia de prestar atención a este fenómeno para evitar el incumplimiento del “guion emocional en la L2”, y así “evitar repercusiones pragmáticas y sociales negativas de los aprendientes” (Masid *et al.*, 2021:211). Repercusiones que, a nuestro parecer, pueden perjudicar especialmente a aprendientes en contextos como el de inmersión y de migración.

Nos interesa mencionar específicamente la investigación de Masid (2017) cuyo objetivo era mostrar la importancia y la necesidad de un tratamiento explícito de la metáfora lingüística en las aulas de lenguas extranjeras. Para ello, Masid (2017) realiza una investigación con un total de 90 participantes aprendientes de español (eslovaco L1) de niveles A2, B1 y B2. Con este fin se impartió un curso en línea sobre las metáforas somáticas (aquellas relacionadas con las diferentes partes del cuerpo), que fueron repasadas antes de dar comienzo a las pruebas. Los resultados obtenidos no mostraron diferencias significativas en cuanto al nivel de dominio lingüístico, siendo el grupo de participantes de nivel más bajo (A2) el que obtuvo mejores resultados que el grupo de nivel más alto (C1). Hecho que se debe, según la autora,

a que todos los participantes, independientemente del nivel, mostraban similar desconocimiento de estas expresiones. También revelaron que la enseñanza de las expresiones metafóricas puede facilitar el acceso al léxico y no supone sobrecarga cognitiva en los aprendientes, por lo que sería posible y beneficioso adelantar su enseñanza desde niveles iniciales.

Investigaciones como las mencionadas subrayan, a nuestro parecer, la necesidad de incluir la instrucción explícita de las expresiones metafóricas en las aulas de lenguas adicionales, materia que no suele aparecer ni tratarse en los materiales didácticos. Además de ser un recurso cognitivo esencial, puede favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas (Masid, 2017). Asimismo, se preguntaba la investigadora, si la Lingüística Cognitiva demuestra que es imposible hablar sin metáforas, ¿sería posible enseñar una lengua sin ellas?

Los trabajos referidos previamente nos conducen hacia la necesidad de recoger un corpus con narraciones emocionales orales de aprendientes de español para poder realizar un estudio con una metodología mixta en el que se analicen de forma conjunta los recursos expresivos y las expresiones metafóricas y, a su vez se investigue si el nivel de dominio lingüístico de español influye en su uso y, además, si existe una posible relación entre la intensidad emocional reportada y el uso de cada uno de estos recursos. De esta forma pretendemos cubrir un pequeño vacío hallado en los estudios previos.

5. METODOLOGÍA

5.1 Diseño del estudio

Con el objetivo de analizar los recursos expresivos y las expresiones metafóricas utilizados por aprendientes sinohablantes en un corpus oral recogido en el que narraban experiencias personales emocionales en español, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

P1: ¿Qué recursos expresivos y expresiones metafóricas emplean los aprendientes sinohablantes para expresar sus emociones?

P2: ¿El nivel de dominio del español influye en el uso de estos recursos?

P3: ¿Existe alguna relación entre la intensidad emocional reportada y la frecuencia de uso de cada uno de estos recursos?

El diseño de la investigación sigue un enfoque descriptivo con una metodología mixta, que combina técnicas de análisis lingüístico y el uso de herramientas tecnológicas para evaluar la manifestación emocional en el habla. En una primera fase, se realiza un análisis cualitativo del corpus, basado en las transcripciones de las grabaciones orales de los aprendientes. En la segunda fase, se emplea un enfoque cuantitativo mediante el uso de pruebas de estadística inferencial, con el fin de establecer posibles relaciones entre las variables estudiadas, como el nivel de competencia lingüística, los recursos expresivos y la intensidad emocional percibida.

5.2 Participantes y corpus

Para dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas, se contó con 81 participantes adultos sinohablantes aprendientes de español con las siguientes características recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Información de los participantes. Elaboración propia. (Nota: M=media; D.T.=desviación típica)

	<i>Edad</i> (M y DT)	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Nivel B1</i>	<i>Nivel B2 y C1</i>	<i>N</i>
Total	24.23 (4.53)	66	15	41	40	81

El corpus oral compilado está formado por tres producciones por informante. Una de valencia negativa (tristeza), otra neutra y una tercera de valencia positiva (alegría). El total recogido es de 243 narraciones orales de experiencias personales emocionales que se encuentran disponibles en <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/> (se debe elegir en la pestaña “seleccionar un corpus” la opción “expresión de las emociones por sinohablantes”).

5.3 Procedimientos y materiales

Una vez firmado el consentimiento de los participantes según las indicaciones del Comité de Ética y Calidad de la Universidad Nebrija (número de referencia 2020–006), estos fueron informados de todo el procedimiento que fue diseñado siguiendo las directrices de los estudios de Deng *et al.* (2017), Fernández Megías *et al.* (2011) y Kahn *et al.* (2007). En primer lugar, debían visionar el fragmento cinematográfico perteneciente a la emoción de valencia negativa, que en este caso correspondía a la emoción de tristeza. A continuación, y con el fin de comprobar que se experimentaba de forma momentánea la emoción objeto de estudio, debían completar el cuestionario *Post Film* (Rottenberg *et al.*, 2007). En él aparecen 18 etiquetas emocionales que debían marcar con una escala de intensidad de Likert de 0 a 8 según las emociones y la intensidad que hubieran experimentado y no al sentimiento o humor que tuvieran ese día en concreto o a las emociones que creían que debían sentir, para evitar el “efecto de la demanda” (Fernández Megías *et al.*, 2011). Después se les entregaba el cuestionario de patrones emocionales EPQ (*Emotional Patterns Questionnaire*; De Leersnyder *et al.*, 2011) para facilitar la parte de producción oral en la que tenía lugar la interacción con la investigadora. Debían responder a la pregunta ¿cómo te has sentido viendo el fragmento de película? y recordar una situación más o menos reciente en la que se hubieran sentido tristes o deprimidos, hace cuánto tiempo fue, con quién estaban, qué sucedió, etc. Este cuestionario proporciona una lista de vocabulario emocional que pueden emplear. Una vez finalizada esta primera fase, se podían relajar, beber agua o cerrar los ojos. A continuación, se procedía al visionado del fragmento sin carga emocional intensa o neutro. Siguiendo las directrices del estudio de Kahn *et al.* (2007), se muestra en segundo lugar para evitar el “efecto inter-emocional” o influencia que puede ejercer una emoción sobre otra (Argaman, 2010). De nuevo se les proporcionaba el cuestionario *Post Film* y, una vez completado, contestaban a la pregunta ¿qué haces un día normal?, siguiendo las instrucciones

de Tsai *et al.* (2004). Para el último fragmento, el de valencia positiva, se procedió igual que para el de negativa, con la diferencia que el fragmento cinematográfico era distinto.

