



## Influencia del contexto de aprendizaje y la valencia afectiva en la expresión emocional de sinohablantes aprendientes de español

Teresa Simón Cabodevilla

Universidad Nebrija (España) 

Susana Martín Leralta

Universidad Nebrija (España) 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.101435>

Enviado: 30 de julio del 2024 • Aceptado: 15 de noviembre del 2024

**Resumen:** La emoción impregna todos los niveles del lenguaje humano (Alba-Juez y Larina, 2018) mediante la interacción de elementos lingüísticos y extralingüísticos de muy diversa índole. Dentro de los recursos verbales, los recursos emocionales expresivos (Foolen, 2016) se refieren a las emociones de forma indirecta o implícita y abarcan elementos tan variados como la sufijación apreciativa, las repeticiones, los intensificadores, las interjecciones y la prosodia, entre otros. Tomando los procedimientos señalados por Varela y Martín (1999) para expresar intensidad, nos centramos en la sufijación apreciativa, los intensificadores y cuantificadores, y las reduplicaciones y repeticiones. El presente trabajo aborda el análisis de estos recursos, su frecuencia y variedad de uso en narraciones orales emocionales de 81 aprendientes de español sinohablantes examinándolos en función de la valencia de la emoción expresada (negativa, neutra y positiva) y la incidencia del contexto de aprendizaje (no inmersión, inmersión y lengua de migración). Los resultados del análisis cualitativo complementado con una descripción cuantitativa y la aplicación de pruebas de estadística inferencial, apuntan hacia una mayor frecuencia y variedad de recursos empleados en las narraciones de valencia negativa, así como en el contexto de no inmersión, en el que se emplearon más intensificadores y reduplicaciones. Resultados que manifiestan la necesidad de atender a estos elementos que se ponen en funcionamiento a la hora de expresar emocionalidad, tanto en las aulas como en los manuales de lenguas adicionales, con el fin de evitar malentendidos pragmáticos y culturales y lograr una comunicación genuina de estos aprendientes en la nueva lengua, aspecto de gran importancia, sobre todo en contextos de aprendizaje de inmersión y migración.

**Palabras clave:** expresión emocional; narraciones emocionales; sinohablantes; recursos expresivos.

### ENG The Influence of the Learning Context and Affective Valence in the Emotional Expression of Chinese Learners of Spanish

**Abstract:** Emotion permeates in all levels of human language (Alba-Juez & Larina, 2018) through the interaction of varied linguistic and extralinguistic elements. Within verbal resources, expressives (Foolen, 2016) refer to emotions in an indirect or implicit way and cover a wide range of elements such as affective suffixes, repetitions, intensifiers, interjections and prosody, among others. Tackling the procedures identified by Varela & Martín (1999) to express intensity, we focus on affective suffixes, intensifiers, quantifiers, reduplications and repetitions. The present work outlines the analysis of these resources, frequency and variety of use in oral narratives of 81 Chinese learners of Spanish based on the valence of the expressed emotion (negative, neutral and positive) and the different learning contexts (non-immersion, immersion and migration). The results of the qualitative analysis complemented with a quantitative description and the application of inference statistics, point to a higher frequency and variety of the expressive resources in the narratives of negative valence and the learning context of non-immersion where they used more intensifiers, quantifiers, repetitions and reduplications. These results may indicate the need to pay attention to the elements that work together in expression of emotion, in classroom and in foreign language textbooks, in order to avoid pragmatic and cultural misunderstandings and achieve a genuine communication of the learners in their new language, so important in the learning contexts of immersion and migration.

**Keywords:** emotional expression; emotional narratives; Chinese learners; expressives.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Recursos emocionales expresivos. 2.1. Intensificación, subjetividad y emoción. 2.2. Sufijación apreciativa. 2.3. Intensificadores y cuantificadores. 2.4. Reduplicaciones y repeticiones. 3. Antecedentes en el estudio de los recursos emocionales expresivos. 4. Análisis de la expresión emocional de sinohablantes en narrativas orales en ELE. 4.1. Objetivos y preguntas de investigación. 4.2. Participantes. 4.3. Procedimiento de recogida de datos. 5. Análisis de datos y resultados. 5.1. Análisis de datos y resultados de la pregunta 1. 5.2. Análisis de datos y resultados de la pregunta 2. 6. Discusión de resultados y conclusiones. Agradecimientos. Contribución de autoría CREdit. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Simón Cabodevilla, T.; Martín Leralta, S. (2025). Influencia del contexto de aprendizaje y la valencia afectiva en la expresión emocional de sinohablantes aprendientes de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 102 (2025), 75-85. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.101435>

## 1. Introducción

Cuando los seres humanos comunicamos nuestras emociones o las de terceros, ponemos en funcionamiento de forma simultánea multitud de elementos y recursos tanto de tipo lingüístico como extralingüístico. Quien desee adentrarse en la investigación de los recursos de tipo lingüístico que operan en la expresión verbal de las emociones hallará una inabarcable profusión de clasificaciones, taxonomías y definiciones en ocasiones contradictorias entre sí. Con afán aclaratorio, podemos afirmar que existen dos grandes grupos, a saber, un primero formado por el léxico emocional, las dimensiones y connotaciones del mismo y las categorías gramaticales a las que pertenece, que se han denominado conjuntamente “recursos emocionales descriptivos”, en contraposición con los “recursos emocionales expresivos”, entre los que se incluyen elementos como la prosodia, la sufijación apreciativa, los intensificadores, reduplicaciones, etc. (Bednarek, 2008; Foolen, 2016; Kövecses, 2000 y Majid, 2012, entre otros). No existe consenso acerca del grupo al que pertenecen las expresiones metafóricas, metonimias y lenguaje figurado, aunque por sus especiales características algunos investigadores los incluyen en un tercer grupo o lo denominan “grupo mixto”. Como no es objeto de la presente investigación, simplemente señalaremos que autores como Kövecses (2000) o Soriano (2013) incluyen a estos elementos como parte de los recursos descriptivos normalmente por su alto grado de convencionalización.

La presente investigación pretende examinar el uso de los recursos emocionales expresivos para transmitir intensidad empleados por aprendientes sinohablantes de español en función de la valencia de la emoción narrada (positiva-alegría, neutra y negativa-tristeza) y del contexto de aprendizaje (no inmersión, inmersión y lengua de migración). Con este fin, se recogieron dos narraciones orales emocionales de diferente valencia (positiva y negativa) y una neutra por cada uno de los participantes, compilando un corpus total de 243 producciones orales de contenido emocional. Pavlenko (2008) define las narrativas personales de experiencias emocionales como “historias sobre eventos reales, posibles o imaginarios inspirados en las experiencias del hablante” (Pavlenko, 2008, p. 318). Rintell (1989), pionera en los estudios sobre expresión emocional con aprendientes, revela que estudiar las narraciones personales es la mejor manera que tenemos a nuestro alcance para comprender la expresión lingüística de la emoción.

El análisis del lenguaje expresivo empleado en narraciones orales de aprendientes, en nuestro caso, sinohablantes, puede proporcionar información sobre la expresión verbal emocional de aprendientes de español y contribuir a un área no muy explorada en la investigación actual, sobre todo con usuarios de lenguas tan distantes a la nuestra.

