

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

“¿CÓMO SE SIENTEN LAS PALABRAS EN UNA L2?

COMUNICACIÓN, EMOCIÓN E IDENTIDAD EN EL APRENDIZAJE

DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA”

Vedoucí práce: Prokop Josef, PhDr. Ph.D.

Autor práce: Claudia Burgos Pulido

Studijní obor: Španělský jazyk

2022

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 29/07/2022

.....
Claudia Burgos Pulido

Resumen

Son diversos los estudios que se centran en la variabilidad emocional que cargan las palabras en la L1 y la L2. El objetivo principal de este trabajo es llevar a cabo una investigación que analice dos aspectos relevantes en cuanto a la resonancia emocional del español como L2. Por una parte, los participantes dan sus valoraciones subjetivas de valencia y activación a 300 palabras españolas. Se analiza en este trabajo la valencia (rango positivo, neutro y negativo) de 38 verbos de repertorio básico de español recogidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (niveles A) y presentados al informante en modalidad escrita y modalidad oral. Estos datos se analizan en contraste con los proporcionados por un grupo de hablantes nativos, obtenidos de la base de datos de EMO/ELE. Por otra parte, se estudian, de manera cuantitativa a partir de un cuestionario y de manera cualitativa a partir de entrevistas, las actitudes hacia la lengua española y las reacciones de HNN ante situaciones cotidianas como mentir, enfadarse o decir “te quiero”. A partir de los resultados de este estudio, se pretende dictaminar cuáles son los principales motivos y variables que inciden en la variabilidad emocional. A modo de aplicación en el aula de ELE, los resultados sirven como base para crear una serie de directrices o propuestas didácticas que puedan ayudar al profesorado a crear actividades, en especial dirigidas al aprendiente checo. La primera serie de actividades facilitan el aprendizaje del léxico, en concreto los verbos, en contextos en los que las nuevas palabras se aprendan de forma natural similar a la adquisición de la lengua materna. La segunda serie, permite al estudiante de lenguas expresar sus emociones y sentimientos en la L2 tanto dentro como fuera del aula.

Palabras clave: español como L2; HNN checos; bilingüismo; carga emocional; percepción de la L2; emoción e identidad.

Abstract

Several studies focus on the emotionality differences between a first and a second language. The main objective of this study is to analyse two relevant aspects of the emotionality of words in Spanish as a L2. On the one hand, participants give their subjective valence and arousal ratings to 300 Spanish words. This project analyses the valence (negative, neutral, and positive rank) of 38 verbs that belong to the initial levels (A1-A2) of Spanish as a second language. Words were taken from the Spanish language teaching guide, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, and were presented to the participants both via oral and written input. These data are contrasted along with those that were collected from a group of native speakers, which was accessed through a database named EMO/ELE. On the other hand, the attitudes towards the Spanish language and the reactions of non-native speakers to daily situations such as frustration, anger or saying “I love you” in a L2 are collected. These data are analysed both quantitative and qualitative via a questionnaire and several interviews, respectively. The results of both research studies carried show the main reasons and factors by which the emotionality of words varies in a L1 and L2. As a practical practice, the results are taken as a base to create a series of activities meant to help the Spanish teacher prepare the material for their classes and it is especially aimed at those learners with Czech as a mother tongue. The first set of activities focuses on vocabulary teaching (verbs) in situations where words are learnt in a natural condition, similar to L1 acquisition. The second set allows the student to express emotions and feelings in their L2 both in and out of the classroom.

Key words: Spanish as L2; Czech non-native speakers; bilingualism; emotionality of words; perception of L2; emotion and identity

Índice de abreviaturas:

ELE: español como lengua extranjera

L1: primera lengua

L2: segunda lengua¹

LE: lengua extranjera

LM: lengua materna

HN: hablante nativo

HNN: hablante no nativo

¹ Se refiere aquí a cualquier lengua adquirida después de la lengua materna (puede haber sido la primera lengua extranjera, segunda lengua extranjera, tercera, etc.)

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. JUSTIFICACIÓN	11
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA	14
4. CORPUS DE DATOS	17
4.1. Metodología y procedimiento de recogida de datos	18
4.1.1. Participantes.....	18
4.1.2. Materiales.....	24
4.1.3. Procedimiento	28
4.1.3.1. Los cuestionarios	28
4.1.3.2. Las entrevistas.....	31
4.2. Resultados.....	34
4.2.1. Carga emocional: la valencia de los verbos	34
4.2.1.1. Promedios	34
4.2.1.2. Análisis cuantitativo	36
4.2.1.3. Análisis cualitativo	41
4.2.1.4. Resumen de resultados.....	49
4.2.2. Actitudes y percepciones de la identidad y emocionalidad en la L2.....	50
4.2.2.1. Análisis cuantitativo. El cuestionario.....	50
4.2.2.2. Análisis cualitativo. Las entrevistas.....	52
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	59
5.1. Primera parte. Los verbos en el aula de ELE.....	60
5.2. Primera parte. Las emociones y sentimientos en español como L2.....	70
6. DISCUSIÓN GENERAL	74
7. CONCLUSIONES	83
8. SYNOPSIS	85
BIBLIOGRAFÍA	87
ANEXOS	89
Anexo I. Material de las actividades.....	88

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, el contacto entre lenguas y diferentes culturas está cada vez más presente. Junto con otras causas de migración, miles de personas se desplazan cada día por motivos educativos, laborales y/o con fines turísticos. Estas situaciones conducen necesariamente a una sociedad pluricultural en la que reina la comunicación interlingüística y donde es común encontrar contextos sociales en los que el bilingüismo, en cualquiera de sus facetas, es parte del día a día de los hablantes. Estudios de psicolingüística muestran que los individuos bilingües suelen ser también individuos biculturales que tienden a comportarse de manera distinta según la lengua que utilicen (Pavlenko, 2006). Esto llama a la reflexión sobre la comunicación, la emoción y la identidad en las segundas lenguas.

S každým novým jazykem, kterým mluvíte, žijete novňy život. Pokud známe jenom jeden jazyk, žijete jen jednou

Proverbio checo

Cuando se adquiere la LM, acompañan al hablante en este proceso de adquisición un conjunto de emociones ligadas al contexto de aprendizaje. De este modo, las palabras se “viven” cuando se adquieren en la L1 y se nutren de experiencias a partir de las cuales el hablante incorpora determinadas palabras a su lexicón mental. Se podría decir, por lo tanto, que la lengua da forma y color a las ideas que se crean en la mente de un hablante, a partir de lo cual se crea una identidad social y lingüística propia.

Cuando se aprende una L2, se suelen perder las experiencias que acompañan a las formas léxicas, ya que generalmente no se vive la cultura de la L2 y las interacciones sociales que aportan a las palabras una base emocional quedan reducidas. Sin estas experiencias, se pierde, en cierto modo, la emocionalidad que cargan las palabras. Como consecuencia, las palabras ya no “viven” en la memoria y lo que se transmite muchas veces no son más que unas líneas casi que robóticas que replican, sin emoción alguna, las frases del cuaderno del alumno (Dewaele, 2010). Los sentimientos más profundos y la facilidad para bromear o mentir se ven impedidos al no sentir el significado de estas expresiones. Del mismo modo, las palabras tabúes, las palabrotas o los insultos se sienten mucho menos en la L2 al perder la carga emocional negativa y la fuerza que presentan en la LM. El miedo, la frustración, la ansiedad y la incapacidad para transmitir y expresar la emocionalidad son sentimientos que suele vivir todo aquel que se lanza a una primera

experiencia de inmersión en el país de su lengua de estudio. Al introducirse en una lengua extraña, fuera de las paredes del aula, se pierde la capacidad de bromear, de hablar de temas un poco más emotivos y de socializar tal como se es capaz en la LM. La comunicación en la L2, en los estadios iniciales, puede considerarse, por tanto, como un elemento que desestabiliza la identidad (Dewaele, 2010), ya que “se pierden” las palabras y, como consecuencia, la forma de ser y estar.

Si se tiene esto en cuenta, no es de extrañar que el aprendizaje de nuevas lenguas suele ir acompañado de problemas y dificultades. No solo esa identidad social y lingüística se ve afectada enormemente debido a cambios de código lingüístico, sino que el aprendizaje de la L2 va de la mano, en muchos casos, de episodios de ansiedad, miedo y frustración al usar la L2 (Dewaele, 2010). Entre las razones de estos fenómenos se encuentran, por una parte, la falta de la “forma”, es decir, de léxico en L2, necesaria para ir desde el concepto que se tiene en la L1 hasta la palabra en la L2 (Imbault, 2020); y, por otra parte, el aprendizaje en contextos desnaturalizados como el aula (Dewaele, 2010), lo cual puede aumentar estas sensaciones negativas. En las clases de LE, a pesar de una tendencia a la modernización, sigue predominando el uso de manuales de lengua con metodologías poco comunicativas, las cuales no fomentan el desarrollo de las destrezas orales, ya que predominan la exposición escrita del léxico y los diálogos, muchas veces artificiales, que no representan la realidad de la lengua. Todo ello, por un lado, impide reconocer la emocionalidad de la palabra, que no se “vive”, y dificulta, por otro lado, las interacciones cara a cara y la familiarización con la lengua oral, importante para superar la frustración y el miedo a conversar con nativos.

Por este motivo, diversos estudios en el campo de la psicolingüística reflexionan sobre los procesos cognitivos y la adquisición de la LM. Las investigaciones afirman que “cognición y emoción son dos dimensiones que interactúan en los procesos complejos llevados a cabo por nuestra especie, como la comunicación y el aprendizaje” (Blanco y Hernández, 2022, cf. Damasio 1994). Es un objetivo común encontrar formas de enseñanza que se asemejen al proceso de adquisición de las lenguas maternas con la finalidad de acompañar el aprendizaje de L2 de experiencias ricas que faciliten la incorporación del sentido de la palabra, junto con las dimensiones afectivas, sensomotoras y semánticas (Blanco y Hernández, 2022). Pretende conseguirse, por lo tanto, una enseñanza de L2 repleta de actividades que permitan al aprendiz “sentir” la palabra tal como lo hace en su L1 y ser capaz de dominar y expresarse en la L2 en todos

los sentidos. En este contexto, para el aprendizaje de idiomas, conocer la valencia y grado de emocionalidad de una palabra es tan importante y útil como conocer su género o clase gramatical (Dewaele, 2010).

Con estos fines, numerosos grupos de investigación (Ayçiçeği, A. y Caldwell-Harris, C. L., 2004; Ferré et. ali, 2010; Winskel, 2013; Garrido y Prada, 2018; Veléz-Urbe y Roselli, 2019; Imbault, 2020; Blanco y Hernández, 2022; Blanco y Nogueroles, 2022, entre otros) se han propuesto encontrar las razones por las cuales los hablantes “sienten” las palabras de manera distinta según la lengua que utilicen, sea esta su L1 o L2. Los motivos implican muchas veces factores externos como la edad de adquisición, el contexto de enseñanza, nivel de dominio y frecuencia de uso de la L2 (Dewaele, 2010). No obstante, los resultados siguen siendo diversos, lo cual puede deberse a diferencias en el método y procedimiento de cada estudio (participantes, léxico a evaluar, etc.). Sin embargo, se tiende a llegar a la conclusión de que los hablantes no nativos “sienten” las palabras con un nivel menor de emocionalidad comparado con las valoraciones de hablantes nativos. Con tal de llegar a resultados más concretos, se siguen llevando a cabo investigaciones que evalúan la carga emocional que portan las palabras desde la perspectiva de nativos y no nativos con distintas LM para analizar los resultados junto con las distintas variables que pueden condicionar la resolución.

El principal propósito de este trabajo es seguir las líneas de investigación mencionadas para tratar de encontrar diferencias en la carga afectiva de las palabras entre HN y HNN y evaluar las percepciones del español según los aprendices. La finalidad es apoyar los resultados de otros estudios y encontrar, o no, diferencias significativas con tal de comprobar si la carga emocional se ve reducida en la L2 y probar si el hablante de L2 ve en cambios en la comunicación, la emoción transmitida y su identidad al usar una lengua distinta a su LM. La particularidad de esta investigación es triple: por un lado, al contrario que otros estudios, este trabajo se centra en bilingües tardíos y aprendices de lengua; por otro lado, se añade información a partir de entrevistas que permitan saber más sobre las experiencias de los aprendices, lo cual permite indagar en las consecuencias de las dificultades que conlleva expresar la emocionalidad en la L2; además, se centra en la emocionalidad que cargan, en concreto, los verbos, al contrario de investigaciones anteriores que se centran en el estudio de los sustantivos. En especial, se quiere remarcar que el foco aquí en el análisis de los verbos se presenta como novedad en las investigaciones de emoción y segundas lenguas. La particular selección se debe a diversos

motivos: por una parte, los verbos parecen ser una categoría gramatical que necesita “experimentarse” con tal de adquirir su plena emocionalidad y *embodiment*: por otra parte, estudios anteriores como el de Blanco y Hernández (2022), encuentran diferencias relevantes en la categoría gramatical: se encuentra que los promedios dados por los hablantes con lengua materna china diferencian entre adjetivos y verbos y verbos y sustantivos. En ambos casos se dan puntuaciones más diferenciadas con respecto a los nativos en el caso de los verbos. Con esta base, se procede a llevar a cabo una investigación sobre la valencia de los verbos.

Así pues, por una parte, se analizarán las valoraciones subjetivas de 38 verbos de repertorio básico en español al comparar la carga afectiva que dan a las palabras nativos de español y no nativos, en concreto, aprendices universitarios checos en contexto de no inmersión. En concreto, para los fines de este trabajo, se analizará cuantitativa y cualitativamente la valencia de 38 verbos, cuya carga afectiva varía desde el rango negativo hasta el rango positivo, y se contrastarán los resultados de nativos de español y HNN checos. Por otra parte, se analizarán los datos aportados en un cuestionario sobre actitudes y percepciones de la lengua para ver cómo se sienten los aprendices checos al hablar español en distintas situaciones cotidianas (decir “te quiero”, mentir, bromear, etc.) y cómo perciben su L2. Los resultados mostrarán cómo se sienten los aprendices al hablar español, hasta qué punto pueden expresarse emocionalmente y cómo hablar lenguas extranjeras afecta a su identidad. Este análisis se complementará con los resultados de entrevistas personalizadas que permitirán profundizar sobre las capacidades de bilingües tardíos para comunicar y sentir emociones en su L2.

Para el desarrollo de este trabajo se plantea la estructura que se detalla a continuación: el apartado que sigue se reservará para justificar la selección del tema del trabajo; el apartado 3 incluirá de manera concreta los objetivos del estudio, las hipótesis de partida y ciertas preguntas de investigación. El apartado 4 se dividirá en dos secciones: la primera presentará la metodología utilizada para la recogida de datos y se incluirá información sobre los participantes, los materiales y el procedimiento; la segunda sección plasmará el análisis de resultados en detalle. A continuación, en el apartado 5 se desarrollarán ideas sobre propuestas didácticas que permitirán enriquecer y mejorar la enseñanza del español en la República Checa. Por último, los apartados 6 y 7 incluirán una discusión general que relaciona el presente trabajo con otros del mismo encuadre y una serie de conclusiones sobre los resultados.

2. JUSTIFICACIÓN

El trabajo de investigación aquí presente ha sido avalado y acogido por el Grupo LEIDE. En particular, esta investigación colabora con un subproyecto sobre resonancia emocional que evalúa, por una parte, la carga emocional que presentan las palabras en español desde el punto de vista de hablantes nativos y hablantes no nativos; y evalúa, por otra parte, las actitudes y percepciones hacia la lengua española desde la perspectiva de aprendices de español. Hasta el momento se han estado evaluando y analizando las percepciones y valoraciones de estadounidenses, griegos, brasileños y daneses, entre otros, y se siguen buscando datos de otras nacionalidades para comprobar la hipótesis que se tiene sobre si los hablantes no nativos disminuyen la carga emocional de las palabras en su L2, el español. A estos datos siguen sumándose cada día los datos aportados por otros hablantes no nativos con diversas LM y se siguen buscando universidades y colaboradores que puedan enriquecer el proyecto. Esta sería mi labor.

De aquí surgió la idea y la necesidad de esta pequeña investigación que he llevado a cabo. La oportunidad de colaboración tenía doble interés: por una parte, se podría añadir información relevante para el Grupo LEIDE y sus futuras investigaciones sobre bilingüismo; y, por otra parte, se podría iniciar una investigación novedosa sobre cómo los aprendices checos aprenden y sienten el español. Esta investigación sería posible gracias a una estancia académica en la Universidad de Bohemia del Sur de Česká Budějovice en la República Checa, donde se me facilitó la recogida de datos y se me acompañó y guio en el proceso de investigación. Cursar un Máster en Lengua Española en esta universidad me permitiría, además de expandir mis conocimientos sobre la lengua española y su literatura, observar las formas de aprendizaje y uso del idioma español por parte de aprendices checos. Esta investigación ayuda, por lo tanto, tanto al Grupo LEIDE, como a la Universidad de Bohemia del Sur y también a mí, personalmente, como futura docente de ELE en la República Checa.

El tema me pareció no solo de gran relevancia y necesidad, sino también de gran interés. Me considero una persona curiosa e inquieta, personal y académicamente. Durante los últimos cuatro años he vivido en cinco países distintos y cada vez me he tenido que enfrentar a la inmersión en una lengua y cultura distinta: el inglés, el búlgaro, el griego, el alemán, el checo... Mi nivel de lengua en cada uno de estos idiomas varía inmensamente, pero, como cualquier viajero atento, en cada uno de estos lugares me he

ido dado cuenta de cómo la lengua y la cultura de origen que me ha rodeado en cada momento ha ido afectando lentamente a mi forma de ser y estar.

En 2018 viví por primera vez en el extranjero. Me instalé en Birmingham, Inglaterra, donde pretendía mejorar mi primera lengua extranjera, el inglés. Aquí fue cuando me di cuenta de que todo en lo que me basaba se desmoronaba y se desestabilizaba. De repente no sabía hablar y no podía transmitir todos los conceptos que tenía en mi mente, ya bien porque no tenía las palabras para hacerlo o porque cuando lo hacía ya había cambiado la conversación y era demasiado tarde. Como consecuencia, me pasé los tres primeros meses en el Reino Unido callada. No era yo misma. Perdí mi personalidad. No podía ni bromear ni tener conversaciones que fueran más allá del: “hey, you alright? All good, thank you”. Tenía pavor a hablar con hablantes nativos y vivía eternamente frustrada al ver que nadie me entendía y que me era muy complicado comprender a mis interlocutores. Ese miedo, frustración, ansiedad y pérdida de la identidad que yo sentí son emociones comunes: generalmente, aquellos que se lanzan a la vida en el país de su L2 tras un aprendizaje desnaturalizado en el aula pasan por estas mismas situaciones.

Estando en el Reino Unido fue cuando viví de primera mano el concepto de “cambio de identidad”, “emocionalidad de las palabras” y “pérdida de la carga emocional”. Hasta hace poco no le ponía “título” a esos sentimientos, pero gracias a esta investigación todo cobró más sentido. Un día estaba en un restaurante y pedí un poco de “tap water”, algo común en el Reino Unido, pero no tanto en España. La camarera me respondió inmediatamente en español y me preguntó: “¿quieres agua del grifo?”. Inconscientemente puse una cara extraña y pensé que sus palabras eran poco elegantes. Esto se debía a que, en español, yo comúnmente pediría “un vasito de agua, por favor” y no “un vaso de agua del grifo”. Las palabras en inglés, que había aprendido de memoria, para mí no tenían ningún valor emocional y las repetía casi como un robot. En español, por el contrario, lo sentí mucho más.

Este recuerdo fue solo el principio. Mientras realizaba esta investigación, era un tema común entre mis amigos y compañeros reflexionar sobre las novedades y respuestas que iba obteniendo. Curiosamente, todos ellos habían vivido experiencias similares durante su aprendizaje de lenguas extranjeras y durante sus estancias en el extranjero. Dani, bilingüe de catalán y español, aunque su L1 es el catalán, afirma que para él la palabra “berenjena” es como un dibujito animado, de un cuaderno o un libro de cocina, pero que cuando dice “albergina” piensa en la comida que le preparaba su abuela. Mateo,

bilingüe de inglés y español, me contó que él se siente mucho más abierto y extrovertido en inglés, su L2. Houda, argelina y políglota, dice que para ella las palabras “I love you” significan mucho más que “nhabak”, en su LM, porque en su dialecto del árabe esas palabras equivalen a un “me gusta” y no a “te quiero”. Djamil, un compañero que aprende español me preguntó cómo se traduciría “fat”, yo le contesté “gordo”. Al contestarle me cambió la cara y me di cuenta de que para mí esta palabra tenía connotaciones mucho más negativas en español que en mi L2, el inglés.

Estas anécdotas y conversaciones parecen mostrar que las lenguas y las palabras se sienten de manera distinta según la lengua que se utilice. Sobre esto y mucho más se reflexionará en las páginas de este trabajo. ¿Cómo sentirán los aprendices checos las palabras en español? En las próximas páginas averiguaremos la respuesta.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA

El presente trabajo, como se ha adelantado, presenta un objetivo doble: 1) descubrir las diferencias en la carga emocional de las palabras según HN y HNN; y 2) investigar sobre las actitudes y percepciones del uso del español como L2 en situaciones cotidianas. A continuación, se detallarán, para cada propósito, los objetivos concretos y las hipótesis y preguntas de investigación que los acompañan.

Carga emocional: la valencia de los verbos

En primer lugar, se pretende descubrir las diferencias en las valoraciones de valencia de 38 verbos de repertorio básico en español según la perspectiva de nativos de español y no nativos checos. Entre los objetivos de la investigación se encuentran, primordialmente, comprobar si los HNN checos reducen la carga emocional de las palabras en su L2, el español, y descubrir qué tipo de verbos sufren la mayor variabilidad en los resultados con respecto a los nativos. Con tal de obtener datos suficientes se pedirá la colaboración de estudiantes universitarios de español con LM checa para que valoren la carga afectiva de las palabras previamente seleccionadas. Los resultados se contrastarán con los datos ofrecidos por hablantes nativos de español y con los de aprendices de otras nacionalidades que también estudian español.