5.4 Análisis de los datos

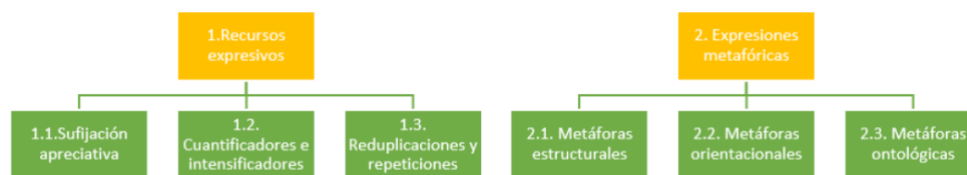
Para responder a la primera pregunta de investigación se llevó a cabo un análisis de las narraciones orales compiladas en el corpus con un programa de análisis de datos cualitativo asistido por ordenador (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis, CAQDAS*), en este caso, Atlas.ti (versión 9). Para dar respuesta a la segunda y tercera preguntas, el análisis de resultados se realizó con el programa SPSS versión 26 y se han efectuado las pruebas de comparación de medias (*T-test*) y de correlaciones.

6. RESULTADOS

6.1 Análisis de los recursos expresivos y expresiones metafóricas

Para conocer la respuesta a la primera pregunta de investigación se parte de una metodología de investigación mixta (Creswell y Creswell, 2018) en la que se ha combinado el análisis cualitativo, para lograr una descripción en profundidad, y cuantitativo, para explorar la frecuencia de uso de los recursos analizados. Se realizó un análisis de tipo mixto del corpus compilado empleando la herramienta Atlas.ti, para el cual, se siguieron las directrices de Gibbs (2012) y Yin (2016) y se crearon códigos de primer, segundo y tercer nivel en las sucesivas fases de codificación. De esta forma el proceso de codificación de las 243 narraciones emocionales resultó en un total de 39 códigos. En la Figura 1 se pueden apreciar los dos primeros correspondientes a las dos principales categorías creadas.

Figura 1. Códigos de niveles 1 y 2 creados para realizar el análisis con la herramienta *Atlas.ti* (elaboración propia)



6.1.1 Recursos expresivos

En el caso de los recursos emocionales expresivos, se identificaron un total de 859 ocurrencias que se desglosan en tres distintos procedimientos para expresar intensidad (Varela y Martín, 1999): repetición de palabras, sufijación y prefijación y adición de adverbios. Los datos obtenidos pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Desglose de ocurrencias de los recursos expresivos (elaboración propia)

	<i>Sufijación apreciativa</i>	<i>Cuantificadores intensificadores</i>	<i>Repeticiones reduplicaciones</i>	<i>Total</i>
Total	103	642	114	859

En el caso de la sufijación apreciativa (aumentativos, peyorativos, prefijos gradativos y superlativos), los diminutivos en ‘-ito/a’ han sido la forma de sufijación más utilizada, en la que se hallaron hasta 45 ejemplos con la forma ‘poquito’. No se encontraron ejemplos de peyorativos ni de aumentativos. Se halló un único prefijo gradativo (‘super-’) con 38 ocurrencias y 12 superlativos con ‘-ísimo/a’. Veamos algún ejemplo con cada uno de ellos:

(1): Me siento un ‘poquito’ sorprendida y además me siento agradecida

Este uso del diminutivo no solo muestra un intento de suavizar la emoción, sino que refleja una estrategia común en español para mitigar el impacto emocional de una declaración, algo que parece haber sido adoptado por los aprendientes, independientemente de su nivel.

En contraste, cuando los aprendientes buscan intensificar sus emociones y reforzar la relevancia de la situación emocional vivida, utilizan prefijos como ‘super-’ y superlativos como ‘-ísimo’. Los siguientes ejemplos ilustran este uso:

(2): Es el tercer año en la universidad y la nota es ‘superimportante’ para mí

(3): Ella se puso ‘superofensiva’ y empezó a decir palabras no muy correctas

(4): También me asusté ‘muchísimo’ porque empezó a amenazar a nosotros dice que va a llamar a la sanidad

Este tipo de estructuras son indicativas de cómo los aprendientes, particularmente aquellos con mayor dominio del español, utilizan recursos expresivos más complejos para transmitir emociones intensas.

En cuanto al grupo de intensificadores y cuantificadores, se puede apreciar por el número de ocurrencias halladas (642) que tienen una frecuencia de uso muy elevada en el discurso emocional. Aunque es notable que, de la amplia gama de cuantificadores e intensificadores disponibles en español, solamente se hayan encontrado 10 tipos diferentes, los más empleados ‘mucho’ y su variante apocopada ‘muy’ y ‘un poco’ y su diminutivo ‘un poquito’. El resto fueron intensificadores grado máximo (adverbios terminados en ‘-mente’), ‘tan/tanto’, ‘más /menos’, ‘nada/ninguno/nadie’, ‘demasiado’, ‘bastante’. Veamos algunos ejemplos:

(5): Asustada sí estaba asustada ‘mucho’ y además enfadada ‘un poco’

En esta oración se refleja un contraste en la intensidad emocional que experimenta el hablante. Mientras que ‘mucho’ indica una mayor intensidad del estado de miedo o susto, ‘un poco’ sugiere que el enfado es menos intenso. Este uso de cuantificadores muestra cómo los aprendientes sinohablantes de español intentan matizar diferentes emociones, utilizando recursos sencillos pero efectivos para modular el nivel de intensidad percibido.

(6): Yo era ‘muy’ feliz y contenta, estaba ‘muy’ contenta

El uso repetido de ‘muy’ subraya la intensificación de la emoción de felicidad. Aunque la repetición de ‘contenta’ refuerza la idea de felicidad, la redundancia en esta estructura sugiere

un recurso limitado por parte del hablante para diversificar su expresión emocional. Este tipo de repeticiones pueden ser comunes en aprendientes de niveles iniciales o intermedios que aún no han adquirido un repertorio más variado de intensificadores o sinónimos.

(7): En esta situación me sentí ‘realmente’ enfadado

El intensificador ‘realmente’ actúa en este caso para enfatizar la autenticidad y la fuerza del enfado experimentado. El uso de este adverbio indica un esfuerzo por añadir veracidad o profundidad a la emoción expresada. Aunque es una opción gramaticalmente correcta y bastante utilizada en el español, puede considerarse menos natural que otras opciones, como ‘muy’ o ‘bastante’, lo que sugiere un grado de formalidad o un intento de marcar mayor distancia emocional.

(8): Se enfadó conmigo y me gritó con ‘tanta’ emoción

El uso de ‘tanta’ en esta frase es significativo porque intensifica el grado de emoción con el que la otra persona grita. El uso de este cuantificador resalta la magnitud del comportamiento emocional observado, en este caso, la ira. Este ejemplo demuestra que el hablante es capaz de emplear estructuras más complejas que van más allá de los intensificadores básicos (‘muy’, ‘mucho’), lo que sugiere un mayor dominio del español en la expresión emocional.