Analizar y detallar los recursos emocionales expresivos que expresan intensidad en la expresión emocional, en función de la valencia de la emoción que se narra oralmente y el contexto de aprendizaje, por lo tanto, pueden ser una primera aproximación al abordaje de la expresión de la emocionalidad en español, ya sea como lengua adicional (LX en adelante), L2 o lengua de migración.

## 2. Recursos emocionales expresivos

Como hemos avanzado, los recursos expresivos son una de las formas que tenemos los usuarios para expresar de forma más implícita o indirecta que mediante el vocabulario emocional (descriptivos) nuestras emociones o las de otras personas. Investigadoras como Majid (2012) señalan que estos recursos son mucho más numerosos, ubicuos, naturales y espontáneos que los descriptivos (que solo se hallan en el nivel léxico o semántico). Entre ellos se encuentran, por ejemplo, las reduplicaciones léxicas (*triste triste*), los cuantificadores e intensificadores (*mucha alegría*), la sufijación apreciativa (*supercontenta*, *un poquito triste*), las repeticiones (*muy muy contenta*), las interjecciones (*¡guau!* para expresar sorpresa), o la prosodia, entre muchos otros. En la presente investigación nos centraremos en las diferentes técnicas señaladas por Varela y Martín (1999) en español para expresar intensidad. Por una parte, se trata de procedimientos morfológicos como los sufijos o prefijos y, por otra, procedimientos sintácticos como añadir un adverbio o repetir una palabra (ya sea por yuxtaposición o coordinación). Pero no podemos atender al lenguaje expresivo sin abordar primero la expresión de la intensidad, un fenómeno transversal en los recursos expresivos.

### 2.1. Intensificación, subjetividad y emoción

Dorfmueller-Karpusa (1990, p. 477) define intensidad en este contexto como las formas lingüísticas empleadas en un texto o discurso que permiten al receptor (oyente, lector), entender el nivel de implicación personal del emisor hacia la situación descrita. Según la autora, en función de la manera en la que el emisor tiene en

cuenta al receptor del discurso (oral o escrito), se puede expresar intensidad de dos formas diferentes. La primera sería por medio del empleo de intensificadores que operan por extensión o elaboración (paráfrasis, repeticiones y contraste). La segunda forma sería mediante la condensación o reducción (cuantificadores, partículas y metáforas, entre otros elementos).

Varela y Martín (1999, p. 5024), consideran que la intensidad supone: “una mayor carga intencional, emotiva o cuantitativa del contenido significativo de una palabra, por lo que la intensificación se enmarca dentro de la subjetividad del hablante y añade rasgos connotativos al significado”. Más centrada en la oralidad, Albelda (2005) subraya que la intensificación da un paso más, ya que el concepto contiene una perspectiva retórica, puesto que consideran estos rasgos que intensifican como parte esencial de la expresión de la emocionalidad y afectividad del hablante teniendo en cuenta la función emotiva y expresiva de la lengua. Según Briz Gómez (2017, p. 44), la intensificación, que es un elemento crucial de la conversación coloquial en español, es una estrategia pragmática que “se pone al servicio del hablante para provocar más emoción y mayor interés de lo expresado por este y, por ende, una mayor aceptación de lo narrado o expuesto”. Señala, además, que se puede lograr la intensificación mediante técnicas simples o combinadas, que pueden ser fónicas, sintácticas o léxico-semánticas. A continuación, se describen brevemente algunos de los recursos emocionales señalados por Varela y Martín (1999) para expresar intensidad.

## 2.2. Sufijación apreciativa

Para indicar que deseamos expresar intensidad y emoción en nuestro discurso oral o escrito, disponemos en español de unas partículas diminutas, los afijos, que modifican y proporcionan afectividad e intensidad. Estas partículas son los sufijos, si se colocan detrás de la raíz, o prefijos si se colocan delante (Seco, 1999). Los sufijos apreciativos pueden, entre otras funciones, proporcionar la noción de “cantidad, intensidad o tamaño de lo significado por la raíz, o una actitud afectiva del que habla ante el objeto significado” (Seco, 1999, p. 319). Según Seco, no modifica el significado, sino que aporta noción de afecto o tamaño por la propia voluntad del hablante o emisor. En esta categoría incluye a los diminutivos, aumentativos, despectivos y superlativos. El grupo de prefijos formados con *super-*, *archi-*, *extra-*, *requete-*, etc. se suelen incluir en esta clasificación, aunque no siempre funcionan como apreciativos.

Las partículas que mejor desarrollan contenido expresivo entre todas las técnicas de derivación apreciativa, son, según Foolen (2016), los diminutivos. Además, se trata de elementos muy productivos cuyo nombre no guarda relación con la función de disminuir, sino que pueden connotar afecto, cariño, empatía, cortesía o, incluso, ironía (Criado de Diego, 2016).

Varios recursos lingüísticos de tipo afectivo son estudiados por Schnoebelen (2012) en géneros diversos como corpus de conversaciones coloquiales o en redes sociales con el objetivo de comprender la forma en la que marcan posicionamiento del hablante en la expresión emocional. En relación con los diminutivos, el autor demuestra que, a pesar de que puedan emplearse de forma peyorativa, generalmente tienen connotaciones positivas. En cuanto al empleo de *little*, en su detallado examen encontró que su uso es más común con adjetivos negativos que con positivos, y que consigue hacer más *decibles* ciertas cosas que no se expresarían sin esta partícula. Según este investigador, entender la forma en la que expresamos las emociones supone comprender también el uso de diferentes recursos lingüísticos para posicionarse y posicionar a la audiencia. Por lo que podemos deducir, conforme a él, que la expresión de las emociones implica siempre un posicionamiento.

En el estudio de Waksler (2012), los cuatro elementos comunes en el discurso coloquial denominados por ella como intensificadores *over the top* (*super*, *uber*, *so* y *totally*), indican el propósito del hablante de exceder o sobrepasar los límites naturales semánticos, sintácticos o pragmáticos. A través de este propósito, según la autora, los hablantes señalarían su actitud, punto de vista e implicación hacia lo que se describe.

Criado de Diego (2016), por su parte, efectúa un pormenorizado análisis del comportamiento de los diminutivos del español actual oral y escrito, con la conclusión de que en la variedad de español europeo se emplean formas mucho más variadas (*-ico*; *-illo*; *-ete*; *-uco*) que en las variedades americanas (*-ito*). También encontró que se utilizan tanto en la lengua oral como escrita, con cierto predominio de la oral. La investigadora subraya que el tratamiento en los manuales de enseñanza es bastante parcial y que, en ellos, estos elementos aparecen descontextualizados y sin secuenciar.