La hipótesis básica de partida es que *los aprendices de español con lengua materna checa tienden a reducir la carga emocional de los verbos en su L2*. Para dar respuesta detallada a tal hipótesis, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Habrá diferencia en la percepción de la carga afectiva según los datos aportados por HN y HNN checos?
- Si hubiera alteraciones en las valoraciones, ¿afectaría la modalidad en que se presenta el léxico? ¿Cambiaría la valoración entre HN y HNN checos en la modalidad escrita? ¿Y en la modalidad oral?
- Si no hubiera diferencia entre nativos y no nativos, ¿cambiará la valoración de los propios hablantes checos según la modalidad?
- ¿Se producirá una neutralización de los verbos positivos y los verbos negativos? ¿Qué rango mostrará más diferencias con relación a las valoraciones de nativos?

- ¿Qué tipo de verbos presentan mayor variabilidad en los resultados respecto a los hablantes nativos? ¿Afectará la cantidad sílabas a su valoración? ¿Afectará su significado? ¿Y la frecuencia y contexto de uso?

Estas preguntas de investigación se intentarán resolver a lo largo del apartado 4.2. *Resultados.*

Actitudes y percepciones de la identidad y emocionalidad en la L2

En segundo lugar, mediante el cuestionario de percepción de la identidad y emocionalidad en la L2, el español, se pretende averiguar, principalmente, cómo se siente el aprendiz checo al comunicarse en español. En concreto, se quiere conocer las percepciones de los estudiantes de español/L2 sobre sus capacidades para expresar emoción. Esta investigación ayudará a comprender el tipo de relación que establecen los aprendices de español con su lengua de estudio y cómo esta tiene cierta influencia en su autopercepción de la emocionalidad y el impacto que esto supone en su identidad.

Las reflexiones a partir del análisis de resultados pretenden confirmar tres hipótesis básicas de partida: 1) *los aprendices de español con LM checa tienen ciertas dificultades para expresar la emocionalidad en la L2*; 2) *los aprendices de español con LM checa tienen altas percepciones y actitudes positivas hacia su lengua de estudio*; y 3) *el contexto de aprendizaje, edad de adquisición, frecuencia de uso y nivel de dominio se presentan como factores que afectan al nivel en que los HNN pueden expresarse emocionalmente en su L2*. Esta última hipótesis podrá comprobarse a partir de la información recolectada en unas entrevistas estructuradas.

Entre las preguntas de investigación que ayudan a probar estas hipótesis, se encuentran:

- ¿Pueden los HNN checos expresar sus sentimientos más profundos en español? ¿Sienten la ira, el miedo o el amor de la misma manera en su L1 y su L2? ¿Qué sienten al pensar o decir palabrotas en español? ¿Pueden expresar el amor en español? Y ¿mentir?
- ¿Cuáles son las cualidades que definen el español? Y, ¿el checo? ¿Qué lengua perciben como más positiva?
- ¿Cómo se sienten al hablar español? ¿Se sienten más sociables, libres o simpáticos al hablar español? ¿Cambia su identidad o se sienten ellos mismos?

- ¿Qué variable afectará en mayor medida a la capacidad comunicativa emocional en la L2?

Estas preguntas de investigación se intentarán resolver a lo largo del apartado 4.2. *Resultados* y se comentarán, junto con los resultados de entrevistas sobre comunicación, emoción e identidad en la L2, en el apartado 6. *Discusión general*.

Las conclusiones de ambos apartados teóricos y sus respectivos análisis de resultados conducen a la elaboración de una serie de propuestas didácticas aplicables en específico al aprendiz de español con lengua materna checa. El principal objetivo de la parte práctica, la elaboración de las actividades de ELE, es aportar el significado connotativo al léxico que se aprende con tal de que se vaya más allá del significado puramente denotativo, puesto que los aprendices de ELE también deben poder expresarse emocionalmente, sentir lo que dicen y crear una identidad propia en su L2. Entre los objetivos generales de ELE, se encuentran los que siguen (estos se desarrollarán en detalle en el apartado 5. *Propuesta didáctica*):

- Que el alumnado sea capaz de experimentar las palabras al 100% en un contexto naturalizado.
- Que se incorporen las dimensiones afectivas, semánticas y sensomotoras de cada palabra.
- Que se creen patrones en la memoria autobiográfica.
- Que usen la lengua para expresar emociones.

Para la elaboración de la propuesta didáctica se siguen, por lo tanto, los puntos anteriores como base para su creación. A partir de estos, se crearán una serie de directrices dirigidas en especial al profesorado de ELE en la República Checa cuyos aprendices empiezan a conocer la lengua española, sus palabras y su emocionalidad.

4. CORPUS DE DATOS

Este experimento se enmarca en el proyecto del Grupo LEIDE sobre “Comunicación, emoción e identidad en la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua”. En este proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, colaboran distintas instituciones españolas entre las que se encuentran la Universidad de Alcalá y la Universidad de Salamanca. Su interés es profundizar en la investigación de nuevas formas de aprendizaje y enfoques de apoyo para mejorar la enseñanza de idiomas. Este interés surge de una llamada pública de la Comisión Europea que pide la “Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas” con tal de promover la inversión en la formación de idiomas. Su objetivo es comprender mejor los procesos de adquisición de segundas lenguas para poder así diseñar herramientas eficaces con las cuales elaborar un repertorio de contenidos didácticos específico para la enseñanza de L2. Los ejes de trabajo del Grupo LEIDE son la expresión de la emoción y la construcción identitaria. Por lo tanto, sus investigaciones se centran, al igual que la investigación presente, en la lengua, la comunicación, la emoción y la identidad.

Este gran proyecto se divide a su vez en subproyectos entre los cuales está la investigación que acoge este trabajo, titulada “Resonancia emocional en español como segunda lengua”. Dicho proyecto evalúa la carga emocional del repertorio léxico básico de español como segunda lengua desde una perspectiva interlingüística. Las palabras portan diferente carga emocional y una forma de evaluarla es según las valoraciones subjetivas que dan los propios hablantes a estas palabras. En la misma esfera que otros proyectos, desde el Grupo LEIDE intentan comprobar hasta qué punto las palabras en la L2 están desprovistas de la resonancia emocional que tienen en la L1. En concreto, se centran en la resonancia emocional en español y evalúan las percepciones de HN y HNN.

Los investigadores y colaboradores del Grupo LEIDE que participan en este subproyecto se encargan de recoger y analizar datos de aprendices de español con distintas LM. La finalidad es comprobar si existen diferencias en la carga afectiva de las palabras entre la LM y la L2. Las valoraciones y autopercepciones de la carga emocional se añaden a una base de datos *online* denominada EMO/ELE. Hasta el momento se han recogido, analizado y contrastado los datos de hablantes nativos de inglés (EE. UU.), danés (Dinamarca), portugués (Brasil) y griego (Grecia). Los datos obtenidos a partir de las

valoraciones de hablantes checos pronto entrarán a formar parte de la base de datos de acceso abierto de EMO/ELE, a la cual se puede acceder a partir del siguiente enlace: <https://grupoleide.com/herramienta-de-analisis/>. Estos datos pretenden ampliar la base de datos del Grupo LEIDE y añadir información sobre hablantes cuya LM es el checo.

Como se marcó en el apartado “Objetivos e hipótesis de partida” la misión principal de este trabajo es evaluar la carga emocional subjetiva de palabras de repertorio básico y situaciones altamente emocionales en español desde la mirada del alumnado checo que ya ha superado con creces o está a punto de superar el nivel umbral (nivel B1). Para ello, se llevó a cabo una recogida de datos los cuales posteriormente fueron categorizados y analizados de forma contrastiva junto con los datos aportados por hablantes nativos de español, obtenido a partir de la base de datos EMO/ELE, cuando fuera necesario. Con tal de conseguir este propósito, se siguió la metodología y procedimientos de recogida de datos propios del Grupo LEIDE, como se detallará en los subapartados que siguen.

4.1. Metodología y procedimiento de recogida de datos

Los datos se recogieron en la Universidad de Bohemia del Sur en České Budějovice (República Checa). En el centro, se contó, en especial, con la colaboración de una profesora española (C.V.B) que facilitó la coordinación y estuvo presente y en la distribución de los cuestionarios.

4.1.1. Participantes²

Los participantes checos fueron estudiantes de español del departamento de lenguas romances de la Universidad de Bohemia del Sur. Participaron de forma voluntaria y recibieron un certificado oficial por su colaboración. Como prerequisite, todos los participantes debían tener el checo como lengua materna y, en el caso de tener varias L1, el español no podía ser una de ellas. Del mismo modo, no se podía contar con participantes que tuvieran descendencia hispana.

² La información sobre los participantes de las entrevistas se incluye en el subapartado 4.1.3. *Procedimiento*

a) Edad y estudios

La muestra contó con un total de 34 participantes inicialmente, aunque más tarde se eliminaron los datos aportados por una persona, puesto que marcó el eslovaco como lengua materna. La muestra final contó con un total de 6 hombres (18,18%) y un total de 27 mujeres (81,81%). Un 93,9% de los participantes tenía entre 18 y 25 años, de los cuales la mayoría (29 personas) cursaba estudios de grado y solamente 4 personas eran estudiantes de máster. Sin embargo, 7 informantes contaban ya con el título Bc. al haber completado ya estudios de grado, de diversa índole, anteriormente. Los estudiantes pertenecían a diversos ámbitos de enseñanza: humanidades (66,66%), educación (21,21%) y ciencias sociales (12,12%). No obstante, todos ellos tenían clases de español obligatorias u optativas en sus currículos.

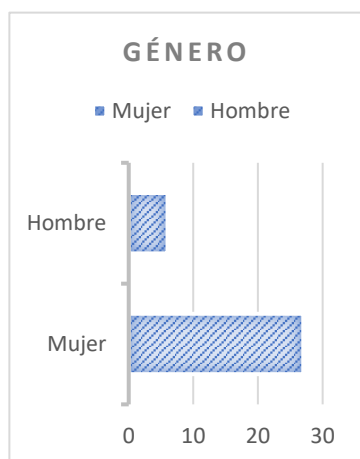


Figura 01. Datos sobre el género de los informantes

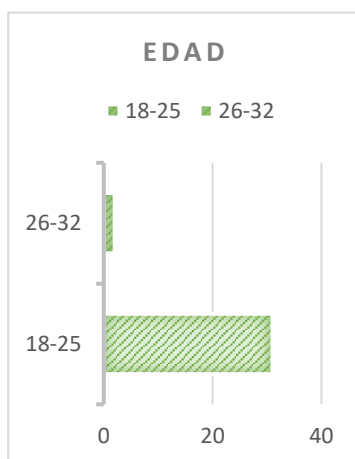


Figura 02. Datos sobre la edad de los informantes



Figura 03. Datos sobre los estudios de los informantes

b) Nivel de español

En cuanto a su nivel de español, el alumnado se repartía entre el nivel A2 (12,12%), el B1 (39,39%), el B2 (36,36%) y el C1 (12,12%), según el *MCER*. El nivel se estableció según las clases de lengua práctica a las que pertenecían, en concreto: lengua práctica II (A2-B1), lengua práctica IV (B1-B2) y lengua española III (C1-C2). No se hizo una prueba de nivel, durante el desarrollo de este trabajo, para comprobar estos datos.

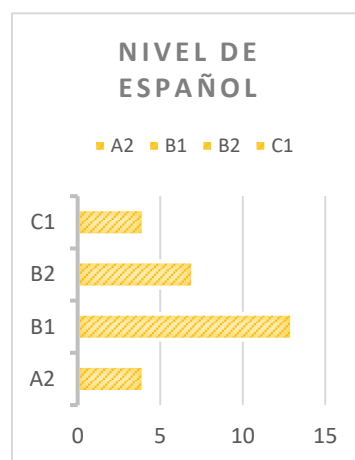


Figura 04. Datos sobre el nivel de español

Sin embargo, si se considera la autopercepción de los estudiantes (información recogida en el cuestionario sociodemográfico), un 15,15% de los informantes consideró su español como “muy bueno”, un 33,33% pensó que era “bueno” y el resto, un 51,51%, indicó “medio” como factor definitorio de su nivel de español. Estos datos se corresponden, hasta cierto punto, con el nivel de español de cada clase.

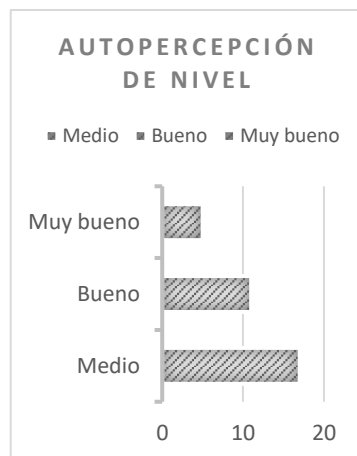


Figura 05. Datos sobre la autopercepción del nivel

Al evaluar sus propias destrezas, marcaron, en su mayoría, la comprensión lectora como su habilidad más desarrollada y la expresión e interacción oral, como la más desaventajada. La valoración media fue de un 2,44 sobre 5 en la expresión e interacción oral, frente a un 3,20 sobre 5 en la comprensión escrita. El resto de las destrezas en la lengua española obtuvieron valoraciones similares. La comprensión oral recibió una media de 2,94 y se situó, así, como la segunda destreza más dominada. A esta le sigue la expresión e interacción escrita (M = 2,47).

Las valoraciones sobre destrezas también incluían información sobre el dominio de la gramática y el vocabulario de la lengua española. Los resultados situaban la gramática como más aventajada, con un 2,70 de media, frente al vocabulario (M = 2,47).



Figura 06. Autopercepción de las destrezas

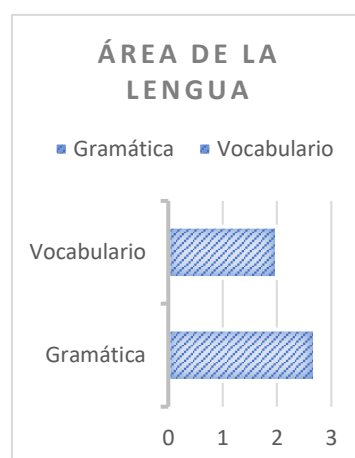


Figura 07. Gramática y vocabulario

c) Contexto de enseñanza

Para el 54,54% de los participantes el español era su segunda lengua extranjera, para el 30,30% su tercera y solo un 15,15% lo marcó como su primera lengua extranjera. El 100% de los participantes aprendió español en un contexto formal, bien durante la educación secundaria (96,96%), bien durante los estudios universitarios (3,03%). Ningún participante había aprendido español fuera del aula, gracias al contacto con familiares, amigos, compañeros de trabajo u otros.

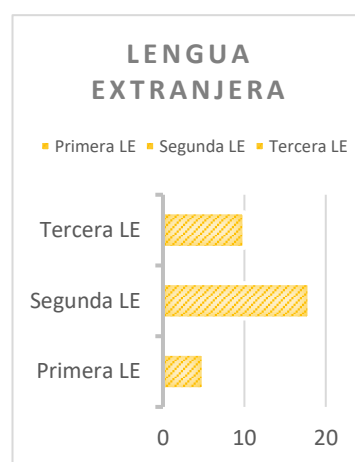


Figura 08. Español como 1ª, 2ª o 3ª LE

Gran parte de los informantes, el 48,48%, llevaba estudiando español entre 5 y 8 años, mientras que el 33,33% lo había estudiado entre 2 y 4 años. Únicamente el 18,18% había estado aprendiendo español durante más de 8 años.

Generalmente, los estudiantes habían aprendido el idioma en un contexto de no inmersión en las aulas de español de los institutos de la República Checa. No obstante, 10 informantes (30,30%) habían recibido clases de español en un país de habla hispana. Entre estos, el 12,12% (4 personas) había tenido una estancia de inmersión de entre 2 y 4 semanas, el 6,06% (2 personas) entre 1 y 4 meses, el 9,09% (3 personas) entre 4 y 6 meses. Únicamente una persona había estudiado español en contexto de inmersión durante más de 6 meses.

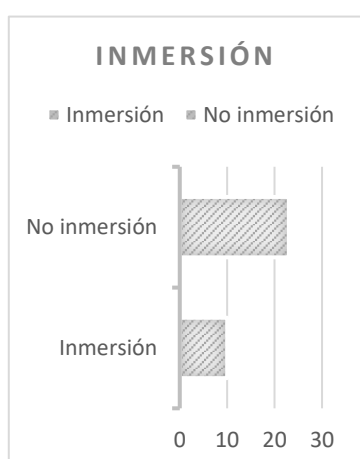


Figura 09. Estudio con o sin inmersión

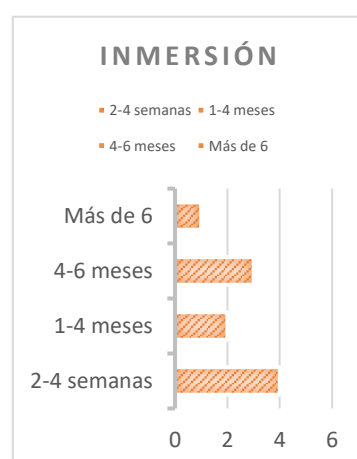
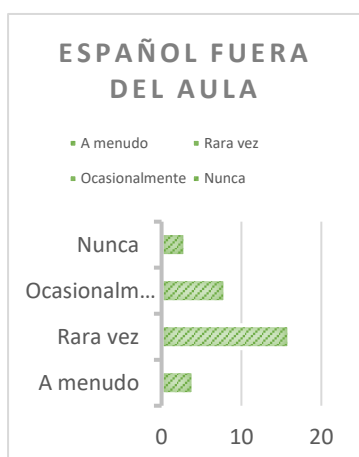


Figura 10. Duración de la inmersión

d) Contacto con el español y su cultura



En cuanto a la frecuencia de uso, solamente un 12,12% de los informantes afirmó usarlo a menudo fuera del aula, ya que la tendencia era usarlo rara vez (54,54%) u ocasionalmente (24,24%). Un 9,09% confirmó que nunca usa el español fuera del aula. Entre las 13 personas (39,39%) que hablan español fuera del aula (ocasionalmente o a menudo) había informantes que lo utilizaban diariamente con sus parejas (15,38%), aunque la tendencia general era utilizarlo ocasionalmente con amigos y/o compañeros de estudios y/o de trabajo (84,61%).

Figura 11. Uso del español fuera del aula

Con respecto al contacto con el español, la $M = 2,56$ muestra un contacto “medio” (las valoraciones oscilan entre 1 *contacto muy bajo* y 5 *contacto muy alto*). La media se calculó teniendo en cuenta las respuestas en el cuestionario sociodemográfico que valoraban el número de visitas a un país de habla hispana, el tiempo (semanas o meses) en estos, el total de años que llevan estudiando español y la frecuencia de uso de libros, redes sociales, música y otras formas de cultura en español. Estos resultados se desarrollan en las líneas que siguen:

- **Visitas a países de habla hispana.** Excepto 9 informantes, el resto había visitado países donde se habla español durante los últimos cinco años. Entre los 24 participantes que sí que habían realizado estos viajes, la tendencia era haber hecho entre 1 y 2 visitas (62,5%), y pocas veces había un informante que había visitado estos países más de 4 veces (únicamente el 8,33%). Las visitas eran cortas, entre 1 y 2 semanas (62,5%), y en ciertas ocasiones superaban el mes (37,5%), aunque estos datos corresponden, hasta cierto punto, con las estancias de estudio (el 30,30% del total de participantes había recibido clases de idioma en contexto de inmersión).

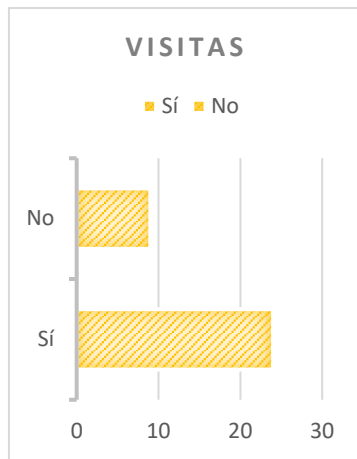


Figura 12. Datos sobre visitas a España y otros países

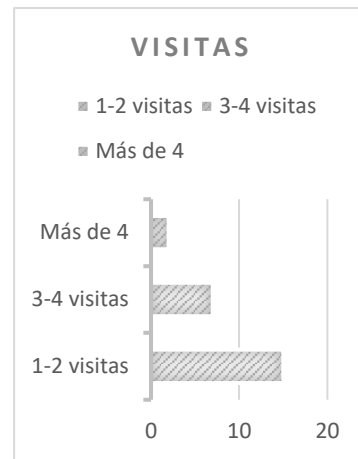


Figura 13. Datos sobre total de visitas a España y otros países

- **Uso del español durante las visitas.** A pesar de haber una tendencia general a visitar países donde se habla español, los informantes no siempre lo utilizan en la misma medida. De los 24 informantes, el 25,33% confirmó usar el español “muy poco”, frente al 29,16% que afirmó que lo usa “siempre”. Hay un 37,5% de informantes que lo utilizan “bastante”, pero no siempre, y un 8,33% de participantes que admitió no utilizarlo “nunca”.



Figura 14. Datos sobre uso de español durante visitas a España y otros países

- **Comunicación en español mediante las redes sociales.** 10 de los informantes, el 30,30%, se comunica en español con al menos una persona. El 9,09% tiene conversaciones mediante las redes sociales con entre 4 y 6 personas, el 15,15% con más de 7 y, el resto, el 45,45%, nunca habla en español en las redes. No se obtuvo datos sobre qué redes eran las más utilizadas. No obstante, sí que se obtuvo la media del uso de páginas web, de cualquier tipo, en español y el resultado fue $M = 2,55$.