(9): Me da ‘más’ como tristeza y confusión

El cuantificador ‘más’ se utiliza en este ejemplo de manera vaga para expresar un sentimiento predominantemente triste con algo de confusión. El hablante parece estar utilizando este cuantificador para medir la relación entre varias emociones, lo que refleja una tentativa de matizar su experiencia emocional. Sin embargo, la estructura es algo ambigua y poco precisa, lo que puede ser indicativo de una falta de recursos más adecuados para expresar emociones complejas.

(10): Me siento ‘muy’ confortable no hay ‘ninguna’ ansiedad

En este caso, el uso de ‘muy’ intensifica el nivel de comodidad del hablante, mientras que ‘ninguna’ sirve para negar completamente la presencia de ansiedad. Este ejemplo muestra cómo los aprendientes pueden recurrir a estructuras duales (intensificación y negación) para comunicar tanto el estado positivo (comodidad) como la ausencia de emociones negativas (ansiedad). La combinación de estos recursos denota un buen manejo de las oposiciones emocionales, aunque la elección del adjetivo ‘confortable’ podría interpretarse como una traducción literal de su primera o segunda lengua.

(11): Yo estaba ‘muy’ avergonzado y ‘bastante’ mal y ‘muy’ asustado

Se puede observar la combinación de ‘muy’ y ‘bastante’ para describir distintos estados emocionales. ‘Muy’ refuerza la vergüenza y el miedo, mientras que ‘bastante’ matiza un estado general de malestar. Esta variabilidad en el uso de intensificadores es significativa porque muestra que el hablante puede distinguir entre niveles de intensidad emocional. El uso de ‘bastante’ puede sugerir que el aprendiente está utilizando recursos más avanzados para ajustar la intensidad de cada emoción sentida.

En relación con las reduplicaciones, no se especifica entre los distintos tipos, ya que la mayoría han sido yuxtapuestas. Las no yuxtapuestas (19 ocurrencias del total de 114), se añade un grupo que da cabida a todas ellas al que se denomina “repetición de dos o más piezas léxicas” y entre las que se encuentran “anteposición con repetición”, en las que se da

una pausa o pueden aparecer ciertos elementos léxicos entre los dos términos (Escandell Vidal, 1991). En un total de 76 ocasiones se ha dado la repetición de ‘muy’ (dos veces). También se ha dado la reduplicación de adverbios, adjetivos, sustantivos o verbos. Observemos algunos ejemplos:

(12): Y cuando mi mamá me dijo esto me sentía ‘muy muy’ orgullosa

En este ejemplo se emplea la reduplicación de ‘muy’ para acentuar la intensidad del orgullo experimentado. La repetición del adverbio no solo refuerza la emoción, sino que subraya la falta de alternativas léxicas más avanzadas para expresar el grado de orgullo. Este recurso de repetición es característico de los aprendientes de nivel inicial o intermedio que, al no disponer de una amplia variedad de intensificadores, recurren a la duplicación para transmitir un mayor impacto emocional. Esta estrategia refleja una intención clara de enfatizar la emoción, pero también señala un área de desarrollo en el uso de recursos más complejos o variados.

(13): ‘Siempre siempre’ quiero viajar con mis familiares

La repetición en este caso refuerza el deseo constante del hablante de viajar con sus familiares. La reduplicación léxica tiene un efecto intensificador, subrayando que no se trata de un deseo esporádico o pasajero, sino de una emoción constante y recurrente. Este tipo de estructura es común en aprendientes que buscan enfatizar una emoción o idea sin recurrir a formas más sofisticadas, como sinónimos o recursos más abstractos.

(14): Está ‘triste triste’ y quiero preguntar está bien o no

En este caso, mediante la repetición del adjetivo se intensifica la emoción, sugiriendo que no se trata de una tristeza leve, sino de un estado emocional profundo. Esta reduplicación enfatiza la gravedad del sentimiento. Este uso, aunque efectivo para comunicar una mayor intensidad, muestra una preferencia por recursos repetitivos que denotan un vocabulario aún limitado en términos de variedad. Es probable que el hablante utilice la repetición como un sustituto de términos más matizados que podrían expresar diferentes grados de tristeza, lo cual indicaría un mayor dominio del español.

(15): Me siento ‘muy triste muy triste’

Esta repetición parece reflejar la necesidad de reforzar la intensidad de la emoción, lo que indica que el hablante está buscando asegurar que la audiencia comprenda plenamente la profundidad de su tristeza. Sin embargo, la repetición directa es una estrategia algo rudimentaria, propia de niveles iniciales o intermedios, que podría mejorarse con el uso de otros recursos expresivos como comparaciones, metáforas o adjetivos más específicos para describir el sentimiento. Este patrón repetitivo refuerza la importancia de enseñar una mayor variedad de intensificadores y adjetivos emocionales en el aprendizaje del español.

En la Figura 2 se puede apreciar el desglose completo de todos los recursos expresivos que acaban de ser comentados:

Figura 2. Desglose de códigos de niveles 1, 2 y 3 para los recursos expresivos (elaboración propia)



6.1.2 Expresiones metafóricas

Nos hemos basado en la clasificación de Lakoff y Johnson (1980) que subdividen las expresiones lingüísticas metafóricas en tres grupos según estén basadas en metáforas conceptuales estructurales, orientacionales u ontológicas. Se hallaron un total de 813 expresiones metafóricas, de las cuales 673 son expresiones basadas en metáforas ontológicas. Dentro de este grupo identificaron dos tipos de metáforas conceptuales: LAS EMOCIONES SON OBJETOS/SUSTANCIAS¹ y LA INTENSIDAD DE UNA EMOCIÓN ES UNA CANTIDAD/IMPORTE, por ejemplo:

(16): “No hay un sentimiento muy grave muy fuerte” (LAS EMOCIONES SON OBJETOS/SUSTANCIAS)

En este caso, el hablante emplea dos metáforas ontológicas. En la primera, al describir un sentimiento como ‘grave’, el hablante conceptualiza la emoción como un objeto que puede tener peso o importancia, una metáfora común en muchas lenguas, incluida la primera lengua de los aprendientes. En la segunda, ‘fuerte’ refuerza esta metáfora, sugiriendo que la emoción tiene una cualidad física medible. Estos usos indican que el aprendiente está utilizando estrategias cognitivas compartidas para conceptualizar las emociones, recurriendo a metáforas sencillas.

(17): “Pienso que quizás podría tener emociones diferentes” (LAS EMOCIONES SON OBJETOS/SUSTANCIAS)

En este ejemplo se puede apreciar la noción de las emociones como objetos o sustancias que se pueden poseer o cambiar, como si fueran elementos tangibles. Al decir ‘tener emociones diferentes’, el hablante trata las emociones como si fueran objetos externos que se pueden adquirir o intercambiar. Este uso refleja una conceptualización directa y básica de las

¹ Las convenciones de escritura adoptada en estos casos será consignar los nombres de las metáforas conceptuales en versalitas y sus correspondientes expresiones lingüísticas entre comillas.

emociones, lo que puede ser indicativo de un dominio intermedio del español, donde se recurre a metáforas convencionales en lugar de a estructuras más elaboradas o complejas.