## 2.3. Intensificadores y cuantificadores

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) define los intensificadores como “cuantificadores de grado adverbiales que modifican a adjetivos y sus correspondientes grupos” (NGLE 2009, §19.2g). Se clasifican en cuantificadores de grado (*alguno/a/os/as*, *ninguno/a*, *cualquiera*, *cuanto/a/os/as*, *mucho/a/os/as*, *poco/a/os/as*, *bastante/es*, *más*, *menos*, etc.) y sus variantes apocopadas (*algún*, *ningún*, *cualquier*, *cuán*, *tan* y *muy*) y cuantificadores evaluativos (*un poco*, *poco*, *un tanto*, *bastante*, *mucho* y *demasiado*) (NGLE 2009, §19.2a). Según Gutzmann y Turgay (2012), estos intensificadores expresivos, a los que denominan *expressive intensifiers*, van más allá de su función intensificadora, ya que revelan una actitud del emisor adicional que no forma parte del contenido descriptivo, sino que además de aumentar el grado, expresa que el emisor se siente emocional sobre ese grado expresado.

En un estudio de tipo contrastivo realizado por Querol (2017) para conocer los procedimientos de intensificación y atenuación tanto en chino L1 como en español L1 en las peticiones, se concluyó que ambos tendrían el mismo fin persuasivo y estarían estrechamente vinculados con la cortesía, tan importante en este acto de habla. Los resultados obtenidos mostraron que los participantes chinos emplearon casi el doble

de atenuadores que los españoles y, en el caso de la intensificación, fueron los participantes españoles los que utilizaron estos recursos con mayor frecuencia y de forma mucho más variada que los chinos. Esta investigadora apunta hacia la necesidad de atender a los procedimientos específicos que tiene cada lengua para atenuar o intensificar, y de realizar estudios comparativos, tan necesarios en lenguas distantes como el español y el chino.

Por otro lado, Martínez Egido (2017) analizó los procedimientos intensificadores, valorativos y atenuadores en un corpus de 300 narraciones de humor de escolares de 8 a 12 años (español L1). En sus resultados, observó que estos tres elementos son cruciales en la expresión de la subjetividad y pueden contribuir de forma efectiva a lograr un discurso humorístico. El procedimiento más empleado para intensificar fue la cuantificación del adjetivo (normalmente *muy* + adjetivo) y ciertos adverbios terminados en *—mente*, que, según el autor, añaden aún más el valor de intensificación. Otras técnicas fueron la formación de superlativos con el prefijo *super—* y con el sufijo *—ísimo* y la reduplicación. Para valorar se emplearon adjetivos calificativos positivos y exclamativos, entre otros. Con el fin de atenuar, se emplearon *un poco*, *poco*, *un pelín*, etc. En general, y con diferencias cuantitativas y cualitativas en el uso, se halló una gran frecuencia de elementos intensificadores en las narraciones.

## 2.4. Reduplicaciones y repeticiones

La NGLE (2009) muestra la reduplicación como un procedimiento que aporta intensidad, muy propio de la lengua conversacional. Se registran ejemplos de reduplicación con valor intensificativo, tanto con el cuantificador *muy* (en la oración *ese es un trabajo muy muy cansado*), como con adjetivo (se *cortó el pelo corto corto*) (2009, §38.8j). Roca y Suñer (1997–98, p. 47) definen reduplicación léxica como “repetición de una única palabra como mecanismo para obtener un valor de intensificación o cuantificación sobre una propiedad, una acción o un objeto”. Exponen que las categorías gramaticales que pueden repetirse pueden ser sustantivos, adjetivos, adverbios o verbos. Además, no suele haber pausas entre los elementos que se repiten ni se modifica de ningún modo el elemento en cuestión porque no se añaden más valores semánticos, solo la cuantificación o intensificación (p. 48). Esto es, desaparece el valor intensificador si eliminamos uno de los dos elementos. Señalan, asimismo, que en el caso de que se redupliquen adverbios, se pueden reduplicar más de una vez y entre ellos puede añadirse una pausa o un elemento como, por ejemplo, *pero que*. El significado que proporciona depende del adverbio en cuestión: “si el adverbio es de grado, la intensificación incide sobre este grado: es decir, también en este caso tiene valor cuantificador” (p. 51).

Como se acaba de mencionar, la reduplicación léxica no altera el significado, sino que lo intensifica (Roca y Suñer, 1997–98, p. 47). Pero, según los resultados del estudio de Rossi (2011), la intensificación no es el único valor que añade, ya que demostró que el uso de la reduplicación léxica puede comunicar contenidos afectivos, puesto que contienen connotaciones o inferencias adicionales que sí pueden alterar el significado. Las reduplicaciones con adjetivos y adverbios tienen la función intensificadora para señalar la presencia de una emoción (p. 158). La investigadora indica que la reduplicación léxica, presente en muchas lenguas, aunque su uso está más extendido en italiano que en francés, se trata de un patrón lingüístico con múltiples facetas capaz de producir numerosas interpretaciones pragmáticas y poseer contenido afectivo.

En otro estudio posterior, Rossi et al. (2015) demostraron que las reduplicaciones creativas (por ejemplo, *It is a blue blue sky today* o *It is a little little cat*) muy frecuentes en las conversaciones de tipo informal, causan la producción de inferencias afectivas valiosas. Estas estructuras pueden también comunicar y añadir no solo valor de intensificación o cuantificación sino significados emocionales y afectivos. Según los investigadores, las reduplicaciones pueden expresar dos grados de significado: uno explícito necesario para la comprensión de la expresión y otro opcional, que es el afectivo.

## 3. Antecedentes en el estudio de los recursos emocionales expresivos

Kaneko (2003) lleva a cabo una investigación que se centra en la expresión de emociones negativas comparando dos corpus orales de usuarios de inglés L1 con tres de aprendientes de inglés LX (francés L1, chino L1 y japonés L1). Con dos objetivos: el de averiguar si el uso del léxico es igual entre estos grupos y conocer las estrategias usadas en la expresión de emociones negativas. Las estrategias a las que hace referencia se basan en el estudio previo (y pionero en el área) de Rintell (1989): (1) uso de oraciones exclamativas, (2) modificadores de términos (intensificadores, minimizadores) y (3) adición de términos (repetición de palabras emocionales, adición de *oh*, *oh no* y adición de *God*, *oh my God*). Los resultados obtenidos en cuanto al léxico emocional en los corpus de aprendientes mostraron diferencias según la L1 de estos, siendo el grupo de japonés L1 (seguido, en segundo lugar, de chino L1) el que empleó un menor número y variedad de vocabulario emocional negativo. En relación con las estrategias empleadas, los resultados también mostraron diferencias según la L1 de los aprendientes. En primer lugar, no se registró ningún caso de uso de estrategias de tipo 1 (oraciones exclamativas) entre los grupos de aprendientes. En segundo lugar, el grupo de japonés L1 fue el que menos estrategias empleó y con menor frecuencia que los grupos de francés L1 y chino L1. En tercer lugar, el grupo de chino L1 fue el que obtuvo la frecuencia más alta de uso de estas estrategias, el grupo que más minimizadores e intensificadores empleó.

Esta investigadora también examinó la atención que reciben las emociones en 7 manuales que se emplean en Japón para la enseñanza de inglés en secundaria. Los datos obtenidos resultaron en una lista de tan solo 32 adjetivos, 15 oraciones hechas y 11 verbos. La autora concluye señalando la necesidad de exponer a los aprendientes a la expresión emocional y a sus estrategias como uno de los objetivos a implementar

en las aulas. Hace hincapié en la expresión de las emociones negativas que, al resultar amenazante, requiere mayor información de tipo pragmático y mayor conocimiento de los recursos lingüísticos para lograr comunicarse de la forma más adecuada posible.