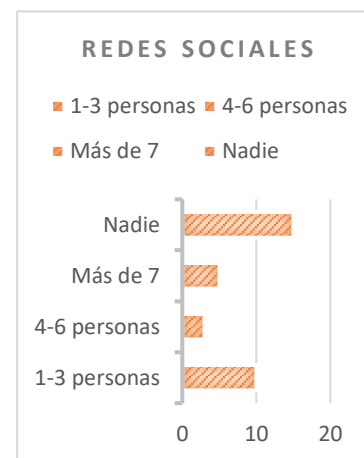


Figura 15. Datos sobre uso de redes sociales en español

- **Uso de formas de cultura en español (libros, música, películas, etc.).** Se calculó la media de uso de distintas formas visuales que transmiten el idioma y la cultura española (entre otras culturas de habla hispana). Los resultados mostraron que la música es la forma de cultura más popular (con un 3,38 sobre 5 de media). A la música, le siguen las series y películas ($M = 3,26$) y, por último, los libros ($M = 2,41$).

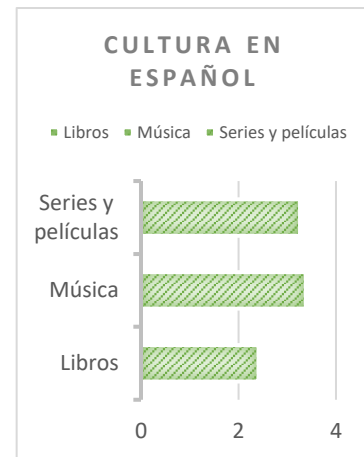


Figura 16. Datos sobre uso de cultura en español

Los datos aportados por los aprendices de español de nacionalidad checa se contrastaron (en el primer estudio: la valencia de los verbos) con los datos que dieron los hablantes nativos de español en una recogida de datos hecha con anterioridad por colaboradores del Grupo LEIDE y que se encuentran disponibles en la base de datos de EMO/ELE.

Los participantes nativos fueron finalmente 47 estudiantes de grado de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca y en su totalidad pertenecían al rango de edad de 18 a 25 años. Participaron de forma voluntaria y recibieron créditos por su colaboración.

4.1.2. Materiales

Con la finalidad de recoger y analizar los datos necesarios, se enviaron un total de 3 tipos de cuestionarios: 1) cuestionario sociodemográfico, 2) cuestionario sobre actitudes y percepciones y 3) cuestionario sobre valencia e intensidad. Cabe mencionar que los cuestionarios fueron creados previamente a este estudio por colaboradores del Grupo LEIDE y que, por lo tanto, las preguntas, opciones y palabras a analizar vienen dadas de antemano. Algunas sugerencias de mejora o ampliación se incluyen en el apartado 6. *Discusión general.*

A) Cuestionario sobre datos sociodemográficos y evaluativos. El primer cuestionario, de tipo sociodemográfico, pretendía recoger información los participantes con tal de analizar la influencia de variables académicas y socioculturales en la carga emocional. Así pues, se recogieron aquí datos personales y académicos, los cuales fueron tratados

con total anonimidad, junto con información sobre las experiencias de aprendizaje de idiomas, en concreto, con respecto al español, su autopercepción del nivel y el contacto con el idioma. Algunos ejemplos de preguntas son: “¿cuántos años llevas estudiando español?”, “¿has visitado algún país de habla hispana en los últimos cinco años?”, “¿con qué frecuencia hablas español con tu familia y/o amigos?”, etc. Los resultados más pertinentes se han plasmado en el subapartado 4.1.1. *Participantes*.

B) Cuestionario sobre actitudes y percepciones de la identidad y emocionalidad en la L2. Este cuestionario servía para evaluar, por una parte, las creencias y actitudes hacia el español y, por otra parte, para recoger las autopercepciones sobre la identidad y la emocionalidad de las lenguas que hablan los informantes. Algunos ejemplos de preguntas son: “cuando hablo español me siento...” o “siento que el español es una lengua...”, “piensa dos palabrotas en español, ¿qué sientes?”, “la lengua española me resulta...” etc. La finalidad de este análisis era, en primer lugar, averiguar cómo se sentían al expresar emociones en su L2, el español, y, en segundo lugar, ver qué matices y emocionalidad dan al español frente a su lengua materna, el checo. Los resultados de este análisis se incorporan en el subapartado 4.2.2.1. *Análisis cuantitativo. El cuestionario*.

Para complementar los datos de este cuestionario se realizaron una serie de entrevistas a personas bilingües que utilizan en su día a día dos o más lenguas. La finalidad era obtener información a partir de la cual obtener respuestas más extensas sobre la comunicación, la expresión de la emoción y la identidad en la L2. Algunas de las preguntas de las entrevistas son las que siguen: “¿es difícil decir “te quiero” en tu L2?”, “¿en qué lengua haces las operaciones matemáticas?”, “¿eres más o menos sociable en tu L2?”, etc. Los datos se analizarían cualitativamente junto con los datos cuantitativos del cuestionario sobre actitud y percepción de la lengua.

Esta información se utilizaría más tarde, junto con los resultados de los cuestionarios sobre valores emocionales con la finalidad de crear actividades de ELE específicas para el alumnado que aprende español en un contexto de no inmersión.

C) Cuestionario sobre valores emocionales: valencia e intensidad. Esta serie de cuestionarios preguntaba los valores afectivos de las palabras a partir de dimensiones emocionales como la valencia y la intensidad. Dicho de otro modo, los cuestionarios recogían la valoración de las palabras según si eran consideradas positivas, neutras o

negativas (en el cuestionario de valencia) o con mucho o poco grado de activación (cuestionario de intensidad).

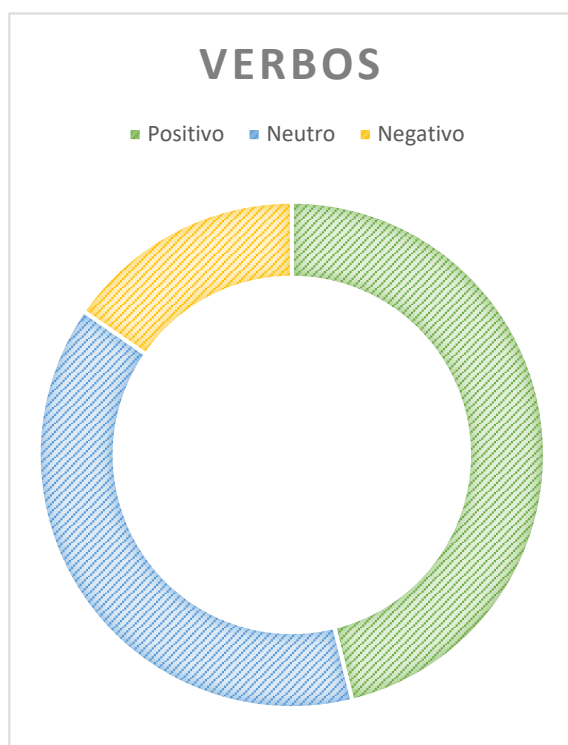
Para ello se seleccionaron, previamente a este estudio, un total de 300 palabras del repertorio básico de español, las cuales fueron tomadas de los niveles A1 y A2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Algunos ejemplos de palabras son: *identidad, desayuno, hoja, lápiz, cuento, tranquilo, sol, doler, mandar, azul, pobre, camisa, etc.* Las 300 palabras, con tal de dar respuesta a qué tipo de clase gramatical ve su carga afectiva más reducida, se clasificaron según su clase, es decir, adjetivo, sustantivo y verbo. Además, se dividieron las palabras según se las consideraba abstractas o concretas y según su carga afectiva (positivo, negativo, neutro y mucha o poca activación).

La selección de estas palabras tuvo diversos motivos: en primer lugar, al ser palabras de niveles A, se quería reducir el número de palabras que el alumnado desconociera y aumentar la frecuencia de uso; en segundo lugar, se pretendía encontrar palabras de distinto tipo en el nivel léxico, semántico y gramatical, es decir, se podían encontrar verbos, sustantivos y adjetivos, tanto concretos como abstractos, y con distinta carga emocional.

Si bien los cuestionarios incluían palabras de distinta clase gramatical, y aunque se valoró también la intensidad, debido a las características de este trabajo, los datos que se analizarían serían únicamente los de la valencia de los verbos. La carga emocional de estos fue valorada según las respuestas dadas por los hablantes nativos de español que respondieron la encuesta. Se decidió que las palabras valoradas entre 1 y 3 serían negativas, entre 3'01 y 5 neutras y entre 5'01 y 7 positivas. Los promedios se tomaron a partir de los datos obtenidos en la modalidad oral.

Así pues, de las 300 palabras seleccionadas, se analizaron los datos de valencia de los 38 verbos que aparecían en las listas del cuestionario de valencia. De estos, para los propósitos de esta investigación, 18 se consideraron como positivos, 15 como neutros y 5 como negativos. La figura que sigue muestra los 38 verbos divididos según su carga emocional positiva, neutra o negativa para los estudiantes nativos. El orden de aparición es de menor a mayor puntuación (más negativo a más positivo). Así, por ejemplo, entre

los verbos positivos, *adivinar* (M = 5,05) es el que se acerca más al rango neutro y *comprender* (M = 6,27) es el verbo considerado más positivo.



a) 18 verbos de carga emocional positiva: *adivinar, mirar, volver, dibujar, cambiar, cocinar, acabar, caminar, desayunar, cantar, comer, entender, escuchar, importar, nevar, leer, aprender, comprender.*

b) 15 verbos de carga emocional neutra: *mandar, pesar, costar, correr, lavar, traer, contestar, poder, haber buscar, practicar, vender, comprar, beber, terminar.*

c) 5 verbos de carga emocional negativa: *morir, doler, odiar, dejar, pagar.*

Figura 17. Carga emocional de los verbos

Con tal de facilitar el análisis cualitativo de los 38 verbos, estos se dividieron según la clasificación presentada en Tomé y Recio (2022). Tras clasificar los verbos según aspectos semánticos, morfológicos, su valencia verbal y su longitud, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Un 94,73% de los verbos son predicativos (*pagar, comprar, adivinar...*), de los cuales el 86,11% son transitivos (*buscar, acabar, aprender...*) y solo el 13,88% son intransitivos (*caminar, volver...*). *Poder* es el único verbo modal de la lista. No aparece ningún verbo en su versión pronominal y no hay ningún ejemplo de verbo copulativo.
2. Según la valencia, que rige el número de argumentos que cada verbo necesita, los verbos se dividen casi de manera exacta entre verbos bivalentes (*desayunar, beber...*) y trivalentes (*mandar, contestar...*). Únicamente hay en la lista un verbo

avalente, *nevar*, y dos verbos monovalentes *caminar* y *correr*. No obstante, el segundo podría considerarse también bivalente (*correr un maratón*).

3. La mayoría de los verbos, un 63,15%, pertenece a la primera conjugación (*pesar, cambiar, lavar...*). Un 31,57% de los verbos son de la segunda conjugación (*comprender, leer, entender...*) y únicamente el verbo *morir* pertenece a la 3ª conjugación.
4. En cuanto a la longitud, 24 verbos son bislabos (*comprar, pagar, costar...*), 12 son trislabos (*importar, contestar, terminar...*) y 2 son tetraslabos (*desayunar* y *adivinar*). Esto supone un 63,15%, 31,57% y 5,26% del total, respectivamente.
5. Según criterios semánticos³, predominan los verbos sobre actividades cotidianas como *comer, cantar* o *desayunar* y los verbos que se han agrupado para los propósitos de este trabajo como actividades intelectuales (verbos de pensamiento o conocimiento y verbos de comunicación o expresión), por ejemplo: *aprender, contestar, comprender*, etc. Los otros verbos pueden clasificarse como verbos de movimiento (*correr, caminar...*); verbos sobre otras actividades (*practicar, mandar...*); verbos psicológicos o de afección (*odiar*); de percepción (*mirar*); existenciales (*haber*); u otros verbos en general (*doler, morir...*).

4.1.3. Procedimiento

4.1.3.1. Los cuestionarios

Como se mencionó, los cuestionarios fueron creados previamente a este estudio por colaboradores e investigadores del Grupo LEIDE. Los tres cuestionarios se crearon a partir de Formularios de Google para que fueran fáciles de utilizar tanto por los participantes, como por los investigadores.

Tras pedir su consentimiento y colaboración, se recogió una lista de participantes. Entre los voluntarios, debió descartarse a aquellas personas que no tenían el checo como lengua

³ La clasificación semántica que ha seguido, propuesta en el *Glosario de términos gramaticales* (RAE y ASALE, 2019, p.351) y tomada a partir de Tomé y Recio (2022), distingue entre verbos: causativos, de comunicación o expresión, existenciales, de influencia, de medida, de movimiento, de pensamiento o conocimiento, de percepción, psicológicos o de afección y de voluntad.

materna. Con fines de protección de datos, se dio a cada estudiante una etiqueta identificativa según el grupo al que se le incluiría. Así, cada participante del grupo A fue etiquetado como A1, A2, A3, etc., y cada informante del grupo B como B1, B2, B3, etc.

Se dividió a los 33 participantes finales en dos grupos: A y B. Cada grupo estaba compuesto por alumnado de nivel 1 y alumnado de nivel 2. Los dos niveles dividían a los estudiantes según su nivel de español. Así, el nivel 1 incluía a informantes con un A2-B1 y el nivel 2 incluía a aprendices de los niveles B2-C1 (los niveles se acordaron según la clase de español como lengua práctica, en la universidad, a la que pertenecían). Finalmente, el grupo A contó con un total de 15 informantes (7 personas de niveles A2-B1 y 8 de B2-C1) y el grupo B un total de 18 (9 y 9).

GRUPO A		GRUPO B	
15		18	
Nivel 1 (A2-B1)	Nivel 2 (B2-C1)	Nivel 1 (A2-B1)	Nivel 2 (B2-C1)
7	8	9	9

Figura 18. Número de participantes por grupos y niveles

La finalidad de esta división fue meramente práctica, ya que se pretendía que cada grupo analizara palabras diferentes y se redujera así el número de ítems que cada persona tenía que puntuar en el cuestionario C) Cuestionario sobre valores emocionales: valencia e intensidad. De este modo, cada informante valoró 75 palabras para valencia y 75 para intensidad, cada ítem tanto en su modalidad oral como en la escrita. Por tanto, cada persona valoró un total de 150 palabras distintas. Cada palabra debía ser valorada en una escala del 1 al 7, en la que 1 era muy negativo o sin activación, y 7 era muy positivo o con mucha activación. En el caso de que un estudiante no conociera el significado de una palabra podía marcar la casilla “no conozco el significado”. Las palabras se recibían a partir de dos *inputs* distintos. En primer lugar, se presentaban de manera escrita en el cuestionario. A continuación, se presentaban en la modalidad oral. Aquí, las palabras habían sido grabadas previamente en un único audio de unos tres minutos de duración en el cual aparecían las palabras a evaluar en una única lista con una separación entre palabra y palabra de unos 2’5 segundos.

En cuanto a los cuestionarios A) Cuestionario sobre datos sociodemográficos y evaluativos y B) Cuestionario sobre actitudes y percepciones de la identidad y emocionalidad en la L2, estos fueron contestados por la totalidad de los informantes, independientemente del grupo al que pertenecieran.

Los cuestionarios se publicaron de forma *online* en el aula virtual y cada participante tuvo acceso únicamente a los cuestionarios de valencia y activación del grupo al que pertenecía, además de los cuestionarios A) y B). Todos los cuestionarios se realizaron de manera monitorizada en el aula, ya que era primordial que el alumnado los resolviera en un mismo contexto, donde no hubiera distracciones y el tiempo de realización fuera similar.

La recogida de datos se dio en un total de 4,5h, repartidas en 3 sesiones de 1,5h. Así pues, cada persona contó con un total de 1,5h aproximadamente para contestar los cuestionarios. Cada alumno debía asistir al aula en su horario habitual. Una vez en la clase, se les asignaba la etiqueta oportuna y se les explicaba cómo se iba a proceder. Cada alumno sabía, así, que únicamente debía contestar los cuestionarios de su grupo. Se les recordó que era totalmente anónimo y que no había “respuestas buenas” ni “respuestas malas”. El tiempo de cada sesión se dividió según la información de la tabla que sigue:

ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO	
Presentación, explicación y reparto de etiquetas	Tiempo estimado: 15 minutos
Cuestionario A) Sobre datos sociodemográficos y evaluativos	Tiempo estimado: 20 minutos
Cuestionario B) Actitudes y percepciones de la identidad y emocionalidad en la L2	Tiempo estimado: 40 minutos
Cuestionario C) Sobre valores emocionales: valencia e intensidad.	Tiempo estimado: 15 minutos

Figura 19. Estructuración del tiempo en la sesión de recogida de datos

Al contestarse los cuestionarios de manera monitorizada, todos los aprendices respondían a los cuestionarios a la vez. De este modo, todos los informantes tuvieron el mismo tiempo para realizarlos y solo se cambiaba de cuestionario una vez había pasado el tiempo

estimado. De este modo, se permitía observar y respaldar al alumnado en los momentos oportunos y se anotaron incidencias y comentarios sobre aspectos relevantes que podrían ser de utilidad durante el análisis de datos (risas, pausas y preguntas, entre otros).

Por lo que respecta al grupo de hablantes nativos, se organizaron de manera similar. Se recogieron los datos demográficos y de valencia e intensidad tanto en su modalidad oral como en la modalidad escrita.

4.1.3.2. Las entrevistas

La necesidad de recoger datos a partir de las entrevistas venía de la mano de la necesidad de recoger las opiniones y experiencias de los informantes en un determinado fenómeno (Rolland, Costa y Dewaele, 2020), como es el caso de la comunicación, la expresión de la emocionalidad y la identidad de los individuos en su L2. Así pues, se pidieron personas voluntarias para hacerles una serie de preguntas sobre sus actitudes hacia las lenguas que hablan y sus percepciones particulares.

La elección del método cualitativo para complementar los datos venía estrechamente relacionada “con el intento de no simplificar o menospreciar ninguna de las variables” en contraposición al análisis cuantitativo que se basa “en la realidad estadística” y que juega “con la ventaja de poder manejar muchos datos de manera objetiva” (Payrató 2018: 21). La finalidad era conseguir datos cualitativos a partir de entrevistas estructuradas, en las cuales había una lista de preguntas preparadas y una serie de respuestas “esperadas”, sin dar lugar a variaciones parciales de tema (como en las entrevistas semiestructuradas) o a la libertad total en la dirección de la entrevista propio de las entrevistas no estructuradas (Rolland, Costa y Dewaele, 2020).

La conversación debería, además, ser no planificada, es decir, debía ser improvisada. Por lo tanto, aunque sabían el tema general de las preguntas que iban a responder, no se les entregaron previamente. Se valoraba así la recogida de datos ecológicos. La lista de preguntas se elaboró a partir de las preguntas detalladas en Rolland, Costa y Dewaele (2020), las cuales se tomaron como guía base.

Así pues, se pidieron personas voluntarias para hacerles una serie de preguntas sobre sus actitudes hacia las lenguas que hablan y sus percepciones particulares. Finalmente, se

consiguieron un total de 7 participantes que ofrecieron información relevante para el estudio.

Se reunió a los participantes informalmente y en pequeños grupos. La creación de los grupos buscaba una finalidad: que hubiera una relación de amistad entre los informantes con tal de crear un entorno de confianza y facilitar así la fluidez de la conversación. Como consecuencia, se citó a los informantes en tres reuniones. La primera reunión contó con dos participantes (Houda y Riki), la segunda con cuatro (Mateo, Alex, Djamil y Lara) y la última con un único informante (Dani). Todas las conversaciones debían llevarse a cabo en un lugar donde los participantes se sintiesen cómodos y donde no hubiese sonidos ajenos. Los lugares fueron una cafetería vacía, un parque y una casa.

La conversación se llevó a cabo de manera oral, presencial, en forma de mesa redonda, para que cada participante pudiera dar sus respuestas y contrastar y opinar sobre las respuestas de sus compañeros. Los datos se recogieron de manera escrita en forma de pequeñas notas, que más tarde se redactarían en forma dialógica. La última reunión, que contaba con un solo informante, se llevó a cabo de manera telefónica y también se recogieron los datos de manera escrita.

Entre los requisitos para participar en esta entrevista no se priorizaba ser aprendices de español checos, ya que se quería incrementar el número de respuestas y variables (frecuencia de uso, nivel de dominio, edad de adquisición y contexto de aprendizaje). No obstante, todos ellos son aprendices de idiomas y bilingües tardíos. También a estos participantes se les otorgó una etiqueta para preservar su intimidad y la privacidad de datos, aunque cada informante dio su consentimiento previamente para exponer su nombre siempre que fuese necesario. Para aumentar el acercamiento a estos informantes y sus experiencias sobre la emocionalidad en la L2, se les da un nombre alternativo, mediante el cual se les nombrará en los apartados necesarios. La información básica sobre los participantes de las entrevistas (etiqueta, género, estudios, lenguas y edad) se recoge en la tabla que sigue:

NÚMERO DE HABLANTE Y ETIQUETA	GÉNERO	ESTUDIOS	LENGUAS	EDAD
HABLANTE 1 "HOUDA"	Mujer	Estudios universitarios (Bc. Mgr)	Árabe HN Francés HN Darja HN Inglés C2 Español A2	Entre 18-25
HABLANTE 2 "RIKI"	Mujer	Estudios universitarios (Bc.)	Canarés HN Hindi HN Inglés C1	Entre 18-25
HABLANTE 3 "DJAMIL"	Hombre	Estudios universitarios (Bc. Mgr)	Árabe HN Francés HN Darja HN Inglés C2 Italiano A2 Español A1	Entre 18-25
HABLANTE 4 "DANI"	Hombre	Estudios universitarios (Bc. Mgr)	Catalán HN Español HN Inglés C1 Alemán A2	Entre 18-25
HABLANTE 5 "MATEO"	Hombre	Estudios universitarios	Español HN Inglés C2 Portugués A1 Checo A1	Entre 18-25
HABLANTE 6 "ALEX"	Hombre	Estudios universitarios	Montenegrino HN Croata HN Inglés C1 Checo B2 Español A1	Entre 18-25
HABLANTE 7 "LARA"	Mujer	Estudios universitarios	Español HN Inglés B1 Checo A1	Entre 18-25

Figura 20. Información sobre los participantes en las entrevistas

4.2. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de ambos estudios realizados. En primer lugar, se muestran los resultados del análisis de valores emocionales, en concreto, la valencia de los verbos. En segundo lugar, se reserva parte de este subapartado a describir en detalle los resultados del cuestionario sobre actitudes y percepciones de la lengua. Se incluye además aquí parte de las entrevistas personales sobre la comunicación, la expresión de la emoción y la identidad en la L2.

