

LINGÜÍSTICA

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA VI

EDITAN

TERESA MOLÉS-CASES
ROSA CURRÁS MÓSTOLES
CARLOS PERIÑÁN-PASCUAL
FRANCESCA ROMERO FORTEZA



Estudios de lingüística aplicada VI

Editan

Teresa Molés-Cases

Carlos Perriñán-Pascual

Rosa Currás Móstoles

Francesca Romero Forteza

2023

Colección *UPV Scientia*

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita: Molés-Cases, Teresa *et al.* (eds.) (2023). *Estudios de lingüística aplicada VI*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

Edición científica:

Teresa Molés-Cases
Rosa Currás Móstoles
Carlos Perrián-Pascual
Francesca Romero Forteza

Comité científico:

Alonso Almeida, Francisco. *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*
Briz Gómez, Antonio. *Universitat de València*
Cantos Gómez, Pascual. *Universidad de Murcia*
Carrió Pastor, Marisa. *Universitat Politècnica de València*
Casas Gómez, Miguel. *Universidad de Cádiz*
Garofalo, Giovanni. *Università degli Studi di Bergamo*
González García, Francisco. *Universidad de Almería*
González García, Virginia. *Universitat de València*
Mairal Usón, Ricardo. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Mitkov, Ruslan. *University of Wolverhampton*
Martín Arista, Javier. *Universidad de La Rioja*
Olmo Cazevieille, Françoise. *Universitat Politècnica de València*

Agradecimiento especial a Françoise Olmo Cazevieille y Marisa Carrió Pastor, ambas de la *Universitat Politècnica de València*

© De los textos: sus autores

© 2023, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València
www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6720_01_01_01

ISBN: 978-84-1396-189-7

<https://doi.org/10.4995/SCLIN.2023.672001>



Estudios de lingüística aplicada VI/ Editorial Universitat Politècnica de València.
Se distribuye bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

RESUMEN

El volumen *Estudios de Lingüística Aplicada VI* presenta una serie de contribuciones recientes en el campo de la Lingüística Aplicada. Dado que encontramos variedad de temas en los nueve capítulos que incluye, los contenidos del volumen se han aglutinado en dos grandes bloques. El primer bloque versa sobre el análisis del discurso y el segundo bloque sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: análisis del discurso, semántica, multimodalidad, enseñanza y aprendizaje de lenguas, segundas lenguas.

OBJETIVOS

Este sexto volumen continúa dando a conocer aspectos de la investigación en Lingüística Aplicada. Entre los autores de las contribuciones encontramos tanto investigadores noveles centrados en su tesis doctoral, como investigadores más experimentados.

APORTACIÓN DE LA OBRA

El monográfico recoge una selección de contribuciones en inglés y en español sobre Lingüística Aplicada y, más concretamente, sobre investigaciones en torno al análisis del discurso (oral y escrito) y a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

EDITORES

TERESA MOLÉS-CASES es profesora titular en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València. Sus intereses de investigación incluyen estudios de traducción, lingüística de corpus, lingüística cognitiva y adquisición del lenguaje. Ha publicado el libro *La traducción de los eventos de movimiento en un corpus paralelo alemán-español de literatura infantil y juvenil* en Peter Lang y varios artículos en revistas internacionales (algunos ejemplos incluyen *Review of Cognitive Linguistics*, *Perspectives*, *Meta*, *Languages in Contrast*, *Lebende Sprachen*). Pertenece a los grupos de investigación COVALT (Corpus Valencià de Literatura Traduïda) y GALE (Grupo de Análisis de Lenguas de Especialidad). También ha trabajado como investigadora y docente en la Universitat Jaume I y en la Universität Leipzig (Alemania).

ROSA CURRÁS MÓSTOLES es profesora de Inglés con Fines Específicos en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València. Es licenciada en Filología Inglesa por la Universitat de València (1985-1990) y doctora en Filología por la Universitat Politècnica de València (2009). Posee experiencia docente de inglés con fines específicos en diversas universidades tanto nacionales como internacionales. Su actividad investigadora se centra en la traducción cultural y la internacionalización de la educación superior. Ha participado como investigadora en varios proyectos de investigación, incluyendo el *Joint Research Centre* de la Unión Europea, y colaborado como evaluadora de proyectos europeos para el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación Superior (SEPIE) del Ministerio de Universidades.

CARLOS PERIÑÁN-PASCUAL es doctor en Filología Inglesa y profesor titular en la Universitat Politècnica de València. Sus intereses investigadores se han centrado en estas últimas dos décadas en la ingeniería del conocimiento, el procesamiento del lenguaje natural, la lingüística computacional y la minería de textos. Más concretamente, es el responsable de la implementación computacional de una base de conocimiento para la comprensión automatizada del lenguaje, un sistema de extracción terminológica en dominios especializados, un entorno de experimentación en procesamiento de datos textuales y un programa para la detección automática de problemas publicados en las redes sociales, entre otras aplicaciones informáticas. Su producción científica incluye numerosas publicaciones en los campos de la lingüística, el procesamiento del lenguaje natural y la inteligencia artificial.

FRANCESCA ROMERO FORTEZA es doctora en Filología Catalana y profesora del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València, donde imparte asignaturas de Catalán para fines específicos en diversas titulaciones de ingeniería. Actualmente es directora de su departamento. Su investigación está centrada en el Aprendizaje de lenguas asistido por la tecnología y, más específicamente, en la modalidad del autoaprendizaje. Otros temas sobre los que versa su investigación son la enseñanza de lenguajes de especialidad y el análisis de errores lingüísticos. Por su tesis doctoral obtuvo el Premio extraordinario que otorga la Universidad y también ha obtenido el Premio a la excelencia docente que otorga el Consejo social de la Universitat Politècnica de València.

Índice

Prólogo	1
SECCIÓN I. ANÁLISIS DEL DISCURSO	
Capítulo 1. Contenido generado por el usuario procesado con traducción automática neuronal: localización y calidad de traducción automática <i>Carmen Rosa-Sorlózano</i>	5
Capítulo 2. Language resources for personality and emotion analysis: The case of MBTIEmo <i>Hongling Gou</i>	25
Capítulo 3. Metaphorical representation of smell: an analysis of perfume TV commercials under the lens of filmic multimodal metaphoricality <i>Lorena Bort Mir</i>	43
Capítulo 4. “I don’t think we need a million”: A study of the multimodal distribution of vagueness in spoken business discourse <i>Omra Malladi</i>	57
Capítulo 5. Forensic linguistics: Legal language for the resolution of crimes <i>Laura Vela Serrano</i>	71
SECCIÓN II. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS	
Capítulo 6. Explorando el aprendizaje sostenible de segundas lenguas a través del intercambio virtual <i>Oksana Polyakova Nesterenko y Ruzana Galstyan Sargsyan</i>	85
Capítulo 7. Using the Storytelling Power of Animations in EFL Classrooms: Students’ Perspective <i>Atrin Kavyanicherati</i>	105
Capítulo 8. Innovación pedagógica en el aula: una propuesta de aprendizaje basado en proyectos <i>Mingfang Zheng, Jingyue Zhao y Françoise Olmo-Cazeveille</i>	121
Capítulo 9. Una aproximación al perfil del profesorado rumano de ELE de secundaria superior: evidencias para el diseño de una guía de buenas prácticas <i>Paula Andreea Stinga</i>	143

Prólogo

Este volumen recoge una selección de las contribuciones presentadas en el decimocuarto Seminario de Investigación organizado por el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València, celebrado en mayo de 2023. Cuenta con 9 capítulos divididos en dos grandes bloques temáticos: análisis del discurso y enseñanza y aprendizaje de lenguas. Las investigaciones, desarrolladas tanto por investigadores noveles como por investigadores experimentados, constituyen una muestra de los intereses y tendencias de investigación en Lingüística Aplicada en la actualidad.

La primera sección, sobre el análisis del discurso, incluye cinco capítulos. El capítulo 1, “Contenido generado por el usuario procesado con traducción automática neuronal: localización y calidad de traducción automática”, se centra en el estudio de la traducción automática inglés-español de un corpus de reseñas de turismo y restauración y el posible impacto de esta automatización en los usuarios. El capítulo 2, “Language resources for personality and emotion analysis: The case of MBTIEmo”, presenta una serie de recursos lingüísticos enfocados al análisis de las emociones y la personalidad, entre los que destaca la herramienta MBTIEmo. Seguidamente, el capítulo 3, “Metaphorical representation of smell: an analysis of perfume TV commercials under the lens of filmic multimodal metaphoricality”, es una investigación interdisciplinar que ahonda en temas como la multimodalidad y la metáfora a partir del género de anuncios televisivos sobre marcas de perfume. A continuación, el capítulo 4, “‘I don’t think we need a million’: A study of the multimodal distribution of vagueness in spoken business discourse”, sigue desarrollando el concepto de modalidad a partir del estudio del concepto de vaguedad en un corpus de vídeos de entrevistas del ámbito empresarial. La sección concluye con el capítulo 5, “Forensic linguistics: Legal language for the resolution of crimes”, que presenta una introducción al campo interdisciplinar de la Lingüística forense.

Los capítulos de la segunda sección se agrupan bajo el paraguas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El capítulo 6, “Explorando el aprendizaje sostenible de segundas lenguas a través del intercambio virtual”, presenta una iniciativa formativa que persigue organizar e implementar la cooperación pedagógico-competencial aplicada al aprendizaje de inglés para fines específicos en entornos virtuales. El capítulo 7, “Using

the Storytelling Power of Animations in EFL Classrooms: Students' Perspective”, profundiza en las ventajas del uso de herramientas de storytelling en el aula de inglés como lengua extranjera. El capítulo 8, “Innovación pedagógica en el aula: una propuesta de aprendizaje basado en proyectos”, desarrolla una propuesta didáctica para el español como lengua extranjera (ELE) sobre formación para el empleo basada en el aprendizaje por proyectos. El monográfico termina con el capítulo 9, “Una aproximación al perfil del profesorado rumano de ELE de secundaria superior: evidencias para el diseño de una guía de buenas prácticas”, una contribución sobre cómo mejorar el aula de ELE en el sistema educativo rumano a partir de una investigación sobre la identificación de los principales rasgos del profesorado rumano de ELE de secundaria superior.

Esperamos que el volumen resulte de interés para investigadores y docentes en Lingüística Aplicada, sirva de inspiración para futuros estudios en este y otros campos afines y contribuya a un avance del conocimiento de carácter interdisciplinar.

SECCIÓN I

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1

Contenido generado por el usuario procesado con traducción automática neuronal: localización y calidad de traducción automática

Carmen Rosa-Sorlózano

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

1.1. Introducción

Los usuarios de internet han pasado a ser contribuidores activos en la Web 2.0. Pese al gran potencial y el volumen de negocio de este sector, las plataformas de reseñas traducen sus contenidos con traducción automática (TA) sin posterior revisión. Sin embargo, al ser un contenido con gran carga cultural, la posesición de estas reseñas debería considerar otros aspectos, además de la habitual corrección lingüística y estilística. Es decir, que se debería tener en cuenta la adaptación del mensaje a las preferencias lingüísticas y culturales específicas del usuario, algo que también se conoce como localización, que en los últimos 30 años ha contado con un papel clave en los Estudios de Traducción (Esselink, 2000: 11; Fernández-Costales, 2010: 25; Jiménez-Crespo, 2009: 3).

Por eso, este estudio se centra en un análisis de corpus de reseñas traducidas con TA. El objetivo de esta investigación es analizar el posible impacto de la TA sobre las opiniones de los usuarios, en concreto en el ámbito del turismo y de la restauración, para comprobar el grado de aceptabilidad del texto traducido con TA según los principios de la localización, de forma que se perciba el texto traducido como propio en el *locale* meta, es decir, en la cultura, el área geográfica o el mercado de destino del producto, para lo que a veces habrá que alejarse del texto original y adaptarlo en la medida necesaria.

Áreas como el turismo, las finanzas y el marketing podrían verse beneficiadas si mejoran sus sistemas de traducción, puesto que un mejor entendimiento de los servicios anunciados facilita la interacción del consumidor con dichos productos y servicios. La investigación permitirá extraer conclusiones sobre cómo afecta la TA sin poseer a la toma de decisiones de compra de los usuarios de internet y cómo la posesión y la localización de este tipo de textos es crucial dentro de la estrategia de marketing e internacionalización empresarial.

La importancia del estudio reside en la escasa bibliografía sobre esta temática. Existen artículos sobre traducción y turismo (Calvi, 2019; Cronin, 2000) o sobre TA y contenido generado por el usuario (CGU) (Candel-Mora, 2015), pero estos se han centrado en la terminología específica del turismo, las técnicas de traducción, los principales paradigmas de TA, estudios sobre los diferentes tipos de CGU y sus características, entre otros. Sin embargo, no se ha encontrado literatura que aúne todas estas variables. De esta manera, el presente estudio abarca todas estas temáticas con el fin de proporcionar mayor claridad sobre las posibilidades de futuro de los profesionales de la traducción.

Esta investigación ha consistido en el estudio de un corpus de 500 reseñas (250 de hoteles y 250 de restaurantes), extraídas de la plataforma de reseñas en línea TripAdvisor.com y escritas originalmente por hablantes nativos de inglés. A su vez, este corpus se ha dividido en reseñas de hoteles y restaurantes ya que estas presentan características diferentes entre sí, que determinarán cómo las procesan los motores de TA. Posteriormente, estas reseñas se procesaron con traducción automática neuronal (TAN) al español, para realizar estudios sobre la tipología de los errores de traducción y la calidad de los resultados de TAN. Finalmente, se ha llevado a cabo un análisis que ha permitido observar cómo la corrección o incorrección del CGU, así como su mayor o menor localización al *locale* o cultura de destino, podrían influir en el comportamiento de los usuarios a la hora de determinar si adquieren o no un producto o servicio.

1.1.1. Contenido generado por los usuarios

Las nuevas tecnologías han hecho posibles nuevas formas de comunicarse de manera escrita (Jones, Chik y Hafner, 2015), entre las que se encuentran los blogs o las redes sociales, gracias a las cuales, surge la posibilidad de que los usuarios relaten sus experiencias en internet, lo que ha dado lugar a un nuevo paradigma en la comunicación, el «boca-a-boca electrónico» o *electronic word-of-mouth* (eWOM) (Manap y Adzharudin, 2013).

El eWOM evoluciona gracias a las redes sociales, blogs y otras plataformas de internet y entre sus principales características se encuentran la escalabilidad y la rapidez de difusión de este tipo de contenidos (Dellarocas *et al.*, 2004).

Dada la creciente cantidad de contenido en internet en los últimos años, se podría considerar que el CGU es un género digital relativamente nuevo (Candel-Mora, 2015; Pollach, 2006; Vásquez, 2015). Según García de Torres (2010), en los primeros años del CGU digital, este aparece en grupos de noticias, foros, páginas web y chats. Más tarde, aparecieron plataformas en línea que ampliaron las posibilidades de creación del CGU, lo que evidenció el potencial de transformación de la Web 2.0 (García de Torres, 2010; Hidalgo-Alcázar, Sicilia y Ruiz de Maya, 2015). La Web 2.0 se podría definir como el conjunto de sitios web y plataformas en línea que permiten a los usuarios consumir y crear contenidos, además de compartir información en internet, por lo que estos se convierten en prosumidores, es decir, ya no solo leen y usan la información sobre los productos o servicios, sino que además crean contenido en redes (Muller *et al.*, 2011).

Según Vásquez (2014), el CGU es una de las características principales de las redes sociales y permite que cualquier persona con acceso a internet pueda dar su opinión y contar sus propias experiencias con los productos o servicios adquiridos. Hoy en día, gracias al acceso generalizado a las redes sociales, se ha creado un nuevo canal informativo para los usuarios, que consumen dicha información, pero que también la crean.

1.1.1.1. Definición y características

Las investigaciones sobre CGU y reseñas en internet son relativamente nuevas, lo que es evidente, ya que no existe una definición unánime para este tipo de contenidos (Candel-Mora, 2015). Existen diferentes nombres para estos: «online consumer reviews» (Vásquez, 2012) «user generated product reviews», «product reviews» o «user opinions» (Ricci y Wietsma, 2006), pero las denominaciones utilizadas en este estudio son «contenido generado por el usuario» (CGU) y «reseñas generadas por el usuario» (RGU). En este contexto, se entiende CGU como el concepto general que engloba todo tipo de contenidos generados por el usuario en internet y RGU como un tipo concreto de CGU.

El CGU se podría definir como aquellos contenidos redactados de manera pública por los usuarios de internet, en redes sociales o plataformas en línea y que no están editados por profesionales (Fernández-Castrillo, 2014; García de Torres, 2010; Hosteltur, 2018; Presi, Saridakis y Hartmans, 2014). Es importante recalcar que los usuarios que elaboran estos contenidos no son profesionales, sino que contribuyen voluntariamente con información o archivos multimedia para ayudar o entretener a otros usuarios (Fernández-Castrillo, 2014).

Según Vásquez (2012) el principal propósito de las reseñas es calificar, describir, y dar recomendaciones a otros usuarios a favor o en contra de un producto o servicio concreto. Por eso, se podría afirmar que el propósito principal de los consumidores cuando escriben las reseñas es compartir sus experiencias, y evaluar las fortalezas y debilidades de cierto producto o servicio. En concreto, el tipo de CGU en que se ha centrado este estudio han sido las reseñas publicadas en plataformas en línea de productos o servicios turísticos o de restauración.

Como se ha detallado anteriormente, es vital que las empresas proveedoras de productos y servicios de turismo y restauración lleven a cabo una buena gestión del CGU, ya que este las ayuda en sus campañas de marketing, para conseguir que las búsquedas en internet de los usuarios se conviertan en ventas. Además, las reseñas pueden ayudar a los usuarios a sentir una mayor seguridad al adquirir un producto o servicio intangible recomendado por otro usuario.

El estudio del CGU relacionado con la traducción de dichos contenidos tiene gran relevancia, ya que, según un artículo de la revista *Harvard Business Review* (Kelly, 2012), el 72,1 % de los consumidores pasa más tiempo en sitios web que están traducidos a su idioma que en otros que no lo están. Es más, un 72,4 % de dichos consumidores afirmó que probablemente compraría antes un producto cuya información en internet esté traducida a su lengua. Finalmente, según esta encuesta, el 56,2 % de los usuarios afirmó que no le importaría pagar más dinero, si esto significa que el producto está traducido a su idioma.

Por lo tanto, sería posible afirmar que el CGU es muy importante en el proceso de adquisición de un producto o servicio, sobre todo si se tiene en cuenta que las compras de este tipo de productos y servicios se consideran de alto riesgo (Hidalgo-Alcázar, Sicilia y Ruiz de Maya, 2015; Schemmann, 2011). Esto sucede porque los consumidores no pueden probar los productos o los servicios de antemano, ya que son intangibles, por lo que, dichos usuarios buscan en internet reseñas o información que hayan proporcionado otros viajeros anteriormente. Por esto se podría afirmar que el CGU les ayuda en la toma de decisiones previa a la compra y minimiza la sensación de riesgo e incertidumbre (Presi, Saridakis y Hartmans, 2014; Schemmann, 2011).

Según un estudio realizado por Destination Analysts (2019), las aplicaciones más utilizadas por los usuarios para planear sus viajes fueron tanto páginas de tipo agencias de viajes digitales (Expedia, Hotels.com, etc.), como plataformas de reseñas (TripAdvisor, Yelp, etc.), por lo que las reseñas se han convertido en un elemento muy útil para los consumidores que quieren organizar su viaje o incluso para los que ya están de viaje, pero buscan recomendaciones.

Aunque el CGU sea un concepto relativamente nuevo, este se ha estudiado desde perspectivas diferentes. Por un lado, se han realizado estudios en el ámbito empresarial y del marketing, por otro, también se han estudiado los aspectos psicológicos del CGU, para entender por qué los usuarios elaboran estos contenidos y qué efecto tienen sobre

otros consumidores. No obstante, también sería importante entender los aspectos lingüísticos del CGU, algo que se ha hecho en esta investigación que ha tenido en cuenta estos tres puntos de vista.

1.1.2. Localización

La localización aparece como tal aproximadamente en los años 80, por lo que se considera una disciplina relativamente nueva, si se compara con la traducción. Esta aparece gracias al creciente uso de los ordenadores personales y de los nuevos *softwares*, que debían adaptarse a las necesidades de cada *locale* o cultura meta. Por otra parte, también se hizo más necesaria la traducción de estos programas para que fueran más entendibles y fáciles de usar (Esselink, 2003; Fernández-Costales, 2010; García-Nevarés, 2016; Pym, 2012).

En los años 90, con la aparición y el desarrollo de internet, los productos multimedia y la documentación que los acompaña se empiezan a distribuir a escala mundial (Esselink, 2000). Como resultado, aparecieron las primeras asociaciones de localización, como la desaparecida *Localisation Industry Standards Association* (LISA) (Esselink, 2000; Fernández-Costales, 2010) o la *Globalization and Localization Association* (GALA). Gracias a estas asociaciones y a la aparición de nuevos proveedores de servicios lingüísticos, se consolida la «industria de la localización», en que se conforman dos sectores principales muy diferenciados: los fabricantes y los distribuidores de *software* y *hardware* y, por otro lado, el sector lingüístico, es decir, el de los localizadores y los proveedores de servicios de localización (Esselink, 2000; Jiménez-Crespo, 2009).

Uno de los principales cambios que sufrió el proceso de localización fue que, anteriormente, los productos multimedia se localizaban cuando estaban finalizados, pero, más tarde, los productos se empezaron a plantear siguiendo el concepto del *simultaneous shipment* (*simship*), es decir, se comenzaron a comercializar todas las versiones de un producto de manera simultánea, algo que creó la necesidad de desarrollar herramientas que ayudaran a acelerar el proceso de localización sin comprometer la calidad (Esselink, 2000). Otro cambio importante fue el cambio de perfil de los traductores, que ahora, además de tener conocimientos lingüísticos, debían tener también conocimientos técnicos (Arevalillo-Doval, 2000; Esselink, 2002).

También en los años 90, la globalización de los negocios empezó a ser más relevante en el por entonces incipiente mundo de internet, lo que repercutió en la localización de los sitios web, ya que estos debieron adaptarse a las lenguas y las convenciones culturales de los diferentes *locales* (O'Hagan y Ashworth, 2002). Además, con la aparición de nuevos productos de *software* y contenidos en línea, el perfil de los usuarios cambió, por lo que se hizo aún más evidente la necesidad de localizar los productos para que estos fueran más accesibles (Fernández-Costales, 2010).

La localización es una disciplina relativamente nueva, por lo que no existe una definición universal de este concepto. Por eso, en este estudio, se ha proporcionado una definición a partir de diferentes ideas de autores consagrados en la materia. Para la gran mayoría

de autores, la localización consiste en adaptar lingüística y culturalmente productos informáticos, multimedia o sitios web, así como la documentación que los acompaña al mercado de destino, para que se puedan comercializar estos productos de forma que dicho *locale* perciba el producto como propio u original de su área geográfica (Esselink, 2000; Jiménez-Crespo, 2009). Es más, Jiménez-Crespo (2009) afirma que, si los textos localizados se asemejan a otros textos escritos originalmente en el *locale* meta, se considerará que estos son de gran calidad.

La localización cuenta con características que la diferencian de la traducción, entre ellas la corta vida de los productos, la diversidad de géneros y ámbitos, así como el lenguaje utilizado en cada uno de ellos, que será diferente en función de la situación comunicativa, y las distintas cualidades de los profesionales de la localización (Estellés, 2010). Otra característica notable de la localización es que esta pone el énfasis en el *locale* meta, por lo que se suele permitir a los localizadores modificar el texto tanto como sea necesario para adaptar el producto a las convenciones de la cultura de destino (Bernal-Merino, 2013).

Estellés (2010) y Schäler (2008) también afirman que los objetos de trabajo en localización no son solo textos, sino gráficos, audio, vídeo, animaciones o fragmentos de código, entre otros. Además, según el tipo de producto, los localizadores utilizarán una herramienta de localización u otra (Schäler, 2008). Además, la localización no solo se centra en los aspectos lingüísticos del texto, sino que también tiene en cuenta otras convenciones culturales de los *locales* de destino, como son los símbolos (monedas, unidades de medida, etc.), los iconos, los colores, así como otros efectos visuales (Anastasiou y Schäler, 2010; O'Hagan y Ashworth, 2002; Ressin, 2015). No tener en cuenta estos aspectos podría dar como resultado una traducción que no funcione en el *locale* de llegada (Jiménez-Crespo, 2008).