(18): “Me sentí triste y un poco enfadada también y un poco culpable” (LA INTENSIDAD DE UNA EMOCIÓN ES UNA CANTIDAD/IMPORTE)

En esta oración, el hablante utiliza una estructura que mide la cantidad de emociones como si fueran sustancias que se pueden cuantificar. Este tipo de metáfora es muy común tanto en español como en otras lenguas, y resulta una forma accesible de modular la intensidad emocional. Aunque no muestra un uso avanzado del lenguaje figurado, indica que el hablante está empleando correctamente las convenciones de la lengua meta para comunicar emociones de manera graduada.

(19): “Así para mí no es tan triste” (LA INTENSIDAD DE UNA EMOCIÓN ES UNA CANTIDAD/IMPORTE)

En este ejemplo, el uso de ‘tan’ indica una comparación implícita entre distintos grados de tristeza, como si la emoción tuviera una escala cuantificable. Esto sugiere que el hablante está utilizando una estructura metafórica común para describir la intensidad emocional, lo que denota una competencia básica en el uso de las metáforas convencionales del español.

Se identificaron un total de 109 ocurrencias de expresiones basadas en metáforas estructurales. Dentro de este grupo se encontraron un total de 15 metáforas conceptuales diferentes. Por motivos de espacio, no podemos comentarlas todas, pero sí algunos ejemplos representativos:

(20): “Cuando he visto las caras de alegría directamente siento la felicidad” (LA CARA ES REFLEJO DE LAS EMOCIONES)

La metáfora conceptual empleada implica que las emociones internas se manifiestan externamente a través de la expresión facial. El hablante establece una relación directa entre la visión de las ‘caras de alegría’ y la experimentación propia de la felicidad, sugiriendo que las emociones son percibidas y transmitidas de forma visual. Esta metáfora es bastante común y refleja una conceptualización convencional de las emociones como algo visible y legible en las expresiones faciales. Para los aprendientes de una lengua extranjera, este tipo de metáfora es accesible, ya que suele ser compartida interculturalmente, aunque puede ser utilizada de manera más sofisticada en niveles avanzados con términos más elaborados.

(21): “Mucha alegría y mucha libertad me ha transmitido un mensaje y también con mucha juventud o como mucha energía” (COMUNICAR EMOCIONES ES ENVIAR)

Se puede apreciar que el hablante utiliza dos expresiones metafóricas. La primera sugiere que las emociones se pueden transmitir como si fueran información o mensajes que una persona envía a otra. En la segunda, más implícita, la energía y la juventud están relacionadas con emociones positivas como la alegría y la libertad, lo que refleja la idea de que las emociones son fuerzas dinámicas y vivas. Este uso de metáforas es más sofisticado que los ejemplos anteriores, ya que implica una interrelación entre conceptos abstractos (juventud, energía, libertad) y emociones.

(22): “La verdad es que tiene mucha capacidad de transmitir sus emociones a través de sus ojos” (LOS OJOS SON RECIPIENTES DE EMOCIONES)

Este ejemplo sigue la línea de la metáfora conceptual "los ojos son recipientes de emociones". El hablante sugiere que las emociones están contenidas o almacenadas en los ojos y que pueden ser transmitidas a otros a través de la mirada. Se trata de una metáfora convencional en muchas lenguas donde los ojos se consideran vehículos o espejos de las emociones. Este tipo de metáfora es eficaz para expresar la percepción emocional, pero de nuevo, se basa en una conceptualización bastante estándar, lo que indica que el hablante está utilizando recursos metafóricos comunes y accesibles, sin explorar aún otras formas de lenguaje figurado más ricas o innovadoras.

Donde menos ocurrencias se han reportado ha sido en las expresiones basadas en metáforas orientacionales, con un total de 31. Son cuatro los tipos diferentes encontrados, que los podemos observar junto con sus correspondientes ejemplos:

(23): "Es una película como con emociones más bajo" (TRISTE ES ABAJO)

En este ejemplo las emociones negativas como la tristeza se conceptualizan como si estuvieran situadas en una posición inferior. Esta metáfora, común en muchas lenguas, refleja la tendencia a asociar el malestar emocional con una dirección hacia abajo. Aunque es una metáfora básica, es efectiva para describir la valencia emocional de la película. El uso de 'más bajo' sugiere que el hablante está haciendo una comparación de intensidad emocional, pero el término 'bajo' en este contexto es algo menos natural en español y revela que el hablante está aún adaptando las convenciones lingüísticas del idioma.

(24): "Todo el mundo llora y puede encoger mi humor" (TRISTE ES ABAJO)

El empleo de la palabra 'encoger' sugiere que el estado emocional del hablante disminuye de tamaño o intensidad. Aquí, la tristeza se percibe como algo que reduce o limita el estado afectivo del participante. El verbo 'encoger' es interesante en este contexto porque, aunque puede usarse figurativamente, no es el verbo más común en español para describir una emoción menguante. Este uso refleja un intento creativo del hablante de usar la metáfora orientacional, aunque quizás con una influencia de su primera o segunda lengua, lo que podría explicar la elección de una palabra poco habitual en este contexto.

(25): "Por ejemplo, sentirse bien por ejemplo superior" (FELIZ/BUENO ES ARRIBA)

Se utiliza esta expresión metafórica donde las emociones positivas se asocian con una posición elevada o superior. Esta conceptualización refleja una estructura básica y compartida por muchas lenguas, donde el bienestar emocional se sitúa en una posición alta. El uso de 'superior' es una opción algo técnica y menos idiomática en este contexto, lo que sugiere que el hablante aún está desarrollando su capacidad para expresar esta metáfora con términos más naturales.

(26): "Me tengo que animar mucho porque tengo que dar ejemplo" (ESTAR ALEGRE ES TENER ÁNIMO/VIGOR)

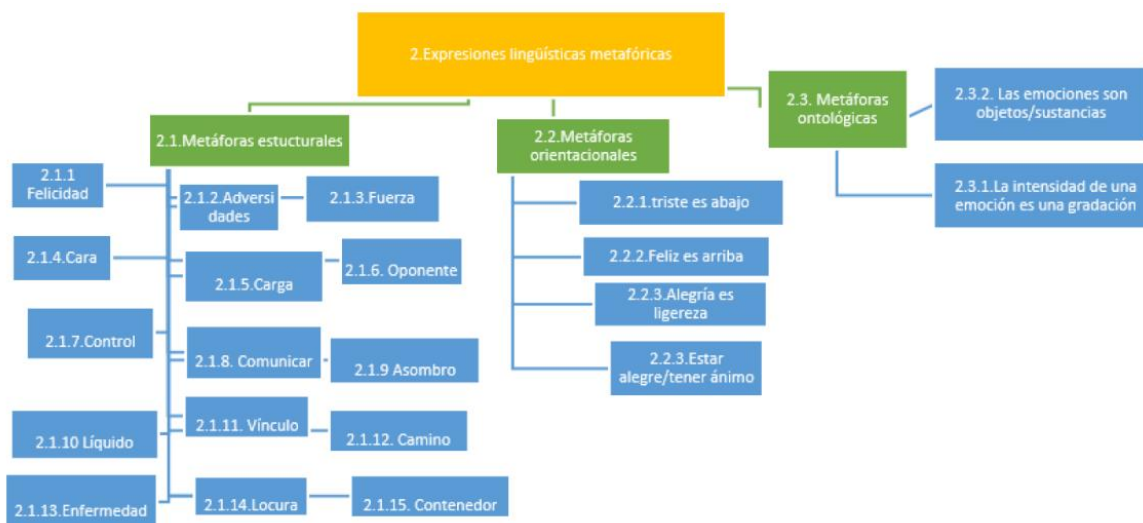
En este caso se asocia la alegría o la motivación con el concepto de 'ánimo', que se puede interpretar como una forma de energía o fuerza interna. 'Animar' en español tiene una fuerte connotación de impulsar el estado emocional hacia un nivel más alto, lo que nuevamente está alineado con la metáfora de que las emociones positivas implican un aumento de energía o vitalidad. El uso de esta metáfora es bastante adecuado y refleja un buen manejo de los recursos metafóricos comunes en español. Además, indica que el hablante está utilizando una estructura idiomática más natural y efectiva.