En este punto debemos recordar el estudio de Sánchez y Pérez-García (2020) en el que se analiza el vocabulario emocional en tres manuales de inglés LX empleados en España. Los resultados revelaron que los términos emocionales no suponían ni un cuarto del total de términos. Dentro del grupo de vocabulario emocional, las palabras emocionales negativas comprendían un porcentaje entre el 9 % y el 14 % en función del manual elegido.

Partiendo de la hipótesis de que existe una relación entre la intensidad emocional reportada y los marcadores lingüísticos de intensidad emocional que se emplean en la expresión escrita sobre contenido emocional, Argaman (2010) realizó un estudio con 60 participantes (hebreo L1). Con este fin analizó los marcadores lingüísticos típicos para expresar intensidad emocional (denominados por la investigadora *linguistic markers* o *lexical modalities*): intensificadores clásicos, reductores léxicos, repeticiones léxicas, exclamativos, uso de vocabulario emocional, símiles y metáforas, entre otros. Para ello, los participantes visualizaron dos fragmentos cinematográficos para la emoción de alegría y dos para tristeza y, a continuación, debían reportar la emoción, intensidad y describir por escrito las emociones provocadas por cada fragmento por lo que cuatro producciones fueron compiladas por participante. Los resultados obtenidos revelaron una mayor presencia de todos los marcadores lingüísticos mencionados en aquellos fragmentos cinematográficos marcados como más intensos. La investigadora concluyó, por tanto, que efectivamente existe una conexión entre el uso de marcadores lingüísticos de intensidad emocional (intensificadores y repeticiones entre ellos) en la expresión escrita emocional, y la intensidad emocional registrada.

Debemos mencionar la investigación realizada por Pérez-García y Sánchez (2019) cuyo fin era conocer la percepción y expresión de las categorías emocionales de tristeza, alegría, miedo y enfado en inglés LX por parte de 99 participantes (español L1). Los resultados obtenidos mostraron que los participantes fueron capaces de reconocer todas las emociones mencionadas, aunque la que mejor resultado obtuvo fue la de alegría. En cuanto a la expresión verbal de las emociones, se examina el uso de recursos tanto descriptivos como expresivos, en tanto que analizó el uso del vocabulario emocional (incluyendo palabras cargadas de emoción), sintaxis, interjecciones e intensificadores. Se observó que el léxico emocional positivo prevalecía incluso en la expresión de las categorías emocionales negativas (en las que hubo porcentajes bajos de palabras negativas). La categoría gramatical más empleada fueron los adjetivos, lo que coincide con los patrones inglés como español en la expresión de emociones, tal y como señalaba Wierzbicka, (1999). En relación con las interjecciones expresivas, se halló una notable falta de distinción entre las categorías positivas y negativas. Se emplearon más oraciones interrogativas en la expresión del enfado y del miedo y más oraciones exclamativas en la expresión de la tristeza. En cuanto al uso de intensificadores para reforzar los términos emocionales, los empleados fueron: *very*, *really* y *so*; mucho más utilizados en la expresión de la alegría, lo que puede sugerir, quizás, que los participantes se sintieran más involucrados emocionalmente en esta emoción que en el resto. Estos resultados de nuevo ponen de manifiesto, según las investigadoras, la necesidad de atender en las aulas de lenguas extranjeras al léxico emocional y a los diferentes recursos disponibles para la expresión de la emocionalidad. Su conocimiento beneficiaría tanto a la habilidad comunicativa como a la competencia pragmática de sus aprendientes.

## 4. Análisis de la expresión emocional de sinohablantes en narrativas orales en ELE

### 4.1. Objetivos y preguntas de investigación

A la luz de las investigaciones mencionadas que han examinado diferentes recursos expresivos en la expresión emocional, el presente estudio pretende efectuar un análisis de estos elementos en las narraciones orales de experiencias emocionales de un total de 81 adultos sinohablantes aprendientes de español. Las variables consideradas son la valencia de la emoción expresada (negativa, neutra y positiva) y el contexto de aprendizaje (no inmersión, inmersión y lengua de migración). Teniendo en cuenta estos objetivos, a continuación, se muestran las preguntas de investigación formuladas.

- P1. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de los recursos de tipo expresivo para expresar intensidad (sufijación apreciativa, cuantificadores y repeticiones) en las narrativas orales producidas en función de la valencia de la emoción narrada (negativa, neutra o positiva)?
- P2. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de los recursos de tipo expresivo para expresar intensidad (sufijación apreciativa, cuantificadores y repeticiones) en función del contexto de aprendizaje (no inmersión, inmersión y lengua de migración)?

Para dar respuesta a las preguntas formuladas, se ha analizado un corpus formado por un total de 243 narraciones de contenido emocional en las que, por un lado, se identificaron las ocurrencias de cada recurso examinado mediante un estudio de corte cualitativo empleando la herramienta Atlas. Ti. Por otro, se realizó un estudio de corte cuantitativo y se aplicaron pruebas de estadística descriptiva e inferencial.

### 4.2. Participantes

Un total de 81 informantes sinohablantes adultos aprendientes de español en tres diferentes contextos de aprendizaje y tres niveles de dominio lingüístico formaron parte de esta investigación, cuyas características se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Información sobre los participantes

Contexto de aprendizaje	N	Nivel 1 (B1)	Nivel 2 (B2 y C1)	Edad (M y SD)	Mujeres	Hombres
No Inmersión	27	17	10	20.96 (SD=0.89)	23	4
Inmersión	27	12	15	23.40 (SD=1.08)	21	6
Migración	27	12	15	28.33 (SD=5.66)	22	5
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>41</b>	<b>40</b>		<b>66</b>	<b>15</b>

Se trata de un grupo bastante heterogéneo, como es la población china aprendiente de español, aunque compartan ciertas características comunes: tener como L1 tanto el chino mandarín, variedad estándar (o lengua común de China), como aquellas variedades específicas de sus regiones y poseer estudios universitarios o estar a punto de finalizarlos al momento de la recogida de datos (79 de los 81 así lo afirmaron).

### 4.3. Procedimiento de recogida de datos

Los participantes autorizaron de manera informada los consentimientos de los comités éticos de las diferentes universidades en las que estudiaban. La recogida de datos se llevó a cabo de forma individual, en un lugar adecuado para permitir la correcta realización y grabación de las pruebas. Las categorías emocionales objeto de estudio se indujeron mediante el visionado de fragmentos cinematográficos de entre 2 y 5 minutos, previamente validados (véase Simón y Martín Leralta, 2020). El procedimiento consistía en visionar un fragmento cinematográfico, completar el cuestionario subjetivo auto-informado *Post-Film* (Rottenberg et al., 2007) para registrar las emociones experimentadas, mantener una breve interacción oral con la entrevistadora sobre cómo se habían sentido sobre el visionado y finalizar con una narración autobiográfica en la que se relatara una experiencia personal pasada que hubiera provocado una emoción semejante. Como apoyo para llevar a cabo la narración se empleó el cuestionario de patrones emocionales *Emotional Patterns Questionnaire* (EPQ) de De Leersnyder et al. (2011), facilitado a los participantes en dos versiones bilingües: inglés y español o chino y español. El procedimiento se repitió tres veces para cada participante, primero para la emoción de tristeza, después para contemplar un vídeo sin carga emocional (en cuyo caso la narrativa versaba sobre su rutina cotidiana, siguiendo el procedimiento de Tsai et al., 2004) y finalmente, para la emoción de alegría. Entre cada una de ellas se dejaron unos segundos de relajación. La pauta aplicada siguió las instrucciones de Kahn et al. (2007) y de Argaman (2010) para el orden de los fragmentos y para evitar el efecto inter-emocional.