Como se ha podido observar, la localización va un paso más allá que la traducción, ya que esta se enfoca en aspectos más técnicos. Además, los lingüistas que se quieran dedicar a la localización requieren una formación especializada que les proporcione los conocimientos técnicos e informáticos necesarios. Ahora que se han expuesto las principales definiciones y características de la localización, en el siguiente apartado, se profundizará en la traducción automática. Para ello, se han proporcionado algunas de las definiciones que se han dado hasta la fecha, y se han estudiado las características de los principales tipos de motores de traducción automática.

1.1.3. Traducción automática

Para entender mejor la traducción automática, se han estudiado diferentes aspectos relacionados con esta, como las principales definiciones, tipos y orígenes, entre otros, recogidas en algunos de los estudios de investigación en TA que existen hasta la actualidad. A lo largo del tiempo, han surgido una gran variedad de modelos de TA, que van desde sus inicios como TA basada en reglas, hasta la traducción automática neuronal (TAN), entre otros innovadores modelos. El estudio de la TA es muy relevante

ya que, en una sociedad globalizada, la necesidad de traducción es cada vez mayor. Así, se hace imprescindible comprender el funcionamiento de los sistemas de TA, ya que esto permite diseñar una estrategia de posesición y localización que pueda afrontar los problemas lingüísticos que la TA todavía no es capaz de afrontar por sí sola.

La TA se ha estudiado desde puntos de vista muy diversos. Esta no solo se ha estudiado desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el área de la informática, las matemáticas y otras disciplinas más técnicas. Por este motivo, existen diferentes definiciones para un mismo concepto, aunque con matices distintos, en función del campo de estudio desde el que se investigue. En este estudio preliminar, se ha elaborado una definición propia a partir de las distintas definiciones que se han aportado desde que hay constancia de los estudios en TA.

En sus inicios, se define la TA como un proceso de traducción llevado a cabo por ordenador, de un lenguaje natural a otro sin ayuda de un traductor humano, ni siquiera en el proceso de posesición, ya que el texto debería ser comprensible y útil para el lector (Informe ALPAC, 1966). Yunker (2006) afirma que los textos que se traducen con TA son aquellos que seguramente no hubieran sido traducidos por un traductor humano. Hutchins (2001) precisa que los investigadores se han centrado más en la TA de textos científico-técnicos, ya que, en esta, las diferencias culturales son menores y no se necesitan traducciones perfectas en cuanto a estilo y gramática, sino traducciones que transmitan la esencia del texto original y que ahorren tiempo y dinero (Hutchins, 2001, 2003).

Gaspari y Hutchins, (2007) definen los sistemas de TA en línea como los servicios a los que los usuarios pueden conectarse en internet para introducir los textos que deseen traducir. Hutchins (2001) puntualiza que la TA no siempre tiene que ser perfecta, ya que siempre hay diferentes traducciones para un mismo texto. Por eso, opina que no se debería dejar de lado el uso de la TA en ciertos contextos, ya que, en función de las características y requisitos de dicho texto, a veces puede llegar a ser más rentable utilizar TA frente a traducción humana.

En general, sí existe acuerdo entre los autores sobre qué es lo que representa la TA, no obstante, dado que a lo largo de los años han surgido motores de TA de diferentes tipos, se considera que la definición de TA se debería relacionar siempre con cada tipo concreto de TA. Sin embargo, dado el rápido paso al que evolucionan los diferentes modelos, todavía parece algo complicado definirla de manera universal.

1.1.3.1. TA Neuronal

Como se ha mencionado anteriormente, existen muchos motores diferentes, pero el utilizado en esta investigación ha sido el paradigma de la traducción automática neuronal, uno de los más utilizados hasta la fecha. En los últimos años, los sistemas de TAN han sido los que han ocupado a los investigadores, pero también a la industria, algo que, según Castilho *et al.* (2017), se debe en parte a los resultados positivos obtenidos por

las traducciones realizadas con TAN según las evaluaciones automáticas como BLEU. Además, según Wu *et al.* (2016), los modelos neuronales suplen las carencias de todos los sistemas anteriores.

La TAN se basa en redes neuronales artificiales (RNA) y aprendizaje automático (ML o *machine learning* en inglés). Según Casacuberta y Peris-Abril (2017), los sistemas de TAN son un tipo de modelo estadístico compuesto por unidades de procesamiento interconectadas. Los parámetros para estos modelos se estiman a partir de corpus paralelos mediante algoritmos de aprendizaje automático. En estos sistemas de TA, las palabras se representan con vectores y se utilizan redes neuronales recurrentes (RNN o *Recurrent Neural Networks* en inglés) para procesar las oraciones (Casacuberta y Peris-Abril, 2017).

Desde el punto de vista del aprendizaje automático, un sistema de TAN es una red neuronal que calcula la probabilidad de que una oración en lengua meta (LM) corresponda a una determinada oración en lengua origen (LO) (Castilho *et al.*, 2017; Kalchbrenner *et al.*, 2017; Luong, Pham y Manning, 2015). El sistema se entrena, mediante el uso de un corpus bilingüe alineado, sin necesidad de información lingüística externa (Castilho *et al.*, 2017; Jean, Cho, Memisevic y Bengio, 2014; Luong, Pham y Manning, 2015).

Una de las arquitecturas más conocidas de estos modelos es aquella formada por un codificador (*encoder*) y un decodificador (*decoder*) (Bahdanau, Cho y Bengio, 2014; Jean, Cho, Memisevic y Bengio, 2014). Este funciona a partir de una red neuronal que estima la probabilidad de que una traducción en LM corresponda a la oración en LO. Dicha red neuronal se compone por un codificador, que es la red para LO y codifica la secuencia en LO en una representación numérica (un vector), y un decodificador, que es la red para LM, la cual, mediante la representación generada por el codificador, da como resultado una oración traducida (Bahdanau, Cho y Bengio, 2014; Kalchbrenner *et al.*, 2017).

Con el tiempo, se han ido desarrollando sistemas neuronales más complejos y se han introducido otras estructuras como las redes neuronales convolucionales (CNN o *Convolutional Neural Networks* en inglés) o la traducción *zero-shot*. En las arquitecturas basadas en redes neuronales convolucionales, el decodificador crea representaciones de cada palabra teniendo en cuenta el conjunto de palabras a su alrededor. Por ejemplo, puede tener en cuenta unas dos o tres palabras a la izquierda o a la derecha de la palabra en cuestión (Forcada, 2017).

En los sistemas que utilizan redes neuronales convolucionales, la información de cada nivel se comparte en la red neuronal completa, así, cada filtro en la convolución cuenta con la visión completa de la oración original y, de esta, la red seleccionará algunas características (Pouget-Abadie, Bahdanau, Merriënboer, Cho y Bengio, 2014). Según Gehring *et al.* (2016), estos modelos cuentan con arquitecturas más simples y son más rápidos, puesto que las capas convolucionales posibilitan la fácil identificación de las relaciones entre elementos de una oración.

Por otro lado, la traducción automática *zero-shot* representa otro de los grandes avances en TA. Esta se basa en sistemas que pueden traducir entre pares de lenguas que no han visto durante su entrenamiento, todo dentro de un mismo modelo multilingüe (Al-shedivat y Parikh, 2019). Otros avances recientes han planteado la posibilidad de entrenar sistemas multilingües que traduzcan entre diversos pares de lenguas dentro de un único modelo (Siddhant *et al.*, 2019). Además, según Siddhant *et al.* (2019), también se ha mejorado la calidad de las traducciones automáticas entre lenguas con menos recursos.

1.1.4. Métricas de TAN

Para entender cómo se pueden mejorar los sistemas de TAN, es esencial evaluarlos siguiendo ciertos parámetros. No obstante, todavía no existe una definición única de calidad en que estén de acuerdo tanto el mundo académico como la industria (Castilho *et al.*, 2017). Para Doherty (2017), una de las principales problemáticas de las métricas de calidad existentes es la falta de estandarización, que podría deberse al hecho de que algunas de las métricas de calidad toman como referencia el texto original y otras el texto meta.

La calidad de las traducciones realizadas con TAN se puede evaluar con mecanismos automáticos, como BLEU, o manuales como el MQM (Multidimensional Quality Metrics) o el Dynamic Quality Framework (DQF) de TAUS (el más utilizado hoy en día) (Lommel, Uszkoreit y Burchardt, 2014). El modelo DQF de TAUS se basa en tres parámetros de evaluación (*utility*, *time* y *sentiment*) y, según el contenido del texto que se vaya a traducir, cada uno de estos tendrá un peso o relevancia distinto (Valli, 2015). Según O'Brien *et al.* (2011), para TAUS la «utilidad» (*utility*) es la funcionalidad del contenido, el «tiempo» (*time*) representa el tiempo en que se tardó en traducir el texto y el «sentimiento» (*sentiment*) es cómo los usuarios perciben la imagen de cierta marca o producto. Los principales tipos de errores contemplados en este modelo son la precisión (*accuracy*); la fluidez (*fluency*); la terminología (*terminology*); el estilo (*style*); el diseño (*design*); las convenciones de los *locales* (*locale conventions*), es decir, las reglas culturales propias de los usuarios meta, como los diferentes usos de símbolos o iconos, entre otros; o la veracidad (*verity*). Este modelo cuenta además con diferentes niveles de gravedad según el tipo de error.

En el apartado siguiente, se presenta un resumen de los resultados de los análisis llevados a cabo en base a las pautas de las métricas de calidad descritas en el modelo DQF de TAUS.

1.2. Resumen de resultados

Para este estudio, se ha llevado a cabo un análisis de las problemáticas de localización en el caso de las reseñas de hoteles y de restaurantes generadas por los usuarios, publicadas en plataformas digitales de reseñas en línea, en este caso, TripAdvisor.

com y traducidas mediante TAN. Para este análisis se han dividido los corpus en reseñas de hoteles y de restaurantes, ya que estas presentan características distintas entre sí que determinarán cómo los motores de TAN procesan dichas reseñas.

Para realizar este análisis, se han recopilado dos corpus bilingües, uno de hoteles y otro de restaurantes, con un total de 500 reseñas escritas en inglés (250 de restaurantes y 250 de hoteles). Estas fueron extraídas de la plataforma Tripadvisor.com y traducidas al español mediante el motor de TAN de la plataforma, en este caso, el Traductor de Google. A continuación, se han analizado los resultados de las traducciones automáticas de las reseñas, siguiendo las pautas habituales de posesición y las métricas de calidad, para identificar los principales tipos de errores de localización que afectan tanto a nivel lingüístico como cultural a la calidad de las reseñas traducidas con TAN que aparecen en la plataforma. El motivo de dividir el corpus en reseñas de hoteles y reseñas de restaurantes ha sido que cada una de estas reseñas tiene sus propias características únicas (longitud, mayor o menor carga cultural o estructura, entre otras). Dichas características determinarán cómo se procesarán las reseñas en los motores de TAN y, por consiguiente, también la calidad de los resultados de TAN.

El análisis ha consistido en un análisis cuantitativo y cualitativo de los dos corpus bilingües de reseñas traducidas al español con TAN. Para ello, se ha examinado el número de errores de localización en cada corpus y se ha evaluado cómo afectan estos a la calidad de las traducciones de las reseñas. En el análisis cualitativo, se han estudiado los problemas lingüísticos y culturales de localización, además de las causas frecuentes que afectan a la calidad de las reseñas traducidas con TAN, que en este caso son aquellas surgidas por problemas de explicación o duplicidad, problemas por la calidad del motor de TAN y problemas que se han producido por un error en el texto original. Además, se han comparado los resultados de los corpus bilingües de reseñas de restaurantes y de hoteles para observar las diferencias entre ambos.

En el caso de las reseñas de hoteles, los principales problemas han surgido porque la TAN no ha traducido correctamente los nombres de lugares turísticos, así como otras denominaciones pertenecientes a los barrios o a las calles de la ciudad. En el caso de los restaurantes, que eran de comida tradicional valenciana, se ha observado gran incidencia de nombres de ingredientes y platos regionales, lo que ha afectado negativamente a la TAN, que sigue teniendo problemas a la hora de traducir contenidos con altas cargas culturales. Tras aplicar diferentes criterios relacionados con la calidad de la TAN, estos errores se han clasificado para obtener unos resultados que ilustren cómo estos problemas afectan a la localización de las reseñas en cuestión. Entre otros, los principales errores cometidos por la TAN tanto en el corpus de reseñas de restaurantes como en el de hoteles son los que se muestran en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1. Principales errores de TA. Corpus hoteles y restaurantes.

Tipo de error	Texto Original	TA ES	Comentario
Uso incorrecto del verbo «tener» cuando en inglés aparece <i>to have</i> en lo referente a comida.	<i>We had breakfast</i>	Teníamos un desayuno.	Uso incorrecto en ES de este verbo. Se podría haber traducido como «Tomamos un desayuno» o simplemente «Desayunamos».
Uso equivocado de «ser» y «estar» cuando en inglés aparece <i>to be</i> .	<i>The breakfast was standard, wasn't diverse enough in my opinion</i>	El desayuno era estándar, no estaba lo suficientemente diverso en mi opinión.	«El desayuno [...] no era lo suficientemente variado».
Traducción literal o no traducción de expresiones idiomáticas del inglés al español.	<i>Hop on hop off bus</i>	Autobús Hop on hop off	TA ha dejado la expresión sin traducir cuando en español si hay un término equivalente: «autobús turístico».
Uso de palabras de variantes del español de Latinoamérica, cuando en este caso la traducción era al español de España.	<i>Our block</i>	A una cuadra	«En nuestra manzana».
Uso incorrecto de las oraciones de relativo.	<i>Every time I have received an excellent reception.</i>	Cada vez que he recibido una excelente recepción	Lo que quiere decir el original es «Cada vez, he recibido una excelente bienvenida», y al introducir el «que» se modifica el sentido de la oración.
Uso incorrecto o abusivo de oraciones pasivas.	<i>Wasn't brought</i>	No fue traído	En español no es tan corriente el uso de pasivas. Su uso reiterado crea una sensación de poca naturalidad.

La TAN ha presentado problemas sobre todo a la hora de traducir vocabulario con fuertes cargas culturales como, por ejemplo, los platos o ingredientes regionales de la cocina valenciana. Asimismo, en el caso de las reseñas de hoteles, la TAN también ha cometido errores en la traducción de los nombres de lugares emblemáticos de la ciudad. En el caso de los términos con altas cargas culturales, los principales errores cometidos por la TAN han sido la traducción inconsistente de dichos términos o, directamente, el uso de un término incorrecto. Un claro ejemplo de este tipo de errores es el caso de la palabra *prawns*, que se ha traducido de forma inconsistente como «gambas», «camarones» o «carabineros», entre otras denominaciones, a veces incluso dentro de una misma reseña.

Otra clase de errores detectados frecuentemente en el corpus son los que se han denominado errores de explicación o duplicidad, que se producen cuando se mantiene en la traducción la explicación o la repetición de una palabra entre paréntesis que aparecía en la reseña original en inglés para explicar un término desconocido para los usuarios. Dicha explicación es innecesaria para la cultura meta, ya que sus miembros ya conocen el término o concepto del que se habla, por lo tanto, que la TAN haya mantenido estas explicaciones se considera erróneo. Además, también se han producido problemas originados a causa de la deficiente calidad del motor de TA o problemas derivados de errores en la reseña original. En las tablas siguientes (Tabla 1.2., Tabla 1.3. y Tabla 1.4.) se muestran algunos ejemplos de estos tipos de errores:

Tabla 1.2. Errores de explicación o duplicidad.

Original	TA ES	Comentario
<i>arroz al horno [...]</i> <i>(rice in the oven)</i>	arroz al horno [...] (arroz al horno),	Lo correcto en ambos casos hubiera sido eliminar el paréntesis.
<i>black pudding (morcilla)</i>	morcilla (morcilla)	

Tabla 1.3. Errores de calidad del motor de TA.

Original	TA ES	Comentario
<i>Massive bed</i>	Cama masiva	Cama enorme
<i>Fresh bathroom</i>	Baño fresco	Baño acabado de limpiar

Tabla 1.4. Problemas causados por errores en el original.

Original	TA ES	Comentario
<i>Quite tierd</i>	Bastante tierd	<i>Quite tired</i>
<i>You would kind</i>	Que te gustaría tener	<i>You would find</i>

En los análisis cuantitativos, se han identificado tanto el número de errores, como los principales tipos de errores encontrados en las reseñas y estos se han clasificado en errores lingüísticos o culturales. La Tabla 1.5. a continuación muestra algunos ejemplos de errores lingüísticos y culturales encontrados en los corpus de este estudio:

Tabla 1.5. Ejemplos de errores lingüísticos y culturales del corpus de estudio.

Tipo de error	Original	TA ES	Comentario
Cultural	<i>A soupy paella</i>	Paella espesa	Plato correctamente denominado «arroz meloso».
Cultural	<i>Main market</i>	Mercado principal	El Mercado Central
Lingüístico	<i>We had a break</i>	Tuvimos un descanso	Tomamos un descanso
Lingüístico	<i>To have valuable family time together</i>	Tener un valioso tiempo en familia juntos	Pasamos un valioso tiempo en familia

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo con el propósito de identificar la cantidad de este tipo de errores en el corpus de restaurantes y en el de hoteles. La Tabla 1.6., a continuación, muestra los resultados correspondientes al número de errores lingüísticos y culturales del corpus de reseñas de restaurantes:

Tabla 1.6. Errores de localización culturales y lingüísticos. Corpus restaurantes.

Total de reseñas	250
Nº reseñas con errores culturales	44
Nº reseñas con errores lingüísticos	108
Total de errores de localización	152

El análisis del corpus de restaurantes ha dado como resultado un total de 152 errores de localización, 44 de estos errores han sido de tipo cultural y un total de 108 han sido errores de localización de tipo lingüístico. A su vez, la calidad de los resultados de TAN también se ve afectada por otros factores como los errores ya presentes en las reseñas originales, los errores de explicación o duplicidad o los errores que comete el motor de TA a causa de la calidad de este. Los resultados obtenidos tras analizar estos factores se muestran en la Tabla 1.7. a continuación:

Tabla 1.7. Errores que afectan a la calidad de TA. Corpus restaurantes.

Causas que afectan a la calidad de la TA	Nº errores
Problemas explicación / duplicidad	217
Problemas calidad motor TA	172
Problemas error en el original	41

En la Tabla 1.7. se muestran los tipos de problemas que afectan a la calidad de la TA de las reseñas del corpus de restaurantes. Como se observa, los problemas de explicación y duplicidad han sido los más frecuentes con un total de 217 casos. En segundo lugar, se han producido los errores a causa de la calidad del motor de TA, con un total de 172 casos. Por último, también han surgido problemas a causa de errores en las reseñas originales, con un total de 41 casos.

Por otro lado, la Tabla 1.8. muestra los resultados correspondientes al número de errores lingüísticos y culturales del corpus de reseñas de hoteles:

Tabla 1.8. Errores de localización culturales y lingüísticos. Corpus hoteles.

Total de reseñas	250
Nº reseñas con errores culturales	101
Nº reseñas con errores lingüísticos	209
Total de errores de localización	310

En este corpus de reseñas de hoteles se han producido un total de 310 errores de localización. De estos, 101 han sido errores culturales y, 209 han sido errores de tipo lingüístico. Adicionalmente, tras analizar los tipos de errores de explicación o duplicidad, de calidad del motor de TA y de errores en el original, se han obtenido los datos expuestos en la Tabla 1.9.:

Tabla 1.9. Errores que afectan a la calidad de TA. Corpus hoteles.

Causas que afectan a la calidad de la TA	Nº errores
Problemas explicación / duplicidad	14
Problemas calidad motor TA	194
Problemas error en el original	32

En la Tabla 1.9. se presentan los tipos de problemas que afectan a la calidad de la TA de las reseñas del corpus de hoteles. A diferencia del corpus de restaurantes, en el corpus de hoteles, los errores de explicación y duplicidad han sido los menos frecuentes con solo 14 casos. En este caso, los errores más frecuentes han sido los causados por la calidad del motor de TA, con un total de casos de 194. Finalmente, en el corpus de hoteles se han producido 32 casos de problemas a causa de errores en las reseñas originales.

Los resultados han mostrado que, en el corpus de reseñas de restaurantes, se han producido muchos menos errores que en el corpus de reseñas de hoteles, lo que ha sido en parte inesperado, dado que, en general, la carga cultural de las reseñas de restaurantes ha sido mucho más elevada por la cantidad de ingredientes regionales. No obstante, las reseñas de hoteles han sido en general mucho más extensas, lo que también ha contribuido a que se produzca un mayor número de errores.

1.3. Conclusiones

Con esta investigación se ha trabajado para comprobar si sería necesario implementar una estrategia de posesición que tuviera en cuenta los principios de la localización en las reseñas generadas por los usuarios publicadas en plataformas de turismo de internet, que se hayan traducido con TAN. De esta forma, uno de los propósitos del estudio fue evaluar la calidad de los resultados de TAN mediante una escala basada en las métricas de calidad de TAUS. Esta sección presenta las principales conclusiones de esta investigación.

Este estudio partía de diferentes hipótesis concretas. La primera era que el CGU puede llegar a afectar a la percepción del producto o servicio por parte de los usuarios. La segunda, era que, si no se localizan estos contenidos, los usuarios de destino no podrán hacer uso de esta información porque esta no estará traducida a su lengua ni adaptada a sus convenciones culturales, lo que podría afectar a la venta del producto o servicio. La tercera hipótesis ha sido que, si estos contenidos solo se traducen usando TAN sin una posterior posesición, podrían producirse errores de localización, tanto culturales como lingüísticos, que podrían afectar negativamente a la percepción del producto o servicio. Una cuarta hipótesis ha sido que, pese a que la TAN pueda representar una herramienta de apoyo en este contexto, sigue siendo necesario llevar a cabo una estrategia de posesición por parte de un lingüista profesional y nativo que revise los contenidos teniendo en cuenta los principios de la localización.

Tras realizar los análisis cuantitativos y cualitativos de los resultados de TAN de las reseñas, se han podido extraer varias conclusiones sobre los errores encontrados y el efecto de estos sobre la calidad de estos textos. Por lo general, se han producido más errores de tipo lingüístico que cultural tanto en el corpus de restaurantes como en el de hoteles. En el caso del corpus de reseñas de restaurantes, los errores más recurrentes han sido los de explicación o duplicidad, ya que aparecen muchos nombres de ingredientes o platos regionales que se han explicado o traducido entre paréntesis en la reseña original. Por otra parte, en el corpus de hoteles, los errores más frecuentes han sido los que se han producido por la calidad del propio motor de TAN.

Asimismo, gracias al análisis del corpus se ha podido observar que los errores de localización son más frecuentes en el corpus de restaurantes, ya que estas reseñas suelen contener más términos con alta carga cultural que las reseñas de hoteles. Otro problema importante de localización que se ha producido en ambos corpus ha sido el uso de palabras de variantes latinoamericanas del español, las cuales en este estudio se han considerado erróneas, ya que las reseñas estaban destinadas a un público de España y, por lo tanto, se ha basado la investigación en esta variante del idioma. En el caso de los errores de tipo lingüístico, uno de los principales errores ha sido la traducción inconsistente de verbos o términos. De este modo, se podría concluir que la TAN sigue cometiendo errores en la traducción de contenidos con cargas culturales altas (errores de localización), además, también sigue traduciendo de manera inconsistente o errónea determinadas palabras y expresiones idiomáticas.

Consiguientemente, se podría concluir que la TAN puede representar una ayuda para que los usuarios puedan formarse una idea general del producto o servicio que están adquiriendo. Sin embargo, sigue cometiendo errores que se podrían evitar si las reseñas se poseditaran correctamente teniendo en cuenta los fundamentos de la localización. En el caso de las reseñas de hoteles y restaurantes, esto es todavía más importante, ya que son productos intangibles que los usuarios no pueden probar antes de adquirir, por lo que este tipo de compras son consideradas de riesgo. Así, una primera impresión puede ser crucial para que un usuario decida adquirir o no el producto o servicio en cuestión. Por lo tanto, sería muy beneficioso para la imagen de los hoteles y restaurantes implementar una correcta estrategia de posesión y localización de las reseñas.

Finalmente, y dado que la TAN cada día adquiere mayor relevancia y se consolida en la industria de la traducción y la localización, sería interesante que los lingüistas conozcan al menos los fundamentos de los modelos de TA, así como de la localización. Por este motivo, se debería considerar la inclusión de formación sobre TAN y localización en los programas de Estudios de Traducción en la universidad.