4.2.1. Carga emocional: la valencia de los verbos

Con tal de dar respuesta a las preguntas de investigación se calcularon, en primer lugar, los promedios de las puntuaciones obtenidas por cada informante checo en cada modalidad. Posteriormente se hizo un sencillo análisis estadístico con el programa SPSS como análisis cuantitativo y más tarde se procesaron los datos en un análisis cualitativo.

4.2.1.1. Promedios

Principalmente, para buscar las diferencias en la carga afectiva de los verbos en español, se trabajaría con los datos ofrecidos en la figura 21, los cuales muestran los promedios de valencia en la modalidad oral. Los datos pertenecen a los 38 verbos y han sido valorados por 33 informantes checos y 47 participantes nativos de español. Por otra parte, se calcularon los promedios en las valoraciones de nativos de español y checos en la modalidad escrita, cuyos resultados se pueden observar en la figura 22.

Los colores en la tabla muestran la carga emocional que aportaron tanto nativos como no nativos a los verbos. En amarillo se muestran los verbos con carga emocional negativa, en azul los neutros y en verde los verbos con carga emocional positiva. Se puede apreciar a simple vista, aunque se explicará en detalle más adelante, que nativos y no nativos ofrecen puntuaciones relativamente distintas, lo cual conlleva, en ciertos casos, a una carga emocional diferente.

Los resultados muestran que en la modalidad escrita la carga emocional difiere en cierta medida de la dada en su valoración oral. Aquí, el total de verbos positivos según los HN es 13, los verbos neutros son 18 y los negativos 7. Esto contrasta frente a 18, 15 y 5,

respectivamente, en la modalidad oral. A continuación, se exponen las tablas con los promedios dados en la modalidad escrita y en la modalidad oral.

	España	Czechia		España	Czechia		España	Czechia
acabar	5,52	3,92	correr	4,31	4,11	mirar	5,23	4,64
adivinar	5,05	4,5	costar	3,43	3,37	morir	1,24	1,43
aprender	6,27	4,94	dejar	2,6	2,58	nevar	6,12	4,56
beber	4,92	5,47	desayunar	5,62	5,58	odiar	1,76	1,53
buscar	4,76	4,12	dibujar	5,32	5,2	pagar	2,95	3,43
cambiar	5,33	4,37	doler	1,62	1,43	pesar	3,19	3,4
caminar	5,62	5,35	entender	5,9	5,81	poder	4,62	5,12
cantar	5,65	5,64	escuchar	6,04	4,88	practicar	4,86	4,75
cocinar	5,38	5,62	haber	4,69	3,87	terminar	5	4,06
comer	5,88	5,7	importar	6,05	5,31	traer	4,38	3,58
comprar	4,9	5,06	lavar	4,31	4,05	vender	4,88	3,75
comprender	6,27	4,94	leer	6,19	4,58	volver	5,24	4,56
contestar	4,62	4,85	mandar	3,05	3,76			

Figura 21. Promedios en valencia modalidad oral (hablantes nativos y checos)

	España	Czechia		España	Czechia		España	Czechia
acabar	4,67	3,78	correr	3,77	3,88	mirar	5,08	5,16
adivinar	4,67	4,75	costar	3,24	3,12	morir	1,29	1,31
aprender	6	5,44	dejar	2,62	3,05	nevar	5,88	4,93
beber	4,42	5,5	desayunar	5,77	5,83	odiar	1,8	1,5
buscar	4,05	4	dibujar	5,35	5,18	pagar	2,95	3,43
cambiar	4,43	4,5	doler	1,81	1,06	pesar	2,76	3
caminar	5,19	5,44	entender	4,86	6,06	poder	3,71	5,43
cantar	5,35	5,61	escuchar	5,73	5,38	practicar	4,1	5,5
cocinar	5,38	5,62	haber	4,12	4,11	terminar	4,52	3,92
comer	5,65	6	importar	5,71	5,12	traer	3,88	4,52
comprar	4,29	5,12	lavar	3,77	4,38	vender	4,15	3,5
comprender	6,04	5,55	leer	6	5,11	volver	4,57	4,75
contestar	3,67	5,13	mandar	2,95	3,66			

Figura 22. Promedios en valencia modalidad escrita (hablantes nativos y checos)

Tras recoger estos datos, se continuó con la investigación y se realizó un primer análisis estadístico cuantitativo con tal de responder las preguntas de investigación iniciales que siguen: 1) ¿hay diferencia entre las valoraciones de HN y de HNN checos?, 2) ¿afecta la modalidad a la puntuación?, 3) ¿existe una neutralización de las puntuaciones extremas?, 4) ¿qué rango se ve más afectado?). Una vez contestadas estas preguntas se procedió a

hacer un segundo análisis cualitativo con la finalidad de establecer qué tipo de verbos según los HNN sufren mayor variación de la carga emocional respecto a los HN.

4.2.1.2. Análisis cuantitativo

Análisis 1: modalidad en hablantes checos

En primer lugar, se hizo un análisis descriptivo para comparar la valoración media dada por los hablantes checos en la modalidad escrita y en el oral. La finalidad era responder a la pregunta de investigación: ¿afectará la modalidad en la que se presenta el léxico la valoración de la carga afectiva? Estudios anteriores tienen respuestas contradictorias: mientras que Vélez-Uribe y Rosselli (2019) afirman que no hay diferencia en las puntuaciones según el tipo de input, Blanco y Hernández (2022) ven resultados más diferenciados entre HN y HNN en la modalidad oral.

Los resultados de este estudio resultaron ser no significativos ($p = 0,648$), por lo que se dictó que la modalidad del *input* no afecta la puntuación: los HNN checos valoran el nivel emocional de los verbos de manera similar en la modalidad oral y en la escrita.

HABLANTES CHECOS			
Modalidad escrita		Modalidad oral	
Media	Desviación error	Media	Desviación error
4,43	0,20	4,31	0,18

Figura 23. Comparación de media en hablantes checos (oral y escrito)

Análisis 2: LM y modalidad

A continuación, se realizó un segundo análisis estadístico que comprobaría si la LM del participante condicionaría la percepción del ítem. Se pretendía contestar a la pregunta de investigación: ¿hay diferencia en la percepción de la carga afectiva según los datos aportados por HN y HNN checos? Con tal de comprobarlo, primero se contrastaron los resultados que dieron los nativos y los checos en la modalidad escrita y, más tarde, los dados en la modalidad oral.

En cuanto a la modalidad escrita, las cifras muestran que no hay diferencias significativas en la puntuación ($p = 0,661$). Por lo tanto, se puede afirmar que los resultados de HNN checos y HN no muestran diferencias significativas en la modalidad escrita en cuanto a la percepción de la carga emocional de los verbos.

MODALIDAD ESCRITA			
Hablantes nativos		Hablantes no nativos checos	
Media	Desviación error	Media	Desviación error
4,31	0,20	4,43	0,20

Figura 24. Comparación de media de nativos y checos en modalidad escrita

Por lo que respecta a la modalidad oral, se ven aquí las mayores diferencias, ya que la media de los HN es 4,70 (D.E 0,21), mientras que la media de los HNN checos es de 4,31 (D.E. 0,18). No obstante, no se percibe diferencia estadística en los resultados ($p = 0,171$).

MODALIDAD ORAL			
Hablantes nativos		Hablantes no nativos checos	
Media	Desviación error	Media	Desviación error
4,70	0,21	4,31	0,18

Figura 25. Comparación de media de nativos y checos en modalidad oral

Si se comparan los datos por modalidad y nacionalidad, se puede llegar a la siguiente conclusión: los HN dan puntuaciones más altas a los verbos tras su exposición oral ($M = 4,70$) frente a la exposición escrita ($M = 4,31$). Esto implica que, en la modalidad oral, los verbos negativos se neutralizan y los verbos positivos se ven como más positivos. Por su parte, los HNN puntúan por debajo los verbos en la modalidad oral: $M = 4,31$ frente a $M = 4,43$ (resultados de lo oral y lo escrito respectivamente).

Esto indica, como marcaron Blanco y Hernández (2022) que “cuando hay diferencias en el valor emocional de las palabras es sobre todo en la modalidad oral”, lo cual muestra “que la oralidad es la base de la diferente percepción emocional entre L1 y L2”. No obstante, al no ser resultados estadísticamente significativos, se pueden comparar los resultados de este estudio con los vistos en Ayçiçeği, A., & Harris, C. L. (2004) y en

Vélez-Uribe y Roselli (2019). Ambos estudios marcan que no existe una diferencia entre las valoraciones en la modalidad oral y la escrita.

MODALIDAD Y LM			
Modalidad oral		Modalidad escrita	
Media nativos	Media checos	Media nativos	Media checos
4,70	4,31	4,31	4,43

Figura 26. Comparación de media según modalidad y LM

Puesto que las cifras muestran que las mayores diferencias se encuentran en las valoraciones de los verbos orales, estos son los datos que se tomarán para continuar con el análisis cualitativo.

Análisis 3: Carga emocional. Verbos positivos, negativos y neutros en HN y HNH checos

Este análisis se encargó de mostrar las diferencias en cuanto a los niveles de la carga emocional (positivo, neutro y negativo) según la perspectiva de nativos y checos. La hipótesis de partida, al seguir estudios Garrido y Prada (2018) e Imbault et al. (2020), era que las palabras sufren cierto grado de neutralización generalizada en la valencia, es decir, las puntuaciones extremas se neutralizan en los HNN. Esto implicaría que los verbos positivos pasan a ser menos positivos o incluso neutros, y, por su parte, los verbos considerados negativos reciben puntuaciones menos negativas, lo cual los convierte, en ciertos casos, en verbos de rango neutro.

Tras hacer un análisis de diferenciales, se pudo responder a la pregunta de investigación: ¿hay diferencia entre los verbos positivos, neutros y negativos? La respuesta es sí y los resultados se muestran como significativos ($p = 0,011$). Se puede apreciar que los verbos positivos tienden a ser puntuados más bajos por los HNN y los negativos tienden a ser puntuados más altos. Esto implicaría una neutralización por parte de los HNN checos que darían puntuaciones menos extremas tanto a los verbos considerados positivos como a los verbos negativos. En cuanto a los verbos neutros, estos tienden a puntuarse también de manera más baja.

PROMEDIO DE CADA CARGA EMOCIONAL EN HN Y HNN (MODALIDAD ORAL)					
Positivos		Neutros		Negativos	
Media nativos	Media checos	Media nativos	Media checos	Media nativos	Media checos
5,70	5	4,39	4,22	2,03	2,08

Figura 27. Promedio de la carga emocional de los verbos según HN y HNN en la modalidad oral

La figura 28 muestra, tras calcular las medias, que las mayores diferencias entre nativos y checos se encuentran en los verbos positivos y que cuanto más negativo es un verbo, menor es la diferencia con los HN. Se ve un contraste con los resultados de Imbault (2020) y Blanco y Hernández (2022) cuyos estudios mostraron una diferenciación mayor en las palabras de rango negativo.



Figura 28. Gráfico de diferencias en la carga emocional entre HN y HNN (oral)

Las medias de los distintos diferenciales son las siguientes: 0,69 en los positivos, 0,17 los neutros y -0,04 los negativos. Si la diferencia es positiva, implica que los nativos dan puntuaciones más altas, mientras que, si la diferencia es negativa, los no nativos puntúan más alto. Así pues, como se ha mencionado ya, los HNN checos puntúan los verbos

positivos como menos positivos (de media, un 0'69 menos positivos), y puntúan los verbos negativos como menos negativos (de media, un 0'04 menos negativos).

Más tarde, se elaboraron, dentro del análisis estadístico cuantitativo, las pruebas post-hoc. Las pruebas post-hoc y en concreto el estadístico Bonferroni pretenden encontrar diferencias entre tres o más variables, por ejemplo, los tres rangos de emocionalidad aquí presentes (negativo, neutro y positivo). Así pues, aquí el estadístico Bonferroni nos mostraría las diferencias entre negativo-neutro, neutro-positivo y positivo-negativo. La finalidad es ver, entre las diferencias ya encontradas (se recuerda que había diferencias significativas entre los rangos), cuáles son realmente las diferencias más significativas. En las pruebas post-hoc aquí realizadas, como se aprecia en la figura 29, el estadístico Bonferroni indica que hay diferencias de medias significativas entre los verbos positivos y los negativos, y entre los positivos y los neutros, pero no entre los neutros y los negativos. Esto concuerda con el trabajo de Winskel (2013), donde no se encuentran diferencias entre las palabras negativas y neutras en inglés y Thai, si bien en su estudio los informantes valoraron las palabras en ambas lenguas que dominan, lo cual puede afectar a los resultados.

COMPARACIÓN MÚLTIPLE DE LOS DIFERENCIALES				
VALENCIA	VALENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS	DESVIACIÓN ERROR	SIGNIFICACIÓN
Negativa	Neutra	-,21900	,29628	1,000
	Positiva	-,74489*	,29004	,044
Neutra	Negativa	,21900	,29628	1,000
	Positiva	-,52589*	,20058	,039
Positiva	Negativa	,74489*	,29004	,044
	Neutra	,52589*	,20058	,039

Figura 29. Comparación múltiple de los diferenciales

Los resultados de la figura 29 confirman que las mayores diferencias se ven en los verbos positivos, los cuales se analizarán en detalle en el *Análisis 4*. Para ver en qué tipo de verbos se dan las mayores diferencias, se han agrupado los verbos según los criterios descritos en 4.1.2. *Materiales*.

4.2.1.3. Análisis cualitativo

Una vez comprobado que la mayor variabilidad se da entre HN y HNN checos en la modalidad oral y en los verbos positivos, se procedió a realizar un análisis cualitativo para poder comprobar qué tipo de verbos presentan mayor diferencia en los resultados.

Como se ha establecido, los verbos positivos presentan las mayores diferencias entre HN y HNN. Se recuerdan aquí cuáles son los verbos considerados como de rango positivo, según la perspectiva de nativos en lo oral: *adivinar, mirar, volver, dibujar, cambiar, cocinar, acabar, caminar, desayunar, cantar, comer, entender, escuchar, importar, nevar, leer, aprender, comprender*. Están ordenados aquí de menor a mayor puntuación, es decir, de menos a más positivos. Para facilitar la comprensión, se añade una tabla con las puntuaciones medias de los verbos positivos valorados por HN y HNN checos.

	España	Czechia		España	Czechia
adivinar	5,05	4,5	cantar	5,65	5,64
mirar	5,23	4,64	comer	5,88	5,7
volver	5,24	4,56	entender	5,9	5,81
dibujar	5,32	5,2	escuchar	6,04	4,88
cambiar	5,33	4,37	importar	6,05	5,31
cocinar	5,38	5,62	nevar	6,12	4,56
acabar	5,52	3,92	leer	6,19	4,58
caminar	5,62	5,35	aprender	6,27	4,94
desayunar	5,62	5,58	comprender	6,27	4,94

Figura 30. Comparación de promedios por HN y HNN en los verbos positivos

A simple vista, puede observarse la tendencia a la neutralización que se mencionaba en el Análisis 3. Se puede ver como los HNN checos tienden a neutralizar (en azul) los verbos que los HN consideran positivos (en verde). De 18 verbos considerados positivos por los españoles, únicamente 8 conservan este rango para los aprendices checos.

Los verbos que cambian de rango son los siguientes: *adivinar, mirar, volver, cambiar, acabar, escuchar, nevar, leer, aprender y comprender*. Los verbos que mantienen el rango positivo son: *dibujar, cocinar, caminar, desayunar, cantar, comer, entender e importar*. La pregunta es: ¿por qué unos verbos mantienen el rango positivo, mientras que otros pasan a ser neutros? Para dar respuesta a esta pregunta se procede con un análisis cualitativo.

Tras observar los verbos según las clasificaciones hechas en el subapartado 4.1.2. *Materiales* se llegó a las siguientes conclusiones:

- 1) *Nevar* y *volver* son dos verbos intransitivos positivos que reducen su carga afectiva. No obstante, el verbo *caminar* también intransitivo y positivo, no ve su valor emocional afectado. El resto, los verbos transitivos, también reducen o no su carga emocional por partes casi iguales (8 verbos transitivos la pierden, mientras que 7 no lo hacen). Por lo tanto, se concluye que el hecho de ser verbos transitivos o intransitivos no afecta a la pérdida de carga emocional.
- 2) En cuanto a la valencia y el número de argumentos, el único verbo avalente, *nevar*, ve su carga afectiva reducida. No obstante, al no haber otros ejemplos de este tipo, no se puede llegar a conclusiones claras. Lo mismo ocurre con los verbos monovalentes, ya que el *caminar* mantiene su rango positivo, pero *volver* no lo hace. Entre los verbos bivalentes y trivalentes, tampoco hay una tendencia significativa, aunque sí que parece que los verbos trivalentes suelen sufrir menos cambios. 5 verbos bivalentes y 2 verbos trivalentes reducen su carga emocional, mientras que 2 verbos bivalentes y 5 verbos trivalentes la mantienen. Sin embargo, a pesar de los resultados, no se establece que la valencia verbal y el número de argumentos necesarios repercuta directamente en los resultados.
- 3) Por otra parte, la conjugación a la que pertenecen los verbos tampoco repercute en la pérdida o no de emocionalidad. En ambos casos, 6 verbos mantienen o pierden el rango positivo.
- 4) En relación con la longitud del verbo, la cantidad silábica tampoco tiene importancia en la valoración. 1 verbo tetrasílabo mantiene el rango, mientras otro lo pierde; 4 verbos trisílabos lo pierden, mientras que 5 lo mantienen; 5 verbos bisílabos lo pierden, mientras que 2 lo mantienen. Se llega a la conclusión de que estos datos no son concluyentes.

Por lo tanto, tras este primer análisis cualitativo para dictaminar qué tipo de verbos sufre los mayores cambios, se concluye que las diferencias en las valoraciones y el

mantenimiento o la pérdida de la emocionalidad por parte de los HNN checos debe estar relacionado con el significado que portan los verbos, es decir, los aspectos semánticos.

Análisis 4: Aspecto semántico

Tras comprobar que las variaciones no se deben a la longitud, conjugación o valencia verbal, se concluye que los motivos de variación en la puntuación deben deberse a motivos semánticos. Así pues, para ver qué tipo de verbos sufren mayor variabilidad, se analiza el aspecto semántico de los verbos positivos y se les considera según las clasificaciones ofrecidas en el subapartado 4.1.2. *Materiales*. Se llega a las siguientes conclusiones:

a) Verbos sobre actividades cotidianas y actividades intelectuales. Entre los verbos positivos predominan los verbos sobre actividades cotidianas (*cantar, cocinar, comer, desayunar y dibujar*) y los verbos sobre actividades intelectuales que agrupan, como especificado en el subapartado 4.1.2. *Materiales*, verbos de pensamiento o conocimiento, y verbos de comunicación o expresión (*adivinar, entender, escuchar, leer, aprender, comprender*).

Para calcular qué verbos presentan las mayores diferencias en cuanto a los HN se lleva a cabo un análisis de diferenciales. De este modo, se puede visualizar qué verbos son dotados de una puntuación similar a los nativos y qué verbos presentan puntuaciones más diferenciadas. Así, se puede dictaminar qué tipo de verbos sufre mayores pérdidas de emocionalidad y tratar de responder por qué.

Los resultados de diferenciales muestran que los verbos sobre actividades cotidianas presentan en general las puntuaciones, dentro de los verbos positivos, más similares entre HN y HNN. Aquí los diferenciales no llegan a superar el 0,25 y se considera, por tanto, como una diferencia mínima. La frecuencia de uso, tanto en el aula como fuera de esta, de los verbos sobre actividades cotidianas es alta. Esto apoya la hipótesis, como se probó en el estudio de Imbault (25: 2020), de que las palabras más frecuentes tienen respuestas más similares a las de los nativos en cuanto a la carga afectiva. En la misma esfera, ya que estas actividades han sido posiblemente realizadas cuando el aprendiz ha viajado o vivido en países de habla hispana, se puede afirmar que se han adquirido de manera

ecológica al interactuar con la palabra en la L2 más allá de la frontera del aula (Imbault, 2020).

	Nativos	Checos	Diferencial
cantar	5,65	5,64	0,01
cocinar	5,38	5,62	-0,24
comer	5,88	5,7	0,18
desayunar	5,62	5,58	0,04
dibujar	5,32	5,2	0,12

Figura 31. Medias y diferenciales en HN y HNN. Verbos de actividades cotidianas

En contraposición, los verbos sobre actividades intelectuales presentan las diferencias más altas. Aquí las diferencias, excepto en el verbo *entender*, superan con creces el 0,5. Se considera, por generalización, una diferencia alta. Los motivos por los cuales estos verbos suponen las mayores diferencias no pueden más que contestarse con hipótesis: 1) son verbos menos frecuentes y 2) son verbos utilizados en el aula de ELE para evaluar las destrezas y la repetición continua de estos junto con palabras como “examen” o “evaluación” pueden suponer emociones negativas en la mente del alumnado.

	Nativos	Checos	Diferencial
adivinar	5,05	4,5	0,55
aprender	6,27	4,94	1,33
comprender	6,27	4,94	1,33
entender	5,9	5,81	0,09
escuchar	6,04	4,88	1,16
leer	6,19	4,58	1,61

Figura 32. Medias y diferenciales en HN y HNN. Verbos de actividades intelectuales

b) Otros verbos. Otros verbos positivos son verbos de movimiento como *caminar* y *volver*; verbos de percepción (*mirar*); verbos psicológicos o de afección (*importar*) u otros verbos en general (*acabar*, *cambiar* y *nevar*). Todos presentan diferenciales que superan el 0,25 y oscilan en valor hasta un 1,6. Las diferencias se consideran altas, aunque no se puede establecer una relación entre el significado del verbo y la diferencia en la carga emocional entre HN y HNN checos.