Las producciones fueron grabadas en audio, transcritas de forma manual y compiladas en el corpus oral denominado “expresión de las emociones por sinohablantes”, publicado en acceso abierto en <https://www.corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/>.

## 5. Análisis de datos y resultados

Para dar respuesta las preguntas de investigación formuladas se llevó a cabo un estudio de corte exploratorio descriptivo, y se analizaron las producciones orales recogidas mediante el análisis manual de corpus lingüístico y un programa de análisis de datos cualitativo asistido por ordenador (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis*, CAQDAS), en este caso, Atlas.ti (versión 9). Para efectuar las pruebas de estadística descriptiva e inferencial, el análisis de resultados se realizó con el programa SPSS versión 26.

### 5.1. Análisis de datos y resultados de la pregunta 1

La primera pregunta de investigación, a saber, ¿existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de los recursos de tipo expresivo para expresar intensidad (sufijación apreciativa, cuantificadores y reduplicaciones) en los relatos orales producidos en función de la valencia de la emoción narrada (negativa, neutra y positiva)?, nos permite conocer si los resultados apoyan la tendencia a emplear un mayor número de recursos emocionales en los relatos de valencia negativa, tal y como señala la bibliografía previa (Rintell, 1989; Schrauf y Sánchez, 2004). Por tanto, partimos de la hipótesis de que los recursos en las narraciones de valencia negativa serán los que mayor media obtendrán.

Para ello, en primer lugar, se hallan las medias y desviaciones típicas de cada variable en cada narración oral y se añade, además, el valor mínimo y máximo para cada una de ellas.

Tabla 2. Medias, DT, valores mínimos y máximos para cada variable en relato según valencia

	N	Media	DT	Mínimo	Máximo
Sufijación apreciativa en relato de valencia negativa	81	0.67	1.37	0	7
Intensificación en relato de valencia negativa	81	4.22	2.28	0	12
Repetición en relato de valencia negativa	81	0.79	1.15	0	7
Sufijación apreciativa en relato neutro	81	0.01	0.11	0	1
Intensificadores en relato neutro	81	0.02	0.156	0	1
Reduplicaciones y repeticiones en relato neutro	81	0	0	0	0
Sufijación apreciativa en relato de valencia positiva	81	0.58	1.22	0	6

	N	Media	DT	Mínimo	Máximo
Intensificadores en relato de valencia positiva	81	3.63	2.21	0	11
Repeticiones en relato de valencia positiva	81	0.63	1.07	0	6

Nota: DT= desviación típica; N= tamaño muestral

Como se puede apreciar en la tabla, todos los recursos (sufijación, intensificación y reduplicaciones) obtienen una media más alta en los relatos de valencia negativa (los tres primeros de la lista). Con el objetivo de conocer si esas diferencias son significativas, se realiza la prueba Anova de un factor de medidas repetidas para cada una de las variables (sufijación apreciativa, intensificadores y cuantificadores y repeticiones y reduplicaciones).

En cuanto a la sufijación apreciativa, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de valencia ( $F(2;160) = 12.908$ ;  $p=0.000$ ;  $\eta^2=0.139$ ). En la prueba de Post Hoc con Bonferroni se obtienen diferencias ( $p<0.05$ ) entre el grupo de valencia negativa ( $M=0.67$ ;  $DT=1.37$ ) con el grupo de valencia neutra ( $M=0.01$ ;  $DT=0.11$ ), y así mismo, encontramos diferencias entre este último con el grupo de valencia positiva ( $M=0.58$ ;  $DT=1.22$ ).

Los resultados nos muestran que hay diferencias significativas entre la sufijación neutra con la negativa y la neutra con la positiva. Donde no se han encontrado diferencias significativas es entre la sufijación negativa y positiva. Si acudimos a las medias, este resultado tiene sentido, ya que la sufijación negativa es la que tiene una media (0.67) más elevada que la neutra (0.01) y la positiva (0.58), pero, como se puede observar, las diferencias con la sufijación positiva se acortan.

A continuación, se realizan las mismas pruebas para la variable intensificadores y cuantificadores. Se encuentran diferencias estadísticas entre los grupos de valencia ( $F(2;160) = 173.318$ ;  $p=0.000$ ;  $\eta^2 = 0.684$ ). En la prueba de Post Hoc con Bonferroni, se obtienen diferencias significativas entre el grupo de valencia negativa con neutra ( $p=0.001$ ) y con positiva ( $p=0.039$ ); así mismo, se encuentran diferencias entre estos dos últimos grupos ( $p=0.001$ ), donde el grupo de valencia negativa presenta mayor media en el uso de intensificadores y cuantificadores que el grupo neutro y positivo, mientras que este último también emplea más intensificadores y cuantificadores que el grupo neutro.

Para la variable reduplicaciones y repeticiones se realizan las mismas pruebas. Se encuentran diferencias estadísticas entre los grupos de valencia ( $F(2;160) = 20.359$ ;  $p=0.000$ ;  $\eta^2 = 0.203$ ). En la prueba de Post Hoc con Bonferroni, se obtienen diferencias significativas entre el grupo de valencia negativa con neutra ( $p=0.001$ ) y neutra con positiva ( $p=0.001$ ). Donde no se han encontrado diferencias significativas es entre las reduplicaciones en narración negativa y positiva. Si acudimos a las medias, este resultado tiene sentido, ya que la reduplicación negativa es la que tiene una media más elevada (0.79) que la neutra (0) y la positiva (0.63), pero, como se puede observar, las diferencias con las reduplicaciones en narración de valencia positiva se acortan.