Referencias bibliográficas

- ALPAC. (1966). *Language and Machines - Computers in Translation and Linguistics* (A report by the Automatic Language Processing Advisory Committee, Division of Behavioral Sciences). Washington, DC: National Academy of Sciences, National Research Council.
- Al-Shedivat, M., y Parikh, A. (2019). Consistency by Agreement in Zero-shot Neural Machine Translation. *Proceedings of NAACL*. <https://doi.org/10.18653/v1/N19-1121>
- Anastasiou, D., y Schäler, R. (2010). Translating Vital Information: Localisation, Internationalisation, and Globalisation. *Syn-Thèses*, 3, 11-25.
- Arevalillo-Doval, J.J. (2000). La Localización: concepto, nuevas tecnologías y requisitos. En C. Valero Garcés, y I. de la Cruz Cabanillas, *Traducción y nuevas tecnologías, herramientas auxiliares del traductor: encuentros en torno a la traducción* (págs. 115-124). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.
- Bahdanau, D., Cho, K., y Bengio, Y. (2014). Neural machine translation by jointly learning to align and translate. *arXiv preprint arXiv:1409.0473*.
- Bernal-Merino, M.Á. (2013). *The Localisation of Video Games*. (Tesis doctoral). London: Imperial College.
- Calvi, M.V. (2019). Géneros discursivos, diversidad cultural y traducción de textos turísticos. *Altre Modernità*, (21), 69–86.

- Candel-Mora, M.A. (2015). Evaluation of English to Spanish MT Output of Tourism 2.0 Consumer-Generated Reviews with Post-Editing Purposes. En *Translating and the Computer*, 37, (37-47). London, UK: Editions Tradulex, Geneva.
- Casacuberta, F., y Peris-Abril, Á. (2017). Traducció automàtica neuronal. *Revista Tradumàtica* (15), 66-74. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.203>
- Castilho, S., Moorkens, J., Gaspari, F., Calixto, I., Tinsley, J., y Way, A. (2017). Is neural machine translation the new state of the art?. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 108(1), 109-120. <https://doi.org/10.1515/pralin-2017-0013>
- Cronin, M. (2000). *Across the Lines. Travel, Language, Translation*. Cork University Press.
- Dellarocas, C., Awad, N., y Zhang, X. (2004) Exploring the Value of Online Reviews to Organizations: Implications for Revenue Forecasting and Planning. *Proceedings of the 24th International Conference on Information Systems*, Washington D.C.
- Destination Analysts. (2019). The Future of Travel-Planning Apps. En *The State of the American Traveler; Travel Outlook*. Recuperado de: <https://www.destinationanalysts.com/welcome-to-2019-american-traveler-sentiment-weakens-2-2/>
- Doherty, S. (2017). Issues in human and automatic translation quality assessment. *Human issues in translation technology*, 131-148.
- Esselink, B. (2000). *A practical guide to localization* (Vol. 4). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/liwd.4>
- Esselink, B. (2002). Localization Engineering: The Dream Job? *Revista Tradumàtica*, 1, 1-5.
- Esselink, B. (2003). The Evolution of Localization. *Multilingual Computing y Technology*, 14 (5), 4-7.
- Estellés, A. (2010). Revisión del entorno de trabajo de un traductor de contenido web. *Revista Tradumàtica*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.103>
- Fernández-Castrillo, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). *CIC. Cuadernos de información y comunicación*, 19, 53-67. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43903
- Fernández-Costales, A. (2010). *Traducción, Localización e Internacionalización. El caso de las Páginas Web Universitarias*. (Tesis doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Forcada, M.L. (2017). Making sense of neural machine translation. *Translation spaces*, 6(2), 291-309. <https://doi.org/10.1075/ts.6.2.06for>
- García de Torres, E. (2010). Contenido generado por el usuario: aproximación al estado de la cuestión. *El profesional de la información*, 19, 6, 585-594. <https://doi.org/10.3145/epi.2010.nov.04>
- García-Nevarés, L.A. (2016). *Localización e internacionalización de software: puntos de encuentro entre el localizador y el programador*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gaspari, F., y Hutchins, J. (2007). Online and free! Ten years of online machine translation: origins, developments, current use and future prospects. *Proceedings of the Machine Translation Summit XI*, 199-206.
- Gehring, J., Auli, M., Grangier, D., y Dauphin, Y. N. (2016). A convolutional encoder model for neural machine translation. *arXiv preprint arXiv:1611.02344*. <https://doi.org/10.18653/v1/P17-1012>
- Hidalgo-Alcázar, C., Sicilia, M., y Ruíz, S. (2015). La Imagen de un Producto Turístico Rural a través del Acceso al Contenido Generado por otros Usuarios en Internet: Diferencias por Género. *Journal of Technology Management & Innovation*, 10(3), 75-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242015000300009>
- Hosteltur. (2018). El contenido generado por usuarios, clave en la estrategia de marketing. (5 de abril 2018). Hosteltur. Recuperado de: https://www.hosteltur.com/127459_contenido-generado-usuarios-clave-estrategia-marketing.html
- Hutchins, J. (2001). Machine translation and human translation: in competition or in complementation. *International Journal of Translation*, 13(1-2), 5-20.
- Hutchins, J. (2003). ALPAC: the (in) famous report. *Readings in machine translation*, 14, 131-135. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5779.003.0014>
- Jean, S., Cho, K., Memisevic, R., y Bengio, Y. (2014). On using very large target vocabulary for neural machine translation. *arXiv preprint arXiv:1412.2007*. <https://doi.org/10.3115/v1/P15-1001>
- Jiménez-Crespo, M.A. (2008). *El proceso de localización web: estudio contrastivo de un corpus comparable del género sitio web corporativo* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Jiménez-Crespo, M.A. (2009). Conventions in localisation: a corpus study of original vs. translated web texts. *Jostrans: The Journal of Specialized Translation*, 12, 79-102.

- Jones, R.H., Chik, A., y Hafner, C.A. (2015). *Discourse and digital practices*. New York y Londres, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726465>
- Kalchbrenner, N. et al. (2016). Neural machine translation in linear time. *arXiv preprint arXiv:1610.10099*.
- Kelly, N. (3 de agosto de 2012). Speak to Global Customers in their Own Language. *Harvard Business Review*.
- Lommel, A., Uszkoreit, H., y Burchardt, A. (2014). Multidimensional quality metrics (MQM): A framework for declaring and describing translation quality metrics. *Tradumática*, (12), 455-463. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.77>
- Luong, M.T., Pham, H., y Manning, C.D. (2015). Effective approaches to attention-based neural machine translation. *arXiv preprint arXiv:1508.04025*. <https://doi.org/10.18653/v1/D15-1166>
- Manap, K.A., y Adzharudin, N.A. (2013). The role of user generated content (UGC) in social media for tourism sector. En: *The 2013 WEI international academic conference proceedings* (pp. 52-58).
- Muller, P., Damgaard, M., y Hörnle, J. (2011). Consumer behaviour in a digital environment. *Policy Department Economic and Scientific Policy, European Parliament, B-1047 Brussels*.
- O'Brien, S., Choudhury, R., Van Der Meer, J. y Aranberri, N. (2011). *Translation Quality Evaluation Framework*. TAUS Report.
- O'Hagan, M., y Ashworth, D. (2002). *Translation-mediated Communication in a Digital World. Facing the Challenges of Globalization and Localization*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. <https://doi.org/10.21832/9781853595820>
- Pollach, I. (2006). Electronic word of mouth: A genre analysis of product reviews on consumer opinion web sites, en *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2006.146>
- Pouget-Abadie, J., Bahdanau, D., Van Merriënboer, B., Cho, K., y Bengio, Y. (2014). Overcoming the curse of sentence length for neural machine translation using automatic segmentation. In Eighth Workshop on Syntax, Semantics and Structure in Statistical Translation. to appear. <https://doi.org/10.3115/v1/W14-4009>
- Presi, C., Saridakis, C., y Hartmans, S. (2014). User-generated content behaviour of the dissatisfied service customer. *European Journal of Marketing*, 48(9/10), 1600-1625. <https://doi.org/10.1108/EJM-07-2012-0400>

- Pym, A. (2012). *Teorías contemporáneas de la traducción (exploraciones pedagógicas)*. Tarragona: Intercultural Studies Group. URV.
- Ressin, M. (2015). *An Empirical Examination of Interdisciplinary Collaboration within the Practice of Localisation and Development of International Software*. (Tesis doctoral). London: University of West London.
- Ricci, F., y Wietsma, R. (2006). Product reviews in travel decision-making. En: M. Hitz, M. Sigala y J. Murphy (eds.) *Information and Communication Technologies in Tourism* (pp. 296–307). Vienna: Springer. https://doi.org/10.1007/3-211-32710-X_41
- Schäler, R. (2008). Linguistic Resources and Localization. In E. Yuste Trigo, *Topics in Language Resources for Translation and Localization*. (pp. 195-225). Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.79.13sch>
- Schemmann, B. (2011). A Classification of Presentation Forms of Travel and Tourism-Related Online Consumer Reviews. *e-Review of Tourism Research 2*.
- Siddhant, A., Johnson, M., Tsai, H., Ari, N., Riesa, J., Bapna, A., ... & Raman, K. (2019). Evaluating the cross-lingual effectiveness of massively multilingual neural machine translation. *arXiv preprint arXiv:1909.00437*.
- Valli, P. (2015). The TAUS Quality Dashboard. *Proceedings of the 37th Conference Translating and the Computer*, 127–136
- Van Der Meer, J., Görög, A., Dzeguze, D. y Koot, D. (2017). *TAUS Quality Dashboard White Paper*.
- Vásquez, C. (2012). Narrativity and involvement in online consumer reviews: The case of TripAdvisor. *Narrative Inquiry*, 22(1), 105-121. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.07vas>
- Vásquez, C. (2014). ‘Usually not one to complain but...’: Constructing identities in user-generated online reviews. En: C. Tagg y P. Seargeant (Eds.) *The language of social media* (pp. 65-90). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137029317_4
- Vásquez, C. (2015). “Don’t Even Get Me Started...”: Interactive Metadiscourse in Online Consumer Reviews. En: E. Darics (ed.). *Digital business discourse* (pp. 19-39). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137405579_2
- Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., ... & Dean, J. (2016). Google’s neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. *arXiv preprint arXiv:1609.08144*.
- Yunker, J. (2006). Statistical Machine Translation Gets Real: A Profile of Language Weaver. *Global by Design*, 12, 8-19.

Capítulo 2

Language resources for personality and emotion analysis: The case of MBTIEmo

Hongling Gou

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

2.1. Introduction

In today's digital era, social media is essential in global interconnection, affording instantaneous engagement and information dissemination. Natural language processing (NLP) and text mining are essential tools for extracting meaningful insights and patterns from the extensive text-based content found on language resources generated on social media. Within this realm, personality detection and emotion analysis have recently become hot research topics with the spread of NLP and machine learning techniques in text mining based on social media datasets. Emotion analysis from text on social media involves using NLP to investigate and categorize the emotions expressed in user-generated content, providing valuable insights into user sentiments, as well as linguistic features of social media texts.

Personality detection from text on social media utilizes linguistic features and machine learning techniques to categorize personality types based on texts, enabling personalized recommendations and targeted communication strategies. Given the reliance on social media text data for both emotion analysis and personality detection, the procedures of dataset construction and annotation assume paramount importance, particularly in the context of machine learning techniques, where testing datasets are requisite.

This chapter aims to present the state of the art in language resources used in emotion analysis and personality detection, as well as preliminary research about the construction of an annotated corpus within the framework of these two fields of knowledge. Besides, this chapter presents the case of MBTIEmo dataset, a language resources that combines both emotion labels and peronality labels. Based on the MBTI Kaggle dataset (Mehta et al., 2020), we are constructing MBTIEmo by pre-processing this dataset and labeling emotion states. The main features of original MBTI dataset make MBTIEmo dataset a valuable resource in the interdisciplinary of emotion analysis and personality detection. The original MBTI Kaggle dataset has the following features:

- a) The dataset aligns with the MBTI personality theory as its theoretical foundation, and it contains labels of 16 personality types.
- b) The texts within the dataset are in English.
- c) The texts are user-generated contents.

The MBTIEmo dataset has the following characteristics:

- d) The emotion model contains five emotions labels: namely joy, anger, fear, surprise, and sadness. They are derived from Ekman's (1992) six basic emotions, except for "disgust".
- e) The dataset incorporates standalone annotation, whereby the emotion annotations are stored independently from the original texts, facilitating efficient integration and subsequent analysis.

In the future, we will use machine learning methods to perform automatic annotation to compensate for the disadvantages of manual labeling, since it is a time-consuming and subjective task, and conduct quantitative and qualitative analyses of lexical traits about personality and emotions.

Our research findings demonstrate that the construction of such a corpus serves as a critical step in conducting emotion analysis based on text data. Moreover, the utilization of large and representative corpora is essential for both the emotional analysis of text data and the investigations of the lexical traits between personality and emotion based on text data. In essence, this project aims to present currently available authoritative and professional language resources in these fields, including MBTIEmo.

2.2. Literature Review

This section provides a comprehensive literature overview on emotion analysis, containing the emotion analysis models and the fundamental methodologies utilized in this field. It also includes a review of the machine learning approach to personality detection as well as the theory of personality types. Additionally, the language resources pertinent to each domain are elucidated, emphasizing their distinctive features.

2.2.1. Emotion analysis

Emotion analysis from text is one task of NLP. It involves analyzing textual content to determine the underlying emotional states or sentiments conveyed by the author or speaker. In emotion analysis, the emotion models, the domain of emotion analysis, and the methodology of emotion analysis are three important elements, which determine the different features of language resources for emotion analysis.

In the work conducted by Picard (2000), an exploration of emotion categorization was undertaken, leading to the identification of various approaches: basic emotions and discrete categories, as well as continuous dimensions of emotion. Psychologists agreed that some emotions are more basic than others, but have argued different emotions for basic emotions. For example, Tomkins (1962) suggested eight basic emotions (i.e. fear, anger, anguish, joy, disgust, surprise, interest, and shame) and Plutchik (1980) proposed eight basic emotions (i.e. fear, anger, sorrow, joy, disgust, surprise, acceptance, and anticipation).

Among these models, Picard (2000) substantiated Paul Ekman's conceptualization of basic emotions and stated that "the most thorough definition has been given by Paul Ekman, who has linked basic emotions to those which have distinctive universal facial expressions associated with them, as well as eight other properties" (Picard, 2000, p. 168). Ekman (1992) classified emotions into six basic emotions: Anger, Fear, Sadness, Enjoyment, Disgust, and Surprise. Russell (1980) classified emotions into two dimensions: *Valence* and *Arousal*. *Valence* means the polarity of emotion (e.g. positive emotion and negative emotion). *Arousal* refers to the intensity of emotion, which is the degree or amount of an emotion (e.g. very happy, slightly angry, extremely sad, etc.).

Based on the different emotion models, Murthy & Kumar (2021) classified three approaches for emotion analysis: categorical approach, dimensional approach, and appraisal-based approach. First, the categorical approach uses categorical models. Specifically, researchers classify emotions into different basic emotions according to the basic emotion model; for example, applying Plutchik's basic emotion model, the results of the classification would be eight basic emotions, while using Ekman's emotion model will contribute to six basic emotions. Second, the dimensional approach applies dimensional emotion. For example, applying Russell's model will contribute to two dimensions of emotion (e.g. valence and arousal). Finally, the appraisal contains componential emotion models based on the theory of appraisal. This theory focuses on the importance of

different components that affect emotions, such as cognition, expressions, physiology, motivation, motor, reactions, and feelings. Thus, the appraisal approach classified text into different appraisal dimensions. For example, cognitive appraisal contains different components such as attention, certainty, effort, pleasantness, responsibility, control, circumstance, etc. The researchers who apply the appraisal approach can classify the text by the appraisal model with the previous seven components of cognitive appraisal and the output will show the performance on each cognitive appraisal instead of the basic emotions. Murthy (2021) declared that the dimensional approach can be seen as an extension of appraisal approach. “Hence the advantage of the componential model can be used according to the variability of different emotional states due appraisal pattern” (Murthy & Kumar, 2021, p. 12014).

Besides, emotion analysis contains a diverse range of topics and domains, demonstrating its broad applicability and multidisciplinary nature. Researchers in this field explore various aspects related to emotions across different domains. Oberländer & Klinger (2018) gathered a diverse range of topics relevant to emotion analysis: descriptions of self-reported emotional events, news headlines, blogs, tales, micro-blog posts (i.e., tweets), health, politics, stock markets, and literature. Peng et al. (2022) stated that there are mainly seven domains for emotion analysis application: e-commerce, public opinion analysis, big search, information prediction, personalized recommendation, healthcare, and online teaching.

Finally, the methodologies employed in emotion analysis exhibit significant variations. Figure 2.1 shows different approaches to emotion analysis and typical techniques employed in each approach, as described by Nandwani (2021).

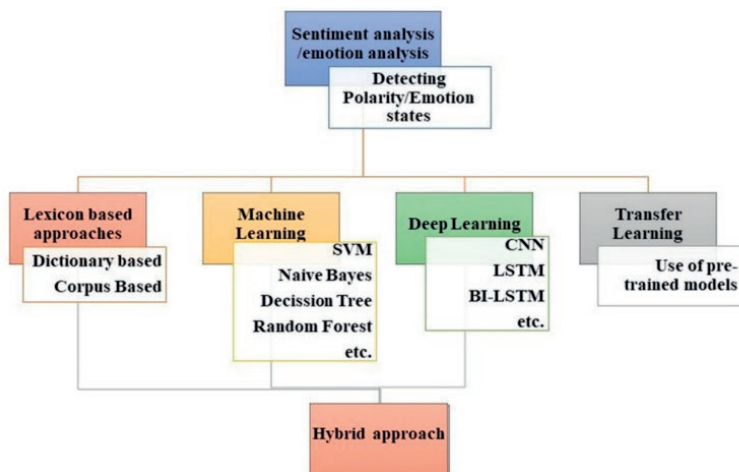


Figura 2.1. Techniques of emotion analysis.

Source: (Nandwani, 2021:9).

According to Canales & Martínez-Barco (2014), “lexicon-based approaches are approaches that only use one or several lexical resources to detect emotions detection”. The author categorized lexicon-based approaches into three categories: keyword-based approaches, ontology-based approaches, and statistical approaches. According to Nandwani (2021), the machine learning approach requires different types of machine learning models, such as Naïve Bayes, support vector machine, decision trees, etc.; the deep learning approach and transfer learning approach are extensions of the machine learning approach; particularly, the deep learning approach processes information in the same way that the human brain does. Overall, the corpus exhibits variation not only in terms of the underlying emotion models it is based on but also in terms of the topic, domains, and methodology employed for emotion analysis.

2.2.2. Personality Detection

Mehta et al. (2020, p. 2313) defined that “personality is the combination of an individual’s behavior, emotion, motivation, and characteristics of their thought patterns.”.. Jung’s (2014) *Personality Types*¹ theory serves as the cornerstone of modern psychological theories of personality classification. Based on this theory, “the Mayers Briggs Type Indicator (MBTI) is one of the most widely administered personality test in the world, given millions of times a year to employees in thousands of companies” (Mehta, 2020, p. 2314). Mayer’s model categorizes personality into four dimensions: “two perception types, namely sensing (S) and intuition (N); two judgment types, thinking (T) and feeling (F); two energy types, extraversion (E) and introversion (I); and two attitudes or orientations towards the outer world, judging (J) and perceiving (P)” (Myers, 1985, p. 44).

Different personality models have also been proposed in the field. Digman (1990) summarized several prominent models, including Cattell’s System, Eysenck’s System, Guilford’s System, Murray’s Need System, Leary’s Interpersonal Circle model, and the Five-Factor Model. Cattell’s System contained sixteen personality traits: “Warmth, Reasoning, Emotional Stability, Dominance, Liveliness, Rule-Consciousness, Social Boldness, Sensitivity, Vigilance, Abstractedness, Privateness, Apprehension, Openness to Change, Self-Reliance, Perfectionism, and Tension.” (Cattell, 2008, p. 2). Eysenck’s System consisted of three dimensions: Extraversion, Neuroticism, and Psychoticism (Eysenck, 2013). Guilford’s system focused on Operations, Content, and Values (Guilford, 1975). Murray & McAdams (2007) proposed the Murray’s Need System: Abasement, Achievement, Affiliation, Aggression, Antononny, Counterachon, Defendance, Deference, Domminance, Exhibition, Harm avoidance, Infavoidance, Nurturance, Order, Play, Reiection, Sentience, Sex, and Succorance. According to Digman (1990, p. 418), the Five-Factor Model, also known as the Big Five model, was “a grand unified theory for personality”. This model categorized personalities

¹ *Psychological Types* was written by Carl Gustav Jung and originally published in 1921. (Wikipedia).

into five dimensions: Extraversion (EXT), Neuroticism (NEU), Agreeableness (AGR), Conscientiousness (CON), and Openness (OPN). In general, the Five-Factor Model and the MBTI theory represent prominent models in the field of personality assessment.

2.3. Language Resources

In this subsection, we present a comprehensive evaluation of several authoritative emotion analysis datasets taking into consideration several key factors, including the original resources from which they were extracted, the employed emotion model, the annotation method used, and the overall size of annotated resources. Given the vast array of possible topics and models that can be utilized in emotion analysis, it is crucial to classify these resources accurately as appropriate language resources for specific topics or research methods to enable further investigation.

Through our evaluation, we aim to provide insights into the suitability of these datasets for various emotion analysis tasks. By analyzing their origin and annotation methods, we can identify the most appropriate use cases for each dataset, depending on the specific research question or application. Finally, we present a table at the end of this subsection that clearly summarizes the results of this subsection.

2.3.1. Emotion analysis resources

This subsection presents language resources for emotion analysis, namely ISEAR, EmoInt, SSEC, Affective Text, Equity Evaluation Corpus (EEC), and SemEval-2018 E-c dataset.

2.3.1.1. ISEAR

The International Survey on Emotion Antecedents and Reactions (ISEAR) is a psychological dataset obtained through the administration of questionnaires to collect sentence-level responses. Acheampong et al. (2021, p. 5809) declared that “the ISEAR data consists of 7 emotion labels, i.e., joy, sadness, fear, anger, guilt, disgust, and shame. The final dataset reports a total of 7,665 sentences labeled with emotions.” According to Scherer & Wallbott (1994), the resulting dataset includes reports from nearly 3000 respondents in 37 countries across all five continents, capturing information on seven distinct emotions. The labeling of emotions in the ISEAR dataset was performed through a manual annotation method, relying on the self-reporting provided by the participants. Specifically, each row in this dataset has three components, the ID number, the stand alone annotation of emotion labels and the plain texts. For example, the first row in the dataset shows “10941, anger, At the point today where if someone says something remotely kind to me, a waterfall will burst out of my eyes”. In this case, the

ID number is “10941”; the emotion label is “anger”, which shows the emotion of this sentence is sad; and the sentence is the original plain text. Both the questionnaire used for data collection and the dataset are available for download online.²

2.3.1.2. *EmoInt*

According to Mohammad & Bravo-Marquez (2017a), the Tweet Emotion Intensity dataset (EmoInt) was employed at a task at the WASSA-2017 Shared Task on Emotion Intensity. It was an authoritative task where systems had to automatically determine the intensity of emotions in tweets. Mohammad & Bravo-Marquez (2017b) employed a methodology called Best-Worst Scaling (BWS) to enhance annotation consistency and obtained reliable fine-grained scores. The BWS technology was developed in 1990s based on psychological and psycho-physical theories. The BWS annotation used a set of 4-tuples to assign the scores between the four items and annotation interest. For example, for a 4-tuple with items A, B, C, and D, the annotators are asked to choose the best annotation (e.g. A, highest in terms of the property of interest) and the worst annotation (e.g. D, lowest in terms of the property of interest), then the association between four items can be presented, e.g. $A > B$, $A > C$, $A > D$, $B > D$, and $C > D$, which reveals the order of five of the six item pairs. In this way, the BWS annotation assigns the value and scores for the property of interest and annotation. Based on the BWS annotation, the EmoInt dataset consists of annotations for anger, fear, joy, and sadness intensities. For example, one row of data in the anger training dataset shows “10005, My blood is boiling, anger, 0.875”, where the first number is the ID number “10005”, the original plain text shows “My blood is boiling”, the emotion label is “anger”, and the last number “0.875” refers to the intensity of anger.