Llaman la atención los altos diferenciales de los verbos *acabar* y *nevar*. Por su parte, *acabar* presenta un diferencial de 1,6, lo que le posiciona en el segundo puesto en cuanto a la mayor diferencia entre nativos y no nativos. Este dato contrasta con el diferencial del

verbo *terminar*, que es de 0'94. Por otra parte, el verbo *nevar* se considera mucho más negativo entre los HNN checos, con un diferencial de 1,56. La razón, de nuevo, no puede considerarse más que con una hipótesis: para los hablantes nativos de español el verbo *nevar* tiene significado positivo, puesto que el verbo les recuerda a las vacaciones de invierno, comúnmente en el extranjero; mientras que para los HNN checos el verbo *nevar* implica calles nevadas y llenas de hielo, recuerdos no tan apacibles.

	Nativos	Checos	Diferencial
caminar	5,62	5,35	0,27
volver	5,24	4,56	0,68
mirar	5,23	4,64	0,59
importar	6,05	5,31	0,74
acabar	5,52	3,92	1,6
cambiar	5,33	4,37	0,96
nevar	6,12	4,56	1,56

Figura 33. Medias y diferenciales en HN y HNN. Otros verbos

Sin embargo, a pesar de las hipótesis sobre los resultados en los verbos considerados como “otros”, no se puede llegar a conclusiones sobre por qué se ha producido la pérdida de emocionalidad. Los únicos resultados claros son: 1) los verbos sobre actividades cotidianas suelen mantener el rango positivo y los diferenciales son mínimos y 2) los verbos sobre actividades intelectuales sufren grandes pérdidas de emocionalidad y las diferencias en la puntuación sitúan estos verbos en el rango neutro.

Análisis 5: HNN checos y otros HNN

Con tal de ampliar la investigación, se procede a contrastar los datos más relevantes recogidos hasta ahora con los datos ofrecidos por hablantes de otras LM. Así pues, este análisis contrastará los datos de HN, HNN checos y HNN de otras nacionalidades y LM. En principal motivo de este análisis es comprobar si también entre otros HNN los verbos que pierden mayor emocionalidad son los verbos que pertenecen al grupo de actividades intelectuales. Para ello, se contrastará: 1) valencia de los verbos sobre actividades intelectuales según HN y HNN checos y 2) estos mismos datos, pero aportados por daneses, brasileños, griegos y estadounidenses. Estos datos son accesibles a partir de la base de datos *online* EMO/ELE creada por el Grupo LEIDE. Tras este análisis contrastivo de los resultados de verbos intelectuales, se realizará un análisis contrastivo basado en los resultados de verbos sobre actividades cotidianas.

Actividades intelectuales

Se calculan ahora los promedios de cada nacionalidad y LM sobre sus valoraciones de los verbos sobre actividades intelectuales. Los resultados, los cuales pueden observarse en las figuras 34 y 35, muestran una tendencia a la neutralización (en azul) por parte de los checos, seguidos por los daneses. Los participantes griegos mantienen la carga emocional positiva de todos los verbos sobre actividades intelectuales, y también los estadounidenses y brasileños, aunque se pierde en el verbo *adivinar*.

	España	Grecia	EEUU	Dinamarca	Czechia	Brasil
adivinar	5,05	5,18	4	3,93	4,5	4,4
aprender	6,27	5,69	5,61	5,79	4,94	6,38
comprender	6,27	5,39	5,4	5,58	4,94	6,32
entender	5,9	5,42	5	5,53	5,81	6,04
escuchar	6,04	5,45	5,16	4,83	4,88	5,57
leer	6,19	5,38	5,29	5,17	4,58	5,95

Figura 34. Promedios de cada verbo de actividad intelectual por país/LM

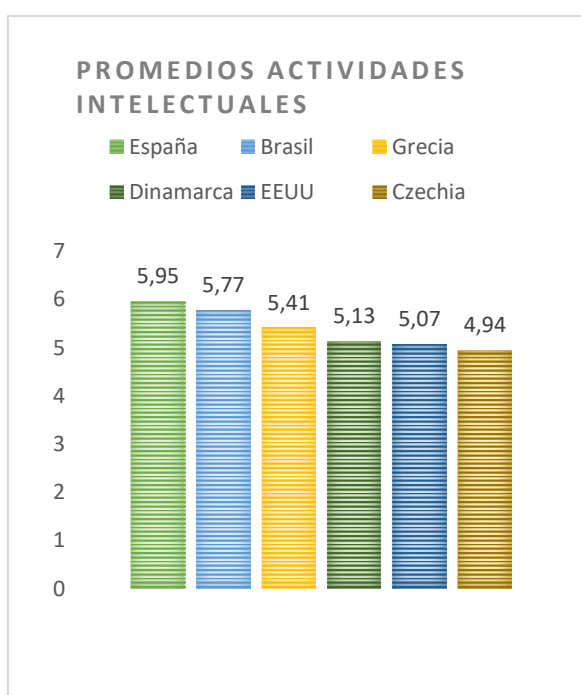


Figura 35. Valoración media de las actividades intelectuales por país/LM

Si se tienen en cuenta los promedios de las denominadas actividades intelectuales, los nativos dan las puntuaciones más altas ($M = 5,97$), seguidos por brasileños ($M = 5,77$) y griegos ($M = 5,41$). Los daneses ($M = 5,13$) y estadounidenses ($M = 5,07$) siguen dando puntuaciones medias que superan el 5,01, por lo cual son aún positivas. El promedio de las puntuaciones de los checos se sitúa por debajo del umbral de lo positivo con una media de 4,94.

Se puede concluir que, si bien se mantiene la carga positiva en las valoraciones de la mayoría de las nacionalidades, el valor es más bajo en todas ellas. Por lo tanto, también

en otras LM como portugués, inglés, danés y griego se pierde emocionalidad en los verbos de actividades intelectuales. Los checos, no obstante, son los que pierden más emocionalidad al dar los valores más bajos y neutralizar todos los verbos.

Con tal de conseguir más resultados, se calculan los diferenciales de las valoraciones entre HN y HNN con diversas LM. El propósito es doble: 1) en primer lugar, encontrar si la pérdida de emocionalidad que se ha encontrado tras el cálculo de promedios también supone una diferencia alta (como acordado en el Análisis 4, más de un 0,25); y 2) en segundo lugar, se pretende encontrar qué verbo, en general, sufre la mayor pérdida de la carga emocional. La intención es crear actividades que refuercen el aprendizaje completo y emocional de estos verbos en concreto. Los resultados aparecen en la figura que sigue:

	Grecia	EEUU	Dinamarca	Brasil
adivinar	-0,13	1,05	1,12	0,65
aprender	0,58	0,66	0,48	-0,11
comprender	0,88	0,87	0,69	-0,05
entender	0,48	0,9	0,37	-0,14
escuchar	0,59	0,88	1,21	0,33
leer	0,81	0,9	1,02	0,24

Figura 36. Diferenciales de los verbos de act. intelectuales positivos. Comparación L2 y español

- 1) Se puede afirmar, tras consultar los diferenciales, que la diferencia general es alta puesto que los diferenciales superan, excepto en 5 casos, el 0,25, que se marcó como límite de las diferencias mínimas en el Análisis 4. Esto reafirma la hipótesis de que los verbos sobre actividades intelectuales son los que más pérdida de carga emocional sufren. Los datos de HN con inglés, portugués, griego, etc., como LM apoyan los resultados de los HNN con lengua materna checa.
- 2) El verbo que pierde mayor carga afectiva para los hablantes checos es *leer* (diferencial 1,61) seguido por *aprender* y *comprender* (diferencial 1,33 en cada caso). En el caso de los demás HNN, los resultados muestran que el verbo *escuchar* es el que presenta de media mayor diferencia entre nativos y no nativos (para el promedio se han utilizado las medias de todas las nacionalidades excepto la checa). La media en el diferencial de *escuchar* es 0,75, le siguen los verbos *leer* con un 0,74 y *adivinar*

(M = 0,67). Los verbos con menor diferencia, aunque todavía alta al superar el 0,25, son: *comprender* (M = 0,59) y *aprender* y *entender* (ambos, M = 0,40).

Actividades cotidianas

Con tal de comprobar si los verbos sobre actividades cotidianas también presentan resultados similares entre HN y HNN con otras LM, se calculan los diferenciales de los 5 verbos positivos sobre actividades cotidianas.

	Grecia	EEUU	Dinamarca	Brasil
cantar	-0,12	-0,4	-0,05	-0,01
cocinar	-0,08	0,19	-0,3	-0,58
comer	0,12	0,21	0,38	-0,57
desayunar	-0,21	0,2	0,75	-0,2
dibujar	0,13	-0,02	0,21	-0,63

Figura 37. Diferenciales de los verbos de act. cotidianas positivos. Comparación L2 y español

Al igual que los no nativos checos, el resto de los participantes no nativos de otras nacionalidades y LM también valoraron los verbos sobre actividades cotidianas de manera parecida a los nativos. La mayoría de los diferenciales no superan el 0,25, aunque algunas puntuaciones de los nativos de danés y de portugués se encuentran por encima. En el caso de los hablantes de portugués de Brasil, se puede observar una dominancia total de diferenciales negativos. Los verbos sobre actividades cotidianas son para ellos, por lo tanto, más positivos que para los nativos. Por su parte, los griegos dan las puntuaciones más parecidas a los nativos, seguidos de los estadounidenses. El motivo puede contestarse con una hipótesis: la cultura brasileña, al igual que la griega, son culturas de tipo A, es decir, culturas de contacto. Estas culturas se parecen a la cultura de los países de habla hispana y, por tanto, a causa de esto y los métodos de enseñanza propios de estos países, los resultados se parecen a los de los HN o incluso los superan, aportando así datos incluso más positivos.

Las conclusiones sobre este análisis son las que siguen: a) los HNN de otras nacionalidades también valoran de manera distinta a los nativos los verbos sobre actividades cotidianas y los verbos sobre actividades intelectuales; b) las mayores diferencias entre las puntuaciones y respecto a los nativos se ven en los verbos de

actividades intelectuales, lo cual reafirma que estos pierden más carga emocional que los verbos sobre actividades cotidianas; c) los estudiantes checos tienden a neutralizar y dar las puntuaciones más bajas entre todos los hablantes no nativos encuestados, mientras que los brasileños tienden a puntuar los verbos de manera más positiva que los nativos; d) en concreto, dentro de los verbos de actividades intelectuales, no hay un verbo que sea siempre el que presenta mayores diferencias, si bien *escuchar* y *leer* son los que tienen los diferenciales más altos.

4.2.1.4. Resumen de resultados

Los cinco análisis realizados, tanto los cuantitativos como los cualitativos, dan respuesta a las preguntas de investigación. Para facilitar la comprensión, se resumen aquí los resultados encontrados:

- a) El análisis 1 muestra que los HNN checos no dan respuestas con diferencia significativa en la modalidad escrita y la modalidad oral.
- b) El análisis 2, que comparaba las valoraciones entre nativos y no nativos, prueba, de nuevo, que no hay diferencias significativas en las valoraciones según la modalidad del *input*. No obstante, los datos más relevantes se dan en la modalidad oral, ya que aquí la diferencia en la media es de un 0,39.
- c) El análisis 3 afirma, con datos estadísticamente significativos, que se tiende a la neutralización de la carga emocional por parte de los HNN checos: las palabras negativas se puntúan menos negativas, y las palabras positivas se puntúan menos positivas. Por su parte, los verbos de rango positivo son los que presentan mayor variabilidad con respecto a las puntuaciones de los HN.
- d) El análisis 4, de carácter cualitativo y a partir de los resultados de la modalidad oral, evaluaba las diferencias en los verbos positivos entre HN y HNN checos desde una perspectiva semántica. Se dicta que los verbos sobre actividades cotidianas son los que presentan menos diferencias, ya que las puntuaciones son muy similares entre HNN checos y HN. Los verbos sobre actividades intelectuales son los que presentan mayor diferencia: son puntuados mucho menos positivos por los HNN checos que por los HN.

- e) El análisis 5 comparaba los datos de los verbos sobre actividades cotidianas y actividades intelectuales entre distintas LM. Si se compara con otras nacionalidades, los checos dan las puntuaciones más bajas en general. También las otras nacionalidades dan puntuaciones similares a los nativos en las actividades cotidianas y más diferenciadas en los verbos de actividades intelectuales, por lo cual se puede marcar como una tendencia.

4.2.2. Actitudes y percepciones de la identidad y emocionalidad en la L2

4.2.2.1. Análisis cuantitativo. El cuestionario

El cuestionario sobre Actitudes y percepciones de la identidad y emocionalidad en la L2 refleja las opiniones de los 33 participantes finales. Las respuestas aportan información sobre las actitudes de los hablantes hacia la L2, el español, sobre la percepción que tienen de sus lenguas (el español y el checo) y sobre su nivel de dominio, prioridades de aprendizaje e identidad en la L2.

Las respuestas fueron valoradas cuantitativamente y se plasman en este apartado los resultados más relevantes a partir del promedio de cada respuesta a las preguntas. Las respuestas se comentarán, además, junto con los resultados de las entrevistas personalizadas, en el apartado 6. *Discusión general*.

En primer lugar, se valoró las prioridades de los aprendices al aprender español. Entre las prioridades de la lista estaban: *parecerse lo más posible a un nativo*, *adquirir una pronunciación correcta*, etc. La puntuación más alta, con una media de 4,88 sobre 5, la recibe “*uno de mis propósitos personales es mejorar las destrezas orales y parecer un nativo de español*”. A esta prioridad le sigue, con una $M = 4,87$, “*me gustaría que algún día pudiera usar el español en cualquier situación y sentirme igual que cuando uso mi lengua*”. Esta necesidad de sentirse en español como se sienten en checo supera a *adquirir una pronunciación correcta en español* ($M = 4$).

En segundo lugar, se trató de buscar las características que más definieran a la lengua española según los HNN checos. Estas características corresponderían con las percepciones y actitudes que tienen los aprendices de español sobre su lengua de estudio. Los adjetivos con mayor puntuación y que, por lo tanto, más resumen las cualidades de la lengua española según los informantes son: *útil* ($M = 4,82$ sobre 5), *colorida* (4,56), *melódica* ($M = 4,44$), *divertida* ($M = 4,29$), *sentimental* o *amorosa* ($M = 4,17$), *importante*

(M = 4,17) y *poética* (M = 4,05). Estos datos fueron contrastados con los dados por estos mismos informantes a su LM, el checo. Si se exceptúa el adjetivo *colorido* (que presenta una media de 4,64), el resto de los adjetivos considerados positivos (*útil, poético, sentimental, etc.*) reciben una puntuación más baja para la lengua checa con respecto al español. Por el contrario, el adjetivo *frío* recibe una puntuación más alta como adjetivo calificativo del checo, que como adjetivo definatorio del español (M= 2,36 frente a M = 1,12, respectivamente). Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que los aprendices de español checo valoran el español por encima de su LM en relación con su utilidad, romanticismo, etc.

En tercer lugar, se evaluó la posibilidad de expresar emociones o sentimientos fuertes en español, la L2 de los informantes. Los promedios concluyeron que *en español pueden hablar con mucha libertad de sus sentimientos más profundos* (M = 2,61 sobre 5); que *al pensar palabrotas en español les da vergüenza* (M = 3,15); que decir “te quiero mucho” o “te amo” *les resulta difícil en español y casi no les salen las palabras* (M = 3,96); y que al mentir en español *están muy nerviosos porque van a notar que dicen una mentira* (M = 3,32). No obstante, los resultados no son significativos porque las diferencias en los promedios con otras respuestas a la misma pregunta son mínimos.

Por otra parte, se evaluó cómo se sienten los informantes al hablar español. La tendencia era sentirse ellos mismos (M = 3,64 sobre 5); gustarse (M = 3,18) y ser más simpáticos (M = 3,75). No obstante, la respuesta “ser más antipático” recibió una media de 3,15, por lo cual no se puede llegar a conclusiones significativas.

Resumen de resultados

- Los hablantes no nativos checos tienen como prioridad mejorar las destrezas orales y parecerse a un nativo.
- Los HNN checos valoran más positivamente su L2, el español, que su L1, siendo el adjetivo más común para definir la lengua española *útil*.
- Los HNN presentan ciertas dificultades para comunicar sus emociones en español.
- Los HNN se identifican de manera positiva al hablar español.

No obstante, puesto que el análisis cuantitativo no llegó a resultados conclusos en la totalidad de las preguntas, pese a encontrar ciertas tendencias que se comentarán en el

apartado 6. *Discusión general*, se procedió a hacer un análisis cualitativo de las entrevistas realizadas.

4.2.2.2. Análisis cualitativo. Las entrevistas

Las siguientes páginas incluyen fragmentos de las entrevistas llevadas a cabo. La estructura que se sigue es la siguiente: en primer lugar, se presentará siempre la pregunta que se lanzó a la mesa, la cual aparece en cursiva; y, a continuación, se plasmarán algunas de las respuestas más relevantes (se utilizará la etiqueta del hablante que dio tal respuesta y se relacionará, cuando sea oportuno, con las respuestas de otros hablantes). En el apartado 6. *Discusión general*, se presentarán una serie de conclusiones que relacionarán las respuestas con distintas variables como el nivel de dominio y la frecuencia de uso, entre otros.

Preguntas y respuestas

Pregunta 1. *¿Me puedes hablar sobre tu historia con las lenguas? ¿Qué lenguas hablas? ¿Dónde las aprendiste? ¿Cuál es tu nivel de dominio en tu L2?*

Houda es políglota. Ella habla 3 lenguas de manera nativa, es totalmente competente en su primera lengua extranjera, el inglés, y aprende con ilusión el español, su segunda lengua extranjera. “Mi lengua materna es el darja, como llamamos nosotros al dialecto argelino del árabe. Además, aprendí árabe y francés en la escuela y gracias a profesores privados. Ahora soy profesora de francés”. Un caso muy parecido es el de Djamil “yo aprendí francés antes que árabe, ya que en mi casa hablábamos tanto francés como darja. Cuando tuve que cambiar de escuela a los 5 años, tuve que ir a clases de refuerzo para aprender árabe. Pasé unos meses sin poder comunicarme en este idioma, y la gente de clase me miraba con poco respeto. Ahora ya tengo un nivel académico y formal en árabe”; Lara es nativa de español y aprende inglés y checo: “el checo me parece un idioma muy difícil. No veo el día en que pueda comunicarme en checo. La verdad es que en inglés también me cuesta, aunque lo he estudiado en la escuela durante 13 años. Hasta que no llegué aquí no tuve que hablar con nadie, la verdad, y ahora me cuesta muchísimo seguir la conversación cuando hay más de 3 personas, y cuando hay bromas internas o referencias culturales, ya ni me digas...”; Dani aprendió catalán en casa y español en la escuela. Sin embargo “no recuerdo cuándo aprendí ninguno de estos idiomas y puedo

cambiarme de uno a otro sin problema”; el resto de los participantes, excepto Lara, también hablan de ese cambio de idiomas repentino. Todos ellos, excepto Lara, tienen un nivel alto en su L2 y cambian de idioma según el contexto.

Pregunta 2. *¿Con quién hablas normalmente cada una de estas lenguas? ¿Cambias a veces de lengua en una misma conversación?*

Dani confirma hablar catalán con su familia, en la universidad, con sus amigos y, en general, “con toda la gente de mi entorno social”. El español lo habla cuando sale de su provincia, en algunos asuntos administrativos, o cuando se comunica con extranjeros. “A veces también digo palabras en español cuando hablo en catalán, para marcar énfasis o hacer referencia a algo gracioso, pero no me doy cuenta”; Djamil habla francés con su padre, darja con sus hermanas y su madre, aunque lo mezcla con el francés, e inglés con su red social en el extranjero. “Con mis amigos en Argelia hablo un poco de todo, según el tema de la conversación. Si hablo sobre mis estudios actuales, hablo en inglés; si hablo sobre mi grado en ingeniería hablo en francés y si hablo sobre temas personales, lo hago en darja o en un mix de lenguas”; Mateo y Alex dicen que hablan el idioma que toca según su interlocutor: “pues si hablo con mi familia hablo en español, si hablo con vosotros aquí lo hago en inglés, si hablo con mi novia, intento hablar inglés, pero decir el mayor número de palabras en checo que puedo” dice Mateo, “así que sí, a veces cambio de lengua en una misma conversación o uso palabras en otro idioma”; Riki afirma que cambia de lengua según en quién este pensando, así pues “si estoy hablando contigo en inglés, pero pienso en Sid con el que hablo de normal en mi LM, me cambio inconscientemente de idioma”. Este sentimiento también lo comentaron Alex y Houda. Lara dice no cambiar de lengua repentinamente.

Pregunta 3. *¿Cómo te sientes al hablar cada una de estas lenguas? ¿Te sientes de manera distinta? ¿Alguien ha comentado alguna vez que cambias tu personalidad según la lengua que utilices? ¿Te sientes más o menos formal/racional/sociable/libre, etc.?*

Tanto Mateo como Alex confirman ser más sociables en inglés, su L2. “Yo creo que es porque cuando realmente aprendí el idioma, cuando vivía en Estados Unidos, fue cuestión de vida o muerte: o hablaba e interactuaba, o no conseguía tener amigos. Me tuve que hacer más sociable” dijo Mateo; Lara dice que ella es mucho más tímida y aburrida en su

L2 porque no sabe bromear en esta: “yo en español tengo muchos chistes y uso muchas frases hechas, pero no los sé traducir al inglés”; Houda dice que no está muy segura, pero que cree que también cambia de personalidad al hablar las distintas lenguas. “Creo que en darja soy más familiar, en francés más formal, en árabe me comporto un poco como un robot porque no es una lengua que realmente se utilice y en inglés soy mucho más risueña”, estas conclusiones coinciden con las de Djamil; Riki se siente más libre en su L2, ya que en su LM debe “mantener una imagen” y hay muchos temas de los que no puede hablar; Dani confirma ser más gracioso en catalán y más serio en castellano, una lengua de “procesos administrativos”.