(27): “El mayor sentimiento que he tenido es alegría y alivio” (LA ALEGRÍA ES LIGEREZA)

En esta oración el hablante asocia la alegría con el concepto de ‘ligereza’ o una sensación de liberación, lo que implica que las emociones positivas son ligeras y las negativas, pesadas. Esta metáfora subyacente sugiere que la alegría se experimenta como un alivio de un peso emocional anterior. Aunque no se menciona directamente la idea de peso, la noción de alivio apunta claramente hacia la metáfora conceptual de que las emociones negativas son una carga, mientras que las positivas quitan esa carga. Esta es una metáfora bastante común y comprensible en diferentes lenguas, y su uso aquí refleja un entendimiento correcto de las convenciones metafóricas en español.

En la Figura 3 se puede observar el desglose de los códigos usados para cada tipo de metáfora.

Figura 3. Desglose de códigos de niveles 1, 2 y 3 para las expresiones metafóricas (elaboración propia)



6.2 Relación entre el nivel de dominio lingüístico del español y el uso de recursos expresivos y expresiones metafóricas

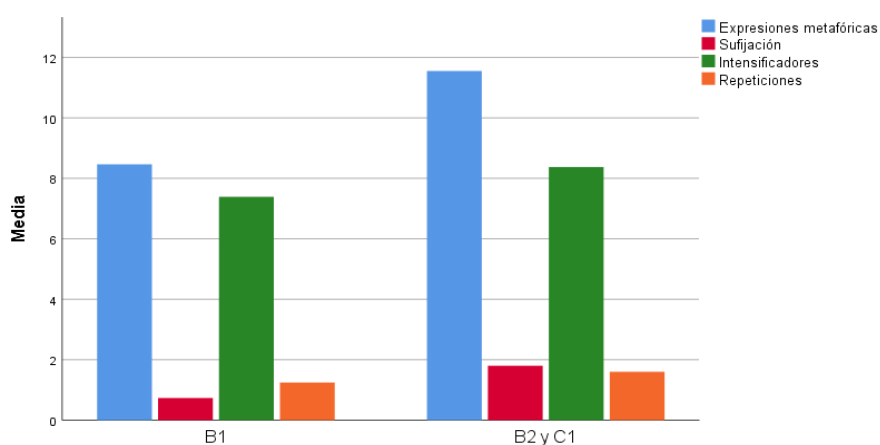
Para conocer si el nivel de dominio del español influye en el uso de estos recursos y dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, recordamos, en primer lugar, que la muestra está compuesta por 81 participantes adultos sinohablantes aprendientes de español, todos ellos con un nivel suficiente para expresar emocionalidad (nivel B1 o mayor). Sin embargo, dentro de esta muestra, 40 participantes tienen un nivel superior (B2 o C1) por lo que consideramos dividir la muestra en dos grupos para observar si se dan diferencias significativas en el uso de los recursos expresivos y expresiones metafóricas según el nivel de dominio de la lengua.

De manera general, se observa que aquellos participantes con un nivel de competencia lingüística más alto (B2 y C1) utilizan más recursos lingüísticos emocionales ($M=23.33$; Dt :

7.13) en comparación con aquellos que tienen un nivel más bajo (B1) ($M=17.83$; $Dt: 12.18$). Además, al aplicar la prueba de comparación de medias (*T-Test* para muestras independientes), se encuentra que esta diferencia es significativa ($t=-2.48$; $p=.016$), lo que sugiere que el nivel de competencia lingüística influye de manera significativa en el uso de recursos lingüísticos para expresar emociones.

Al examinar detalladamente los cuatro tipos de recursos estudiados, se observa un mayor empleo por parte de los alumnos con un nivel más alto, como se muestra en el Gráfico 1. No obstante, estas diferencias no siempre resultan significativas.

Gráfico 1. Media de expresiones metafóricas, sufijación apreciativa, intensificadores y repeticiones según el nivel de dominio lingüístico (elaboración propia)



Si analizamos el uso de expresiones metafóricas, se observa que, en general, los aprendientes de nivel lingüístico más alto emplean un mayor número de expresiones ($M=11.55$; $Dt=6.56$) en comparación con aquellos de nivel más bajo ($M=8.46$; $Dt=3.82$), y esta diferencia es estadísticamente significativa ($t=-2.580$; $p=.012$).

Se registra además una mayor variedad de expresiones lingüísticas metafóricas en las narrativas de los aprendientes de nivel más alto (B2/C1) que en los de nivel B1 como se puede ver en el Gráfico 2 y en la Tabla 3.

Gráfico 2. Expresiones metafóricas halladas según nivel de dominio lingüístico (elaboración propia)

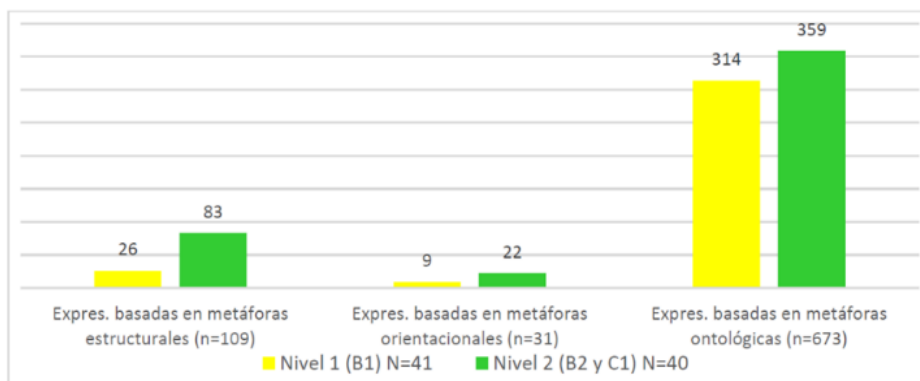


Tabla 3. Desglose de ocurrencias de las expresiones metafóricas halladas según nivel de dominio lingüístico (elaboración propia)

<i>Nivel</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
B1	349	42,9%
B2 y C1	464	57,1%
Total	813	100%

Este hallazgo sugiere que el nivel de competencia lingüística influye en la capacidad de los aprendientes para comprender y usar expresiones metafóricas en la lengua objeto a la hora de expresar verbalmente sus emociones. Lógicamente, los alumnos de nivel más alto, al tener un dominio más efectivo del lenguaje, utilizan estos recursos conceptuales y lingüísticos de manera más efectiva.