A continuación, el Gráfico 1 ilustra de forma más detallada estas diferencias con porcentajes, mientras que la Tabla 3 recoge el número de ocurrencias totales:

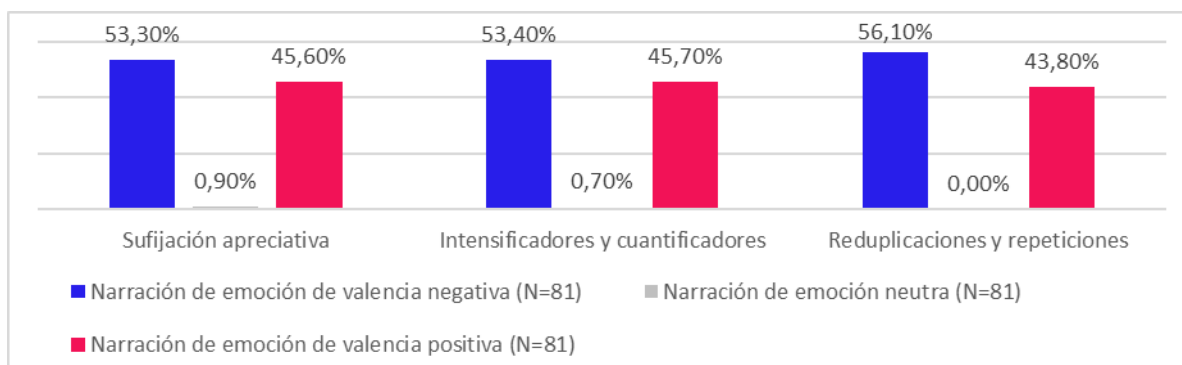


Gráfico 1. Porcentajes de los recursos emocionales expresivos según valencia de la emoción narrada

Tabla 3. Ocurrencias de los recursos emocionales expresivos según valencia de la emoción narrada

	negativa	neutra	positiva
Sufijación apreciativa (N=103)	55	1	47
Cuantificadores e intensificadores (N=642)	343	5	294
Reduplicaciones y repeticiones (N=114)	64	0	50
Total (N=859)	462	6	391

## 5.2. Análisis de datos y resultados de la pregunta 2

Respondemos a la segunda pregunta de investigación ¿existen diferencias significativas en el uso de los recursos de tipo expresivo para expresar intensidad (sufijación apreciativa, cuantificadores y reduplicaciones) en función del contexto de aprendizaje (no inmersión, inmersión y lengua de migración)?

Para ello, en primer lugar, se hallan las medias y desviaciones típicas de cada variable según los tres contextos de aprendizaje y se añade, además, el valor mínimo y máximo para cada una de ellas. Tal y como se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos de los recursos expresivos en función del contexto de aprendizaje

Variable	Grupo/contexto	N	Media	DT	Mínimo	Máximo
Sufijación apreciativa	(1) No inmersión	27	0.88	1.52	0	6
	(2) Inmersión	27	0.81	1.30	0	5
	(3) Migración	27	2.07	3.42	0	13
Intensificadores y cuantificadores	(1) No inmersión	27	9.92	3.74	4	18
	(2) Inmersión	27	6.77	3.72	0	16
	(3) Migración	27	6.92	3.82	0	14
Reduplicaciones y repeticiones	(1) No inmersión	27	1.92	2.47	0	9
	(2) Inmersión	27	1.4	1.52	0	4
	(3) Migración	27	0.92	1.14	0	3

Nota: N= tamaño del efecto; DT= desviación típica

Se realiza la prueba Anova de un factor para muestras independientes para cada una de las variables.

En primer lugar, con respecto a la sufijación apreciativa no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres contextos de aprendizaje ( $F(2;78) = 2.561$ ;  $p=0.084$ ;  $\eta^2=0.062$ ).

En segundo lugar, en relación con los intensificadores y cuantificadores, con la misma prueba se obtienen diferencias estadísticamente significativas ( $F(2;78) = 6.017$ ;  $p=0.004$ ;  $\eta^2=0.134$ ) entre en el grupo uno (NI) con el dos (IN) y con el tres (MI). Si observamos la Tabla 4 este resultado resulta coherente porque el grupo uno (NI) es el que mayor media tiene (9.92 en grupo NI frente a 6.77 en IN y 6.92 en MI).

Con respecto a las repeticiones, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres contextos de aprendizaje ( $F(2;78) = 2.072$ ;  $p=0.133$ ;  $\eta^2=0.050$ ).

A continuación, ofrecemos el Gráfico 2, donde se pueden observar de forma más clara estas diferencias con porcentajes, y la Tabla 5 con el número de ocurrencias totales por contexto de aprendizaje:

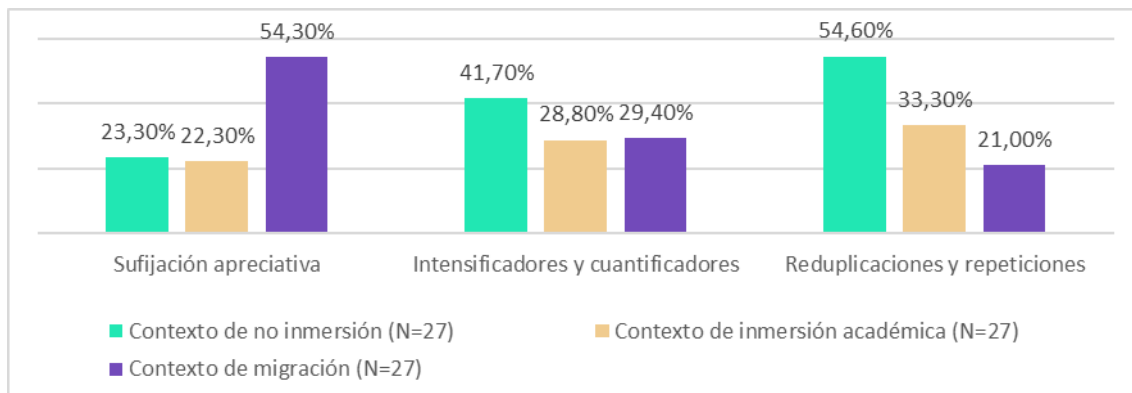


Gráfico 2. Porcentajes de los recursos emocionales expresivos según contextos de aprendizaje

Tabla 5. Ocurrencias de los recursos emocionales expresivos según contextos de aprendizaje

	(1) No Inmersión (NI)	(2) Inmersión (IN)	(3) Migración (MI)
Sufijación apreciativa (N=103)	24	23	56
Cuantificadores e intensificadores (N=642)	269	184	189
Reduplicaciones y repeticiones (N=114)	52	38	24
Total (N=859)	345	245	269

## 6. Discusión de resultados y conclusiones

La primera pregunta de investigación pretendía averiguar si la valencia de la emoción narrada influye en el uso de los recursos emocionales expresivos. Los resultados obtenidos parecen apuntar a que sí afecta la valencia de la emoción narrada, ya que se encontró una frecuencia mayor en los recursos explorados en las narraciones de valencia negativa frente a las neutras y a las de valencia positiva, con diferencias significativas, además, siempre entre la neutra y la negativa, y entre la neutra y la positiva en cada una de las variables,

y, en el caso de los cuantificadores e intensificadores, también entre la negativa y la positiva. Los resultados parecen coincidir con los del estudio de Schrauf y Sánchez (2004), en el que se concluía que, en el caso de las emociones negativas, como señalan la existencia de algo problemático o amenazante, se emplean más etiquetas emocionales para analizarlo y entenderlo, por lo que se requiere de más cuidado y esfuerzo. Este proceso provocado por las emociones negativas, resulta en un mayor número de etiquetas emocionales negativas que positivas, por lo que entendemos que se produce un discurso más extenso, complejo o elaborado en narraciones en las que se relata una experiencia de valencia negativa. De acuerdo con Rintell (1989), tendemos a producir oraciones más complejas al describir emociones negativas que positivas, una complejidad (también gramatical) que sería entendida por el oyente como señal o marca del afecto del hablante.