This dataset comprises three subsets for each emotion: training dataset, development dataset, and test dataset. Overall, the EmoInt dataset contains a total of 7,097 instances. The EmoInt dataset can be downloaded on the author’s web page.³

2.3.1.3. *SSEC*

According to Oberländer & Klinger (2018), the Stance Sentiment Emotion Corpus (SSEC) is a corpus that involves the re-annotation of emotions on the SemEval 2016 Twitter stance and sentiment dataset originally presented by Mohammad et al. (2017). Specifically, Schuff (2017) annotated emotions based on a basic emotion model to form SSEC corpus; he declared that “we omit two tweets with special characters, which leads to an overall set of 4,868 tweets used in our corpus” (p. 15). The annotated emotions in the SSEC dataset incorporate the emotions based on Plutchik’s (1980) model, which includes Anger, Anticipation, Disgust, Fear, Joy, Sadness, Surprise, and

² <https://www.kaggle.com/datasets/faisalsanto007/isear-dataset/code>

³ <http://saifmohammad.com/WebPages/EmotionIntensity-SharedTask.html>

Trust. The manual annotation of the original dataset was performed by six annotators, and individual labels provided by each annotator allowed for further investigation into variations in emotion perception (Schuff, 2017).

There are two elements in the dataset, emotion labels and plain texts. For example, this is one row in the training dataset: "--Joy--Trust @realDonaldTrump You are the trump card of my heart. #SemST". In this case, the emotion labels are "joy" and "trust", and the original tweet is "@realDonaldTrump You are the trump card of my heart. #SemST". The SSEC dataset is available online.⁴

2.3.1.4. Affective Text

Affective Text is a valuable annotated corpus that has been widely used in emotion analysis research. According to Strapparava & Mihalcea (2007, p. 70), "the 'Affective Text' task focuses on the classification of emotions and valence (positive/negative polarity) in news headlines, and is meant as an exploration of the connection between emotions and lexical semantics". Specifically, this dataset consists of 1250 web headlines manually annotated with six basic emotions (i.e. anger, disgust, fear, joy, sadness, and surprise) and valence, which indicates the positive or negative emotion expressed in the text. The creation of this dataset involved a manual annotation technique, where human annotators were responsible for reading each headline and identified the emotions and valence present in the text. This annotated corpus comprises three documents, one of which presents the original text in XML format, wherein each text segment is associated with an ID number. For example, the first row in the dataset shows "<instance id= '500'>; 'Test to predict breast cancer relapse is approved'". In this case, the "<instance id= '500'>" shows that the ID number is "500", and "Test to predict breast cancer relapse is approved" is the original plain text. The remaining two documents display the emotion and valence values of each text segment, graded on a scale ranging from -100 to 100. The Affective Text corpus is available online.⁵

2.3.1.5. EEC

The Equity Evaluation Corpus (EEC) is a dataset that has been labeled with four distinct emotion tags, namely anger, fear, joy, and sadness. It has been carefully constructed by selecting 8,640 English sentences that are specifically designed to identify biases toward certain races and genders. The resultant sentences were varied across the templates to obtain all possible combinations of <person> and <emotion word> values, "in total, 8,640 sentences were generated with the various combinations of <person> and <emotion word> values across the eleven templates" (Kiritchenko & Mohammad, 2018, p. 3).

⁴ <https://www.romanklinger.de/ssec/>

⁵ <https://web.eecs.umich.edu/~mihalcea/affectivetext/#datasets>

There are several labels for each sentence in this corpus. Compared with other resources, the most related emotion information is the ID, sentence, emotion and emotion words. The ID shows the ID number, the sentence shows the original plain texts, the emotion is the annotation of emotion labels, and the emotion words shows the words that present some emotion in the sentence. For example, this is one case in EEC corpus: “2018-En-mystery-05498; Alonzo feels angry.; anger; angry”. In this case, the “2018-En-mystery-05498” is ID number; “Alonzo feels angry.” is the plain text, “anger” is the emotion label and “angry” is the particular word that presents the feeling of angry.

The EEC corpus was employed in the SemEval 2018 task 1, which included two sub-tasks, namely EI-reg and V-reg. The EI-reg task was centred on emotion intensity, while the V-reg task focused on sentiment intensity. The EEC was utilized in both of these tasks to analyze emotions. The EEC dataset is available online.⁶

2.3.1.6. *SemEval-2018 E-c dataset*

According to Mohammad et al. (2018), SemEval-2018 Task 1 contained five subtasks of emotion analysis using automatic systems to extract the affectual state of a person from tweets. The fifth subtask was the emotion classification and provided a dataset named E-c dataset, where E means emotion and c means classification. This dataset classified eleven emotions (i.e. anger, anticipation, disgust, fear, joy, love, optimism, pessimism, sadness, surprise, trust, neutral or no emotion) and the valence dimension of the emotion. The author employed a combination of crowdsourcing and manual annotation methods to annotate the dataset. Besides, this dataset covers three languages: English, Arabic, and Spanish. The English dataset comprised 6,838 tweets for the training dataset, 3,259 tweets for the test dataset, and 886 tweets for the development dataset in total. This E-c dataset used the value “1” to annotate the emotion and value “0” to present no emotion. For example, the following is an instance in the English training dataset of the E-c dataset: “2017-En-21441; “Worry is a down payment on a problem you may never have”. Joyce Meyer. #motivation #leadership #worry”; anger: 0, anticipation: 1, disgust: 0, fear: 0, joy: 0, love: 0, optimism: 1, pessimism: 0, sadness: 0, surprise: 0, trust:1.” There are three components: the ID number is “2017-En-21441”, the original tweet is in quotation marks, and finally the values for each emotion. In this way, this tweet is annotated with the emotions of anticipation, optimism and trust. This dataset is available for download online.⁷

Table 2.1 summarizes the most important features of the above datasets. This table serves as a visual aid to provide a comparison of the various annotated corpora evaluated in this study with regard to the aspects analyzed, such as annotation method, emotion model, and the size of the resource, among others.

⁶ <https://saifmohammad.com/WebPages/Biases-SA.html>

⁷ https://competitions.codalab.org/competitions/17751#learn_the_details-datasets

Table 2.1. Language resources for emotion analysis.

Dataset	Granularity	Emotion	Annotation	Size	Reference
Affective Text	headlines	anger, disgust, fear, sadness, surprise, joy	manual annotation	250	Strapparava & Mihalcea (2007)
Equity Evaluation Corpus (EEC)	Sentences	anger, fear, joy, sadness	Automatic generation	8,640	Kiritchenko & Mohammad (2018)
SemEval-2018 E-c dataset	Tweets	anger, joy, fear anticipation, disgust, love, optimism, pessimism, sadness, surprise, trust	manual annotation	10,983	Mohammad et al. (2018)
EmoInt	Tweets	anger, fear, joy, sadness	manual annotation	7,097	Mohammad & Bravo-Marquez (2017b)
ISEAR	Sentences	joy, fear, anger, sadness, guilt, disgust, shame	manual annotation	7,665	Scherer & Wallbott (1994)
SSEC	Tweets	anger, fear, joy anticipation, disgust, sadness, surprise, trust	manual annotation	4,868	Schuff et al. (2017)

This table is a significant resource for researchers, aiding them in making well-informed decisions regarding the selection of suitable datasets for their research on emotion analysis.

In summary, these datasets are valuable resources for emotion analysis research, providing a comprehensive set of annotated text data that can be utilized for developing and testing emotion analysis models and algorithms. Their application in various real-world scenarios can significantly improve the accuracy and effectiveness of these models, contributing to the advancement of the field of emotion analysis.

2.3.2. *Personality detection resources*

Personality detection datasets are designed for the task of identifying and classifying personality traits based on text data. Among authoritative personality models, the MBTI theory has attained substantial popularity on social media platforms, but the language resources are limited for MBTI model in personality detection. Gjorković (2008) emphasized that “the lack of adequate benchmark datasets hinders the development of

personality prediction models for social media” and also stated that “specifically for MBTI, the only available datasets are the ones derived from Twitter (Verhoeven et al., 2016), essays (Luyckx & Daelemans, 2008), and personality forums.” (Gjurković, 2008, p. 87). Thus, these three personality detection datasets based on the MBTI personality model are valuable resources, namely Twisty, Personae, and the MBTI Kaggle dataset. Among these, the MBTI Kaggle dataset was utilized in this study as the linguistic resource for the construction of MBTIEmo.

2.3.2.1. MBTI Kaggle dataset

According to Kaggle’s official web page,⁸ the aim of the MBTI Kaggle dataset is to investigate any pattern that can be detected in specific personality types and linguistic features of writing, which overall explores the validity of the test in analyzing, predicting or categorizing behavior.

The MBTI Kaggle dataset is a user-generated dataset that contains 8675 rows of texts. There are two parts of the dataset: the tags of 16 personality types, and the texts are tweets written by the different types of person. According to Cui & Qi (2017), “the posts are drawn from the PersonalityCafe online forum, a platform for all kinds of conversations and discussions, and they obtain the labels” (Cui & Qi, 2017, p. 2). Besides, its basic personality type theory is Myers Briggs Type Indicator (MBTI).

This dataset contains three tags: ID, type and post. The ID is the ID number, type refers to personality types, and the posts are the original plain texts, which are 50 posts extracted from the forum and separated by three pipelines. For example, in “4; INTJ; Dear INTP, I enjoyed our conversation the other day...||| Dear ENTJ sub,...||| I would agree, however...|||...”, the ID number is “4”, the personality type is “INTJ”, and the posts are 50 plain texts.

The MBTI Kaggle dataset is widely used and provides an opportunity for researchers to experiment in the field of personality detection. For example, Hernandez and Scott (2017) used a deep learning approach for personality detection and obtained the highest mean accuracy with the MBTI Kaggle dataset. According to Mehta et al. (2020), the MBTI Kaggle dataset has the highest accuracy compared with other datasets based on the big five model personality types theory—the most famous and authoritative psychological classification model of personality types.

Table 2.2 shows the investigation based on the MBTI Kaggle dataset for personality detection using machine learning methods.

⁸ <https://www.kaggle.com/datasets/datasnaek/mbti-type>

Table 2.2. Personality detection studies using the MBTI Kaggle dataset.

Reference	Method	Contribution ⁹
Amirhosseini & Kazemian (2020)	Gradient Boosting	I-E 78.17% N-S 86.06% T-F 71.78% J-P 65.70%
Ahmad et al. (2021)	hybrid deep learning-based model	I-E 88% N-S 91% T-F 85% J-P 80%
Khan et al. (2020)	XGBoost classifier, resampling method	I-E 99.37% N-S 99.92% T-F 94.55% J-P 95.53%

First, the first row shows the investigation using MBTI in the field of Neuro-Linguistic Programming. Amirhosseini & Kazemian (2020, p. 1) stated that “there are different methods to predict personality types based on *meta programmes*¹⁰. The Myers–Briggs Type Indicator (MBTI) is currently considered as one of the most popular and reliable methods”. They developed a novel machine-learning method using the MBTI Kaggle dataset. Their approach involved the implementation of a Gradient Boosting classifier, which demonstrated higher accuracy and reliability compared to a Recurrent Neural Network across three dimensions of MBTI. Specifically, the accuracy achieved for the Introversion (I)–Extroversion (E) dimension was 78.17%, surpassing the Recurrent Neural Network by 10.75%. For the Intuition (I)–Sensing (S) dimension, the accuracy reached 86.06%, showing a 24.06% improvement. Lastly, the Judging (J)–Perceiving (P) dimension attained an accuracy of 65.70%, which was 2.0% higher than the Recurrent Neural Network.

Second, Ahmad et al. (2021) employed a hybrid machine learning approach to examine Cognitive-based Sentiment Analysis, focusing particularly on the automatic detection of user behavior, including personality traits. Through the utilization of a CNN+LSTM model, they successfully enhanced the accuracy of personality detection, achieving an F1-score of 88% for Introversion-Extroversion (I-E), 91% for Intuition-Sensing (N-S), 85% for Thinking-Feeling (T-F), and 80% for Judging-Perceiving (J-P).

Third, Khan et al. (2020) employed resampling techniques to address the issue of imbalanced data in the MBTI Kaggle dataset. They evaluated the performance of various classifiers, including XGBoost, KNN, Decision Tree, Random Forest, SVM, and Logistic

⁹ The abbreviations in this column are MBTI personality types. They are introversion (I) and extroversion (E); intuition (N) and sensing (S); thinking (T) and feeling (F); judging (J) and perceiving (P).

¹⁰ *Meta programmes* refer to the cognitive patterns and strategies employed by individuals in processing information and making decisions. They can provide insights into how individuals perceive and interact with the world, thereby aiding in the prediction of personality types.

Regression, among others. After conducting their experiments, the researchers determined that XGBoost yielded the highest accuracy and precision among the tested algorithms. The obtained results indicated that the XGBoost classifier achieved remarkable accuracy rates for personality detection on the resampled dataset. Specifically, the accuracy percentages for the personality dimensions were as follows: Introversion-Extraversion (I-E) - 99.37%, Intuition-Sensing (N-S) - 99.92%, Thinking-Feeling (T-F) - 94.55%, and Judging-Perceiving (J-P) - 95.53%. Notably, the N-S dimension exhibited the highest accuracy at 99.92%.

In summary, there has been a great amount of research focused on personality detection within the field over the past three years. The MBTI Kaggle dataset proves to be a valuable resource in the field of personality detection through machine learning methods.

2.3.2.2. Twisty

According to Verhoeven et al. (2016, p. 1632), Twisty is “a novel corpus of tweets annotated with the MBTI personality type and gender of their author for six Western European languages (Dutch, German, French, Italian, Portuguese and Spanish)”. Twisty includes personality (MBTI) and gender annotations for a diverse group of 18,168 authors across six languages. Each JSON file contains Twitter profiles with their self-assessed MBTI personality type and annotated gender. These profiles are then manually checked and further annotated for gender. The primary content of the corpus consists of tag and tweet texts, alongside numerical labels indicating user identification.

To assess the corpus quality, the authors evaluated it using precision, recall, and F1 score. Their findings demonstrate that personality distinctions, specifically Introversion-Extraversion (I-E) and Thinking-Feeling (T-F), can be successfully predicted from social media data through an exploratory empirical investigation of the Twisty corpus. However, predicting the remaining two dimensions proves to be more challenging. This resource is available online.¹¹

2.3.2.3. Personae

The Personae corpus was specifically gathered for conducting experiments in Authorship Attribution and Personality Prediction. It includes a total of 145 Dutch-language essays, each authored by a different student enrolled in the Bachelor of Arts program in Linguistics and Literature at the University of Antwerp, Belgium. To establish a connection between the essays and the authors’ personalities, the students were first directed to undertake the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) test to determine their respective personality types. Subsequently, they were instructed to upload their essays,

¹¹ <https://zenodo.org/record/4638948>

adhering to the requirement that each essay focused on a single topic. This constraint was imposed to maintain consistency in terms of genre, register, topic, and age across the essays (Luyckx & Daelemans, 2008). The Personae corpus is available online.¹²

These three language resources are all open resources. The Table 2.3 concludes the mentioned features.

Table 2.3. Language resources for personality detection.

Dataset	Resources	Personality label	Types	Size	Reference
MBTI Kaggle dataset	Personality-Cafe forum	Forum Label	MBTI	8,675	Mehta et al. (2020)
Twisty	Tweeter	Manual annotation	MBTI	18,168	Verhoeven et al. (2016)
Personae	Essays	Test	MBTI	200,000	(Luyckx & Daelemans, 2008)

2.3.3. *MBTIEmo*

Based on the MBTI Kaggle dataset, we are constructing MBTIEmo, a text-based and annotated emotion analysis dataset that contains user-generated texts annotated with different personality types and emotion tags.

In the process of constructing the dataset, a text-based and annotated emotion analysis dataset, several steps have been undertaken. The dataset comprises messages generated by individuals exhibiting different personality types and experiencing various emotional states. Initially, the original dataset underwent pre-processing, wherein the primary unit of analysis was changed from whole paragraphs to individual sentences. This transformation was accomplished through the implementation of three distinct pipelines.

Furthermore, the annotation process involved stand-off annotation of various emotion tags. Presently, a combination of manual annotation and iterative annotation approaches is being employed to label the sentences with specific emotion tags. The emotion tags used are based on Ekman's (1992) well-established emotion model, including categories such as joy, anger, fear, surprise, and disgust.

By adopting this methodology, the dataset aims to provide a comprehensive and reliable resource for emotion analysis research, allowing for deeper insights into the manifestation of different emotions within diverse linguistic contexts.

The availability of this dataset enables various applications, including the training of emotion classifiers for emotion analysis and prediction tasks. Additionally, it facilitates the examination of the correlation between different personality types (MBTI model) and

¹² <https://zenodo.org/record/4643756>

emotions(Ekman model), using text-based data as the basis for analysis. Researchers can utilize this dataset to develop and evaluate machine learning models that accurately classify and predict emotions in text. Moreover, the dataset offers an opportunity to investigate how specific personality traits relate to the expression of emotions, thus shedding light on the intricate connection between specific personality types and basic emotional states as conveyed through textual content.

2.4. Conclusion

The aim of this research is to present a preliminary study of authoritative language resources about personality and emotion analysis on the aspects of the original resources, annotation method, emotion model, and size of the annotated resources. The datasets for emotion analysis are ISEAR, EmoInt, SSEC, Affective Text, Equity Evaluation Corpus (EEC), and SemEval-2018 E-c dataset; those for the personality detection are Twisty, Personae, and the MBTI Kaggle dataset. Furthermore, we present MBTIEmo. As far as recent literature review is concerned, this is the only text-based and annotated language resource that contains user-generated texts of different personality types individuals and manually annotated emotion tags.

However, it is crucial to clarify that our research does not include a comprehensive analysis of psychological studies about personality in a broader context. Furthermore, the utilization of these methods is accompanied by certain common limitations, including the subjectivity inherent in human annotators and the time-consuming nature of manual annotation.

To address these concerns, we propose a methodology employing a combination of machine learning techniques and human evaluation and revision to annotate the dataset. This approach harnesses the capabilities of automated algorithms, capitalizing on their inherent strengths while concurrently integrating the knowledge and subjective discernment of human annotators. In the future, we aim to enhance the accuracy and quality of the annotations by combining these two methods, ensuring a more robust and reliable foundation for emotion analysis research and making an analysis of lexical traits between personality types and emotions.

In essence, we present currently available authoritative and professional language resources in these fields, including MBTIEmo. Our research findings demonstrate the significance of the language resources in emotion analysis and personality detection. The proposed language resource (e.g., MBTIEmo) and methodology (e.g., Machine Learning techniques and human revision) will contribute to the following areas: automatic annotation development, multi-tasking of personality detection and emotion analysis, and exploration of lexical traits related to specific personality and emotion categories.

References

- Acheampong, F.A., Nunoo-Mensah, H., Chen, W. (2021). Transformer models for text-based emotion detection: a review of BERT-based approaches. *Artificial Intelligence Review*, 1-41. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-09958-2> [Accessed: July 1, 2023].
- Ahmad, H., Asghar, M.U., Asghar, M.Z., Khan A., Mosavi, A.H. (2021). A hybrid deep learning technique for personality trait classification from text. *IEEE Access*, 9, pp. 146214-146232. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3121791> [Accessed: July 1, 2023].
- Amirhosseini, M.H., Kazemian, H. (2020). Machine learning approach to personality type prediction based on the myers briggs type indicator. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(1), pp. 9. <https://doi.org/10.3390/mti4010009> [Accessed: July 1, 2023].
- Bradley, M.M., Lang, P.J. (1999). *Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings* (Vol. 30, No. 1, pp.25-36). Technical report C-1, the center for research in psychophysiology, University of Florida. <https://pdodds.w3.uvm.edu/teaching/courses/2009-08UVM-300/docs/others/everything/bradley1999a.pdf> [Accessed: July 1, 2023].
- Canales, L., Martínez-Barco, P. (2014, October). Emotion detection from text: A survey. In *Proceedings of the workshop on natural language processing in the 5th Information Systems Research Working days (JISIC)* (pp.37-43). <https://doi.org/10.3115/v1/W14-6905> [Accessed: July 1, 2023].
- Cattell, H.E.P., Mead, A.D. (2008). *The sixteen personality factor questionnaire (16PF)*. *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, vol. 2, p.135-159 <https://doi.org/10.4135/9781849200479.n7> [Accessed: July 1, 2023].
- Cui, B., Qi, C. (2017). *Survey Analysis of Machine Learning Methods for Natural Language Processing for MBTI Personality Type Prediction*. Available online: <http://cs229.stanford.edu/proj2017/final-reports/5242471.pdf> [Accessed: July 1, 2023].
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, 41(1), 417-440. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221> [Accessed: July 1, 2023].
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068> [Accessed: July 1, 2023].
- Eysenck, H.J. (2013). *The structure of human personality* (Psychology Revivals). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203753439> [Accessed: July 1, 2023].
- Gjurković, M., Šnajder, J. (2018). Reddit: A gold mine for personality prediction. In *Proceedings of the second workshop on computational modeling of people's opinions, personality, and emotions in social media* pp. 87-97. <https://doi.org/10.18653/v1/W18-1112> [Accessed: July 1, 2023].

- Guilford, J.P. (1975). Factors and factors of personality. *Psychological Bulletin*, 82(5), 802. <https://doi.org/10.1037/h0077101> [Accessed: July 1, 2023].
- Hernandez, R.K., Scott, I. (2017). Predicting Myers-Briggs type indicator with text. [Accessed: July 1, 2023].
- Jung, C.G. (2014). *Psychological types*. New York: Routledge. [Accessed: July 1, 2023].
- Khan, A. S., Ahmad, H., Asghar, M. Z., Saddozai, F. K., Arif, A., & Khalid, H. A. (2020). Personality classification from online text using machine learning approach. *International journal of advanced computer science and applications*, 11(3), pp.460-476. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0110358> [Accessed: July 1, 2023].
- Kiritchenko, S., Mohammad, S.M. (2018). Examining gender and race bias in two hundred sentiment analysis systems. *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1805.04508> [Accessed: July 1, 2023].
- Luyckx, K., Daelemans, W. (2008, May). Personae: a Corpus for Author and Personality Prediction from Text. Belgium: In *LREC*. [Accessed: July 1, 2023].
- Mehta, Y., Majumder, N., Gelbukh, A., Cambria, E. (2020). Recent trends in deep learning based personality detection. *Artificial Intelligence Review*, 53(4), pp. 2313-2339. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1908.03628> [Accessed: July 1, 2023].
- Mohammad, S.M., Bravo-Marquez, F. (2017a). WASSA-2017 shared task on emotion intensity. *arXiv preprint arXiv:1708.03700*. <https://doi.org/10.18653/v1/W17-5205>
- Mohammad, S.M., Bravo-Marquez, F. (2017b). Emotion intensities in tweets. *arXiv preprint arXiv:1708.03696*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1708.03696> [Accessed: July 1, 2023].
- Mohammad, S.M., Sobhani, P., Kiritchenko, S. (2017). Stance and sentiment in tweets. *ACM Transactions on Internet Technology (TOIT)*, 17(3), 1-23, <https://doi.org/10.48550/arXiv.1605.01655> [Accessed: July 1, 2023].
- Mohammad, S., Bravo-Marquez, F., Salameh, M., Kiritchenko, S. (2018, June). Semeval-2018 task 1: Affect in tweets. In *Proceedings of the 12th international workshop on semantic evaluation* (pp. 1-17).
- Murray, H.A., Mcadams, D.P. (2007). *Explorations in personality*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195305067.001.0001> [Accessed: July 1, 2023].
- Murthy, A.R., Kumar, K.M.A. (2021, March). A review of different approaches for detecting emotion from text. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 1110, No. 1, p.012009. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/1110/1/012009> [Accessed: July 1, 2023].