Pregunta 4. *¿Qué lengua utilizas para expresar tus sentimientos?*

Djamil dice que después de vivir tantos años en el extranjero, ahora se expresa mejor en su L2, el inglés: “ha llegado un punto en que utilizo esta lengua más que mis LM”. Lo mismo opinan Houda y Mateo, que dicen sentir mucho más las palabras en inglés, las lenguas que utilizan con sus parejas; Dani, por su parte, dice que él siente más en catalán, la que considera su LM a pesar de ser bilingüe con español y dominar el inglés; Lara también expresa sus sentimientos “solo en español, no tengo las palabras en inglés, y tampoco las necesito”, puesto que casi todas sus relaciones interpersonales son españolas; Alex dice lo siguiente “la verdad es que no lo sé, yo creo que lo siento todo igual, independientemente de la lengua que utilice y expreso mis sentimientos en todas ellas”.

Pregunta 5. *¿Qué lengua utilizas para hablar de temas controvertidos?*

La respuesta de Mateo fue la siguiente “el inglés, sin dudar. Parece como si todo lo que dijera fuera menos importante, como si me despegara del significado, aunque no sé por qué”; de nuevo, Dani y Lara dieron como respuesta su LM, y el resto de los participantes dijeron que dependía del contexto, el interlocutor, etc., pero que podrían usar cualquier lengua (de las que tenían un alto dominio).

Pregunta 6. *¿Puedes leer las siguientes palabras tabúes? ¿Las puedes traducir a tu LM?*

Tanto Djamil, como Mateo, como Dani, como Alex leyeron las palabras tabúes y las tradujeron sin problema. Por el contrario, Riki no quiso o no pudo traducirlas a su LM,

Houda no siempre encontró un equivalente en su LM y Lara no conocía el significado de muchas de las palabras presentadas.

Pregunta 7. *¿En qué idioma insultas? Piensa en una situación en la que te enfades mucho. Estás rodeado de gente con la que hablas tu L2. Tú decides usar... ¿qué lengua?*

Djamil dijo que él utilizaría la lengua con la que le fueran a entender sus interlocutores, “si estoy enfado quiero que lo sepan”, lo cual se contradice con lo que opinaron Houda, que insultaría en su LM para que nadie se enterara y Riki “yo no insultaría”; Alex y Dani dijeron que insultarían en su LM “porque tiene mucha más fuerza”, mientras que Lara lo haría en su LM porque si se enfada se olvida de “las palabras en inglés”.

Pregunta 8. *¿Me puedes hablar de un momento en el que repentinamente cambiaste de lengua para comunicarte? ¿Qué provocó el cambio?*

Las respuestas a esta pregunta variaban en el tema. Si bien algunas se parecían a las respuestas dadas para la pregunta 2 (“cambio de idioma si pienso en otra persona”).

Lara contó una historia sobre un viaje con amigos internacionales: “vi que nadie estaba aportando ninguna idea y me enfadé porque estaba lloviendo y yo estaba cansada. Empecé hablando en inglés, pero después me cambié al español porque así podía mostrar mejor que estaba enfadada, aunque no me entendieran”; Mateo dijo: “en un juego de estos de verdad o reto, me cambié al inglés para hablar de temas personales porque me daba menos vergüenza”.

Pregunta 9. *¿Qué es lo primero que aprendes en una segunda lengua? ¿Por qué?*

Dani, Mateo, Djamil, Alex y Riki afirman que ellos aprenden primero las palabrotas: “son muy graciosas” dice Riki, “a mí me dan risa”, dice Alex; Lara, que hasta hacía 5 meses no sabía inglés, empezó a utilizar palabrotas en su L2 recientemente. Sus amigos, Alex y Mateo, comentaron lo siguiente al respecto “la verdad es que cuando Lara dice palabrotas suena como de mentira”, “sí, sí, es gracioso, no le pega nada”; Houda dice que ella lo primero que aprende son los saludos y cómo decir “gracias”.

Pregunta 10. *¿Conoces algún chiste en alguna de tus L2? ¿Me lo cuentas?*

Lara dijo no saber ningún chiste; Alex, Mateo, Riki y Djamil contaron un chiste sin ningún problema; Houda se rio, pero dijo que no recordaba ninguno.

Pregunta 11. *¿Sientes lo mismo al decir “te quiero” en una de tus lenguas maternas y en tu L2? ¿En qué lengua lo sientes más?*

Houda y Mateo dicen sentir más estas palabras en su L2, ya que es la lengua que utilizan con sus parejas. Además, Houda explicó que, en su LM, el dialecto del árabe argelino, la palabra “nhabak” que debería corresponder con “te quiero”, significa más bien “me gusta” y, por lo tanto, la utilizan con mucha frecuencia en el día a día, por lo cual se pierde su emocionalidad; Alex, Riki, Lara y Dani dicen sentirlo más en sus LM, mientras que Djamil opina que él lo siente de igual manera en cualquiera de sus lenguas, ya que “siempre que lo he utilizado ha sido porque lo sentía e incluso lo aprendía en sus lenguas para comunicarlo”.

Pregunta 12. *¿En qué lengua haces las operaciones matemáticas?*

Mateo, Houda y Djamil dicen que cuentan en cualquiera de las lenguas que dominan; Alex afirma que él cuenta hasta el 10 en cualquiera de las lenguas, pero después instantáneamente cuenta en su LM; Riki cuenta siempre en inglés, la lengua en la que lleva a cabo sus estudios en ecología y estadística; Dani y Lara cuentan siempre en su LM: “la verdad es que, aunque domino el inglés y el español, siempre voy a contar en catalán” dice Dani.

Pregunta 13. *Piensa en una mentira en tu L2. Por ejemplo, llegas tarde al trabajo y debes decir que el tren se ha retrasado, pero la verdad es que te dormiste. ¿Es más fácil en tu L2? ¿Crees que no puedes mentir en tu L2? ¿Qué sientes?*

Mateo, Alex y Djamil afirman que ellos podrían mentir en cualquiera de sus lenguas; Dani, Riki y Houda preferían mentir en inglés “porque si me equivoco o tartamudeo, lo pueden achacar a que no soy nativa, y no a que estoy mintiendo” dijo Riki; Lara solo podría mentir en español porque no tiene “las palabras inglés”.

Resumen de resultados

	<i>HOUDA</i>	<i>RIKI</i>	<i>DJAMIL</i>	<i>DANI</i>	<i>MATEO</i>	<i>ALEX</i>	<i>LARA</i>
Nivel de dominio en L2 (1)	Alto C2	Alto C1	Alto C2	Alto C1	Alto C2	Alto C1	Bajo B1
Cambios repentinos de código (2 y 8)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Cambios en la identidad (3)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Figura 38. Resumen de resultados entrevistas: dominio, cambios de código y de identidad

	<i>HOUDA</i>	<i>RIKI</i>	<i>DJAMIL</i>	<i>DANI</i>	<i>MATEO</i>	<i>ALEX</i>	<i>LARA</i>
Sentimientos (4)	L2	-	L2	LM	L2	L2-LM	LM
Temas controvertidos (5)	L2-LM	L2-LM	L2-LM	LM	L2	L2-LM	LM
Palabras tabúes en LM (6)	No (en LM o L2)	No (en LM)	Sí	Sí	Sí	Sí	No (en L2)
Insultos (7)	LM	No (en LM)	L2-LM	LM	LM	LM	-
Bromas: chistes (10)	No (en L2)	Sí	Sí	-	Sí	Sí	No (en L2)
Amor: te quiero (11)	L2	LM	L2-LM	LM	L2	LM	LM
Matemáticas (12)	L2-LM	L2	L2-LM	LM	L2-LM	LM	LM
Mentiras (13)	L2	L2	L2-LM	L2	L2-LM	L2-LM	LM

Figura 39. Resumen de resultados entrevistas: preferencia de L2 o LM en distintas situaciones

La figura 38 muestra evidencia de como las variables nivel de dominio, cambios de código y cambios de identidad se interrelacionan. Un alto nivel de dominio apunta a una mayor posibilidad de cambios repentinos de código (frustrados cuando el nivel de dominio es bajo). Todos los participantes dicen sufrir cambios en la identidad al hablar su L2, ya sea al convertirse en personas más sociables (como Alex o Mateo) o más tímidas como consecuencia de un dominio bajo (Lara).

La figura 39 expone situaciones emocionales (insultar, amar, bromear, etc.) y qué lenguas utilizarían los participantes para expresar sus sentimientos. Hay una tendencia por parte de Dani y Lara a utilizar su LM; por su parte, Djamil hace un uso equitativo de la L2 y LM para expresar sus sentimientos y emociones; Alex elige el idioma según la situación, aunque ninguna opción predomina; mientras que Houda, Riki y Mateo tienden a utilizar su L2 para expresar sus sentimientos.

El motivo por el que unos informantes prefieren unas lenguas u otras para comunicar sus emociones no puede contestarse más que con hipótesis: si bien es posible que la personalidad y el carácter de los informantes influya, se ve una tendencia a utilizar la LM en las situaciones emocionales cuando no se domina la L2 o se usa esta con poca frecuencia (Lara y Dani, respectivamente); por otro lado, se prefiere la L2 para hablar expresar la emocionalidad cuando esta es la lengua de comunicación con los interlocutores o es la lengua de estudio, aunque también puede haber una relación con el tipo de cultura de la LM (caso de Riki).

Parece haber, por otro lado, una tendencia a insultar en la LM “donde tiene mucha más fuerza” y a mentir en la L2 “porque si me equivoco o tartamudeo, lo pueden achacar a que no soy nativa, y no a que estoy mintiendo”.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La evidencia de los resultados muestra la necesidad de crear actividades y demás recursos didácticos que faciliten la enseñanza del español como lengua extranjera. Como consecuencia, se quiso crear una guía didáctica con propuestas para el profesorado de español en la República Checa. Estas directrices pretenden facilitar la enseñanza de ELE y el aprendizaje del léxico en contextos en los que las nuevas palabras se aprendan de forma natural e incorporen el sentido emocional y perceptivo que les corresponde. Además, las actividades propuestas van más allá del material que se encuentra comúnmente en el libro del alumno. De este modo, se pretende favorecer así un aprendizaje más dinámico donde a la vez que se aprende el idioma, también se refuerzan otros aspectos necesarios en la enseñanza de idiomas como el trabajo en pequeños grupos, la expresión e interacción oral y el contacto real con la L2.

En concreto, se elaborarán dos tipos de actividades: en primer lugar, se plasmarán una serie de propuestas didácticas específicas para la enseñanza de léxico, en concreto, de verbos de niveles A. La intención es poder enseñar estos verbos de manera que se experimenten en su plenitud y se “vivan” como se vivieron al adquirirlos en la LM. En segundo lugar, se mostrarán aquí ideas de actividades que promuevan la comunicación de emociones en español.

De este modo, se promocionará el uso de la lengua dentro y fuera del aula en contextos naturalizados donde la lengua y su emocionalidad se desarrollen de la mano.

El conjunto de actividades aquí presentes está dirigido a un mismo público meta, el cual corresponde con los informantes que ayudaron a la elaboración de este trabajo: estudiantes de español universitarios, en su mayoría de entre 18 y 25 años, en contexto de no inmersión. Si bien este es el grupo meta básico, en cada actividad se especificará el nivel y número de participantes, siempre y cuando este sea relevante.

En ambos casos, es decir, tanto para las actividades sobre verbos como las actividades sobre emociones, estas se presentan como ideas individuales y no como parte de una unidad didáctica. De este modo, cualquiera de las actividades puede realizarse individualmente en el aula sin la necesidad de realizar el resto de las actividades del conjunto.

5.1. Primera parte. Los verbos en el aula de ELE

Se presentan aquí tres actividades que trabajan los verbos presentados en el análisis de resultados y otros de la misma categoría. La finalidad es trabajar el significado de los verbos y permitir al alumnado que los experimenten más allá del cuaderno del alumno. De este modo, se conseguirá un aprendizaje naturalizado que permita al aprendiz incorporar recuerdos en su memoria autobiográfica, tal como sucede en la LM, que le ayuden a interiorizar el verbo, su significado y la carga emocional de este.

ACTIVIDAD 1. LA HABITACIÓN SENSORIAL

Objetivos y utilidad	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer objetos que les hagan sentir y recordar momentos e historias del pasado.- Establecer relaciones entre palabras y vivencias.- Guardar el léxico aprendido en la memoria autobiográfica.- Trabajar las sensaciones de percepción y lo sensorial.- Mejorar la situación socioafectiva entre los participantes.
-----------------------------	---

Justificación de la actividad	Entre los objetivos generales de ELE estaba aportar el significado connotativo de los verbos y unir su forma a una vivencia con tal de fomentar la memoria autobiográfica.
--------------------------------------	--

Duración	30 minutos / 1 hora 1. Habitación sensorial; 2. Debate con compañeros; 3. Debate en clase
-----------------	--

Nivel	A1-A2
--------------	-------

Material	Libros infantiles, pintura, folios, colores, cartas, juegos, proyector con una película o fotos (paisajes, amigos, etc.), velas, instrumentos de música...
Verbos trabajados	<i>Pintar, dibujar, leer, tocar, hablar, soñar, recordar, jugar, fotografiar, pasear, oler, aprender, encender...</i>
Desarrollo de la actividad	Una habitación sensorial permite descubrir los sentidos con tal de establecer la comunicación y reforzar las relaciones interpersonales o intrapersonales. El aprendiz se paseará por la clase y se familiarizará con los objetos que le rodean: podrá tocar los instrumentos, ver las fotografías, leer los libros, encender las velas... Más tarde, por grupos comentarán qué les hizo sentir mejor, hablarán de sus emociones y si les vinieron recuerdos de la infancia a la mente... De este modo, utilizarán los verbos asociados a los materiales y establecerán relaciones entre los recuerdos, el material del aula, la forma de los verbos y las conversaciones con sus compañeros/as.

ACTIVIDAD 2. LA VISITA AL PUEBLO

- Objetivos y utilidad**
- Potenciar el uso de los verbos sobre actividades cotidianas más allá de la forma escrita: en la forma escrita a partir de las interacciones orales.
 - Fomentar la interacción y expresión oral como destreza.
 - Utilizar técnicas dialógicas propias del español. Por ejemplo, fórmulas para interrumpir y tomar la palabra (*un momento; espera; sí, sí, pero...*); fórmulas para mantener el turno (*o sea, quiero decir; lo que pasa es que...*); fórmulas para cambiar de tema: (*a todo esto...; me acabo de acordar de que...*).

Justificación de la actividad

Los resultados del cuestionario sociodemográfico mostraban que la destreza menos aventajada era la interacción y expresión oral. Aquí se prioriza en el uso de esta destreza junto con el uso de la forma oral de los verbos, ya que se veía como consecuencia de la pérdida de la carga emocional el uso únicamente de la forma escrita. Esto se reflejaba en las valoraciones más bajas por parte de los HNN en la modalidad oral.

La necesidad de llevar a cabo esta actividad en grupos reducidos recae en la mayor posibilidad de interactuar y sentirse menos cohibidos al hablar español en público.

Duración	20-30 minutos
Nivel	B2-C1
Participantes	Grupos reducidos (máximo de 6 personas por grupo)
Material	Papeles con los roles, objetivos y situación general
Verbos trabajados	Verbos sobre actividades cotidianas: <i>cantar, comer, cocinar, desayunar, dibujar, pedir, beber, saludar, sonreír, abrazar, etc.</i>
Desarrollo de la actividad	<p>Se plantea esta actividad como un juego de rol. Se dará a cada aprendiz un rol con unas características: nombre, edad, profesión, etc. Y unas necesidades: <i>comprar 25 pasteles, desayunar únicamente comida salada, pedir un café con leche en el bar de la esquina, etc.</i> Se dará también una situación general al grupo (<i>estáis de visita en Salamanca, es verano, es la hora de desayunar y encontráis una cafetería en la esquina...</i>). Durante la actividad cada alumno debe seguir su rol con tal de conseguir su objetivo (la carta con los objetivos incluye también el verbo sobre una actividad cotidiana que deben utilizar a la hora de cumplir el objetivo). Cada participante deberá dar argumentos convincentes para ser la primera persona que consiga su objetivo. Deben intentar que los demás participantes le permitan</p>

cumplir su objetivo antes de que se enteren de cuál es este (deben mantener el objetivo en secreto), ya que si se entera, se puede ver frustrada la posibilidad de conseguir el objetivo.

*El material de la actividad (roles, situaciones y objetivos) se presenta como anexo al final de este trabajo.

ACTIVIDAD 3. EL RALLY DE LAS DESTREZAS EN LA CLASE DE ELE

- Objetivos y utilidad**
- Asimilar el significado de los verbos sobre actividades intelectuales a partir de juegos de competición **(1...8)**
 - Vocabulario de niveles A: material de clase, ropa, animales, comida, colores, ciudad, muebles... **(1...8)**
 - Preposiciones de lugar (*encima de, debajo de, al lado de, sobre, entre, etc.*) **(7)**
 - Practicar los fonemas [k], [θ] y [b] **(4)**
 - Practicar la diferencia entre las grafías *z, qu* y *c*; y la diferencia entre las grafías *b* y *v* **(4)**
 - Practicar las descripciones **(2-5-7)**
 - Practicar la escritura creativa **(8)**
 - Practicar la comprensión oral **(2-3-4)**
 - Fomentar el trabajo en grupo **(1...8)**

Justificación de la actividad Los verbos sobre actividades intelectuales se presentaban como aquellos que perdían más carga

emocional entre los HNN checos que convertían estos verbos considerados positivos por los HN en verbos neutros. Por este motivo, se presentan aquí una serie de juegos y actividades rápidas y dinámicas que permitan utilizar estos verbos en contextos positivos con tal de que el aprendiz asimile su significado de manera positiva (a partir del juego y la competición entre equipos), más allá de la asociación con términos como “examen” o “evaluación”.

Duración	Juegos rápidos (10 minutos aproximadamente por juego) > 1'5h total aproximadamente.
-----------------	---

Nivel	A2
--------------	----

Participantes	Grupos reducidos – juegos por equipos
----------------------	---------------------------------------

Material	Las fotocopias se incluyen como anexo
-----------------	---------------------------------------

Verbos trabajados	Verbos sobre actividades intelectuales: <i>escuchar, entender, adivinar, repetir, escribir, memorizar, recordar, nombrar, diferenciar, describir, etc.</i> Se pueden añadir más actividades similares para trabajar con más verbos sobre actividades intelectuales (<i>aprender, leer, comprender, etc.</i>).
--------------------------	---

Desarrollo de la actividad	La actividad se presentará como un juego de competición. Cada equipo deberá intentar vencer en
-----------------------------------	--

cada prueba. El grupo ganador, en cada actividad, tendrá la posibilidad de “robar” un participante del equipo contrario. El “robo” se realizará tras haber escuchado el título de la siguiente actividad, lo cual les dará una pista sobre qué jugador les será más útil. Al final del día, el grupo ganador será el grupo con más participantes.

Actividad 1. ¿Quién memorizará más?

Se esconden una serie de objetos cotidianos y material de clase (bolígrafos, llaves, crema solar, lápiz, goma, libreta, pañuelos, etc.) debajo de una manta o pañuelo. El alumnado en su totalidad se reúne alrededor de la mesa y cuenta con un total de 30 segundos para *memorizar* el mayor número de objetos que se encuentran debajo de la manta. Después de los 30 segundos se esconden los objetos debajo de la manta y cada equipo debe elaborar una lista con los objetos que ha memorizado. Dos minutos después se pide que cada grupo vaya *nombrando* sus objetos: el grupo 1 dirá un objeto y a continuación el grupo 2 dirá un objeto que no haya sido nombrado con anterioridad. Pierde el equipo que antes *repite* un objeto o se queda sin objetos por nombrar.

Actividad 2. ¿Quién describirá mejor?

Se presentará a cada equipo un dibujo distinto. Un voluntario de cada equipo deberá *describir* lo que ve de manera precisa con tal de que sus compañeros hagan un dibujo representativo. Los dibujos para describir deberán tener conceptos y vocabulario que se haya estudiado en clase previamente (ropa, alimentos, colores, las partes del cuerpo, etc.). Gana el equipo que presente el dibujo que represente mejor la descripción dada.

Actividad 3. ¿Quién adivinará más?

Se presentará al alumnado una lista de adivinanzas sencillas, por ejemplo: *Oro parece, plata no es, ¿qué es?* Gana el equipo que pueda *adivinar* más en el menor tiempo posible.

Actividad 4. ¿Quién escuchará más?

Se presentará un audio de voz grabado anteriormente por el profesor/a. El audio presentará un total de 40 palabras, espaciadas cada 2 segundos. Cada grupo deberá escribir una lista con todas aquellas palabras en las que *escuchen* el sonido [k], el sonido [θ] o el sonido [b]. De este modo, a la vez que se intenta positivizar el significado del verbo *escuchar*, también se practican la

fonética de ciertos sonidos y su *escritura*. Cuando se acabe el tiempo, cada grupo *escribirá* sus palabras en la pizarra. Gana el grupo con más palabras escritas correctamente.

Actividad 5. ¿Quién dibujará mejor?

Esta actividad se presenta como una especie de *pictionary*. Se entrega a un voluntario de cada grupo una lista de cartas con descripciones básicas (una persona que nada, un balón de fútbol encima de una mesa, un parque con un lago, etc.), las cuales debe *dibujar* en la pizarra. Cada grupo cuenta con un total de 4 minutos para adivinar el mayor número de cartas posibles. Cada equipo tiene la posibilidad de “pasar” si no reconoce el dibujo. Gana el equipo que más dibujos haya reconocido.

Actividad 6. ¿Quién nombrará más?