A pesar de tratarse de un resultado coincidente con la bibliografía previa, no deja de ser llamativo si atendemos a los estudios (Kaneko, 2003 o Sánchez y Pérez García, 2020, entre otros) que han puesto de manifiesto la escasa atención dedicada en los manuales y programas de lenguas extranjeras al componente emocional y, especialmente, al léxico emocional negativo. Creemos que, quizás, este vacío lo podrían haber suplido los participantes de nuestro estudio con un mayor empleo de algunos de los recursos identificados, como la repetición y la cuantificación, al haber experimentado que no poseían herramientas suficientes para expresarse sobre un tema novedoso para ellos o no tratado en la enseñanza recibida. También podría deberse, quizás, a una mayor intensidad emocional experimentada por ellos al expresar un evento reciente en el que se sintieron tristes o infelices, respecto a aquel en que se sintieron alegres o en el que relataban su rutina diaria. Puede ser probable que, en el caso de las emociones de valencia negativa, el participante se sintió más involucrado y deseaba expresar con mayor detalle y matices sus experiencias personales negativas o desagradables, al relacionarse con un elemento “amenazador” o “problemático”, como mencionaban los resultados de Schrauf y Sánchez (2004). De igual manera, el estudio de Demjén (2015) registró un mayor uso de recursos como la repetición (entre otros) en la narración de eventos personales de valencia negativa. Igualmente, destacamos los hallazgos del estudio de Argaman (2010); en relación con ellos, nuestros datos podrían sugerir que los 81 participantes, al haber experimentado una mayor intensidad emocional después del visionado del fragmento cinematográfico de la emoción de tristeza, hayan producido narraciones con mayor frecuencia de recursos expresivos, en concreto, un mayor número de intensificadores y repeticiones, elementos intensificativos recurrentes en las narraciones de contenido emocional.

En la segunda pregunta de investigación se deseaba conocer si el contexto de aprendizaje influye en el uso de los recursos expresivos examinados. En los resultados obtenidos únicamente se hallaron diferencias significativas entre los tres grupos en el caso de los intensificadores y cuantificadores, pero no en la sufijación apreciativa ni en las repeticiones. Los datos mostraron, contra todo pronóstico, un mayor uso de intensificadores y cuantificadores, y de repeticiones y reduplicaciones en el contexto de aprendizaje de no inmersión. También sobresalió una mayor frecuencia de uso de la sufijación apreciativa en los participantes del contexto de migración, datos que podrían sugerir una mayor socialización afectiva de estos aprendientes en la LX, como apunta Dewaele (2008). Esto implicaría un mayor conocimiento de los guiones culturales de expresión verbal emocional por parte de este grupo y, entre ellos, del uso de la sufijación apreciativa con valor afectivo, señalada por Criado de Diego (2016) como la función olvidada en las aulas, aunque de uso más común.

Contra toda previsión, en el contexto de inmersión no se ha identificado ningún uso destacado en ninguna de las variables analizadas, resultados que nos sugieren, quizás, que para los aprendientes sinohablantes, tal y como apunta Puig Ferré (2016), el estudio en inmersión en el extranjero puede que no sea una experiencia tan fructífera como se espera, al menos en lo que al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa y, en concreto, de las destrezas orales se refiere. También podrían apuntar hacia una menor socialización afectiva (Dewaele, 2008) a pesar de encontrarse en inmersión, que se vería claramente reflejada en una interacción y expresión orales más pobres en comparación con otras actividades comunicativas de la lengua. Tal y como sugiere Puig Ferré (2016), puede ser que estos aprendientes convivan y acudan a clase con aprendientes de su misma L1, o que sigan manteniendo una gran vinculación con la vida en el país de origen por una excesiva conectividad durante su estancia. También podría deberse a una intensidad emocional experimentada más suave en este grupo de participantes en concreto, es decir, que no se hayan sentido involucrados con la tarea y esto provoque una frecuencia más baja de estos recursos expresivos en sus narraciones orales emocionales.

En cuanto a los resultados de los participantes en el contexto de no inmersión (destacables en intensificadores y repeticiones), un mayor uso de estos recursos podría apuntar justamente a la falta de instrucción de la expresión emocional en contextos formales o académicos de aprendizaje, ya indicada en estudios previos. Al ser tanto la repetición como la cuantificación recursos propios de niveles de dominio lingüístico muy iniciales, podrían utilizarse con más frecuencia por estos aprendientes al sentirse limitados, tratarse de un tema novedoso y no tener otros recursos más propios de su nivel. También, tal y como mostraban los resultados de Argaman (2010) y Demjén (2015), la causa podría apuntar a una mayor intensidad emocional experimentada por este grupo de aprendientes, vinculada con un mayor empleo de recursos emocionales expresivos.

El presente estudio contribuye a engrosar un campo aún poco estudiado en la investigación actual, como es el de la expresión verbal de la emocionalidad en español como lengua adicional, principalmente, teniendo en cuenta diferentes contextos de aprendizaje, con lo que viene a cubrir, en la medida de sus posibilidades, un vacío identificado en la bibliografía precedente: “el contexto de lengua extranjera ha sido menos explorado que el de segunda lengua y se recuerda la necesidad de seguir investigando sobre lenguas más variadas e infrarrepresentadas” (Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba, 2019). Muchos de

los trabajos citados (Pérez-García y Sánchez, 2019; Simón y Martín Leralta, 2020, entre otros) ya están ocupándose de ello.

Dado que el propósito del estudio no fue comparar la expresión emocional de aprendientes con usuarios de español L1, en futuras investigaciones sería esclarecedor contar con un grupo de referencia para poder analizar y establecer tendencias y patrones en la expresión emocional en L1 y LX.

Como aportación para la didáctica del español como LX, los resultados inciden en la necesidad de atender, tanto en las aulas como en los manuales, a todos los recursos extralingüísticos y lingüísticos (expresivos y descriptivos) que se ponen en funcionamiento a la hora de expresar emocionalidad, aspecto de gran importancia para los aprendientes, sobre todo en contextos de aprendizaje de inmersión y migración. En este sentido, el material cinematográfico podría resultar de gran utilidad para experimentar emociones, como ponen de manifiesto las investigaciones previas (Argaman, 2010; Rottenberg et al., 2007; Simón y Martín Leralta, 2020) y la aquí reportada, además de ser plenamente adecuado para el aula de lenguas extranjeras por su carácter motivador (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca, 2019).

## Agradecimientos

Este estudio se enmarca en el proyecto “La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA2)” [PID2022-138973OB-C22] financiado por el Programa estatal de investigación I+D+i Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

## Contribución de autoría CReDit

Teresa Simón Cabodevilla (TSC); Susana Martín Leralta (SML). La aportación realizada por cada una de las autoras del artículo son las siguientes: Conceptualización: TSC y SML; curación de datos: TSC y SML; Análisis formal: TSC; Adquisición de fondos: SML; Investigación: TSC y SML; Metodología: TSC y SML; Administración del proyecto: SML; Recursos: TSC y SML; Software: TSC y SML; Supervisión: SML; Validación: TSC y SML; Visualización: TSC y SML; Redacción: TSC y SML.