- Myers, I.B. (1985). *A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator: Manual*. California: Consulting Psychologists Press Inc. [Accessed: July 1, 2023].
- Nandwani, P., Verma, R. (2021). A review on sentiment analysis and emotion detection from text. *Social Network Analysis and Mining*, 11(1), pp.81. <https://doi.org/10.1007/s13278-021-00776-6> [Accessed: July 1, 2023].
- Oberländer, L.A.M., Klinger, R. (2018, August). An analysis of annotated corpora for emotion classification in text. In *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics* pp. 2104-2119. <https://doi.org/10.3390/app13137502> [Accessed: July 1, 2023].
- Peng, S., Cao, L., Zhou, Y., Ouyang, Z., Yang, A., Li, X., Jia, W., Yu, S. (2022). A survey on deep learning for textual emotion analysis in social networks. *Digital Communications and Networks*, 8(5), 745-762. <https://doi.org/10.1016/j.dcan.2021.10.003> [Accessed: July 1, 2023].
- Picard, R.W. (2000). *Affective computing*. Massachusetts: MIT press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1140.001.0001> [Accessed: July 1, 2023].
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* pp.(3-33). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50007-7> [Accessed: July 1, 2023].
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161. <https://doi.org/10.1037/h0077714> [Accessed: July 1, 2023].
- Scherer, K.R., W, H.G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of personality and social psychology*, 66(2), pp.310. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.310> [Accessed: July 1, 2023].
- Schuff, H., Barnes, J., Mohme, J., Padó, S., Klinger, R. (2017, September). Annotation, modelling and analysis of fine-grained emotions on a stance and sentiment detection corpus. In *Proceedings of the 8th workshop on computational approaches to subjectivity, sentiment and social media analysis* (pp.13-23). <https://doi.org/10.18653/v1/W17-5203> [Accessed: July 1, 2023].
- Strapparava, C., Mihalcea, R. (2007, June). Semeval-2007 task 14: Affective text. In *Proceedings of the fourth international workshop on semantic evaluations (SemEval-2007)* (pp.70-74). <https://aclanthology.org/S07-1013.pdf> [Accessed: July 1, 2023].
- Verhoeven, B., Daelemans, W., Plank, B. (2016, May). Twisty: a multilingual twitter stylometry corpus for gender and personality profiling. In *Proceedings of the Tenth international conference on language resources and evaluation (LREC'16)* pp. 1632-1637. <https://aclanthology.org/L16-1> [Accessed: July 1, 2023].

Capítulo 3

Metaphorical representation of smell: an analysis of perfume TV commercials under the lens of filmic multimodal metaphoricity

Lorena Bort Mir

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

3.1. Introduction

This article offers an overall understanding of the relationship between perception, cognition, and film. It also poses the central tenets about how metaphor is connected to the filmic medium, presenting a meeting point between metaphor studies and filmic meaning-making (Coëgnarts & Kravanja, 2012a, 2012b). We then deepen into the mechanisms of the advertising genre to see how this particular filmic genre is constructed under the lens of metaphor studies. We present the results of the analysis of 5 TV commercials from perfume brands, in which several metaphorical elements have been identified under the application of the Filmic Metaphor Identification Procedure (FILMIP, Bort-Mir, 2019, 2021).

3.2. Filmic metaphoricality in filmic advertising

Films have been defined as “multimodal document(s) whose semiotic resources interact and operate according to various principles to create the film’s overall meaning potential” (Wildfeuer, 2014). This meaning potential is expressed in film in various ways. Concrete meanings (e.g., a red carpet) are easily perceived and recognized using explicit, definite filmic elements (e.g., a real, physical carpet that is red). However, if we are to investigate how filmic meaning is created in the audience’s mind, a question arises: How is abstract meaning constructed in films?

Coëgnarts and Kravanja (2012a) offer an answer to this question focusing on two areas of research: cognitive linguistics and Conceptual Metaphor Theory (CMT) (Lakoff & Johnson, 1980). The fundamental premise of CMT is that our understanding of the world is verbally expressed through linguistic metaphorical expressions very often, such as in “Your claims are indefensible” or “He attacked every weak point in my argument” (Lakoff & Johnson, 1980: 4-5). These clauses are ‘labeled’ under the conceptual metaphor ARGUMENT IS WAR. This assumption is explained well by Richards (1965: 94), who claims that “thought is metaphoric, and proceeds by comparison, and the metaphors of language derive therefrom.”

Coming back to film, in *Towards an Embodied Poetics of Cinema*, Coëgnarts and Kravanja (2012b) deal with the hypothesis that “filmmakers use embodied principles in the form of image schemas and conceptual metaphors to express abstract meaning to the spectator” (2012b: 3). Johnson defined an image schema as a recurring dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience [...] Experience is to be understood in a very rich, broad sense as including basic perceptual, motor-program, emotional, historical, social, and linguistic dimensions (Johnson, 1987: xic, xvi).

Coëgnarts and Kravanja (2012a, 2012b, 2012c) claim that image schemas fill much of film scenes, illustrating this idea through the analysis of certain scenes from different films, showing us a possible way for some abstract concepts to be expressed by means of metaphors. According to the authors, “the same image schema can operate in film as well as in language. Both media are manifestations of one and the same conceptual metaphor” (Coëgnarts & Kravanja, 2012c: 89). Based on analyses from different film scenes, they conclude that specific ideas are communicated metaphorically using several image schemas such as verticality, balance, center-periphery, source-path-goal, or container (Coëgnarts & Kravanja, 2012c). Their research shows that, for instance, the concept of time is expressed through different camera movements, and the concept of observation is captured through motion in spaces; the conceptual metaphor FALLING IN LOVE IS SPATIALLY ALTERING FROM PERIPHERY TO CENTRE is also found in their analysis through the scrutiny of several movies. They claim that, possibly, our schemas coming from our bodily experience (that is, our physical and social interaction with the world) are manifested in films through metaphors to express abstract meanings such as love, time, and mental processes, thus creating filmic metaphors. A filmic metaphor is defined

as a metaphor based on the cinematographic modification of reality by the narrative (Coëgnarts & Kravanja, 2012b). This modification of reality may be depicted in several ways, mainly using different filmic elements such as colors, sounds, perspective, etc., to construct these metaphors. Relating these image schemas to the viewer, that is, the way the viewer understands them as such, is an issue that is possible thanks to our body and mirror neurons (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 1996), as “the body functions as a conduit for abstract conceptual thought” (Coëgnarts & Kravanja, 2012c: 94).

Other research (Kappelhoff & Müller, 2011) states that metaphorical meaning emerges thanks to the experience felt by the viewer. This is an idea also supported by Gibbs (2005), claiming that our felt experience is based on the unconscious knowledge that we have regarding our bodily movement since even “in cases when we do not move our bodies, we feel our emotions as if something within us has moved” (Gibbs, 2005: 246). More recently, Müller and Kappelhoff (2018) suggest that films produce individual, subjective experiences of the world for the viewer and that cinematic metaphor derives from this individual aesthetic experience. Thus, metaphor in the filmic medium is a matter of individual perception of the *mise-en-scène* and not of the construal by the filmmaker. The multidimensional experience of film composition perceived as a temporal gestalt triggers the source domain of a filmic metaphor (Müller & Kappelhoff, 2018: 55).

It seems clear that, as abstract meanings are expressed by means of metaphors in our everyday language and other means of expression such as pictures, art, or music, and as the film is not an exception, metaphors are a standard device used by filmmakers to express signification through different filmic technical choices. These filmic technical choices, in turn, add a particular characteristic to those filmic metaphors: their construal differs from that of linguistic metaphors in that the source and the target domain can be depicted through different modes of expression (Forceville, 2007). In written language, a metaphor is expressed through the written discourse. In spoken language, metaphors are expressed mainly through our spoken words (spoken discourse). In films, however, there is a wide range of elements through which the domains of the metaphor can be represented: a combination of music and gesture, for instance, or spoken language and colors, or icons and camera movements, to name just a few.

3.2.1. Storytelling and memory in TV commercials

The main objective of any brand marketer is to improve the brand’s visibility across consumers. Storytelling plays a crucial role in doing so, making it possible to achieve “higher levels of recall and emotional involvement among receivers” (Collantes & Oliva, 2015: 90). We can consider storytelling as a tool that brands use to convey emotions thus building the brand’s image and creating emotional ties with the consumer (Collantes & Oliva, 2015). What stories do to the improvement of a brand’s visibility can be seen in Vincent (2002), Godin (2012), and Ramzy and Korten (2006). These scholars account for the increasing role of storytelling in impacting consumers emotionally. Nowadays, the success of any brand does not lie in the technical issues of

their products anymore, but in the values that they show in their emotional advertising campaigns. This, in turn, raises the question of why and how stories produce emotional bonds between brands and customers.

The answer may lie in the study of how our memory works. Human memory is based on stories; that means that we think narratively (Escalas, 2004), and so the use of narrative may be the right way to adapt any advertising communication “to the way consumers actually process information” (Collantes & Oliva, 2015: 93). What we do and all that happens to us is interpreted, memorized and ‘story-told’ by our minds in a kind of autobiographical narrative (Schank & Abelson, 2013). According to Spence (1984) and Sarbin (1986), constructing our personal narrative is a way of transmitting a logical and meaningful depiction of the self.

How is this issue regarding memory and narrative applied to branding and marketing?

Consumers’ relationships with brands are part of their lives and make up specific episodes. These episodes are narratively interpreted by consumers who give them meaning, while making sense of the brand and of oneself. The consumer creates stories in which (s)he and the brand become the main characters and their relationships are the core of the narrative plots (Collantes & Oliva, 2015: 124).

If this is true, then it makes sense that experts focus on designing a model for these narratives to reach the brand’s goal (this is, impacting the consumers’ emotions), being able to produce well-told stories that can be applied to advertising. This is the aim of the four elements that Fog et al. (2005: 28-45) identify for any story to be good: (i) the message, (ii) the conflict, (iii) the characters, and (iv) the plot. First, any brand’s narrative must have a clear message that presents the main values of the brand. A conflict must also be shown in the narrative, a kind of struggle that must be resolved to achieve harmony. Characters, as in feature films, are the ones who allow the audience to feel emotionally tied to the brand’s values (to the story that is being told). Finally, the plot is what ties all these four elements together, thus presenting a story that depicts the values of the brand in a way that impacts the spectator emotionally. In this same line, Vincent states that “every narrative should have compelling characters who must overcome great obstacles to achieve something difficult but possible” (Vincent, 2002: 127).

3.2.2. Metaphor and persuasion in advertising

The communicative function of metaphor within the genre of advertising is deeply related to persuasion and emotion, as the aim of all marketing campaigns is to persuade an audience by addressing their emotional cognitive processes, among other psychological processes, to sell a product. As O’Shaughnessy and O’Shaughnessy (2003) put it, “effective advertising is, almost always, persuasive advertising” (O’Shaughnessy & O’Shaughnessy, 2003: ix). The authors define persuasion as “the process of trying to alter, modify or change the saliency of the values, wants, beliefs and actions of others” (O’Shaughnessy & O’Shaughnessy, 2003: 5). One way of altering the values of others is

by means of addressing emotions, in real life in general, and the context of advertising in particular, since advertising campaigns whose aim is to evoke emotions on the audiences or viewers tend to induce a greater change in beliefs and desires than those campaigns that present products by addressing logics (O'Shaughnessy & O'Shaughnessy, 2003). According to the authors, advertisers use metaphors almost all the time because they allow designers to change the perspective of the audience about the brand/product, as "metaphors can be fundamental to persuasion" (O'Shaughnessy & O'Shaughnessy, 2003: 30). Thus, metaphors are an essential instrument for changing perspective, for persuading the viewer to take a different point of view about the brand and/or the product advertised.

Persuasion can turn to self-persuasion in certain filmic ads as a device to make the video more appealing to the audience. Thus, some commercials express the feeling of using a product, the experience that the viewer would feel if he/she had the product. This is called transformational advertising (O'Shaughnessy & O'Shaughnessy, 2003: 134), and it consists of "telling consumers what it would be like (really like) to have the emotional experience of possessing/using the product" (ibid).

Persuasion and argumentation are, most of the time, difficult to separate from visual materials, as "persuasive and argumentative elements are often closely combined" (Roque, 2017). The author claims that these elements work together in an intertwined fashion (Nettel & Roque, 2012) and that tropes such as metaphors can be concurrently seen as both persuasive and argumentative within the specificities of the advertising genre.

Any means of advertising entails communicating ideas about products, brands, distinct values, etc. According to Tseronis and Forceville (2017: 4), "communication is multimodal, in the sense that, more often than not, messages are communicated by a combination of semiotic modes." This assumption means that advertisers communicate ideas to persuade an audience in a cross-modal fashion, delving into what is called multimodal argumentation (Tseronis & Forceville, 2017: 5). As each of the communicative modes has its meaning potential, their choice and construction by the filmmaker "play a role in the interpretation and reconstruction of an argument" (Tseronis & Forceville, 2017: 9). Thus, the communicative modes used in filmic ads "interact argumentatively" (Roque, 2017: 42), that is, arguments are created cross-modally.

Our particular interest lies in smell experiences, which are difficult to communicate through words (Engen, 1982). "The best we can do to describe a smell is to say that it is "like" or probably "a bit like" another" thing (Fifth Sense, 2012). This statement makes metaphors the central focus when explaining or describing smells.

Colors are usually associated with smells. The role of emotion and memory concerning smell and color has been studied by many scholars (Jellinek, 1994; Warrenburg, 2002). Schifferstein and Tanudjaja's research (2004) investigates how people experience smells through colors and to what extent these relationships are consistent. Their study tests how these systematic relationships between odors and colors may have biological and

learned roots, i.e., our emotions (Schifferstein & Tanudjaja, 2004: 1250). One of the main consequences of an appropriate smell-color combination based on emotional and memory roots is increased odor liking. “When a color fits a fragrance, their combination communicates a coherent message and is likely to be regarded as a unitary whole” (Schifferstein & Tanudjaja, 2004: 1264). Thus, the way brands design the whole advertising package of a given perfume integrating a well-established odor-color combination may be fundamental for the success of that perfume.

The sense of smell has recently been scrutinized by linguists such as Kövecses (2018), who investigates how smell is linguistically coded in English and argues that smell can function either as a source or target domain, concluding that “smell is used to conceptualize several abstract concepts (in English), such as suspicion, badness, and guessing” (Kövecses, 2018: 24).

What seems clear, then, is that the sense of smell is usually characterized and expressed through metaphorical conceptualizations.

In line with all these theoretical assumptions, the present paper is devoted to responding to the following research questions: (i) Do perfume TV commercials use filmic metaphors for meaning-making? (ii) How is this metaphorical meaning constructed in the TV ads?

3.3. Methodology

3.3.1. Materials

A small corpus of 5 TV commercials (Table 3.1.) was created from different brands, focusing on the perfume industry.

Table 3.1. Selected TV commercials for the analysis (source: prepared by the authors).

Brand	Product	Title of commercial	Duration	Year
Adolfo Dominguez	Perfume Agua Fresca de Rosas	Agua Fresca de Rosas	0:20 secs	2015
Davidoff	Perfume Davidoff Adventure	Davidoff Adventure	0:45 secs	2007
Kenzo	Perfume Kenzo Homme	Experience Freedom	0:46 secs	2016
Yves Saint Laurent	Perfume Black Opium	Black Opium	1:10 secs	2015
Yves Saint Laurent	Perfume Mon Paris	Love Vertigo	1:07 secs	2016

The selection criteria were that the commercials should last from 20 seconds to 1:15 minutes, belong to famous perfume brands, and contain a mixture of communicative modes.

3.3.2. Analytical tool

The process of identifying metaphorical filmic ads was carried out using FILMIP (Filmic Metaphor Identification Procedure, Bort-Mir, 2019). FILMIP is a seven-step procedure that, based on finding incongruity in each filmic segment, allows researchers to identify metaphorical elements in these multimodal materials. The seven steps are summarized as follows:

- Establishing a general understanding of the material, which in turn demands different actions to be performed: (i) watching the filmic piece 5 consecutive times, (ii) segmenting it into sequences, scenes, and shots (dynamic unit of analysis), (iii) identifying and describing the communicative modes (Forceville, 2007), that is, sounds, gestures, spoken discourse, music, camera movements, etc., and (iv) describing the referential meaning of the filmic material, that is, the most literal “thing” that is happening on the screen. Once the analyst has all that information, a more symbolic meaning must be identified, together with the message (in the case of persuasive filmic genres) and the topic.
- Structuring this referential description with the annotation tool for visual materials developed by Tam and Leung (2001), which allows for simple descriptions (with modifiers) of the events that happen in the film.
- Identifying incongruous (strange, weird) elements in the material under analysis concerning the referential description and the topic stated under Step 1.
- Identifying which replacing elements (the relevant ones) would substitute the incongruous units.
- Testing if the replacing elements and the incongruous ones are depicted as a comparison in the film.
- Checking if that comparison is cross-domain, that is, corroborating that the replacing and incongruous elements belong to two different cognitive domains (with the use of an online tool called Wordnet)
- Final decision: if steps 3, 4, 5, and 6 give a positive or significant result, the materials should be marked for metaphoricality.

3.3.3. Procedure

The 5 TV commercials from the corpus were projected five times. Then, all dialogues, voices over or off, and lyrics were transcribed into different Word documents. The following phase included segmenting all the TV commercials (identifying the sequences, scenes, and shots). Finally, the analysis identified and described the communicative modes in each segmented shot. All the documents of analysis were uploaded to a Google Drive folder.

3.4. Results and Discussion

The results after applying FILMIP to the 5 TV commercials can be observed in Table 3.2. A total of 133 segments (shots) were thoroughly analyzed.

Table 3.2. Results from each TV commercial.

Product	Number of shots	Metaphor?
Perfume Agua Fresca de Rosas	13	YES
Perfume Davidoff Adventure	30	NO
Perfume Kenzo Homme	15	YES
Perfume Black Opium	74	YES
Perfume Mon Paris	1	YES

Various interesting features from each metaphor identification process were envisaged.

In the *Agua Fresca de Rosas* commercial (Adolfo Domínguez, 2015), in which a lady dressed in an elegant and feminine dress is in a white boat in a lake or a sea full of roses, and we find herself fishing those roses with a net (see Figure 3.1.), we envisage a cultural metaphor with no target domain being explicitly present in the video. This ad has been marked for metaphoricity with FILMIP, and the analysis presents a multimodal metaphor, where the auditory input of the song lyrics triggers the ad's metaphorical meaning. This analysis offers several conclusions (i) a cultural metaphor may elicit the metaphorical meaning, (ii) the musical mode is the key to metaphor understanding, and (iii) the target domain is not present at all throughout the whole commercial. Possible conceptual metaphors derived from the analysis are FISHING IS FINDING LOVE OR FLOWERS ARE MEN (LOVE).



Figure 3.1. Shot from *Agua Fresca de Rosas*.

Source: own elaboration.

The *Mon Paris* commercial (Yves Saint Laurent, 2016) has two possible conceptual metaphors. This filmic ad depicts scenes from the city of Paris, attached in artificial ways, in a continuum in time (one single shot). The predominant colors are red and black, and the song's title is Love is Blindness. The multimodal metaphor is, again, triggered by the song's lyrics (which says, "love is blindness"). We can also infer another conceptual metaphor delineated through the 'visuals' mode, LOVE IS A JOURNEY (the city of Paris, the Eiffel Tower, and the movement in time from nighttime to daytime).

The *Experience Freedom* TV commercial (Kenzo Parfums, 2016) hides the metaphor until the end of the ad, with the target domain depicted linguistically (spoken and written discourse saying, "experience freedom", see Figure 3.2.). The metaphor is multimodal since it is triggered thanks to the auditory and visual input. A possible conceptual metaphor that could be discussed here would be FREEDOM IS THE OCEAN OF POWER IS THE OCEAN, as the whole commercial shows images of the ocean in motion and its energy with big waves and their sound.



Figure 3.2. Shot from *Kenzo Homme*.

Source: own elaboration.

The *Black Opium* commercial (Yves Saint Laurent, 2015) differs from the rest in that the name of the product is what causes the construal of the filmic metaphor and also of the whole filmic narrative. Here, a lady is desperately searching for something in different scenes and shots, and when she finally finds it (the bottle of perfume in the pocket of her lover), she experiences release (see Figure 3.3.). This event is mapped directly to the whole event of drug addiction in which we have an addict (the lady), the drug (the perfume), the syndrome (being desperate), and the release when the drug is consumed (release when she perfumes herself with the scent).



Figure 3.3. Shot from *Black Opium*.

Source: own elaboration.

With the TV commercial from the brand Davidoff (*Davidoff Adventure*, Zino Davidoff, 2007), we show how FILMIP stops when no incongruous units are identified in the filmic piece. Thus, this commercial is marked for non-metaphoricity. The commercial shows actor Ewan McGregor going on his motorcycle through the mountains all by himself. The attributes from the cognitive domain ADVENTURE are those depicted in the commercial, which means that there is nothing to be compared, as there are no signals of metaphorically used filmic elements.

Regarding the research question “Do perfume TV commercials use filmic metaphors for meaning making?”, we can say that metaphor is a common device used in TV ads to construct meaning, even though a larger corpus would allow us to make broader generalizations. The second research question, “How is this metaphorical meaning constructed in the TV ads?” can be answered by stating that metaphorical meaning is constructed in TV ads through the interaction of communicative modes.

3.5. Conclusions

Film theory may be approached through various disciplines and under various trends. However, deciding which route to take is key to proceeding with one’s particular filmic analysis.

Advertising campaigns are the focus of a large amount of rhetorical research precisely because of the specific characteristics of the genre: its persuasive goal, its participants and the medium, and even its overall content.

Cognitive theory and neuroscience offer a wide range of reasonable explanations about how the audience makes sense of the filmic medium. The way we perceive and process information in the real world through our body and brain may be how we perceive and process things on the screen, which is the main reason we can engage with the characters and the story. We have seen how meaning is constructed in films not only through the mere use of diverse filmic technical tools but also through the construction of (multimodal) metaphors through the interaction of the different communicative modes the filmmaker has at his/her disposal.

My concluding remark to this paper is that metaphoric mental concepts are represented in films nonverbally through metaphors, and audio-visual media such as advertisement spots make ample use of metaphorical conceptualizations to sell products, allowing brands “to communicate complex meanings in an embodied gestalt that their public understands in a reflexive manner” (Fahlenbrach, 2017: 95). Perfumes, smells, are precisely perfect candidates to be depicted through metaphors in TV campaigns.

References

- Adolfo Domínguez [Eugenia Silva]. (2015, November 24). Adolfo Domínguez: Agua Fresca de Rosas [Video file]. [Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=K2rjhll0L8>]
- Bolognesi, M., Van Den Heerik, R., Van Den Berg, E. (2018). «VISMET: a corpus of visual metaphors”. *Visual metaphor: structure and process*, edited by Gerard Steen (ed.): Visual Metaphor: Structure and Process. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Pp. 89-114. <https://doi.org/10.1075/celcr.18.04bol>
- Bordwell, D. (2012). *Poetics of cinema*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203941898>
- Bort-Mir, L. (2019). Developing, Applying, and Testing FILMIP: the Filmic Metaphor Identification Procedure. 2019. Doctoral thesis. Universitat Jaume I. 2019.
- Bort-Mir, L. (2021). Identifying Metaphors in TV Commercials with FILMIP: The Filmic Metaphor Identification Procedure. *Journal of English Studies*, 19, 23-46. <https://doi.org/10.18172/jes.4623>
- Bort-Mir, L., Bolognesi, M., Ghaffaryan, S. (2020). Cross-cultural interpretation of filmic metaphors: A think-aloud experiment. *Intercultural Pragmatics*, 17(4), 389-416. <https://doi.org/10.1515/ip-2020-4001>
- Coëgnarts, M., Kravanja, P. (2012a). Towards an embodied poetics of cinema: the metaphoric construction of abstract meaning in film. *Alphaville*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.33178/alpha.4.04>

- Coëgnarts, M., Kravanja, P. (2012b). Embodied visual meaning: Image schemas in film. *Projections*, 6(2), 84-101. <https://doi.org/10.3167/proj.2012.060206>
- Coëgnarts, M., Kravanja, P. (2012c). From thought to modality: A theoretical framework for analysing structural-conceptual metaphors and image metaphors in film. *Image & Narrative*, 2012, 13(1), 96-113.
- Collantes, X., Oliva Rota, M. (2015). Narrativity approaches to branding. Rossolatos G, editor. In *Handbook of Brand Semiotics*. Kassel: Kassel University Press; p. 89-150. <https://doi.org/10.19211/KUP9783737600439>
- Engen, T. (1982). *The Perception of Odors*. New York: Academic Press.
- Escalas, J.E. (2004). Narrative processing: Building consumer connections to brands. *Journal of consumer psychology*, 14(1-2), 168-180. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1401&2_19
- Fahlenbrach, K. (2017). Audiovisual metaphors and metonymies of emotions and depression in moving images. *Metaphor in Communication, Science and Education*, 36, 95. <https://doi.org/10.1515/9783110549928-006>
- Fifth Sense. What is smell?>. <<https://www.fifthsense.org.uk/what-is-smell/>>. [Accessed 11 August 2021].
- Fog, K., Budtz, C., Yakaboylu, B. (2005). Branding through storytelling. *Storytelling: Branding in Practice*, p. 12-25.
- Forceville, C. (2007). Multimodal metaphor in ten Dutch TV commercials. *Public Journal of Semiotics*, 2007, 1(1), 19-51. <https://doi.org/10.37693/pjos.2007.1.8812>
- Forceville, C., Urios-Aparisi, E. (eds.). (2009). *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215366>
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119(2), 593-609. <https://doi.org/10.1093/brain/119.2.593>
- Gibbs J.R., Raymond, W. (2005). Embodiment and cognitive science. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805844>
- Godin, S. (2012). *All marketers are liars: The underground classic that explains how marketing really works--and why authenticity is the best marketing of all*. Penguin.
- Jellinek, J.S. (1994). Aroma-chology: a status review. *Cosmetics and toiletries*, 109(10), 83-101.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.