Se dará a cada grupo un dibujo de una ciudad. Cada grupo deberá *nombrar* el máximo número de objetos en 5 minutos (árbol, edificio, paso de cebra...). Para ello harán una lista en un papel. Cuando se acabe el tiempo, cada grupo deberá ir nombrando objetos: el grupo 1 dirá un objeto y a continuación el grupo 2 dirá un objeto que no haya sido nombrado con anterioridad. Pierde el

equipo que antes *repite* un objeto o se queda sin objetos por nombrar.

Actividad 7. ¿Quién diferenciará más?

Se dará a cada grupo dos dibujos parecidos, pero no iguales. Por ejemplo, el dibujo de una habitación. Se les pedirá que *diferencien* los dibujos y encuentren las 7 diferencias. El equipo que antes las encuentra para el tiempo. Dirá las diferencias en voz alta y el profesor/a las dará por válidas o no válidas. Se valorará el uso de las preposiciones de lugar: *encima de, debajo de, etc.*

Actividad 8. ¿Quién escribirá más?

La actividad final se presenta como una recopilación de vocabulario. Cada grupo deberá escribir una historia con el máximo número de palabras posibles. Las palabras que deben aparecer en la historia son aquellas que se han ido nombrando en las actividades anteriores y que han debido ser apuntadas por el profesor/a en la pizarra. Gana el equipo que en 5 minutos escribe una historia con el mayor número de palabras.

*El material de la actividad (descripciones, acertijos, etc.) se presenta como anexo al final de este trabajo a modo de ejemplo. Se deja libertad al profesor que tome esta guía para añadir los ejemplos oportunos según el vocabulario que se haya visto en clase.

Segunda parte. Las emociones y sentimientos en español como L2

Los resultados evidencian un temor y ansiedad generalizados al comunicarse en la L2 en público, sobre todo en los niveles iniciales (A1-A2) y cuando la comunicación se produce con hablantes nativos de la lengua de estudio. Por otra parte, existe la complicación de expresar los sentimientos en la L2. Así pues, las siguientes actividades se muestran como una idea a partir de la cual se puede empezar a expresar los sentimientos en la L2, a la vez que se da la posibilidad de expresarlos en público y con hablantes nativos.

ACTIVIDAD 4. EL DIARIO DE LAS EMOCIONES

- Objetivos y utilidad**
- Crear un diario de emociones.
 - Reflejar los sentimientos y emociones vividos durante el aprendizaje de la L2.
 - Perder el miedo, frustración y ansiedad durante el aprendizaje de idiomas.
 - Naturalizar el uso de palabras emocionales (*emotion words*) que reflejen sus propias vivencias.
 - Poder volver a este diario para observar la progresión personal en el aprendizaje de la L2.

Justificación de la actividad

Se observó que un claro ejemplo de la identidad en la L2 era el miedo y la dificultad a expresarse en esta en los niveles iniciales. Este diario permite utilizar palabras emocionales dentro de la seguridad del aula, para luego exportarlas fuera mediante las cartas de la actividad 6.

Duración 2 minutos al final de cada clase

Nivel A1-C2

Participantes	Grupo clase
----------------------	-------------

Desarrollo de la actividad	<p>Al final de cada clase, se reservarán 2 minutos para escribir en el diario de emociones. Aquí deberán escribir cómo se han sentido al hablar español ese día: <i>hoy me he sentido... feliz por haber aprendido nuevas palabras; frustrado por no haber pronunciado bien el sonido [k], etc., etc.</i> Estas emociones se podrán comunicar en clase, si así lo quiere el aprendiz, o mantenerlas en privado. Se fomentará hablar de ello al principio de cada clase: <i>la semana pasada sentí X y hoy quiero mejorar/aprender...</i></p>
-----------------------------------	--

ACTIVIDAD 5. LAS CARTAS

Objetivos y utilidad	<ul style="list-style-type: none">- Establecer contacto y amistades con hablantes nativos de la L2. Esto puede desarrollarse en visitas al país de la L2.- Plasmar las ideas en la L2.- Perder el miedo a comunicarse con nativos.- Hablar de temas emocionales con HN, más allá de los diálogos desnaturalizados y no reales del libro de ELE.
-----------------------------	--

Justificación de la actividad	Esta actividad puede presentarse como seguimiento de la actividad 5 o como actividad independiente. Puede presentarse como una forma de expresión del aprendizaje de español para extrapolar cómo se siente y qué emociones vive en el aula y contarle estos sentimientos a un nativo fuera del aula. Puede también utilizarse como una vía de contacto adicional donde no necesariamente el aprendiz deba compartir su diario de emociones, sino que sirva como vía para plasmar las ideas en la L2 y como forma de pérdida del miedo a la comunicación con nativos.
--------------------------------------	---

Duración	Año escolar
-----------------	-------------

Nivel	A1-C2
--------------	-------

Participantes	Grupo clase
Material	-
Desarrollo de la actividad	Se asignará un compañero/a de correspondencia a cada aprendiz de español. Se pedirá que mensualmente se escriban cartas donde plasmen qué han aprendido, cómo se han sentido, sus dudas e inquietudes, etc. Estas cartas se escribirán en el aula y serán supervisadas parcialmente por el profesorado (para evitar problemas de cualquier tipo).

6. DISCUSIÓN GENERAL

Primera parte. Carga emocional en la L2: la valencia de los verbos

Resultados y causas

Este estudio presenta las valoraciones sobre la valencia de 38 verbos de repertorio básico en español (niveles A en el *PCIC*) valorados por hablantes no nativos con LM checa. Las puntuaciones oscilan entre el 1 (muy negativo) y el 7 (muy positivo) con una media de 4,37 ($M = 4,43$ en la modalidad escrita y $M = 4,31$ en la modalidad oral). Si bien los resultados encontrados se centran únicamente en las diferencias en la valencia de los verbos entre nativos y hablantes de LM checa, permiten confirmar la hipótesis general de otros estudios sobre bilingüismo como los de Garrido y Rosselli (2018), Imbault (2020) y Blanco y Hernández (2022): la carga emocional de las palabras se ve reducida en la L2.

Aunque no se han encontrado resultados estadísticamente significativos en cuanto a la repercusión de la modalidad en que se presentan las palabras (se coincide aquí con los resultados de Vélez-Urbe y Roselli, 2019), los resultados se acercan a los de otros estudios dentro del Grupo LEIDE, en el cual se encuadra esta investigación: las diferencias entre nativos y no nativos en la modalidad escrita son mínimas, y la pérdida de emocionalidad se aprecia sobre todo en la modalidad oral. Esto puede deberse a los contextos de aprendizaje de L2 desnaturalizados, generalmente de no inmersión, con poca o nula conexión con la cultura de la L2 y en los cuales existe una tendencia a la exposición de los términos únicamente a partir de manuales y de manera escrita, sin priorizar o enriquecer las posibilidades que abre la exposición oral del léxico y su reproducción mediante diálogos y conversaciones naturales.

Se puede afirmar que los factores socioculturales y las prácticas educativas (el nivel de dominio de la L2, el contexto de aprendizaje – inmersión, no inmersión, enseñanza formal, no formal, etc. – y el contacto, o la falta de este, con la cultura de la L2, en este caso el español) juegan un gran papel. Con tal de que el aprendiz de lenguas incorpore las dimensiones afectivas de las palabras que adquiere es importante la enseñanza en un contexto naturalizado que permita al aprendiz asimilar los valores emocionales del léxico de la L2 de la misma manera que adquirió las palabras en su L1, acompañadas de recuerdos que favorezcan la memoria autobiográfica y la creación de patrones que “impliquen los sistemas de regulación de las emociones” (Blanco y Hernández, 2022).

Sobre las causas de la reducción de la emocionalidad existen diversas teorías que hablan sobre el nivel de dominio, la frecuencia de aparición de las palabras evaluadas y los procesamientos afectivos. Por lo que respecta al dominio, cuando existe un dominio alto y eficiente de la lengua y la palabra está bien representada en la mente del hablante de L2, su valoración se parece a aquella que le da un hablante nativo (Imbault, 2020). De este modo, estudios con bilingües con similar dominio de la L1 y la L2, como es el caso de la investigación llevada a cabo por Vélez-Urbe y Roselli (2019) obtienen resultados contrarios a aquellos estudios que trabajan con bilingües tardíos con distinto nivel de dominio y con nulo o poco contacto con la lengua y cultura de la L2, como es el caso de los aprendices checos que aportaron datos para esta investigación. Por otra parte, como se afirma en el trabajo de Imbault (2020), una alta frecuencia de aparición de la palabra en el día a día del aprendiz y las oportunidades de aprendizaje y exposición a la L2 y su cultura reduciría la diferencia entre las valoraciones en la L1 y la L2. Además, según Dewaele (8: 2010), el aprendizaje de idiomas crea emociones debido a la conexión con la lengua y cultura. Generalmente, la interacción con la palabra, más allá del aprendizaje puramente denotativo, conduce a una mejor interiorización. Esta interiorización depende a veces de experiencias personales como lo son la motivación del alumnado, la voz del profesor que le enseña la lengua, las relaciones sociales que se crean con personas del país de su L2, las estancias en ese país, la información cultural que se recibe, etc. (22: 2010).

Como consecuencia, no es de sorprender que los verbos evaluados en este estudio que presentan las menores diferencias con respecto a los hablantes nativos sean verbos que representan actividades cotidianas, presentes en el día a día del aprendiz de ELE. El hecho de que los verbos con mayores diferencias y con una considerable disminución de la carga emocional (prácticamente todos ellos pasan de considerarse positivos a neutros con una media de diferencia respecto al nativo de 1,01) sean verbos de actividades intelectuales que curiosamente coinciden parcialmente con las destrezas de la clase de LE (*leer, escuchar*, etc.) llama a la reflexión sobre los métodos de enseñanza y cómo se evalúan estos elementos en el aula de lenguas. Se puede resumir, por lo tanto, como afirman Blanco y Hernández (2022), que las diferencias en las valoraciones y las causas de la reducción de la emocionalidad son no solo consecuencia de la metodología de cada estudio, sino también “evidencia de una interacción dinámica entre los procesos léxico-semánticos, procesamientos afectivos, factores socioculturales y prácticas educativas”.

A pesar de que los resultados de este estudio coinciden en gran medida con los de otras investigaciones sobre bilingüismo y resonancia emocional, cabe remarcar que las comparaciones siempre deben hacerse con precaución, ya que existen diferencias de carácter relevante entre las metodologías de cada estudio. Existen diversas variables dentro del procedimiento de recogida de datos que afectan a los resultados, por ejemplo, la selección léxica a evaluar, el número y tipo de participantes encuestados, la modalidad en la que se presentan los términos (oral y/o escrita), el uso de los mismos informantes o informantes distintos para evaluar las palabras en la L1 y la L2, etc. Se requieren, por tanto, más estudios concretos que comprueben si la carga emocional se reduce o si, por el contrario, se mantiene.

Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones de esta investigación, como es común con otros estudios de la misma categoría, existe la gran diferencia entre el total de mujeres y hombres que participaron (únicamente el 18,19% son hombres). Futuros estudios que continúen con esta investigación deberían tratar de buscar un número equilibrado de participantes.

Por otra parte, a pesar de que este estudio presenta una visión diferente y un grupo oportuno para observar las diferencias en las valoraciones según el nivel, no se ha podido calcular los resultados según el nivel de cada participante. Así pues, se buscaría un análisis estadístico extensivo que incluya la variable “nivel” para intentar encontrar si el nivel del aprendiz afecta en la puntuación y su acercamiento, o no, a las puntuaciones que dan los hablantes nativos.

Además, para ampliar la viabilidad del trabajo, se podría contactar con más informantes (únicamente se encontraron 33 en esta primera recogida de datos) con la finalidad de añadir más datos. El relativo número pequeño de participantes añade otra limitación en los resultados: la variabilidad en el número de respuestas que recibió cada palabra. A pesar de que esto quería evitarse mediante la selección léxica, se encontró un total de 6 casos (18,18%) en los cuales no hubo puntuación para el verbo *adivinar*. Lo mismo sucede con los verbos *contestar* y *dibujar* (6,06% de respuestas nulas). Esto podría solucionarse con una mayor cantidad de informantes que evalúen cada palabra.

Relacionado con el punto anterior, el número de valoraciones que recibe cada palabra, se encuentra otra limitación: el limitado número de verbos que evaluar. Únicamente se valoró la valencia de 38 verbos. Esto tiene diversas repercusiones: por un lado, no existen

verbos suficientes en cada grupo semántico; y, por otro lado, no hay ejemplos suficientes en muchas de las clasificaciones. Como resultado, solo hubo tres grandes grupos, según la división semántica, a evaluar: “actividades intelectuales”, “actividades cotidianas” y “otros verbos”. Si se quiere continuar con el análisis de los verbos, se recomienda ampliar la selección con un mayor número de verbos que cumplan las categorías del análisis (verbos de actividades cotidianas, actividades intelectuales, verbos de afección, etc.).

Futuras investigaciones

En futuras investigaciones, a pesar de las limitaciones, se podría ampliar la fiabilidad de los resultados al analizar otras variables: 1) influencia del género; 2) influencia del nivel de dominio; 3) influencia del contacto con la lengua.

Además, gracias a la información recogida en los diversos cuestionarios, se podrían analizar las 300 palabras valoradas. De este modo, se podría extender el trabajo para poder observar también diferencias en las valoraciones según la clase gramatical (sustantivo, adjetivo y verbo) y nivel de abstracción de cada palabra (palabra concreta o abstracta).

Por otro lado, se podría ampliar el estudio si se utilizan los datos recolectados sobre la intensidad o activación en la emocionalidad y se elaborara un análisis contrastivo junto con la valencia.

Estas y otras ampliaciones permitirán mostrar de manera más detallada si ciertamente la carga emocional de las palabras se ve reducida en el caso de hablantes no nativos checos.

Segunda parte. Actitudes y percepciones de la identidad y la emocionalidad en la L2

El cuestionario

En primer lugar, se entregó un cuestionario sobre actitudes y percepciones de la identidad y la emocionalidad en la L2 a los mismos 33 participantes que respondieron el cuestionario A) sobre datos demográficos y evaluativos y el cuestionario C) sobre valencia e intensidad. Los resultados del análisis cuantitativo, a pesar de las limitaciones que se comentarán a continuación, permiten probar las hipótesis de otros estudios del mismo encuadre, como el de Blanco y Nogueroles (2022): los aprendices de español tienden a percibir el español de manera positiva y suelen presentar dificultades a la hora

de comunicarse emocionalmente en su L2. Una exposición más detallada se ofrece a continuación:

Resultados y causas

Los resultados del análisis cuantitativo muestran, al igual que el análisis de Blanco y Nogueroles (2022), que los HNN checos, como el 76% de los informantes con LM danesa, presentan actitudes positivas hacia la lengua española y la valoran por encima de su LM, el checo. Consideran el español una lengua más útil, divertida y romántica, frente a su propia LM que consideran más fría. Esta actitud positiva hacia su L2 desemboca en la necesidad de los informantes de mejorar sus destrezas orales, con tal de parecerse lo máximo posible a un nativo, a los cuales consideran, según las valoraciones, como simpáticos ($M = 4,32$ sobre 5) y cálidos ($M = 4,20$). Su autopercepción, al observarse cuando hablan español, es que, a pesar de seguir considerándose ellos mismos (y no como un robot, un actor, etc.), se ven como más simpáticos y se gustan al hablar en su L2. Al igual que los hablantes checos, los hablantes daneses y brasileños del estudio de Blanco y Nogueroles (2022) también se perciben como ellos mismos ($M = 3,64$ sobre 5 en los HNN checos, $M = 3,63$ en los brasileños y $M = 3,08$ en los daneses).

Estas actitudes y percepciones positivas que se reflejan en la identidad de los HNN checos, no se reflejan en la capacidad para expresar la emocionalidad y comunicarse en español. El aprendiz checo tiende a tener ciertas dificultades para expresar la emocionalidad en la L2, como avvenaba Dewaele (2010) que pasaría en aquellos estudiantes de LE que han desarrollado sus capacidades lingüísticas en un contexto desnaturalizado. Por un lado, les es difícil decir palabras de amor, ya que casi no les salen las palabras; decir palabrotas les da vergüenza; y no pueden mentir, ya que se ponen nerviosos. Por otro lado, la emocionalidad se ve reducida, puesto que no “sienten” las palabras del mismo modo: así, pueden hablar de sus sentimientos más profundos con total libertad.

Limitaciones de la investigación

En el mismo sentido que la investigación sobre la valencia de los verbos, este estudio cuantitativo también presenta dos limitaciones: por una parte, el superior número de mujeres que participaron en los cuestionarios (un 81,81%) y el número limitado de

participantes totales (únicamente 33 informantes). Las respuestas en este cuestionario presentan promedios similares entre las opciones ofrecidas, por lo cual no se pudo establecer conclusiones significativas. Así pues, por ejemplo, en la pregunta “di dos palabrotas en español” los promedios de las respuestas oscilan entre el 3,15 (*me da vergüenza*) y el 2,11 (*las digo en voz baja*). Las otras opciones (*me siento incómodo* – M = 3,02; *para mí son solo palabras* – M = 2,67; y *me gustan, son divertidas* – M = 2,58) ocupan posiciones cercanas. No obstante, en los resultados se plasmaron los promedios más altos en cada una de las preguntas.

Futuras investigaciones

En futuras investigaciones, se podría utilizar el análisis cuantitativo aquí presentado como punto de partida para evaluar la comunicación, emoción e identidad de los hablantes checos en su L2, el español, y seguir indagando sobre cómo siente y cómo se comunica el aprendiz de español checo. Futuros estudios pueden usar estos datos para sus propias investigaciones sobre bilingüismo, emocionalidad e identidad en la L2, ya que estos datos sirven para analizar de manera contrastiva las actitudes y percepciones de los checos con respecto a otros HNN.

A modo de extensión de esta investigación, se pueden seguir los puntos mencionados en “limitaciones de la investigación” y, además, dar más opciones como respuesta a cada pregunta. Así, por ejemplo, la pregunta “¿Cómo soy? Cuando hablo español me siento...”, tiene como posibles respuestas: *más simpático, más antipático, más cariñoso* o *más sociable*. A estas, podrían añadirse otros adjetivos (también del rango negativo o neutro), para extender las posibilidades y no condicionar las respuestas. Por ejemplo, *me siento... más intrusivo, más ruidoso, menos tímido, más aburrido, menos interesante* etc. Lo mismo pasaría en la pregunta “yo siento que la lengua española es...”, para la cual se ofrecen tres adjetivos muy similares en su significado: *útil, necesaria* e *importante*. Estos adjetivos podrían condicionar la percepción que se tiene de la lengua española y afectar a la puntuación que se da a LM, el checo, ya que esta lengua se valora justo después de valorar el español y teniendo esta lengua como referencia.

Las entrevistas

Con la finalidad de ampliar los resultados y suplir los posibles vacíos del cuestionario a partir del cual se hizo análisis cuantitativo (variabilidad de respuestas, pocas opciones en las listas, etc.), se llevaron a cabo 7 entrevistas a bilingües tardíos, en su mayoría altos competentes en su L2 (85,71%). Las entrevistas, como establecieron Rolland, Costa & Dewaele (2020), aunque estructuradas, permitieron tener información específica sobre las opiniones y experiencias de los informantes. La información recogida y el análisis cualitativo de los resultados permitió establecer una relación estrecha entre las actitudes, percepciones y emociones que podían expresar los informantes en su L2 y las variables (según Dewaele, 2010) que afectarían a los resultados. Estos datos, las variables, no habían podido ser analizados a partir de los datos de los cuestionarios, puesto que era difícil llegar a conclusiones significativas a causa del sencillo análisis de datos realizado y la variabilidad de los informantes con respecto a su nivel de dominio, género y contexto de uso y de aprendizaje distintos. Los resultados y conclusiones de la información recogida en las entrevistas se plasman a continuación:

Resultados y causas

Dewaele (2010) marcó que el nivel de dominio de un idioma, la frecuencia de uso, la edad de adquisición y el contexto de aprendizaje actúan como factores decisivos en la pérdida o mantenimiento de la emocionalidad en la L2. Estos factores fueron comprobados por Imbault (2020) y Harris (2004) y vuelven a probarse en este estudio: el contexto y frecuencia de uso y el nivel de dominio se presentan como factores que condicionan la capacidad para comunicar temas emocionales como mentir, bromear, amar, etc. en la L2, a pesar de que la edad de adquisición y contexto de aprendizaje no parecen afectar a los resultados.

a) Variables: frecuencia de uso y nivel de dominio. Se concluye que la frecuencia y el nivel de dominio influye en las valoraciones. Tanto Houda, como Djamil, Mateo, Riki y Alex son aprendices competentes y bilingües totales en su L2, el inglés. Todos ellos, a pesar de haber adquirido el idioma de manera tardía (después de los 3 años) hacen un uso frecuente de su L2 en su día a día debido a motivos educativos, laborales o personales.

Este dato contrasta con el de Dani, también aprendiz competente y bilingüe total en su L2, pero que no utiliza el inglés en su día a día. La poca frecuencia de uso le hacía, a pesar de poder utilizar su L2 para expresar emociones, seleccionar su LM como primera opción. Lara daba generalmente la respuesta más dispar. El nivel de dominio (un B1) parece ser el motivo de su pérdida de la emocionalidad, a pesar de la frecuencia de uso, le hacía ser menos capaz de mostrar y expresar emocionalidad en la L2.

b) Variables: edad de adquisición y contexto de aprendizaje. Puesto que todos los informantes se presentan como bilingües tardíos, no se establece la edad de adquisición como elemento de gran repercusión en la expresión de la emocionalidad en la L2. Del mismo modo, tampoco se considera el contexto de aprendizaje (todos los aprendices adquirieron su L2 en contextos de no inmersión, excepto un participante, Mateo) como relevante a la hora de poder expresarse o no en la L2.

Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones de esta parte de la investigación, se encuentra el hecho de no haber contado con un alto número de participantes (únicamente se contó con 7 participantes). Este número limitado se refleja también en el tipo de participantes: 6 de ellos tenían un alto dominio del idioma, mientras que únicamente una persona tenía un bajo dominio, lo cual dificulta poder extraer datos significativos en cuanto a la repercusión de la variable “nivel de dominio”. No obstante, la evidencia apunta a que un alto dominio del idioma implica una mayor capacidad para expresarse y sentir emocionalmente la L2.