En relación con los recursos emocionales expresivos (Gráfico 3), se pueden apreciar resultados similares al comparar el uso de la sufijación apreciativa en relación al nivel lingüístico. Los participantes de nivel más bajo (B1) utilizan una menor cantidad ($M=0.73$; $Dt=1.87$) en comparación con los de nivel superior ($M=1.80$; $Dt=2.65$), y esta diferencia también resulta significativa ($t=-2.099$; $p=.039$). Esto puede indicar que los aprendientes de nivel más alto tienen una mayor capacidad para reconocer y aplicar patrones morfológicos en el lenguaje.

Sin embargo, no se observa lo mismo en el caso del uso de intensificadores y cuantificadores. Aunque se aprecia un ligero incremento en la media de formas utilizadas en los niveles superiores (B1: $M=7.39$ / B2 y C1: $M=8.38$), esta diferencia no es estadísticamente significativa ($p=.272$). Tampoco se observa diferencia en el empleo de repeticiones y reduplicaciones, donde los participantes con un nivel más alto utilizan ligeramente más ($M=2.20$ y $M=1.37$ respectivamente), pero esta diferencia tampoco es significativa ($p=.388$). Estos resultados sugieren que el uso de intensificadores y repeticiones puede estar menos influenciado por el nivel de competencia lingüística y puede depender más de otros factores, como el estilo de comunicación, el contexto del discurso o, quizás a una mayor involucración o intensidad emocional sentida a la hora de expresar sus emociones. Podemos apreciar estos resultados, a continuación, en el Gráfico 3 y en la Tabla 4:

Gráfico 3. Recursos expresivos hallados según nivel de dominio lingüístico (elaboración propia)

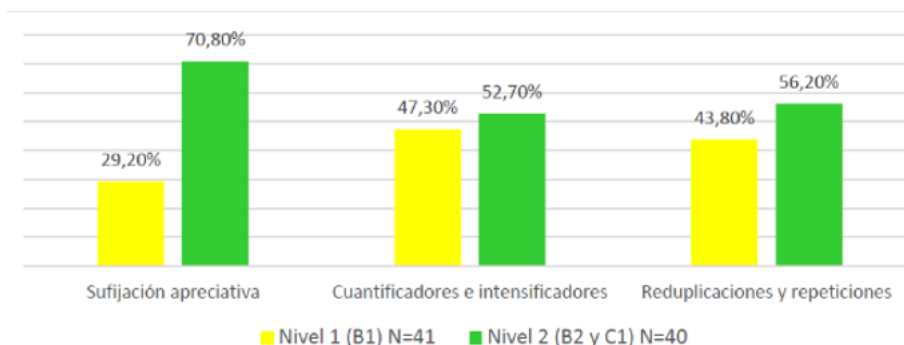


Tabla 4. Desglose de ocurrencias de los recursos expresivos según nivel de dominio lingüístico (elaboración propia)

Nivel	N	%
B1	384	44,7%
B2 y C1	475	55,3%
Total	859	100%

6.3 Relación entre la intensidad emocional reportada y frecuencia de uso de los recursos

Para investigar la posible relación entre la intensidad emocional reportada por los participantes (medida con una escala de Likert de 9 puntos) y la frecuencia de uso de cada uno de los recursos estudiados, se llevaron a cabo pruebas de correlación de Pearson.

En el caso de las expresiones metafóricas, la sufijación apreciativa y los intensificadores y cuantificadores, no se encontraron correlaciones significativas con la intensidad emocional reportada (expresiones metafóricas: $r=0.123$, $p=.275$; sufijación: $r=.135$, $p=0.230$; intensificadores: $r=0.202$, $p=0.070$). Sin embargo, se observó una correlación media y significativa entre la intensidad emocional reportada y la frecuencia de uso de las repeticiones ($r=0.387$, $p<.001$).

Estos resultados indican que la frecuencia de uso de las expresiones metafóricas, la sufijación y los intensificadores como recursos no están relacionados de manera significativa con la intensidad emocional reportada. Las repeticiones, en cambio, sí parecen estar asociadas con una mayor intensidad emocional percibida por los participantes, aunque la magnitud de la correlación es moderada.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera pregunta de investigación pretendía conocer los recursos expresivos y expresiones metafóricas que emplean los aprendientes sinohablantes para expresar sus emociones. Los resultados mostraron una alta frecuencia de los diferentes recursos

expresivos señalados por Varela y Martín (1999) para expresar intensidad y, sobre todo, de una alta frecuencia y un uso variado de expresiones metafóricas en la expresión emocional oral de estos aprendientes. Esta frecuencia similar obtenida entre los recursos expresivos y expresiones metafóricas, sitúan casi al mismo nivel el lenguaje figurado del literal para la expresión de la emocionalidad, datos que convierten a las expresiones metafóricas en un recurso primordial en la expresión emocional también en LX. Lo que corrobora la afirmación de Kövecses (2000) de que no es posible expresar nuestras emociones sin emplear lenguaje figurado. Los resultados obtenidos, sin embargo, no son consistentes con los del estudio de Masid (2017) donde se ponía de manifiesto el desconocimiento de las expresiones metafóricas (en concreto en su investigación, de tipo somático) de todos los participantes (eslovacos L1). Ni tampoco coinciden con los de Pérez-García y Sánchez (2020) con aprendientes de niveles más o menos similares (+B1) en los que se halló un uso mínimo de expresiones metafóricas (tan solo 6 de 99 produjeron alguna) por aprendientes de inglés (español L1). No obstante, se ha de recalcar que se trata de un resultado llamativo dada la escasez tanto en la instrucción en el aula como en los manuales de contenidos emocionales y, en concreto, del léxico emocional (sobre todo negativo) en la enseñanza de lenguas extranjeras, tal y como apuntaba el trabajo de Sánchez y Pérez-García (2020) con manuales de inglés o el de Martín-Gascón (2023) con manuales de español para extranjeros y verbos de afecto. Podríamos aventurar que, debido a esta carencia, se emplearon más recursos como cuantificadores y repeticiones, al no tener herramientas para expresar emociones en español por ser un tema considerado poco habitual para estos aprendientes. De igual forma, la causa podría deberse a una mayor intensidad emocional experimentada, palpable, sobre todo en la presencia de una mayor variedad y complejidad de expresiones metafóricas, tal y como sugería la investigación de Demjén (2015).