- Kappelhoff, H., Müller, C. (2011). Embodied meaning construction: Multimodal metaphor and expressive movement in speech, gesture, and feature film. *Metaphor and the social world*, 1(2), 121-153. <https://doi.org/10.1075/msw.1.2.02kap>
- Kenzo Parfums [Perfumeria dolce.pl]. (2016, June 1). Kenzo Homme Eau de Parfum commercial. [Retrieved from <https://youtu.be/33Ipj8v70n4>]
- Kövecses, Z. (2018). Perception and metaphor: the case of smell. Pre-print. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323987609_Perception_and_metaphor_the_case_of_smell
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Müller, C., Kappelhoff, H. (2018). Cinematic Metaphor. In *Cinematic Metaphor*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110580785>
- Nettel, A.L., Roque, G. (2012). Persuasive argumentation versus manipulation. *Argumentation*, 26(1), 55-69. <https://doi.org/10.1007/s10503-011-9241-8>
- O'Shaughnessy, J., O'Shaughnessy, N. (2003). *Persuasion in advertising*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299982>
- Ramzy, A., Korten, A. (2006). What's in a name? How stories power enduring brands. In *Wake Me Up When the Data Is Over. How Organizations Use Stories to Drive Results*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 170-184.
- Richards, I.A. (1965). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive brain research*, 3(2), 131-141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Roque, G. (2017). Rhetoric, argumentation, and persuasion in a multimodal perspective. Forceville and Tseronis (editors). In *Multimodal argumentation and rhetoric in media genres*, p. 25-49. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aic.14.02roq>
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (2013). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203781036>
- Schifferstein, H.N.J., Tanudjaja, I. (2004). Visualising fragrances through colours: The mediating role of emotions. *Perception*, 33(10), 1249-1266. <https://doi.org/10.1068/p5132>

- Spence, D.P. (1984). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. WW Norton & Company.
- Tam, A.M., Leung, C.H.C. (2001). Structured natural-language descriptions for semantic content retrieval of visual materials. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52(11), 930-937. <https://doi.org/10.1002/asi.1151>
- Tseronis, A., Forceville, C. (eds.). (2017). *Multimodal argumentation and rhetoric in media genres* (vol. 14). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aic.14>
- Vincent, L. (2002). *Legendary brands: Unleashing the power of storytelling to create a winning marketing strategy*. Dearborn Trade Publishing.
- Warrenburg, S. (2002). Measurement of emotion in olfactory research. <https://doi.org/10.1021/bk-2002-0825.ch019>
- Wildfeuer, J. (2014). *Film discourse interpretation: Towards a new paradigm for multimodal film analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/978020376620>
- Yves Saint Laurent [YSL Beauty]. (2015, February 3). Black Opium - Director's Cut [Video file]. [Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=a4l2Fuj7L7U>]
- Yves Saint Laurent [YSL Beauty]. (2016, July 4). MON PARIS Yves Saint Laurent – Love Vertigo Paris [Video file]. [Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=iJOqV25M0GU>]
- Zino Davidoff [wj62cn] (2007, December 17). Ewan McGregor - Davidoff Adventure [Archivo de video]. [Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=DvldSrhscuo>]

Capítulo 4

“I don’t think we need a million”: A study of the multimodal distribution of vagueness in spoken business discourse

Omra Malladi

Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Universitat de València

4.1. Introduction

The current study is part of an ongoing research project that investigates the use of vague language in spoken business discourse from a multimodal approach. According to Allwood (2008), one of the areas that can be studied in a multimodal corpus is how multimodal distribution is achieved in general. In other words, what information is conveyed through words or through prosody, or through gestures?

This preliminary work seeks to address this issue with regard to the use of some vague language items in CEOs’ external communication. The chapter attempts to find out which type of vague information is spoken or gestured more through the quantitative analysis of the duration of the different modes: speech (the linguistic mechanisms used by the speakers to be vague), hand gestures, head movements and gaze in a video-recorded interview with a CEO. The multimodal annotations of the video were carried out in ELAN and the mean duration of each mode was calculated.

4.2. Body, language, and communication

Lately, there has been an increasing interest in the relationship between the body, language, and communication in many disciplines, including linguistics (Müller, 2013; Tannen et al., 2015). The main motivation behind this interest is not only the multimodal nature of face-to-face communication itself but the availability of film and video technology. Since non-verbal studies do not consider gestures as an integral part of bodily communication and give more importance to its social-psychological features, little research was conducted in this area within non-verbal communication (Müller, 2013). It is only in the 1970s and 80s when the humanities became interested in cognitive science that gestures started to attract linguists, psychologists, and anthropologists' interest.

Within the field of linguistics, there has been a growing body of research focusing on gestures as being “a medium of expression both in conjunction with speech and as a modality with its own particular characteristics” (Müller et al., 2013: 55–81). McNeill (2005) advances the argument that gesture is not “an accessory” to speech as has been perceived but a “dialectical component of language.” Kendon (1997) considers speech and gesture as “two aspects of a single process” (p. 111), basing his argument on the fact that the analysis of audio-visual recordings shows that speech and gesture are produced together. In an experiment of gesture and speech elicitation, it has been demonstrated how gesticulation that accompanies speech provides “an exquisite performance bearing imagistic and semantic content” (Quek et al., 2002: 191).

4.3. Multimodality and spoken business discourse

4.3.1. Multimodality

According to Van Leeuwen (2015), the term “multimodality” refers to a phenomenon and not to a theory or method in the sense that discourse is “almost always multimodal” (p. 447)—combining various semiotic modes. In spoken discourse, for example, different modes are integrated with language: intonation, voice, gestures, posture, and facial expressions. Therefore, it is no wonder that multimodality is interesting for business discourse, which is multidisciplinary by nature (Adolphs & Carter, 2013; Bargiela-Chiappini et al., 2013; Valeiras-Jurado, 2019). Despite the growing interest in multimodal research (Kress, 2001), “still, we expect that our future understanding will profit from the, now widespread, availability of technical tools such as annotation software and affordable solutions for building multimodal corpora” (Wagner et al., 2014: 227).

4.3.2. Professional discourse and business discourse

Professional discourse refers to both “text and talk—and the intertwining of these modalities—in professional contexts and for professional purposes (Gunnarsson, 2009: 5). As far as business discourse is concerned, many disciplines have had an impact on it, including discourse analysis, conversation analysis, the

pragmatics of interaction, ethnography, genre theory, and organizational communication (Bargiela-Chiappini et al., 2013). Another feature that characterizes business discourse research is that most researchers investigating it are teachers, which implies that applied linguistics, language for specific purposes and English for specific purposes have also had an impact on it.

4.3.3. Spoken business discourse and spoken corpus linguistics

Most studies in the field of corpus linguistics have only focused on the written language (Adolphs & Carter, 2013). While there are millions of words of databases for the study of written language, far too little attention has been paid to spoken corpus linguistics. This is due to the fact that there are challenges to design, build and utilize the findings of the analysis of the spoken corpora.

However, as mentioned above, communication by nature is multimodal (Adolphs & Carter, 2013; Van Leeuwen, 2015), which means that there is a need to conduct analyses of both the speech and gestures of the participants in the conversation and investigate how the verbal and nonverbal factors “complement one another” (Adolphs & Carter, 2013: 2). Thus, recent developments in the field of corpus linguistics have led to a new direction of research, which shifted interest from monomodal corpora to multimodal spoken corpora by taking into account textual, prosodic, and gestural representations.

4.4. Vague language

Vague language is a major area of interest within any field which involves teaching, analyzing, and using English language (Channell, 1994). Many teachers notice that “the English of advanced students, while grammatically, phonologically, and lexically correct, may sound rather bookish and pedantic to a native speaker” (p. 21). This is due to the lack of using vague expressions. Cutting (2007) shows how, in the 1970s and 1980s, research into second-language teaching and methodology books was not concerned with discussing it in depth, but since the 1990s linguists have come to realize the need to apply the findings from studies on vagueness to TEFL.

Thus, a considerable amount of literature has been published on vague language. Previous studies examined its frequency and function in a corpus of North American and UK workplace conversations (Koester, 2007), its use in healthcare settings (Adolphs et al., 2007), in British courtroom discourse (Cotterill, 2007), in mathematics classrooms (Rowland, 2007), in poetry and public relations (Cook, 2007), and in academic and business English (Mccarthy, 2020). Cheng and O’Keeffe (2014) compared the use of vague language between native and non-native speakers of English through a corpus-based study of vague language in Irish English and Hong Kong English. However, one of the significant studies conducted was on the role of discourse intonation in adding

meaning to vague language (Waren, 2007), where it is clearly shown that a speaker's choice of intonation can be used to either disambiguate vague language or add other layers of meaning to the vague items used.

However, previous studies have not dealt with the use of vague language in spoken business discourse taking into account its multimodal nature through an analysis of the interplay of speech, prosody, and bodily language such as gestures in the communication process. It is also agreed that there is a lack of research in paralinguistic phenomena in general and in intonation in particular (Braga & Marques, 2004; Coulthard & Brazil, 1982).

This study follows Channell's typology (1994). The vague language types investigated are: the approximator "about" (e.g. "about a hundred"), vague category (e.g. "a code or something like that"), partial specifiers (e.g. "at least two"), round numbers (e.g. "a million"), and "n or m" (e.g. "one or two").

4.5. Data collection and methods of analysis

4.5.1. The corpus

The data in this study is a sample corpus selected from the "View from the Top" speaker series organized by the Stanford Graduate School of Business (GSB).¹ The sample corpus is a video-recorded interview with Gwynne E. Shotwell, who was the Chief Executive Officer (CEO) of SpaceX at the time of conducting the analysis.² SpaceX is an American spacecraft manufacturer, launcher, and satellite communications company. The sample corpus contains 6,731 tokens, and its duration is 00:39:30.

4.5.2. Methods of analysis

The video was annotated using ELAN, a computer programme developed by the Max Planck Institute for Psycholinguistics in Nijmegen, the Netherlands (Rosenfelder, 2011). ELAN is a widely used software employed in annotating sound and video files and stands for EUDICO Linguistic Annotator (which in turn EUDICO is the acronym for European Distributed Corpora Project). I used version 6.4 in this experiment.³

The annotation scheme was adapted from the MUMIN coding scheme, which was developed in the Nordic Network on Multimodal Interfaces (Allwood et al., 2007). The scheme was developed to create an annotating scheme to study gestures, particularly hand gestures and facial displays. For the facial gestures that are not included in the MUMIN system, I used some elements from the FACS, which refers to the Facial Action Coding System (Ekman & Friesen, 1978). The hand gesture coding system was inspired by Kendon (2004).

¹ https://www.youtube.com/playlist?list=PLxq_IXOUlvQAwaY_9K4ZFH9Xdar9WzCaL is the URL for the webpage containing the speaker series videos.

² <https://www.youtube.com/watch?v=1b-vAeYTxRA> is the URL for the webpage containing the You Tube video.

³ <https://archive.mpi.nl/ta/elan/download>

In ELAN, I created the following tiers:⁴

- Orthographic transcription consists of the whole utterance containing the vague expressions,
- Words contains the vague expressions,
- Gesture_Phrase shows the boundaries of the gestures,
- Handedness refers to the hand used in the gesture (right/ left or none),
- Gesture_Phase describes the phases of the gesture containing obligatory the stroke phase,
- Gesture_Family refers to the different types of gesture families described by Kendon (2004),
- General_Face includes the facial expressions (i.e., smile, laughter and scowl),
- Eyebrows refers to eyebrow’s gestures,
- Gaze refers to the direction of the gaze,
- Head refers to head movements, and
- Head_Gesture_Phase shows the boundaries of the head gestures.

After the multimodal annotation in ELAN, the begin and end time of the annotated utterances and their duration per millisecond (msec) were exported for quantitative analysis. The exported tiers are “words” (containing the utterances where vague expressions occurred) and tiers that are related to gesture, namely “gesture_family”, “general_face”, “eyebrows”, “gaze”, and “head”. Figure 4.1. shows a session from ELAN.

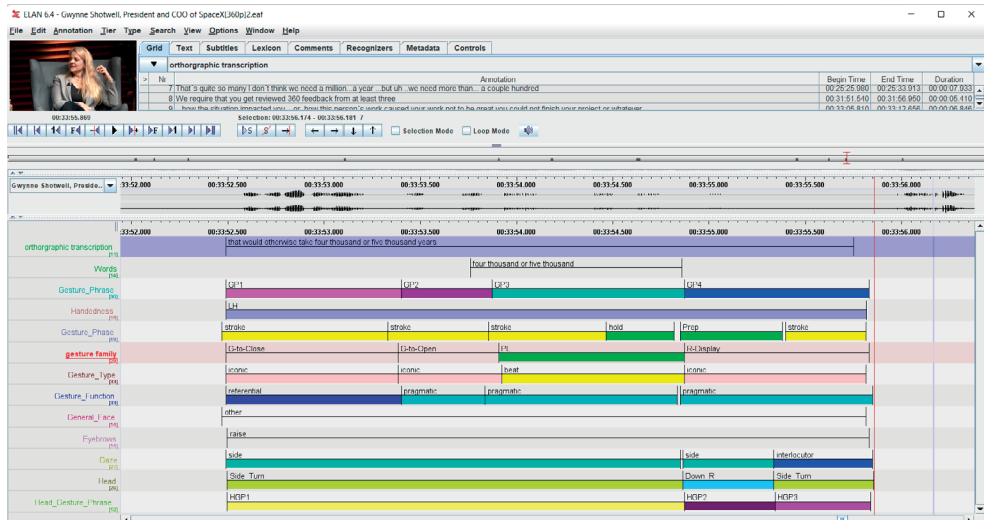


Figure 4.1. A screenshot of a session in ELAN.

⁴ A tier refers to a layer or row which contains annotations.

4.6. Results

4.6.1. Frequency of vague expressions

The following table shows the density of vague language expressions used by the speaker, i.e., their frequency per thousand words. The density of each vague language item was obtained by dividing the number of times the speaker used that item by the total number of tokens in the whole corpus (i.e., 6,731). This was multiplied by 1000 to obtain the percentage of the frequency of the use of that item in the corpus. Total density refers to the density of all vague expressions used by the speaker.

Table 4.1. Density (frequency per thousand words).

Vague language type	density
Vague category	0.4
Approximator “about”	0.4
Partial specifiers	0.4
Round numbers	0.7
N or m	0.2
Total density	2.1

A quick look at the table shows that three vague language types are equally represented in the corpus, namely vague categories, the approximator “about”, and partial specifiers. Round numbers, on the other hand, were more represented (0.7%).

4.6.2. Results of the multimodal analysis

Table 4.2. shows the duration of facial displays, gaze, and hand gestures, and Table 4.3. shows the duration of head movements.

Table 4.2. Duration of facial displays, gaze, and hand gestures per milliseconds.

Vague Language Type	Gestures	Duration per msec
Vague category	General face	4717
	Eyebrows	2598
	Gaze:	
	At interlocutor	1809
	Sideways	2453
	Total	6860
	Gesture family	
	OHP ⁵	1459
	OHS ⁶	58

Table 4.2 continued on next page

⁵ The Open Hand Prone (OHP) gesture family refers to palm down. For the different types of this gesture family and its context of use, see Kendon (2004)

⁶ The Open Hand Supine (OHS) is used by Kendon (2004) to refer to the palm up family of gestures.

Table 4.2 continued from previous page

Vague Language Type	Gestures	Duration per msec
Approximator “about”	General face	1851
	Eyebrows	8062
	Gaze:	
	At interlocutor	
	Sideways	
	Total	5837
	Gesture family	
	OHP	809
	OHS	6683
	G-to close	2371
Partial specifiers	Eyebrows	3200
	Gaze:	
	At interlocutor	6802
	Sideways	2328
	Total	9130
	Gesture family	
	OHS	4442
	G-to close	1000
Precise round numbers	General face	3835
	Eyebrows	5929
	Gaze:	
	At interlocutor	
	Sideways	
	Total	6054
	Gesture family	
	OHP	3069
G-to close ⁷	1087	
Plural round numbers	Eyebrows	1480
	Gaze at interlocutor	1494
	Gesture family:	
	G-to open ⁸	1502
N or M	General face	3646
	Eyebrows	3628
	Gaze:	
	At interlocutor	516
	Down	3628

⁷ G-to close belongs to the Grappolo gesture family, an Italian word used by Kendon (2004) to describe the group of gestures using “finger bunch” where the fingertips are in contact with each other.

⁸ G-to open belongs to the Grappolo gesture family, an Italian word used by Kendon (2004) to describe the group of gestures using “finger bunch” where the fingers are extended and the fingertips are in contact with each other.

Table 4.3. Duration of head movements per msec.

Type	Gestures	Duration per msec
Vague category	Repeated nods	1029
	Backwards up	1793
	Move forward	1337
	Side turn	3605
	total	7764
Approximator “about	single tilt	1505
	Side turn	5484
	shake	6500
	total	13489
Partial specifiers	Repeated nods	1505
	Move forward	5484
	Single tilt	6500
	Side turn	13489
	shake	
	total	
Precise round numbers	Repeated nods	1313
	Move forward	2014
	Single tilt	2135
	Side turn	3163
	Total	8625
Plural round numbers	Shake	1464
N or M	Repeated nods	472
	Side turn	2372
	Shake	3619
	Total	6985

As mentioned earlier, the aim of this study is to see what type of information is gestured and which is spoken. In other words, which type of vague language did the speaker gesture more? Tables 4.4. and 4.5. show the mean duration of the spoken words and the mean duration of gestures in milliseconds respectively.

Table 4.4. Mean duration of words per milliseconds.

Vague language type	Mean duration per milliseconds
Vague category	1540.33
Approximator “about”	1541.67
Partial specifiers	1766.00
Precise round numbers	768.60
Plural round numbers	788.00
N or m	1103.00

Table 4.5. Mean duration of gestures, head movements and gaze per milliseconds in each vague language type.

Vague language type	Mean duration per milliseconds
Vague category	9742
Approximator “about”	13034
Partial specifiers	10120.33
Precise round numbers	5359.5
Plural round numbers	5940
N or m	13409.5

From the data, we can conclude that the information the speaker gave using round numbers is the category where she gestured less (see Figure 4.1.). According to Channell (1994), one way to approximate quantities is using round numbers. Within this category, she distinguishes between precise round numbers (for example: “Sam is six feet tall”) and plural round numbers (such as “hundreds” or “thousands”) and discusses their use vaguely based on the findings of Rosch (1975). In her analysis of cognitive reference points, Rosch showed through two experiments that within natural categories (for instance, colours and numbers) not all members of the same category have the same status. Rather, some members of the same category are reference points (i.e. focal colours and numbers that are multiples of ten) to which the rest of the members are related. In other words, these reference points are cognitive categories used to position the other members in relation to the whole category.

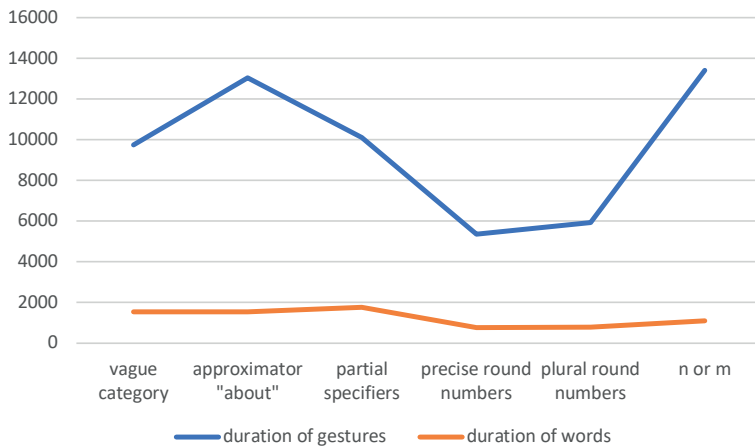


Figure 4.2. Duration of words and gestures across vague language types per msec.

Channel (1994) argues that the use of a reference point number instead of an exact number can be explained by the fact that the former is “more easily accessible” and “perhaps faster to interpret” (p. 83). She points out:

If language processing uses what has been called “the laziness principle”, RPNs might require less processing than other numbers, and therefore, be suitable for use in approximations. Coincidentally, when I asked some of my respondents who took part in tests why speakers would use an approximation when they in fact knew the exact number in question, they said that it was easier. (p. 83)

From the data in Figure 4.2., it is apparent that the speaker spent less time gesturing as she was using reference point numbers that can be easily interpreted. This is consistent with the findings of recent research investigating the relationship between speech and gestures in multimodal settings. Holler et al. (2022) demonstrated that speech and gestures are not redundant as they serve different pragmatic functions through the analysis of the effect of new/given information on the duration of gestures. They performed two experiments: one focused on gestures only and the other analyzed both words and gestures to test the effect of new-given information in instruction (teaching dance steps) and referring. The first experiment, where the participants used only gestures, showed that they reduced the duration of gestures significantly when they repeated them.

4.7. Conclusion

The quantitative results show that speech and gestures are not redundant. The speaker opted for different modes to communicate effectively while using vague expressions. The use of a certain mode can be justified by exploiting the shared knowledge between

the participants in the interaction. The results can be exploited in teaching English for Specific Purposes, taking into account the cultural differences between the learners and native speakers of English. For instance, the cognitive reference points exploited by the speaker to add meaning to the vague language she used differ across cultures. However, as mentioned in the introduction, this study is a preliminary work. The research is ongoing and the statistical analysis of other aspects of the whole corpus (the correlations between the different modes) and the qualitative and microanalysis of some elements in single modes (for instance, the analysis of prominence, tone, and other aspects of intonation) will reveal more results concerning the interplay of speech, intonation, gestures, head movements and gaze in vague language use and the functions used for.