Este es el caso también de la frecuencia de uso, únicamente un participante no utilizaba su L2 con frecuencia. Si bien, los resultados se muestran favorecedores a la hora de pensar que esta variable afecta a la capacidad de poder expresar la emocionalidad en la L2, no se puede dictaminar una conclusión clara.

Por otra parte, aunque algunos de los informantes sí que eran aprendices de español, ningún participante tenía como LM el checo. Esta no era la prioridad a la hora de recoger los datos en las entrevistas, pero esto podría implicar el rechazo de este estudio en revistas de investigación debido a su carácter externo (no centrado en los aprendices checos). No obstante, los resultados de las entrevistas se ven como altamente válidos y pertinentes al aportar información que no se pudo obtener a partir del análisis cuantitativo de los

cuestionarios. La evidencia que muestran las entrevistas se ha visto como de gran ayuda a la hora de entender cómo las variables de las que hablaba Dewaele (2010): contexto de aprendizaje, frecuencia de uso, nivel de dominio y edad de adquisición afectan en la comunicación, emoción y la identidad de los hablantes de L2.

Futuras investigaciones

En futuras investigaciones, se podría ampliar el número de participantes en las entrevistas con tal de incluir informantes que sean representantes de todas las variables. Así pues, se necesitaría también bilingües tempranos, que hayan aprendido la L2 en contexto de inmersión, que utilicen la lengua con mayor o menor frecuencia y cuyo nivel de dominio oscile desde el A1 hasta el C2. De este modo se podría llegar a conclusiones exactas sobre la repercusión de las variables en la capacidad emocional en la L2.

7. CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones de extensión que requiere el género académico de los trabajos de fin de máster, se presenta aquí, con los estudios llevados a cabo, un trabajo de iniciación a la investigación en adquisición de segundas lenguas en bilingües tardíos y, en concreto, trata sobre la comunicación, emoción e identidad en la L2. Este trabajo divide la investigación en dos áreas: en primer lugar, la variabilidad en la carga emocional de las palabras según la L1 y la L2; y, en segundo lugar, las actitudes y percepciones de la identidad y la emocionalidad en la L2.

El primer estudio, se centraba en el tema de la resonancia emocional en las palabras en español. En este trabajo se ha presentado una nueva vía de investigación: frente a estudios anteriores que se centran primordialmente en los sustantivos, este se centra específicamente en el análisis de los verbos. Desde el punto de vista de la carga emocional, los verbos despiertan alto interés debido a su necesidad de experimentarlos con tal de adquirir su significado pleno. Esta innovación, el estudio en particular de los verbos y su alto grado de corporeización o *embodiment*, abre muchas vías de trabajo en el futuro y plantea interrogantes que pueden abrir nuevos caminos en cómo entendemos la relación entre la emoción y el aprendizaje. El segundo estudio, se centraba en las actitudes y percepciones de la identidad y la emocionalidad en la L2, y presentaba como novedad la introducción de entrevistas donde se analiza individualmente la influencia de las variables expuestas en Dewaele (2010) sobre la comunicación de emociones en la L2. Los resultados, como se plasmó en el apartado anterior, resultan significativos con respecto a otros estudios sobre bilingüismo, emocionalidad y comunicación en la L2. Se presentan en este apartado las conclusiones de cada área:

Carga emocional en la L2: la valencia de los verbos

Los resultados de esta investigación confirman la hipótesis básica de partida: *los aprendices de español con lengua materna checa tienden a reducir la carga emocional de los verbos en su L2*. Los aprendices checos sienten las palabras en español de manera más atenuada frente a los hablantes nativos de español según las valoraciones en la valencia de los verbos analizados. Los resultados del análisis cuantitativo muestran una tendencia a la neutralización de las valoraciones más extremas, lo cual convierte las

palabras positivas en palabras menos positivas y las negativas menos negativas. Estos resultados coinciden con los de Garrido y Prada (2018) e Imbault (2020).

Las diferencias más palpables, al contrario que Imbault (2020) y Blanco y Hernández (2022), se dan en las palabras positivas. Los resultados del análisis cualitativo concluyen que la reducción de la carga emocional y la tendencia a la neutralización es especialmente palpable en los verbos positivos sobre actividades intelectuales como *adivinar*, *aprender*, *comprender*, *entender*, *escuchar* y *leer*. Esta pérdida de la carga afectiva en el rango positivo se reduce en verbos de actividades cotidianas como *cantar*, *cocinar*, *comer*, *desayunar* y *dibujar*, los cuales, aunque también presentan cierta disminución generalizada en la carga afectiva, presentan valoraciones más similares a las de los nativos.

Actitudes y percepciones de la identidad y la emocionalidad en la L2

Los resultados de esta investigación confirman las siguientes hipótesis básicas de partida: 1) *los aprendices de español con LM checa tienen ciertas dificultades para expresar la emocionalidad en la L2* y 2) *los aprendices de español con LM checa tienen altas percepciones y actitudes positivas hacia su lengua de estudio*. Por el contrario, la tercera hipótesis de partida, que se lee como *sigue, el contexto de aprendizaje, edad de adquisición, frecuencia de uso y nivel de dominio se presentan como factores que al nivel en que los HNN pueden expresarse emocionalmente en su L2*, se rechaza parcialmente.

Los resultados del análisis cuantitativo concluyen que los aprendices de español con LM checa no expresan sus sentimientos y emociones del mismo modo en su LM y su L2, ya que no responden a situaciones cotidianas altamente emocionales como decir “te quiero”, mentir o insultar con la misma facilidad. Por otra parte, los datos del cuestionario confirman que las percepciones y actitudes hacia el español son positivas, puesto que valoran esta lengua con adjetivos como *útil* y *divertida* y dan una puntuación más alta en la valoración a su L2 que en la de su LM.

Los resultados del análisis cualitativo muestran que las variables expuestas en Dewaele (2010) tienen cierta influencia en la capacidad emocional de los informantes en su L2. La frecuencia de uso y el nivel de dominio se presentan como factores que influyen en la capacidad emocional de los informantes en la L2, mientras que la edad de adquisición y el contexto de aprendizaje no afectan a los resultados.

8. SYNOPSIS

This research study belongs to the topic *bilingualism and second language learning* and pays special attention to the emotionality of words in both the first and second language. Several studies (Ayçiçeği, A. & Caldwell-Harris, C. L., 2004; Ferré et. ali, 2010; Winskel, 2013; Garrido & Prada, 2018; Veléz-Urbe & Roselli, 2019; Imbault, 2020; Blanco & Hernández, 2022; Blanco & Nogueroles, 2022, etc.) have found results concerning a tendency of loss of emotionality in words when presented to L2 speakers. The main objective of the present study was to find out whether Czech non-native speakers diminish the emotionality of words in Spanish, their second language, and to find the reasons and factors why this could be happening. Dewaele (2010), along with other later studies (Harries, 2014; Imbault, 2020), established that age of acquisition, proficiency, frequency of use and context of learning have an impact on the perception of emotionality in a L2.

This study was aimed to analyse two relevant aspects of the emotionality of words in Spanish as a L2: first, 1) the valence (positive, neutral, and negative rank) of 38 Spanish verbs of level A1 and A2; and second 2) the attitudes, perspectives on emotionality and identity of L2 speakers. The first study counted with 33 Czech speakers who had learnt Spanish in a non-immersion context and whose level of Spanish varied from an A2 to a C1. The second study counted with the mentioned 33 Czech speakers and an additional 7 participants, students of languages, who took part in some interviews.

All 33 participants had to fill 3 different questionnaires about the Spanish language and its emotionality. The first questionnaire collected sociodemographic data that would show the cultural and educational background of the participants (for example: *for how long have you been learning Spanish? Do you read books in Spanish? What do you think your best skill in Spanish is?*); the second questionnaire collected information about the attitudes towards the Spanish language and if the participants could express feelings and emotions in this language (for instance⁴: *what adjectives define the Spanish language and the Spanish people? How do you feel like when you have to lie in Spanish?*); the third questionnaire recorded the subjective perspectives of Spanish L2 speakers according to the valence and arousal of the words. Each participant would have to rank each word on a scale from 1 to 7 (1 = negative or very little arousal and 7 = positive or a lot of arousal). For this study, even though 300 words (including nouns, adjectives, and verbs) were

⁴ To each question, the participant would have to choose between option A, B, C and D.

ranked, only the valence of 38 verbs was analysed. The reason is that previous studies had been focusing on the valence of nouns mostly, although verbs seemed to be a category that showed a considerable loss of emotionality when ranked by L2 speakers.

Besides the questionnaires, a set of structured interviews was conducted. 7 participants had to reply to questions related to their learning and language backgrounds, code-switching, and ability to express emotion in their L2, whichever it was. Some examples of questions were: *do you feel like your personality changes in different languages? What language do you use to express your feelings? What language do you use to do maths?* The results of these interviews would help establishing whether L2 speakers lose the ability of expressing emotionality in their second language.

Results of both studies carried out are as follows:

1) the first study shows that Czech learners of Spanish tend to reduce the emotionality of Spanish verbs. There is a general neutralization in all verbs ranked, that is to say: positive verbs according to Spanish native speakers are considered less positive by Czech students and negative verbs according to Spanish native speakers are considered less negative by the Czechs. This neutralization is especially seen in the so called “positive verbs”. From these verbs, the ones considered as verbs that define “daily activities” maintain the general value that the native speakers gave, while the verbs that define “intellectual activities” suffer the biggest changes. According to the Czech learners, the “intellectual activities verbs” are considerably less positive and reach, in most cases, the neutral rank. Verbs in the first group (daily activities) include: *cantar, comer, dibujar, desayunar* and *cocinar*; and verbs in the second group (intellectual activities) include: *adivinar, aprender, comprender, entender, escuchar y leer*.

2) the second study shows that Czech learners of Spanish have very positive attitudes towards their language of study, to the point that they even consider this language as more positive than their own. However, they generally have difficulties to express feelings in Spanish. The reasons why this could be happening are shown thanks to the interviews conducted: frequency of use and level of proficiency seem to have a big impact on the ability of expressing feelings in a second language, whereas age of acquisition and context of learning do not seem to have a big influence on the result.

BIBLIOGRAFÍA

Ayçiçegi, A. y Caldwell-Harris, C. L. (2004). "Brief Report: Bilinguals' recall and recognition of emotion words", *Cognition and Emotion*, 18(7), pp. 977-987. doi:10.1080/02699930341000301

Caldwell-Harris, C. L. (2014). "Emotionality Differences Between a Native and Foreign Language: Theoretical Implications", *Frontiers in Psychology*, 5:1055. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01055.

Blanco Canales, A. y Hernández Muñoz, N. (2022, en revisión). "Appraisal of emotional factors of Early Vocabulary of Spanish as a Second Language", manuscrito presentado a *Bilingualism: Language and Cognition*.

Blanco Canales, A. y Noguerols López, M. F. (2022, en revisión). "The perception of identity and emotionality in Spanish L2".

Dewaele, J. M. and Pavlenko, A. (2002). "Emotion vocabulary in interlanguage", *Language Learning*, 52, pp. 265-324.

Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Londres: Palgrave Macmillan.

Ferré, P., García, T., Fraga, I., Sánchez-Casas, R. y Molero, M (2010). "Memory for emotional words in bilinguals: do words have the same emotional intensity in the first and in the second language?", *Cognition and emotion*, 24:5, 760-785 doi: 10.1080/02699930902985779

Garrido, M. V. y Prada, M. (2018). "Comparing the valence, emotionality, and subjective familiarity of words in a first and a second language", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2018.1456514

Imbault, C., Titone, D., Warriner, A., y Kuperman, V. (2020). "How are words felt in a second language: Norms for 2,628 English words for valence and arousal by L2 speakers", *Bilingualism: Language and Cognition*, pp. 1-12. doi: 10.1017/S1366728920000474

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Pavlenko, A. (2006). "Bilingual selves". En Pavlenko, A. (ed.), *Bilingual Minds: Emotional, experience, expression and representation*, pp. 1-33. Clevedon, OH: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2012). "Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition?" *International Journal of Psychology*, 47:6, 405-428.
- Payrató, Ll. (2018). *Introducción a la pragmática*, Editorial Síntesis.
- Rolland, L., Dewaele, J.M. y Costa, B. (2019). *Planning and conducting ethical interviews: Power, language and emotions*. En J. McKinley y K. Rose (Eds.), *Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Londres: Routledge, pp. 279-289. doi:10.4324/9780367824471-24
- Tomé Cornejo, C. y Recio Diego, Á. (2022). "De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical. Desarrollos metodológicos y aplicación didáctica", *Tejuelo*, 35(3), pp. 299-336. doi:10.17398/1988-8430.3.3.299
- Vélez-Uribe, I. y Rosselli, M. (2019). "The auditory and visual appraisal of emotion-related words in Spanish–English bilinguals", *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(1), pp. 30–46. doi: 10.1017/S1366728917000517
- Winkel, H. (2013). "The emotional Stroop task and emotionality rating of negative and neutral words in late Thai-English bilinguals", *International Journal of Psychology*, 48(6), pp. 1090-1098. doi: 10.1080/00207594.2013.793800

ANEXOS

Anexo I. Material de las actividades

ACTIVIDAD 2. LA VISITA AL PUEBLO

LA SITUACIÓN

Algunos (mesa 2) estáis de visita en Salamanca. Es finales de agosto y hacen 39°C. El calor es insoportable. Decidís que tenéis que hacer una pausa en una cafetería para tomar algo. Todo está cerrado y la única cafetería abierta no tiene buena pinta. Habláis para ver si entráis o no. Entráis. Dentro hay una camarera, María, y una mesa (mesa 1) con otros chicos jóvenes que parecen amigos como vosotros. Empezáis a hablar.

Material. Situación

ROLES

Mesa 1: Juanjo. Tienes 24 años y has estudiado derecho. Crees que lo sabes todo y siempre quieres llevar la razón.

Mesa 2: Lorena. Tienes 22 años y eres educadora social. No te gustan las injusticias y siempre opinas sobre qué deben hacer tus amigos y cómo pueden ayudar a los demás.

María. Tienes 22 años y eres camarera. Eres simpática y risueña, pero no tonta. Recuerdas a todo el mundo lo duro que es trabajar en un bar.

Mesa 1: Laura. Tienes 23 años y trabajas en una tienda de ropa. Te gusta el orden y odias que la gente grite.

Mesa 2: Luis. Tienes 21 años y estás estudiando filología inglesa. Has vivido un año en el Reino Unido y ahora te quejas de todo lo que pasa en España.

Mesa 1: Carolina. Tienes 24 años y estás estudiando un máster de profesorado. Te quejas de que tú no tienes dinero para malgastar y dices que solo puedes pagar 5 euros por tu comida.

Mesa 2: Rafa. Tienes 21 años y trabajas en la obra. Crees que tus amigos son todos unos sosos y unos pijos. ¡La gente tiene que ser mucho más amable y tranquila!

Material. Roles

OBJETIVOS: para cumplir el objetivo se debe utilizar el verbo correspondiente en cualquier persona y tiempo verbal.

Juanjo. Verbo para utilizar: COMPRAR. Quieres comprar 25 pasteles, pero en la cafetería no hay ninguno. Intentas convencer a tus amigos para que te compren los ingredientes y cocinen ellos. Tú sabes la receta y das las instrucciones, ellos hacen el trabajo duro.

Lorena. Verbo para utilizar: ABRAZAR. Quieres solucionar los problemas dando abrazos. Deberás conseguir un abrazo de cada persona de la cafetería, pero antes tienes que pedir permiso.

María. Verbo para utilizar: BEBER. Quieres conseguir que todos los clientes se beban un vaso de agua.

Laura. Verbo para utilizar: COCINAR. Quieres convencer a tus amigos para que te dejen cocinar a ti esa noche, aunque nadie te hace caso y te gritan diciendo que se te da fatal.

Luis. Verbo para utilizar: DIBUJAR. Empiezas a hacer un dibujo de la gente de la mesa de al lado. Tienes que conseguir que la camarera cuelgue el dibujo en el bar.

Carolina. Verbo para utilizar: SONREÍR. Quieres que la camarera te deje desayunar gratis a cambio de una sonrisa tuya. “Sonreír es vivir”, le dices.

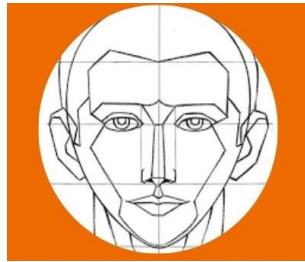
Rafa. Verbo para utilizar: SALUDAR. Quieres conseguir el número de teléfono de la gente de la otra mesa.

Material. Objetivos

ACTIVIDAD 3. EL RALLY DE LAS DESTREZAS EN LA CLASE DE ELE

Material actividad 2

Ejemplo: las partes del cuerpo



Material. ¿Quién describirá mejor?

Material actividad 3

Adivinanza: Oro parece, plata no es. ¿Qué es?

Adivinanza: Tenemos diez dedos, sin huesos ni carne. ¿Qué es?

Adivinanza: Tiene dientes, pero no muerde. ¿Qué es?

Adivinanza: Abierto siempre estoy para todos los niños. Cerrado y solo me quedo los domingos

Adivinanza: Dos hermanitos muy igualitos cuando llegan a viejecitos abren los ojitos.

Material. ¿Quién adivinará más? Adivinanzas

Respuesta: el plátano
Respuesta: los guantes
Respuesta: el peine
Respuesta: el colegio
Respuesta: los zapatos/los calcetines

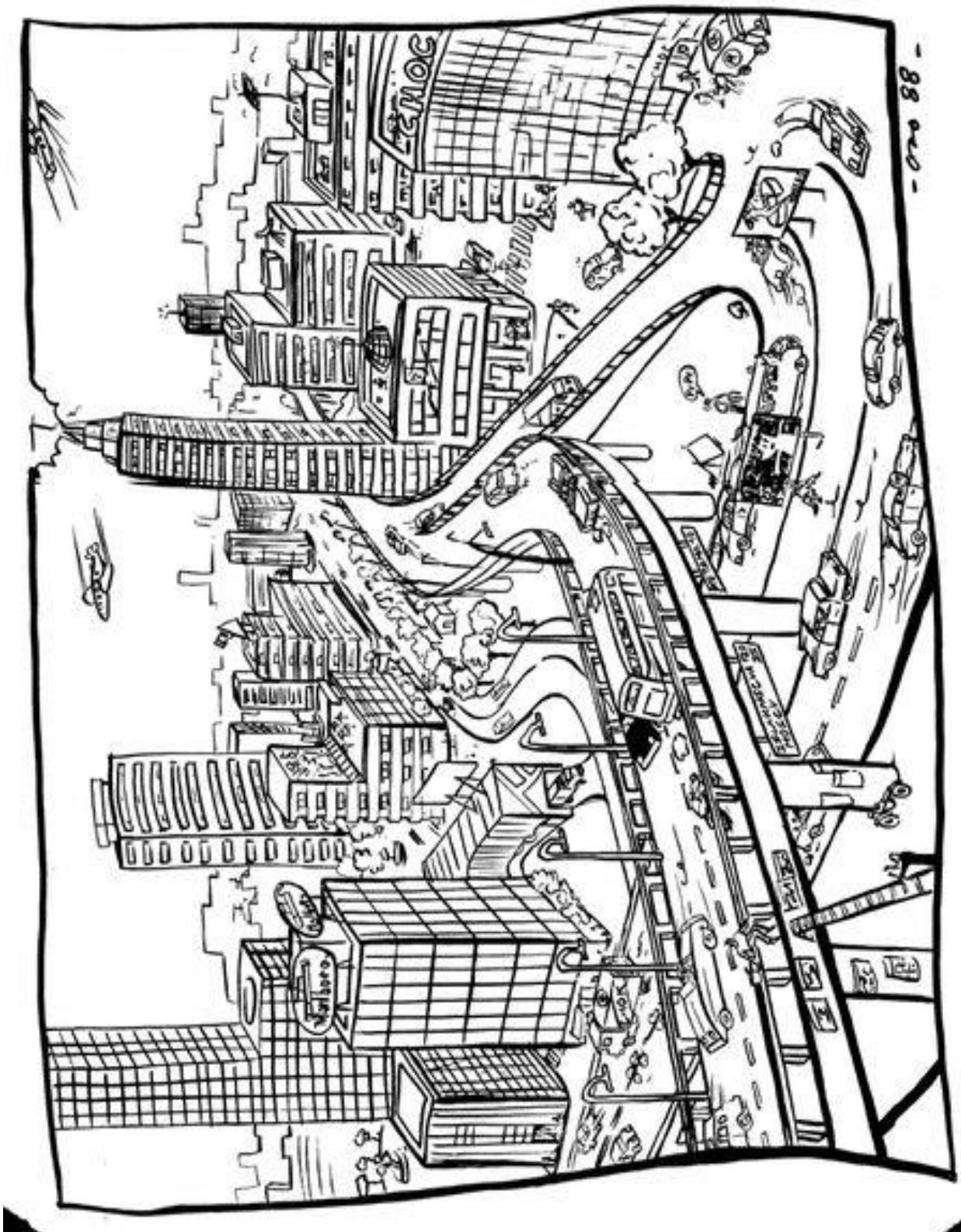
Material. ¿Quién adivinará más? Respuestas

Material actividad 4

Sonido [k] y sonido [θ]	Sonido [b]
Casa – cenar – cocinar – comprar – ceniza – cine – César – cumpleaños – camello – cosa – aceite – camiseta – conocer – caliente – cero – calor – corazón – erizo – queso - conejo	Balón – bailarín – vaca – bueno – vale – volcán – bucear – verano – bomba – bol - vaso – borrar – besar – ballena – vela – bonito – barato – vacío – vuelta - barro

Material. ¿Quién escuchará más?

Material actividad 6



Material. ¿Quién nombrará más?