La segunda pregunta deseaba conocer si el nivel de dominio del español afecta al uso de estos recursos. Como era de esperar, los resultados de las pruebas estadísticas mostraron que, efectivamente el nivel de competencia de la lengua objeto influye, ya que, a mayor nivel de dominio, mayor empleo de recursos expresivos y expresiones metafóricas totales. No obstante, las diferencias entre los niveles se acortaron en el empleo de intensificadores y cuantificadores, donde los participantes, independientemente del nivel, emplearon los mismos tipos propios del nivel inicial. Este hecho podría deberse, quizás, al uso por parte de los aprendientes de estrategias de evitación de elementos o estructuras lingüísticas que perciben como más complejas, tal y como señalaba Gómez Vicente (2012, 2019) y de esta forma, se empleen intensificadores y cuantificadores más simples o de niveles más bajos. En el caso de los participantes de menor nivel de dominio, la causa puede que no se deba únicamente al nivel sino a una mayor intensidad experimentada al tener que relatar de forma oral una experiencia personal o también a un mayor deseo de expresar con mayor detalle y cuantificar esa intensidad emocional vivida. De todas maneras, se debe destacar la importancia de estos elementos intensificadores y cuantificadores en la expresión de la emocionalidad, debido a que, como mostraron Lakoff y Johnson (1980), nos es posible cuantificar las emociones una vez que las entendemos como sustancias y objetos. Justamente lo que han pretendido nuestros informantes en sus narraciones personales emocionales, manifestar grados distintos de intensidad emocional y cuantificar las emociones sentidas.

En relación con las expresiones metafóricas, de nuevo los datos no coinciden con los obtenidos en la investigación de Masid (2017) donde se puso de relieve que todos los participantes (independientemente de su nivel) presentaban el mismo desconocimiento de

estas expresiones. Es más, contra todo pronóstico, el grupo de participantes de nivel más bajo (A2) obtuvo mejores resultados que el de nivel más alto (C1). Hemos de mencionar asimismo los resultados del estudio de Marian y Kaushanskaya (2008) en el que se analizaban narraciones orales de experiencias migratorias de bilingües (ruso-inglés), en los que el nivel de competencia lingüística no influyó tanto como otras variables analizadas (por ejemplo, la lengua preferida) al relatar experiencias emocionales. Las investigadoras señalaron que, pese a que el nivel de dominio lingüístico podría parecer un mejor predictor en la actuación del bilingüe, el acceso al lexicón emocional podría estar más influido por la preferencia lingüística. Es posible que los resultados estén más relacionados, quizás, con la teoría de los contextos emocionales de aprendizaje (Harris *et al.*, 2006) que se basa en la idea de que todas las experiencias son aprendidas y almacenadas conforme al contexto en el que tuvieron lugar. Según esta teoría, es más emocional una lengua que se habla con mayor dominio lingüístico, ya que el contexto de aprendizaje será más natural, informal y no académico. Las autoras indican que los contextos de aprendizaje considerados más emocionales, al ser más interpersonales y sociales, son más motivadores para los aprendientes, por lo que pueden contribuir al aprendizaje (Harris *et al.*, 2006). Nuevamente, nuestros resultados no coinciden con los hallados en Gómez Vicente (2012, 2019) en cuyos corpus con aprendientes (español, francés) se emplearon pocas expresiones metafóricas en comparación con los corpus de L1. En nuestros resultados sí se halló una frecuencia elevada de estas expresiones en ambos niveles de competencia (464 en los niveles B2 y C1 frente a 349 en el nivel B1), aunque en el grupo de participantes de mayor nivel se reportó una mayor cantidad y variedad de expresiones metafóricas que en el grupo de B1.

La tercera pregunta de investigación indagaba acerca de la posible relación entre la intensidad emocional subjetiva reportada y la frecuencia de uso de cada uno de los recursos explorados. De nuevo nuestros resultados no son consistentes con los de estudios previos (Argaman, 2010; Demjén, 2015 o Fainsilber y Ortony, 1987) en los que sí se halló relación entre la frecuencia de uso de ciertos elementos lingüísticos y la intensidad emocional. Por ejemplo, en el estudio de Argaman (2010) sí se encontró relación entre marcadores lingüísticos (o *linguistic markers*, donde la autora enmarca la repetición, los intensificadores y otros recursos como metáforas) y la intensidad emocional experimentada después del visionado de dos fragmentos de películas de tristeza y dos de alegría. En sus resultados, cuanto más intensa la emoción reportada, más frecuentemente aparecieron los marcadores lingüísticos mencionados. Mismo resultado que en el clásico estudio de Fainsilber y Ortony (1987), donde se concluyó que la experimentación de estados emocionales intensos generaba más metáforas en la expresión de sentimientos que los estados emocionales intermedios o suaves. En el estudio de Demjén (2015) también se demostró una mayor frecuencia de expresiones metafóricas (además de variedad y complejidad) y de otros elementos como las repeticiones en la descripción de estados afectivos más intensos que para describir los estados menos intensos.

Consideramos que este estudio contiene ciertas implicaciones didácticas que nos gustaría poner en relieve. En primer lugar, demuestra que el uso de fragmentos cinematográficos puede ser un método fácil de implementar y muy efectivo para inducir emociones de forma momentánea en las aulas de lenguas extranjeras, y así lograr la ansiada implicación emocional de nuestros aprendientes (Simón Cabodevilla *et al.*, 2020). En segundo lugar, valorar la necesidad de incluir la expresión emocional en la práctica docente como un elemento más de los programas de lenguas extranjeras, elemento cuya carencia podría causar

no solo malentendidos culturales sino también dificultad de adaptación de los aprendientes en la nueva lengua. Además, contribuye a la investigación en un área poco explorada en el campo de la expresión verbal emocional, y, al igual que señaló Masid (2017), ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando en esta línea y la importancia de atender a este asunto tanto en las aulas como en los manuales, fomentando el uso y la práctica de expresiones metafóricas (Masid, 2017) y otros recursos lingüísticos y poder así evitar repercusiones sociales y pragmáticas negativas con los aprendientes, tal y como era señalado por Masid *et al.* (2021).

En relación con las limitaciones del presente estudio, en investigaciones posteriores convendría ofrecer a los participantes una prueba oral común, ya que los grupos fueron clasificados con diferentes pruebas de nivel. Asimismo, sería apropiado recopilar información acerca del conocimiento previo sobre expresión de las emociones, en especial, si han recibido instrucción explícita sobre expresiones metafóricas emocionales y otros recursos lingüísticos verbales para expresar emocionalidad y, si fuera posible, las relaciones establecidas con usuarios de la LX. Recopilar en un futuro muestras orales grabadas en vídeo, permitiría analizar no solo la expresión oral de la emocionalidad sino también la comunicación no verbal y, en especial el lenguaje gestual del rostro, por su potencial comunicativo y en concreto de los estados emocionales (Hernández-Herrarte *et al.*, 2023). Las narraciones emocionales recogidas en nuestro corpus oral se están comparando con muestras en español L1 y en chino L1² con el fin de encontrar nuevas interpretaciones al fenómeno explorado y así hallar resultados más concluyentes. Tanto el corpus oral de narraciones emocionales español LX (chino L1) como el de español L1, están disponibles para la comunidad científica.

FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Este estudio se enmarcó en el proyecto “La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA2)” [PID2022-138973OB-C22] y en el proyecto EMOSPACE “COMPRESIÓN, EXPRESIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS EMOCIONALES” [PID2022-138973OB-C21], ambos proyectos coordinados y financiados por el Programa estatal de investigación I+D+i Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Referencias

Argaman, Osnat. 2010. Linguistic markers and emotional intensity. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2). 89–99. (DOI: <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9127-1>)

² Disponibles en la página web antes mencionada: <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/>

- Cowen, Alan. S., y Keltner, Dacher. 2017. Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 114(38). E7900–E7909. (DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114>)
- Creswell, John. W., y Creswell, J. David. 2018. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Newbury Park: SAGE.
- De Leersnyder, Jozefien., Mesquita, Batja., y Kim, Heejung. S. 2011. Where Do My Emotions Belong? A Study of Immigrants' Emotional Acculturation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 37(4). 451–463. (DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167211399103>)
- Demjén, Zsófia. 2015. *Sylvia Plath and the language of affective states: Written discourse and the experience of depression*. Londres: Bloomsbury Publishing Academic.
- Deng, Yaling., Yang, Meng., y Zhou, Renlai. 2017. A new standardized emotional film database for Asian culture. *Frontiers in Psychology*. 8(1941). 1–12. (DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01941>)
- Escandell Vidal, María Victoria. 1991. Sobre las reduplicaciones léxicas. *Lingüística española actual*. 13(1). 71–85.
- Fainsilber, Lynn., y Ortony, Andrew. 1987. Metaphorical Uses of Language in the Expression of Emotions». *Metaphor and Symbolic Activity* 2(4). 239–250
- Fernández Megías, Cristina., Pascual Mateos, Juan Carlos., Soler Ribaudi, Joaquim., y García Fernández-Abascal, Enrique. 2011. Validación española de una batería de películas para inducir emociones. *Psicothema*, 23(4). 778–785.
- Foolen, Ad. 2016. Expressives. En N. Riemer (Ed.), *The Routledge Handbook of Semantics*, 473–490. Londres: Routledge. (DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315685533>)
- Frijda, Nico. H., Ortony, Andrew., Sonnemans, Josep., y Clore, Gerald. 1992. The complexity of intensity. En M. S. Clark (Ed.), *Emotion, Review of personality and social psychology*, 66–89. Newbury Park: Sage.
- Gibbs, Graham. 2012. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Gómez Vicente, Lucía. 2012. *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: Un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica*. [Tesis de doctoral, Universidad de Granada y Université Stendhal]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01152554/>
- Gómez Vicente, Lucía. 2019. La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2», en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, 340–370. Londres: Routledge.
- González Riffo, Javier, y Guerrero González, Silvana. 2017. Estrategias de atenuación en narraciones conversacionales. *Lengua y Habla*, 21. 29–44.
- Goto, Nobuhiko., y Schaefer, Alexandre. 2020. Emotional Intensity. En Zeigler-Hill, y V., Shackelford, T. K. (Eds), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*.

- Nueva York: Springer, Cham. (DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_509)
- Harris, Catherine. L., Berko Gleason, Jean., y Aycıçeği, Ayse. 2006. When is a First Language More Emotional? Psychophysiological Evidence from Bilingual Speakers. En A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation*, 257–283. Bristol: Multilingual Matters. (DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853598746-012>)
- Hernández-Herrarte, María., Zamora-Martínez, Patricia., y Abella, Marianella. M. 2023. Propuesta metodológica para el análisis no verbal de la expresión de las emociones. *Anejos de la revista Oralía* 7. 183–198.
- Kahn, Jeffrey. H., Tobin, Renée. M., Massey, Audra. E., y Anderson, Jennifer. A. 2007. Measuring emotional expression with the Linguistic Inquiry and Word Count. *The American Journal of Psychology* 120(2). 263–286. (DOI: <https://doi.org/10.2307/20445398>)
- Kövecses, Zoltan. 2000. *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George., y Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Majid, Asifa. 2012. Current emotion research in language sciences. *Emotion Review* 4(4). 432–443. (DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073912445827>)
- Marian, Viorika., y Kaushanskaya, Marian. 2008. Words, feelings, and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories. *The mental Lexicon* 3(1). 72–91. (DOI: <https://doi.org/10.1075/ml.3.1.06mar>)
- Martín-Gascón, Beatriz. 2023. Unlocking the power of emotion in L2 Spanish: a study of verbs of affection instruction. *ELUA* 40. 379–398. (DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA.24517>)
- Masid Blanco, Ocarina. 2017. La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum* 27. 155–170. (DOI: <https://doi.org/10.30827/Digibug.53967>)
- Masid Blanco, Ocarina., Pérez Serrano, Mercedes., y Martín Leralta, Susana. 2021. ¿Perciben los hablantes de español como lengua extranjera la lengua emocional igual que los nativos? Valencia y activación en expresiones literales y figuradas. *Cultura, Lenguaje y Representación*. Vol. XXV. 201–227. (DOI: <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.12>)
- Pavlenko, Aneta. 2008. Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. en M. Moyer y Li Wei (Eds.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism*. 311–325. Oxford: Blackwell. (DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch18>)
- Pérez-García, Elisa., y Sánchez, María. Jesús. 2020. Emotions as a linguistic category: Perception and expression of emotions by Spanish EFL students. *Language, Culture and Curriculum* 32(2). 1–16. (DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1630422>)

- Rottenberg, Jonathan., Ray, Rebecca. D., y Gross, James. J. 2007. Emotion elicitation using films» en J. A. Coan y J. J. B. Allen (Eds.). Series in affective Science. *The handbook of emotion elicitation and assessment*. 9–28. Oxford: Oxford University Press.
- Sánchez, María. Jesús., y Pérez-García, Elisa. 2020. Emotion(less) textbooks? An investigation into the affective lexical content of EFL textbooks. *System* 93. 1–9. (DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102299>)
- Simón Cabodevilla, Teresa., Mavrou, Irini., y Martín Leralta, Susana. (2020). Emocionalidad en narrativas autobiográficas: Análisis del vocabulario y otros recursos lingüísticos en la producción oral de aprendices sinohablantes de español. En M. Planelles Almeida, A. Foucart y J. M. Licerias (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales*, (pp. 163–189). Thomson Reuters Aranzadi.
- Tsai, Jeanne. L., Simeonova, Diana. I., y Watanabe, Jamie. T. 2004. Somatic and social: Chinese Americans talk about emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 30(9). 1226–1238. (DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167204264014>)
- Varela, Soledad., y Martín, Josefa. 1999. La prefijación. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto, *Gramática descriptiva de la lengua española, Volumen 3, Entre la oración y el discurso*, 4993–5040. Real Academia Española Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Yin, Robert. K. 2016. *Qualitative Research from start to finish*. Nueva York: The Gilford Press.