References

- Adolphs, S., Atkins, S., Harvey, K. (2007). Caught Between Professional Requirements and Interpersonal Needs: Vague Language in Healthcare Contexts. In *Vague Language Explored* (pp. 62–78). Palgrave Macmillian. https://doi.org/10.1057/9780230627420_4
- Adolphs, S., Carter, R. (2013). *Spoken Corpus Linguistics: From Monomodal to Multimodal* (Vol. 15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203526149>
- Allwood, J. (2008). Multimodal Corpora. *Corpus Linguistics. An International Handbook*.
- Allwood, J., Cerrato, L., Jokinen, K., Navarretta, C., Paggio, P. (2007). The MUMIN Coding Scheme for the Annotation of Feedback, Turn Management and Sequencing Phenomena [Article]. *Language Resources and Evaluation*, 41(3/4), 273–287. <https://doi.org/10.1007/s10579-007-9061-5>
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., Planken, B. (2013). Challenges in the Future. In *Business Discourse* (pp. 45–88). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137024930_2
- Braga, D., Marques, M.A. (2004). Speech Prosody 2004 The Pragmatics of Prosodic Features in the Political Debate. *Finance*.
- Channell, J. (1994). *Vague language* [Book]. Oxford University Press.
- Cheng, W., O’Keeffe, A. (2014). Vagueness. In K. Aijmer & C. Rühlemann (Eds.), *Corpus Pragmatics* (pp. 360–378). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139057493.019>
- Cook, G. (2007). ‘This We Have Done’: The Vagueness of Poetry and Public Relations. In *Vague Language Explored* (pp. 21–39). Palgrave Macmillian. https://doi.org/10.1057/9780230627420_2

- Cotterill, J. (2007). 'I Think He Was Kind of Shouting or Something': Uses and Abuses of Vagueness in the British Courtroom. In *Vague Language Explored* (pp. 97–114). Palgrave Macmillian. https://doi.org/10.1057/9780230627420_6
- Coulthard, M., Brazil, D. (1982). The place of intonation in the description of interaction. *Analyzing Discourse: Text and Talk*, 94–112.
- Cutting, J. (2007). Introduction. In *Vague Language Explored* (pp. 3–17). Palgrave Macmillian. <https://doi.org/10.1057/9780230627420>
- Ekman, P., Friesen, W.V. (1978). *Facial action coding system: a technique for the measurement of facial movement*. <https://doi.org/10.1037/t27734-000>
- Gunnarsson, B.-L. (2009). *Professional discourse / Britt-Louise Gunnarsson*. Continuum.
- Holler, J., Bavelas, J., Woods, J., Geiger, M., Simons, L. (2022). Given-New Effects on the Duration of Gestures and of Words in Face-to-Face Dialogue. *Discourse Processes*, 59(8), 619–645. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2107859>
- Kendon, A. (1997). Gesture. *Annual Review of Anthropology*, 26, 109–128. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.109>
- Kendon, A. (2004). *Gesture Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807572>
- Koester, A. (2007). 'About Twelve Thousand or So': Vagueness in North American and UK Offices. In *Vague Language Explored* (pp. 40–61). Palgrave Macmillian. https://doi.org/10.1057/9780230627420_3
- Kress, G.R. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication* (T. van Leeuwen, Ed.) [Book]. Arnold.
- Mccarthy, M. (2020). Vague language in business and academic contexts. *Language Teaching*, 53(2), 203–214. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000107>
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226514642.001.0001>
- Müller, C. (2013). *Body language communication. Volume 1: an international handbook on multimodality in human interaction* (C. Müller, Ed.) [Book]. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110261318>
- Müller, C., Ladewig, S.H., Bressemer, J. (2013). 3. *Gestures and speech from a linguistic perspective: A new field and its history* (C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf, Eds.; pp. 55–81). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110261318.55>

- Quek, F., Bryll, R., Kirbas, C., McNeill, D., Mccullough, K.E., Ma, X.F., Ansari, R., Duncan, S. (2002). Multimodal Human Discourse. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 9(3), 171–193. <https://doi.org/10.1145/568513.568514>
- Rosch, E. (1975). Cognitive Reference Points. In *Cognitive Psychology* (Vol. 7). [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90021-3)
- Rosenfelder, I. (2011). *A Short Introduction to Transcribing with ELAN*. <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>
- Rowland, T. (2007). ‘Well Maybe Not Exactly, but It’s Around Fifty Basically?’: Vague Language in Mathematics Classrooms. In *Vague Language Explored* (pp. 79–96). Palgrave Macmillian. https://doi.org/10.1057/9780230627420_5
- Tannen, D., Hamilton, H.E., Schiffrin, D. (2015). *The Handbook of Discourse Analysis Blackwell Handbooks in Linguistics Recent Titles Include: 9–952*. <https://doi.org/10.1002/9781118584194>
- Valeiras-Jurado, J. (2019). Modal coherence in specialised discourse: A case study of persuasive oral presentations in business and academia. *Iberica*, 2019(37), 87–114.
- Van Leeuwen, T. (2015). Multimodality. In *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 447–465). <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch21>
- Wagner, P., Malisz, Z., Kopp, S. (2014). Gesture and speech in interaction: An overview. *Speech Communication*, 57, 209–232. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2013.09.008>
- Waren, M. (2007). { / [Oh] Not a < ^ Lot > } : Discourse Intonation and Vague Language [Book]. In J. Cutting (Ed.), *Vague Language Explored* (pp. 182–197). Palgrave Macmillian. https://doi.org/10.1057/9780230627420_10

Capítulo 5

Forensic linguistics: Legal language for the resolution of crimes

Laura Vela Serrano

Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Universitat de València

5.1. Introduction

The history of forensic linguistics traces back to shortly after the invention of writing, when civil, penal, and religious codes, as well as legal commentary were born. Thus, the field of language and law emerged in the first place because of the ever-growing need to record political decisions and set and regulate rules within a specific society. One of the earliest legal documents appeared for the first time in Mesopotamia in the early third millennium BCE, the first recorded legal codes that were to follow being written around 2100 BCE (VerSteege, 2000). Even though there were no codified laws in Ancient Egypt yet, legal decrees did appear around 2150 BCE, but they were not the only ones. Shortly after, many other codes would follow in other countries such as Greece and Italy, specifically in its capital, Rome.

While Roman law would therefore serve as a model for church and secular law throughout a significant number of countries within Europe during later periods, in other parts of the globe such as China there were already indications of written codifications of law or books of punishments in 536 BCE (Bodde & Morris, 1973). This recording increased exponentially as the Middle Ages began, where documents started to gain even more authority for agreements and passing laws as well as transactions. In this sense, a legal culture was established as an essential part of many civilizations but would experience many changes throughout time.

During the 19th century, political documents served as a defining marker for many countries, the United States being a great example of said strategy. *The Declaration of Independence*, written in 1776, was the most important paper to date regarding individual rights which eventually triggered the start of breaking free from European chains; by September 1787, they had already come up with a first draft of what would ultimately become the American Constitution, which intended to be a revision and correction of the shortcomings that the Articles of the Confederation had. Something that had shaped North America's identity from the aftermath of colonization became the starting point for many other decisions that would come and create a space for legal exchanges (Brown, 2017). It was not until the 20th century, however, that Forensic Linguistics was properly defined and separated from the rest of the field itself.

Forensic Linguistics is a discipline within Applied Linguistics which was coined in 1968 by linguistics professor named Jan Svartvik, who used it in his book *The Evans Statements: A Case for Forensic Linguistics*, where he analysed the claims of the protagonist of the famous Timothy John Evans case. Due to Timothy's issues with alcohol as well as his marriage to Beryl Susanna Thorley, who was said to struggle with managing the family's finances and housekeeping, their fights at home were loud enough to be heard by neighbours, including the physical violence that they would display on some occasions. His history, along with his multiple versions of what happened when pleading at court, convinced the jury of delivering a guilty verdict. He was charged with a crime of manslaughter and convicted to prison, where was eventually executed by hanging. Soon enough after his death and after some investigations, the police realised he had been wrongly accused, and that his neighbour John Christie turned out to be responsible for the killings of Beryl and their daughter Geraldine along with the murders of several other women. Acknowledged to be a miscarriage of justice, the case generated much controversy and set a precedent for the need to regulate legal talk (Naughton, 2007).

Forensic linguistics, understood as the language that is employed in legal and forensic processes (Rock, 2006; Kniffka, 2007), provides the prosecutors and lawyers involved in the process with the possibility of going one step ahead on the preparation of the cases. While drawing the relationship that becomes established between language and law, this field constantly redefines which cards both parties are allowed to play, and which ones are actively discouraged. Succeeding in not being fined as a result of a lawsuit, dismissing serious accusations or diminishing a sentence are all potential outcomes of mastering forensic linguistics.

There are three main areas where linguistics applies and elaborates on this language while working in forensic contexts. Firstly, understanding the language of written law, as leaving grey areas when preparing a declaration could turn into a lack of knowledge or resources and potentially lead to contradictory statements. Secondly, lawyers can benefit from using said language in forensic and judicial processes and anticipate potential answers as well as ask the right questions to the opposite team. Finally, providing linguistic evidence can influence the jury towards one of the parties involved within a case (Tiersma, 2008). Hence, a forensic linguist performs language analysis on either

written or recorded documents to help organisations such as federal governments, which hire linguists and specifically forensic linguists for the Foreign Service, the FBI, the CIA, among other departments, to solve crimes.

In the last 40 years, interest in the study of Law has increased for academics from disciplines not related to it (Butters, 2011), since legal interpretation is also essential for the defence and presentation of conclusive evidence. In Spain, María Teresa Turell was the pioneer of Forensic Linguistics until her death in 2013, editor of the first book in Spanish in this discipline: *Forensic Linguistics, Language and Law: Concepts, Methods and Applications* (2005) and since 2011 she became the Chair of the International Association of Forensic linguists. Currently, the leading forensic linguist in Spain and in Spanish-speaking countries is Sheila Queralt, who advocates for the consolidation of forensic linguistics in the Spanish-speaking world, both in terms of professional practice and academic research. She is the founder and director of the SQ-Forensic Linguists Laboratory.

Within the English language, research in this field began to have a greater weight with the contributions of Mellinkoff (1963) and Tiersma and Solan (2002), although it acquired a separate identity from the 1980s and 1990s in Great Britain (Perkins, 2021) and the sources have expanded ever since. The characteristics of ‘legal talk’ – the language used in court and police interviews – differ from other linguistic fields, since a cautious treatment of language and its correct formulation can radically change a verdict.

5.2. Different perspectives on forensic linguistics

Forensic linguistics can shape many layers of an investigation (Husa, 2012), which largely depend on the nature of the case, the number of people involved, and even external factors such as the level of education or the previous experiences that they have. On the one hand, the advantages of knowing these techniques are numerous: there are more possibilities to approach a case and it is therefore easier to detect the opponent’s resources; on the other hand, it is precisely the potential controversial manipulation of language that can have direct consequences for those involved should it be actively encouraged or passively accepted.

5.2.1. Language manipulation techniques: police

There are multiple ways in which written and oral language can be manipulated. In England and Wales, making sure that the arrestee knows what he or she is entitled to while being held in custody is a priority in their judicial system. According to the official website for the UK government, the following police caution must be read by the custody officer along with an explanation of rights when putting anyone under arrest:

“You do not have to say anything. But, it may harm your defence if you do not mention when questioned something which you later rely on in court. Anything you do say may be given in evidence”.¹

Although one may not answer questions for one reason or another, and forcing someone to reply is illegal, the official UK website also warns that every conversation will be recorded and that there might be consequences should the detainee refuse to cooperate. Therefore, another (socio)linguistic aspect, the way of transmitting these rights, is beyond important. Those who fail to understand that they have these rights or do not fully realize when or how they can be used might undergo an unfair treatment in custody. Thus, a detainee may be harmed by shortcomings in the presentation or a deficient communication of their rights. Language manipulation, however, can occur in all phases of a judicial process.

Professionals that use a microphone or ask questions undercover as part of a judicial intervention might end up in a deliberate or undeliberate manipulation of the conversation to make the suspects look or sound guilty. The reason for this phenomenon to go rather unnoticed relies perhaps on the fact that audio or videotaped language data, which represent a major part of evidence, appears to be more problematic for the legal process due to its orality. During said recording of suspects, police officers or cooperating witnesses can sometimes employ language techniques, be they conscious or unconsciously, that imply that the suspect is indeed involved in the crime that is being investigated or has already committed a criminal act in the past (Bartol & Bartol, 2018).

During police questioning, some suspects may break down due to growing pressure and admit to crimes they never actually committed. This is generally known as a false confession and was the key to what happen in the case of Timothy John Evans, who was mentioned earlier within the chapter. Evans was kept up to be “questioned for hours into the night” (Guðjónsson, 2003: 167), which could have altered his own confessions due to sleep deprivation. Lack of sleep, along with food and water or not being allowed to use the restroom, or receive free legal advice are just some of the causes for a potential false confession.

During trial, prosecutors may also use language strategies that can make defendants appear guilty and be charged for crimes that they never actually committed (Shuy, 2006). To make matters worse, even when police interrogations are recorded, these excerpts might not include the entire interview process, but the parts that feel relevant to the person who is presenting said recording. The manipulation of language here usually occurs due to the difference of power that the two parties within the recording hold: while the person who conducts police questioning begins their work with a clear advantage and can eventually cross-examine witnesses at trial, those with whom they speak are usually not aware that what they say might be used against them.

¹ For more information, please visit GOV.UK: <https://www.gov.uk/arrested-your-rights>

Because suspects firmly believe that they are just engaging in everyday conversation, they are often less alert and can come across as less careful about how they portray or recall events. As a result, they might say things that are untrue nonchalantly to which they will have to own up to later simply because they were uninterested in the conversation or preoccupied with something else (Olsson, 2008). By contrast, the people who go on a covert operation get to decide when to record, when to stop, and sometimes even how much to show in the jury. Even so, the police officer's question is set to be objective, even if it is open-ended: the lawyer's question is not designed in this way: the nature is more subjective, since they try to convince or persuade the jury.

5.2.2. Language manipulation techniques: lawyers

The language used by the lawyer to reconstruct the story when standing before the courtroom demands a specific set of responses from the detainee or witness and aims to create specific emotions from the jury (Johnson, 2010). When cross-examining a non-cooperative or even hostile witness, a lawyer will be more inclined to employ language that might potentially limit the witness's response, so that the presentation of conflicting evidence by the witness is prevented. For instance, the smartest move would be to encourage yes/no questions that are as specific as possible and leave little room for elaboration. On the opposite side of the coin, interrogative questions such as who/how/what that allow elaboration are more likely to be given by the lawyers should the witness be beneficial for the defending.

The tactics that attorneys employ are carefully intertwined to help both themselves and their witnesses to appear as truthful as they can to the jury and the people in the courtroom that might have a say on the final verdict (Bowers, 2014). Depending on the impression that he or she wants to convey, a lawyer may choose to refer to the witness by their first name or a nickname that can aid the humanization of the witness so that they seem relatable to the jury; they can also speak using slang if the conditions allow them to in order to create a feeling of having a closer relationship between themselves and the courtroom. Nonetheless, an attorney can also completely avoid using informal language and deliberately use complicated legal terminology in an attempt to differentiate themselves from the rest of the people in the courtroom and establish their status or even confuse the person that they are questioning.

Lawyers work in the construction of the language of the legal process of the courtroom. Thus, the more likely they are to master a fairly large vocabulary, the more experience they have in the very nature of his work. Witnesses can still answer the lawyer's questions in different ways, and the lawyer must be prepared to establish new questions that could favour their case. There are several factors that could influence witnesses' interactions, including socioeconomic differences, their educational level, gender or even previous experiences, and lawyers must always adapt to the reaction that they get from them. In other words, lawyers have more grey areas that they can work with in which they have the right to use certain expressions or try to avoid, evade or provoke a specific reaction. This can vary from country to country: for example, in the United Kingdom the defendant

is more protected than in the United States, where they are very lax with the approach that the defence can take. This is why lawyers and linguists can and should work more closely with each other in the interests of justice, since “not only should linguists improve their understanding of law issues but also the lawyers should benefit from the hindsight experiences of linguists as consultants” (Ariani, Sajedi & Sajedi, 2014).

Conversational strategies can be used and given to witnesses, suspects or agents. Not all of them are immediate manipulation, but they can lead to it if using them intentionally (Olsson, 2008). One of the most obvious ones, ambiguity, is common to all sides: if, for instance, a witness admits to having *heard* a door closing, he or she can never be accused of having *seen* said door being shut. Blocking the suspect’s response by interrupting or talking over as well as ignoring the suspect’s repeated negation when asked about a crime can prevent a confession that the person who questions does not wish to happen. In front of the jury, intentionally overlooking information, lying or incorrectly rephrasing the suspect’s testimony plays a pivotal role on the development of the case. Even disguising illegality by casually talking about performing illegal acts as if they were acceptable are within the limits of legal talk.

5.2.3. Language manipulation techniques: witnesses

One of the main consequences of language manipulation is that witnesses are easily influenced by different people at different stages of a judicial process. As previously stated, some ways to make their experience lack reliability is the way a lawyer decides to conduct a jury hearing, or how a police officer can create a memory that actually never existed by choosing to ask a certain set of questions as opposed to others. For instance, very much like in some television crime series, a witness might be asked to be part of an identification parade to help identify the responsible for a criminal act (McGorrrery & McMahan, 2017). If there is a line up of 5 suspects for said crime, the witness might feel pressure to decide on one person, should he or she be introduced to the process by saying something along the lines of “this is an examination to see who has committed the crime”. Notice how employing *who* instead of *if* – as in “if someone has committed it” – makes the witness think that the culprit is indeed one of the people in the room, even though perhaps none of them is actually involved. Furthermore, if more people have already identified the alleged culprit, and the witness knows which one has been chosen the most, he or she might join in due to peer pressure without necessarily being sure of what they recall.

There are times when witnesses have even claimed to have seen people who were never part of a case as a result of phrasing questions incorrectly. Assuming the gender of an attacker when the only information that is known is that they are about 1.70 metres tall is misleading, as there are many men and women that fit that description. Nevertheless, since it is more common for men to reach that height, a police officer might ask specifically about a man. In doing so, the witness assumes that they know that the culprit was a man, and hardly ever questions if the people that are conducting the police examination are wrong. Inquiring about colours and clothing can become another of way of asking a

leading question, like looking for confirmation as opposed to leave the question open. If a police officer or a lawyer says “the man was wearing a red sweatshirt, right?” rather than taking a more general approach and say “what was the man wearing?”, the respondent is more likely to falsely recall said red sweatshirt instead of coming up with their own version based on what they actually remember. To this we must add that human memory is very unreliable, and that clear memories of an event are eradicated in just a few days, including the recapitulation of events (order, time) as well as visual recognition (Weiner and Hess, 2006).

5.3. A case study of Forensic Linguistics: suicide notes

The field of law is generally more comfortable dealing with the written word, which lacks the particularities of oral speech. Audiotapes capture voice intonation and pause length, among other orally transmitted indications of meaning, which do not exist in documents, reports or even transcriptions. The written word, however, is also pivotal for the resolution of a crime, and forensic linguistics has proved to be extremely helpful with it: this is the case of suicide notes.

Suicide notes have experienced a growing interest in research from a forensic linguistic perspective, the results of which up until now have shown a specific set of characteristics that are a common thread in most of them. Leaving a piece of writing implies that there is a recipient (or recipients) to which it is addressed, so the content must be relevant for both them and the writer, and potentially any type of relationship that they might have: the content might even be intended to make the addressee suffer or feel guilty, but ultimately see this act not as the best option but as the only one. This is the reason why they usually include sentences that allude directly to the act of ending one’s life or the method of suicide that was chosen and carried out as well as how this would be communicated later (Zaśko-Zielińska, 2022).

A credible suicide letter makes a definite and unambiguous proposition about the act that makes sense within a specific context, and the language that is usually employed is therefore simple (Jasim and Jaafar, 2022). Actual suicide letters are short, usually under 300 words, and go straight to the point, even if they often present a degree of evasiveness towards what they are doing or why. The analysis of these notes has determined the outcome of some cases throughout the last decades.

Said analysis does not start with a suicide note, as suicidal thoughts, and some attempts can be detected and prevented through the analysis of written and oral word, as “specific words and language patterns may tell about the speaker’s state of mind even when they are not overt” (Ophir et al., 2022). Similarly, this analysis can be carried out on the language that has been used over the past few weeks – for instance, on social media, given the countless texts that are published on a daily basis – as well as the linguistic differences between attempters and completers (Handelman and Lester, 2007).

Apart from contribute to prevention, there are multiple occasions where forensic linguistics have helped to identify crucial elements within a suicide note, such as Kurt Cobain's note analysis that allowed a better understanding of his mental state under which he had taken said action (Sudjana and Fitri, 2013); another well-known example is American politician R. Budd Drwyer, whose writing was visibly filled with anger towards others, whom he blamed for the circumstances that he experienced by using clear reasoning (Fata et al., 2021). Both were confirmed to have been written by the deceased and without anyone else's interference: this analysis was needed since, for instance, Cobain's body had been found a few days later and the note could have been manipulated. All in all, albeit being an undoubtedly helpful study, there have been some other cases that have turned rather problematic, such as the alleged suicide of Paula Gilfoyle.

Paula Gilfoyle was found dead in the garage of her family home when she was eight and a half months pregnant, along with a handwritten suicide letter. After careful investigation, David Canter, a psychology professor, stated that her suicide note showed signs of having been faked (Petherick et al., 2009). Among said signs was her allusion to having *decided* to end her life, which sounded strange to linguists because mental action was emphasized over physical action; how it says "put an end to everything" but then mentions a "chapter". The act of committing suicide is final for the person who does it, and it was thought that it could be a chapter for someone else, for whom Paula's death was indeed the end of a chapter. The following excerpt from Robins (2018: 1989) shows the opening paragraph, which seemed like the start of a speech rather than a brief suicide note:

"I've decided to put an end to everything and in doing so ended a chapter in my life that I can't face up to any longer. I don't want to have this baby that I'm carrying. I wish now that I had got rid of it. When I was thinking about it I wouldn't be hurting the way I am now."

The writing style seemed to have a tendency to use couplets such as "pain and heartache", "goals and dreams" or "change and alter" (Blackwell, 2009). These synonyms, which were often written next to one another, did not contribute or add anything new to the note, which was expected to be a brief explanation of the act. Thus, their usage made it unnecessarily longer, and came across as suspicious to the linguists that were helping out with the case. In addition, professionals also came to the conclusion that there were two styles between paragraphs, which only made the entire speech more confusing. On the one hand, there were paragraphs that contained short words and informal expressions that simulated spoken language; on the other hand, there were some others that were full of longer and more formal words and therefore simulated written language.

Paula's husband at the time, Eddie Gilfoyle, was convicted for murder and sent to prison. He repeatedly stated that he was innocent and never confessed to having committed the crime, but the linguistic evidence was thought to be too strong and

therefore the evidence that he provided was dismissed. Years later, he was released on parole and scholars began to question whether he had actually forced Paula to write the note, and his case is seen by some as a miscarriage of justice in the British legal system (Robins, 2018).

Given that forensic linguistics is a relatively new field, there have been all sorts of outcomes – both fortunate and unfortunate – including these two cases. The studies that have been carried out regarding this field so far, however, have significantly contributed to solve crimes in the past and could benefit from further research, which would refine and improve their scope and ultimately lead to better results.

5.4. Conclusion

Not only is a proficient usage of language useful on a piece of paper as a way to catch culprits or potentially dismiss false alibies but is also a powerful tool when it comes to speech analysis. As shown throughout this chapter, in forensic linguistics, written documents are analysed in hopes of spotting deficiencies, drawing patterns or comparing writing styles with previous notes from the alleged author; there are also, however, videotapes and voice recordings that provide extra information on oral particularities that can complement previous evidence and ultimately determine the result of a case.

Being informed about how language is used at the courtroom, however, does not necessarily have to be controversial. The more resources one has, the more ways there are to go around a case and the more nuanced the approach will be. Hence, research on this topic has increased in recent years, especially because of the ever-growing integration of more sophisticated technology. The relationship between law and linguistics can be therefore strengthened through reciprocal collaboration as well as the mutual need to comprehend all steps within the judicial system better. Not only does this enhance academia, but also the resolution of daily situations.

All participants within a judicial process – including police officers, lawyers, witnesses or culprits – can undergo or use language manipulation techniques themselves, or even experience both at the same time. Whether this is done deliberately or not, it sets the scene for the development of legal language. On top of that, there are specific applications of this field of Applied Linguistics – including the analysis of suicide notes – that can completely shed light and completely change the verdict of those who have been charged with a crime. Mastering forensic linguistics can therefore also help to unveil the truth and solve a crime where evidence might be problematic.

References

- Ariani, M.G., Sajedi, F., Sajedi, M. (2014). Forensic Linguistics: A Brief Overview of the Key Elements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158(19), 222-225. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.078>
- Bartol, C.R., Bartol, A.M. (2018). *Introduction to Forensic Psychology: Research and Application*. SAGE Publications.
- Blackwell, S. (2009). Why Forensic Linguistics Needs Corpus Linguistics. *Comparative Legilinguistics: International Journal for Legal Communication*, pp. 5-18. <https://doi.org/10.14746/cl.2009.01.01>
- Bodde, D., Morris, C. (1973). *Law in imperial China*. University of Pennsylvania Press.
- Bowers, C.M. (2014). Cross-examination: The Expert's Challenge and the Lawyers' Strategies. *Elsevier Science & Technology*, pp. 125-145. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397005-3.00008-6>
- Brown, R.D. (2017). *Self-Evident Truths: Contesting Equal Rights from the Revolution to the Civil War*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300197112.001.0001>
- Butters, R.R. (2011). Forensic Linguistics. *Journal of English Linguistics*, 39(2), 196-202. <https://doi.org/10.1177/0022022111403849>
- Johnson, A. (2010). *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*. Taylor & Francis Group.
- Fata, I.A., Yusuf, Y.Q., Kamal, R., Namaziandost, E. (2021). The characteristics of linguistic features enfolded in suicide notes. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 720-735. <https://doi.org/10.52462/jlls.50>
- Guðjósson, G.H. (2003). *The Psychology of Interrogations and Confessions: A Handbook*. John Wiley & Sons.
- Handelman, L.D., Lester, D. (2007). The Content of Suicide Notes from Attempters and Completers. *Crisis: the Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 28(2), 102-104. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.28.2.102>
- Husa, J. (2012). Understanding Legal Languages - Linguistic Concerns of the Comparative Lawyer. In BAAIJ, Jaap. (Ed.), *The Role of Legal Translation in Legal Harmonization*, (pp.161-181). Kluwer Law International. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2326910>

- Jasim, A.S., Jaafar, E.A. (2022). Studies on Linguistic Stylistic Analysis of Suicide Notes and Suicidal Thoughts Posts. *International Journal of Research in Social Sciences & Humanities*, 12(1), 100-124. <http://doi.org/10.37648/ijrssh.v12i01.006>
- Kniffa, H. (2007). *Working in Language and Law*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230590045>
- Mcgorrery, P.G., McMahon, M. (2017). A fair “hearing”: Earwitness identifications and voice identification parades. *The International Journal of Evidence & Proof*, 21(3), 262–286. <https://doi.org/10.1177/1365712717690753>
- Mellinkoff, D. (1963). *The Language of the Law*. Little Brown and Co.
- Naughton, M. (2007). *Rethinking Miscarriages of Justice: Beyond the Tip of the Iceberg*. Springer Publishing. <https://doi.org/10.1057/9780230598966>
- Olsson, J. (2008). *Forensic Linguistics: An Introduction To Language, Crime and the Law* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Ophir, Y., Tikochinski, R., Klomek, A.B., Reichart, R. (2022). The Hitchhiker’s Guide to Computational Linguistics in Suicide Prevention. *Clinical Psychological Science*, 10(2), 212–235. <https://doi.org/10.1177/21677026211022013>.
- Perkins, R.C. (2021). The Application of Forensic Linguistics in Cybercrime Investigations. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 15(1), 68–78. <https://doi.org/10.1093/police/pay097>
- Petherick, W., Field, D., Lowe, A., Fry, E. (2009). Criminal Profiling as Expert Evidence. In Petherick, W. (Ed.), *Serial Crime: Theoretical and Practical Issues in Behavioral Profiling (2nd Edition)* (pp. 171-212). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374998-7.00008-3>
- Robins, J. (2018). *Guilty Until Proven Innocent: The Crisis in Our Justice System*. Biteback Publishing.
- Rock, F. (2006). Looking the Other Way: Linguistic Ethnography and Forensic Linguistics. *UK Linguistic Ethnography Forum Papers*, N° 123.
- Shuy, R.G. (2006). *Linguistics in the Courtroom: A Practical Guide*. Oxford University Press, Incorporated. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195306644.001.0001>
- Sudjana, E.T.S.; FITRI, Nurul. (2013). Kurt Cobain suicide note case: Forensic linguistic profiling analysis. *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, 6(4), 217-227.