## Referencias bibliográficas

- Abdel Salam El-Dakhs, Dina, y Altarriba, Jeanette (2019). How do Emotion Word Type and Valence Influence Language Processing? The Case of Arabic-English Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>
- Alba-Juez, Laura, y Larina, Tatiana (2018). Language and emotion: Discoursepragmatic perspectives. *Russian Journal of Linguistics*, 22(1), 9–37. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2018-22-1-9-37>
- Albelda Marco, Marta (2005). *La intensificación en el español coloquial* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia].
- Argaman, Osnat (2010). Linguistic markers and emotional intensity. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 89–99. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9127-1>
- Bednarek, Monika (2008). *Emotion talk across corpora*. Palgrave Macmillan.
- Briz Gómez, Antonio (2017). Otra vez sobre las funciones de la intensificación en la conversación coloquial. *Boletín de Filología, Tomo LII Número 2*, 37–58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032017000200037>
- Criado de Diego, Cecilia (2016). *Variación y variedad del diminutivo en español y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil*. [Tesis de doctorado, UNED].
- Demjén, Zsófia (2015). *Sylvia Plath and the language of affective states: Written discourse and the experience of depression*. Bloomsbury Publishing Academic.
- Dewaele, Jean— Marc (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753–1780. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.002>
- Dorfmueller-Karpusa, Káthi (1990). Intensity markers: A text analysis. *Journal of Pragmatics*, 14(3), 476–483. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90104-L](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90104-L)
- De Leersnyder, Jozefien, Mesquita, Batja, y Kim, Heejung S. (2011). Where Do My Emotions Belong? A Study of Immigrants' Emotional Acculturation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(4), 451–463. <https://doi.org/10.1177/0146167211399103>
- Foolen, Ad (2016). Expressives. En N. Riemer (Ed.), *The Routledge Handbook of Semantics*. (pp. 473–490). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685533>
- Gutzmann, Daniel, y Turgay, Katharina (2012). Expressive intensifiers in German: syntax-semantics mismatches. En C. Piñón (Ed.), *Empirical Issues in Syntax and Semantics 9* (pp. 149–166).
- Kahn, Jeffrey H., Tobin, Renée M., Massey, Audra E., y Anderson, Jennifer A. (2007). Measuring emotional expression with the Linguistic Inquiry and Word Count. *The American Journal of psychology*, 120(2), 263–286. <https://doi.org/10.2307/20445398>
- Kaneko, Tomoko (2003). How non-native speakers express anger, surprise, anxiety and grief: A corpus-based comparative study. En D. Archer, P. Rayson, A. Wilson, y T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (pp. 384–393). Lancaster University.
- Kövecses, Zoltan (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge University Press.
- Majid, Asifa (2012). Current emotion research in language sciences. *Emotion Review*, 4(4), 432–443. <https://doi.org/10.1177/1754073912445827>

- Martínez Egido, Jose Joaquín (2017). La expresión de la subjetividad en el humor infantil: elementos valorativos, atenuadores e intensificadores. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación*, 70, 81–98. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56318>
- Pavlenko, Aneta (2008). Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. En M. Moyer y Li Wei (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism* (pp. 311–325). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch18>
- Puig Ferré, Marco (2016). *Contexto de inmersión y aprendizaje lingüístico. Estudio de caso de los alumnos chinos en la URV*. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili].
- Pérez-García, Elisa, y Sánchez, María Jesús (2019). Emotions as a linguistic category: Perception and expression of emotions by Spanish EFL students. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1630422>
- Querol Bataller, María (2017). Atenuadores e intensificadores en las peticiones de chinos y españoles: propuesta de estudio. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 7(2), 205–227. <http://dx.doi.org/10.7203/normas.v7i2.11178>
- Real Academia Española y Asociación de academias de La lengua española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Vol. 1, Morfología y Sintaxis*. Espasa Calpe.
- Rintell, Ellen M. (1989). That Reminds me of a Story. The use of Language to Express Emotion by Second-Language Learners and Native Speakers. En M. R. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage. Empirical Studies in Second Language Variation* (pp. 237–257). Springer.
- Roca, Francesc, y Suñer, Avel·lina (1997–98). Reduplicación léxica y tipos de cuantificación en español. *Estudi General: revista de la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona*, 17–18, 36–66.
- Rossi, Daniela (2011). Lexical reduplication and affective contents, *Belgian Journal of Linguistics*, 25(1), 148–175. <https://doi.org/10.1075/bjl.25.07ros>
- Rossi, Daniela, Dominicy, Marc, y Kolinsky, Régine (2015). The inference of affective meanings: an experimental study. *Language and Cognition*, 7(3), 351–370. <https://doi.org/10.1017/langcog.2014.33>
- Rottenberg, Jonathan, Ray, Rebecca D., y Gross, James J. (2007). Emotion elicitation using films. En J. A. Coan y J. J. B. Allen (Eds.), *Series in affective Science. The handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 9–28). Oxford University Press.
- Sánchez, María Jesús, y Pérez-García, Elisa (2020). Emotion(less) textbooks? An investigation into the affective lexical content of EFL textbooks. *System*, 93, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102299>
- Sánchez-Vizcaíno, M. Carmen, y Fonseca Mora, M. Carmen (2019). Videoclip y emociones en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 78, 255–286. <https://doi.org/10.5209/clac.64381>
- Schnoebelen, Tyler Joseph (2012). Emotions are Relational: Positioning and The Use of Affective Linguistic Resources. [Tesis de doctorado, Stanford University].
- Schrauf, Robert. W., y Sánchez, Julia (2004). The preponderance of negative emotion words across generations and across cultures. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(2–3), 266–284. <https://doi.org/10.1080/01434630408666532>
- Seco, Manuel (1999). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la Lengua*. Espasa-Calpe.
- Simón Cabodevilla, Teresa, y Martín Leralta, Susana (2020). Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. En P. Taboada de Zúñiga y R. Barros Lorenzo (Eds.), *XXIX Congreso Internacional ASELE. Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, (pp. 1047–1060). Universidade de Santiago de Compostela.
- Soriano Salinas, Cristina (2013). Linguistic theories of lexical meaning. En J. J. R. Fontaine, K. R. Scherer, y C. Soriano (Eds.), *Components of emotional meaning: A sourcebook* (pp. 63–82). Oxford University Press.
- Tsai, Jeanne L., Simeonova, Diana I., y Watanabe, Jamie T. (2004). Somatic and social: Chinese Americans talk about emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(9), 1226–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167204264014>
- Varela, Soledad, y Martín, Josefa (1999). La prefijación. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto. *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 3. Entre la oración y el discurso* (pp. 4993–5040). Real Academia Española Colección Nebrija y Bello. Espasa Calpe S.A.
- Waksler, Rachelle (2012). Super, uber, so, and totally: Over-the-top intensification to mark subjectivity in colloquial discourse. En N. Baumgarten, I. Du Bois, y J. House (Eds.), *Subjectivity in Language and in Discourse* (pp. 17–31). Emerald Group Publishing Limited.
- Wierzbicka, Anna (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge University Press.