- Tiersma, P. (2008). The nature of legal language. In J. Gibbons & M. T. Turell (Eds.), *Dimensions of forensic linguistics* (pp. 7–25). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.5.03tie>
- Uk Government Official Website. (n.d). Being arrested: your rights. *Gov.uk*. Retrieved on June 3, 2023, from <https://www.gov.uk/arrested-your-rights>
- Versteeg, R. (2000). *Early Mesopotamian law*. Carolina Academic Press.
- Weiner, I.B., Hess, A.K. (2006). *The Handbook of Forensic Psychology*. John Wiley & Sons.
- Zaško-Zielińska, M.. (2022). The Linguistic Analysis of Suicide Notes. In Guillén-Nieto, V.; Stein, D. (Eds.), *Language as Evidence*, (pp. 373-413). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84330-4_11

SECCIÓN I

**ANÁLISIS
DEL DISCURSO**

Capítulo 6

Explorando el aprendizaje sostenible de segundas lenguas a través del intercambio virtual

Oksana Polyakova Nesterenko y Ruzana Galstyan Sargsyan

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

6.1. Introducción

Para estudiar la intersección entre la educación superior basada en las competencias, la sostenibilidad, la telecolaboración y el aprendizaje activo, debemos remontarnos a los inicios de la asociación universitaria moderna. El Proceso de Bolonia supuso un gran cambio en la educación superior: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa un sistema de titulaciones equivalentes, flexibilidad académica y formación de alta calidad.

A raíz de ello, los compromisos fundamentales del EEES comienzan a evolucionar con una mayor variedad de aspectos socialmente relevantes. Con el tiempo, más profesores e investigadores han destacado la importancia de educar en valores cívicos, fomentando el desarrollo competencial dentro del modelo interdisciplinar y sostenible (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013; Pareja Fernández *et al.*, 2019; Martínez y Esteban, 2005; Murga Menoyo, 2008).

Probablemente, y de más importancia, se va concretando una percepción más clara y unificadora del paradigma “universidad - sostenibilidad” para que, según Bosselmann (2001), el conjunto trascendiera los límites formales entre los hechos o la

ciencia y los valores o las artes y humanidades. Además, la noción de la universidad sostenible requiere una mayor atención y aceptación de los agentes sociales, liderazgo educativo para emprender un cambio de cultura institucional y determinar los mejores métodos para responder a las preocupaciones locales, regionales y globales (Figueras Maz y Ayuso Siart, 2018; Leal Filho *et al.*, 2020; Wright, 2010).

La UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas encargado de instaurar esta perspectiva evolutiva y cultural mundial, promovió la Agenda 2030 proporcionando una definición de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). La EDS, según las Naciones Unidas (United Nations, 2015) es un aprendizaje transformador que proporciona información, habilidades y valores a personas de todas las edades. Por consiguiente, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible centra su atención en las oportunidades del aprendizaje permanente para todos.

En este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han despertado mucho interés entre la comunidad mundial (Camacho, 2015; Jones, Wynn, Hillier, y Comfort, 2017; Martínez Agut, 2015). La Educación para el Desarrollo Sostenible, en concreto, se reconoce como un facilitador crucial de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible y un componente importante del Objetivo 4 sobre educación de calidad. El Objetivo 17 también implica el fortalecimiento de las alianzas mundiales para el desarrollo a largo plazo y fomenta la colaboración efectiva entre los estados.

Si bien los ODS están organizados a nivel general, paulatinamente tienden a adquirir relevancia y representatividad como herramienta de aprendizaje en los programas de grado (Bautista-Cerro Ruiz y Díaz González, 2017; Aparicio Chofré *et al.*, 2021; Barandiaran Galdós *et al.*, 2018). También existe una necesidad urgente de implementar proyectos universitarios, obteniendo diversas competencias desde la docencia (Lull Noguera *et al.*, 2021; Ramos Torres, 2021; Sánchez Carracedo *et al.*, 2017).

Por su parte, la Universitat Politècnica de València elaboró el *Plan Estratégico UPV 2015-2020* con la finalidad de “formar a personas para potenciar sus competencias” (UPV, 2015, p. 7). Durante este periodo de tiempo se ha logrado incluir los ítems de un marco competencial y transversal propio de los planes de grado y posgrado, aumentando el nivel de calidad formativa basada en el desarrollo competencial. En consecuencia, para alcanzar aún mayor convergencia educativa, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) UPV apoya e implementa diversos programas de mejora pedagógica.

Los objetivos de la iniciativa formativa que presentamos a continuación consisten en organizar e implementar la cooperación pedagógico-competencial aplicada al aprendizaje de lenguas para fines específicos (inglés) en un entorno virtual. En cuanto a los objetivos específicos e intervenciones, son: (1) demostrar, en dos grupos interuniversitarios piloto, los beneficios de intercambio didáctico intercultural; (2) aumentar la exposición del alumnado universitario a la situación de interacción virtual en lengua extranjera; (3) promover capacidad reflexiva en cuanto a su desarrollo competencial y profesional.

En el apartado de revisión de literatura se indicarán los fundamentos teóricos de la metodología utilizada. Asimismo, el logro de los objetivos estará acreditado mediante evidencias que presentaremos en la sección de los resultados y se prevé conseguirlos en base a la aplicación de la metodología específica vinculada al aprendizaje competencial activo, cooperativo y sostenible. Se espera que esta propuesta de telecolaboración permita analizar las reflexiones del alumnado respecto a las habilidades relevantes para su futuro laboral.

6.2. Marco teórico

El principal objetivo de esta sección consiste en ofrecer un breve repaso de las bases teóricas que vinculan el aprendizaje activo y cooperación con el proceso formativo. Entre ellas cabe mencionar tres aspectos fundamentales que influyen en la formación competencial y sostenible: las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo y la adquisición de segundas lenguas.

6.2.1. Metodologías activas

Según la teoría del aprendizaje socio-constructivista, los individuos aprenden creando su propio conocimiento, vinculando nuevas ideas y experiencias con la información y las experiencias actuales para generar una comprensión nueva o mejorada (Bruner, 1977; Vygotsky, 1978). En los enfoques del aprendizaje activo se suele pedir explícitamente al estudiantado que establezca conexiones entre el nuevo material y sus modelos mentales actuales, ampliando así su comprensión.

En otras circunstancias, los profesores pueden proporcionar actividades de aprendizaje que permitan a los alumnos abordar los conceptos no entendidos, permitiéndoles reconstruir sus modelos mentales sobre la base de un conocimiento más correcto. En cualquier escenario, los enfoques que fomentan el aprendizaje activo y una organización de la clase centrada en el alumnado (Schwartz y Pollishuke, 1995) promueven el tipo de desarrollo cognitivo, social y cultural que se desea.

Ahora bien, ¿qué es aprendizaje activo? Originalmente, Bonwell y Eison (1991, p. 2) definieron las estrategias de aprendizaje activo como “*instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing*” [“actividades didácticas que implican a los estudiantes en la realización de tareas y en la reflexión sobre lo que están haciendo”, traducción propia]. El aprendizaje activo enfatiza el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en lugar de impartir conocimientos, promoviendo la educación participativa e involucrando las capacidades mentales de orden superior.

La modificación del formato educativo impulsado por el EEES no se limita únicamente a los aspectos puramente administrativos, sino que introduce nuevos métodos pedagógicos del enfoque constructivista. Aprender desde la perspectiva del

estudiante, basándose en sus futuras competencias profesionales y su motivación personal, representa la formación universitaria orientada al futuro, defiende Fernández March (2006). Desde esta perspectiva (*ibid*), el profesorado de una institución superior guía al alumnado por un trayecto exponencial y experiencial para alcanzar una serie de resultados esperados.

En línea con esta visión, Robertson (2018) realiza un recorrido epistemológico por las bases más recientes del aprendizaje activo y destaca la importancia de la co-creación educativa activa, las comunidades de aprendizaje y la metacognición evaluativa.

6.2.2. Aprendizaje cooperativo

Hablando del aprendizaje cooperativo cabe mencionar los grupos que se forman para realizar unas actividades breves o más largas pudiendo así aportar un componente social integrador. La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) indica que el aprendizaje se produce cuando los alumnos resuelven retos por encima de su nivel de desarrollo actual con la ayuda de su profesor o de sus compañeros.

En consecuencia, las técnicas de aprendizaje activo y cooperativo se basan en esta rama sociocultural de la teoría del aprendizaje constructivista para apoyar la construcción por parte de los alumnos de modelos mentales ampliados y precisos aprovechando la interacción entre compañeros. De hecho, Slavin (1995) identificó la motivación, la cohesión social, el desarrollo y el refinamiento cognitivo como las cuatro principales perspectivas teóricas sobre el impacto del aprendizaje colaborativo en el desempeño.

La composición efectiva de la comunidad se construye sobre la base de la cooperación. En el aprendizaje cooperativo, se utilizan pequeños grupos para enseñar, para ayudarse mutuamente y maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Slavin, 2014). El aprendizaje cooperativo puede definirse como un aprendizaje centrado en el alumno que incluye la consecución de objetivos educativos más allá de la transferencia de información, como el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales.

En el aula, el aprendizaje cooperativo mejora significativamente el rendimiento, el comportamiento, la autoestima y la colaboración de los alumnos. Entre las cinco estrategias útiles, nombradas por Slavin (*ibid*), en el proyecto emplearemos las siguientes: crear grupos independientes, establecer objetivos comunes, asegurar aportaciones individuales, aprender a comunicarse e integrar el aprendizaje cooperativo en otras experiencias pedagógicas.

6.2.3. Adquisición de segundas lenguas

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua tiene de base el trasfondo curricular o institucional (Dicenlen, s.f.). No obstante, desde la época de los setenta, el enfoque comunicativo (Hymes, 1972) y las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (Krashen, 1981) hacen hincapié en las estrategias de comunicación de mensajes y significados.

Los expertos señalan la importancia de encontrar el equilibrio entre la instrucción de segundas lenguas y desarrollo de las habilidades comunicativas (Spada, 2007), apoyando el contexto competencial (Berns, 2013) y pedagogía comunicativa (Canale, 2014). De esta forma, la capacidad de compaginar los retos del avance competencial con la integración de segundas lenguas potencia el desarrollo de las competencias comunicativas (Council of Europe, 2020).

Los entornos virtuales de aprendizaje juegan cada vez un papel más importante en el aprendizaje de lengua inglesa. Dichos entornos ayudan a reforzar las habilidades curriculares, aspectos interculturales o competencias comunicativas (Avgousti, 2018; Polyakova, Goryacheva, y Galstyan-Sargsyan, 2021; Thamarana, 2016) y suponen una interesante oportunidad para una innovación docente.

La adquisición de segundas lenguas mediante telecolaboración representa una experiencia integradora y facilita el conocimiento más profundo de las nuevas lenguas y culturas. Esta estrategia coincide plenamente con la misión de la Agenda 2030 (United Nations, 2015), concretamente con el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Además de estos aspectos, el proyecto presentado fomenta la percepción crítica de *soft skills* y refuerza las oportunidades de alcanzar objetivos competenciales.

6.3. Metodología

Este proyecto se centra en el desarrollo e implementación de una innovación educativa interuniversitaria en el entorno virtual, con especial énfasis en el avance de las competencias transversales, comunicativas e interculturales aplicadas al ámbito de lenguas de especialidad y segundas lenguas.

De acuerdo con las bases teóricas y prácticas detalladas arriba, a continuación, presentamos la metodología seguida. Su división en cuatro etapas (Figura 6.1) ha permitido idear y ejecutar el proyecto de manera satisfactoria para los participantes.

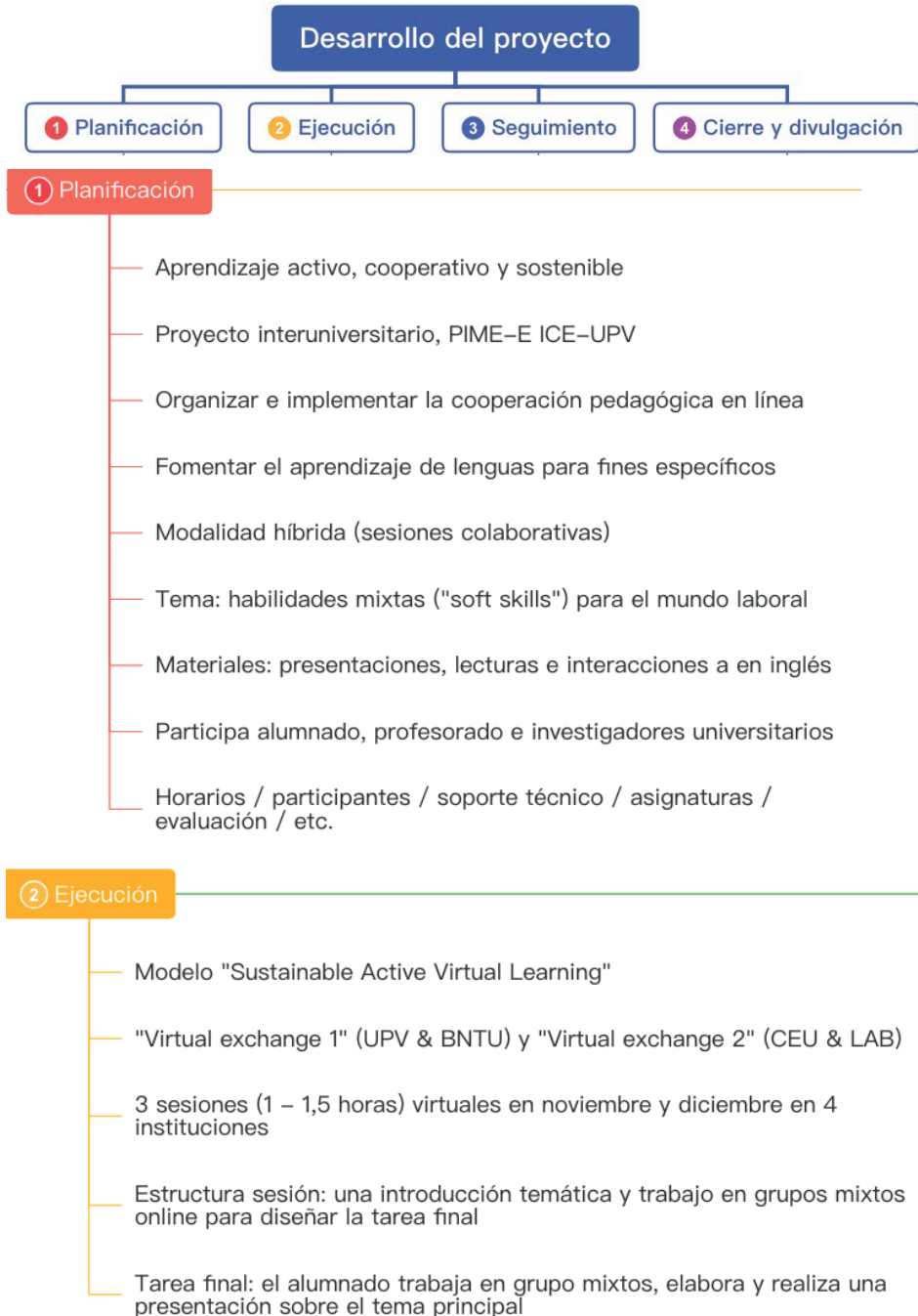


Figura 6.1, sigue en la página siguiente

Figura 6.1, sigue de la página anterior

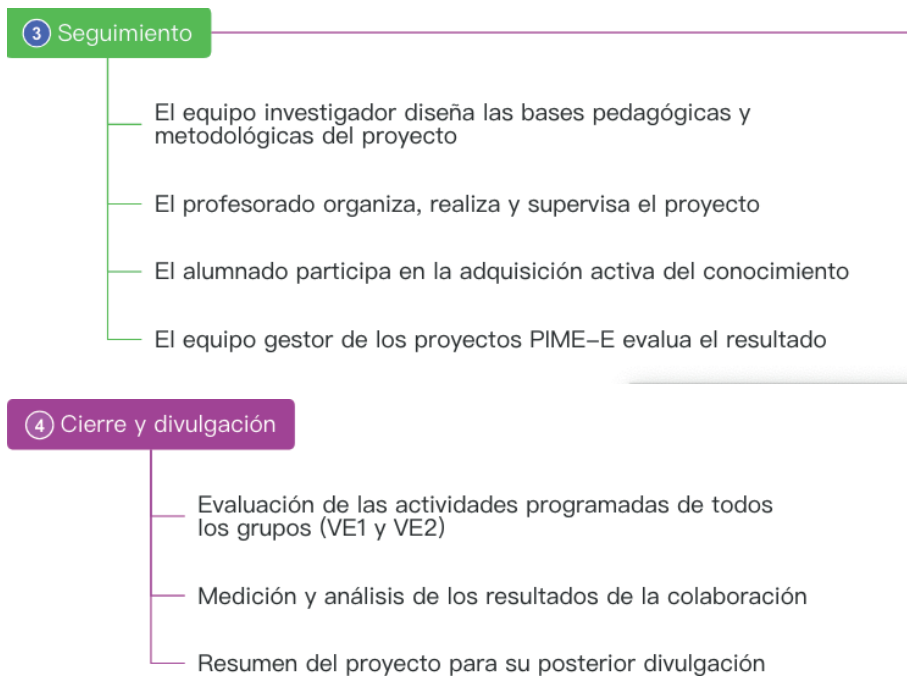


Figura 6.1. Mapa conceptual “Desarrollo del proyecto”.

Fuente: elaboración propia mediante la aplicación gitmind.com.

- 1) **Planificación:** En esta sección, se describe la necesidad de promover colaboraciones virtuales entre estudiantes de diferentes instituciones. Se menciona que se basa en un enfoque metodológico activo llamado *Sustainable Active Virtual Learning (SAVL)* desarrollado por las autoras. Se identifican dos grupos de trabajo: VE1 y VE2, que involucran a diferentes universidades. El objetivo principal es desarrollar habilidades comunicativas en inglés y destrezas sociales a través de interacciones en línea.
- 2) **Ejecución:** Aquí se proporciona información sobre las fechas y la duración de las sesiones de intercambio virtual para los dos grupos (VE1 y VE2). También se menciona el número de estudiantes involucrados en cada grupo y cómo se organizaron en equipos mixtos. Se destacan las sesiones colaborativas temáticas y la plataforma utilizada para la interacción (*Microsoft Teams* y *Zoom*).
- 3) **Seguimiento:** Esta sección destaca la importancia de la colaboración entre el equipo investigador, el equipo docente y el estudiantado en la realización del proyecto. Se sugiere que todas estas partes contribuyeron al éxito del proyecto.

- 4) Resultados obtenidos: En esta sección, se resumen los resultados obtenidos en el proyecto. Se menciona que participaron 66 estudiantes universitarios de España, Finlandia y Bielorrusia. Se destaca el enfoque en el desarrollo de competencias prácticas y se divide en tres tipos de resultados: un modelo de aprendizaje específico, la selección y percepción de las habilidades sociales (*soft skills*) como resultados de la interacción colaborativa.

El mapa conceptual (Figura 6.1) proporciona una visión de la investigación y los procesos involucrados en la planificación, ejecución, seguimiento y cierre de los intercambios virtuales. También destaca los resultados obtenidos y el enfoque en el desarrollo de competencias prácticas y habilidades sociales.

6.3.1. Planificación

La necesidad de potenciar colaboraciones virtuales entre estudiantes de diferentes instituciones inspiró la adaptación de un enfoque metodológico activo, combinando la cooperación en línea con el desarrollo competencial para llevar a cabo dos intercambios virtuales en lengua inglesa. Por tanto, se trata de dos estudios de casos basados en la idea principal de implementar el aprendizaje activo, cooperativo y sostenible en el marco interuniversitario, aplicando el modelo *Sustainable Active Virtual Learning* (SAVL) desarrollado por las autoras de este artículo.

Dos grupos de trabajo han sido coordinados por el equipo investigador del PIME-E (ICE - UPV) “Plurilingüismo, universidad(es) y sostenibilidad (PLUS)”:

- Virtual Exchange 1” (VE1): *Universitat Politècnica de València* (UPV) de Valencia, España, y *Belarusian National Technical University* (BNTU) de Minsk, Bielorrusia;
- “Virtual Exchange 2” (VE2): *Universidad CEU Cardenal Herrera* (CEU) de Castellón, España, y *LAB University of Applied Sciences* (LAB) de Lahti, Finlandia.

Con el objetivo de desarrollar las habilidades comunicativas en lengua inglesa y reflexionar sobre las destrezas sociales necesarias para el mundo laboral, se ha programado una serie de interacciones entre el alumnado perteneciente a diferentes universidades. El equipo docente e investigador diseñó la estructura de las sesiones, iniciándolas con una breve exposición del tema y vocabulario específico para después dar paso a las interacciones en grupos mixtos. La tarea final consistía en presentar las ideas y opiniones de cada grupo al público.

6.3.2. Ejecución

Desde la perspectiva práctica, cada grupo del intercambio virtual tenía su propio horario de sesiones que ofrecemos a continuación:

- VE1: 18-11-2021, 02-12-2021, 16-12-2021 – 1,5 horas cada sesión;
- VE2: 03-11-2021, 09-11-2021, 23-11-2021 – 1 hora cada sesión.

En cuanto a los grupos, se han unido a la iniciativa 20 estudiantes de UPV y 20 de BNTU, distribuidos en 8 grupos de trabajo combinando a los alumnos y alumnas de ambas universidades [VE1] y 13 universitarios de CEU y 13 de LAB organizados en 5 equipos formando grupos mixtos de los participantes de CEU y LAB [VE2].

Se llevaron a cabo 3 sesiones colaborativas temáticas, centrándose las primeras dos en la información sobre las competencias y habilidades interpersonales (*soft skills*); en la última reunión cada equipo presentó sus conclusiones y selección de habilidades. Asimismo, la interacción se ha llevado a cabo en el sistema *Microsoft Teams* [VE1] y *Zoom* [VE2] y siguieron el proceso establecido: el alumnado recibe la información temática durante 30 minutos y después trabaja en grupos mixtos online para diseñar la tarea final.

6.3.3. Seguimiento

Gracias al esfuerzo común, el proyecto integraba las aportaciones del equipo investigador (diseño del proyecto), docente (organización, realización y supervisión de la experiencia didáctica) y el estudiantado (participación en la iniciativa).

6.3.4. Cierre y divulgación

La propuesta servirá de punto de análisis, reflexión y divulgación de los resultados obtenidos mediante la acción formativa.

6.4. Resultados obtenidos

Un total de 66 estudiantes universitarios de España, Finlandia y Bielorrusia participaron en el proyecto de innovación docente. Concretamente, el aprendizaje virtual formaba parte de la asignatura de inglés para fines específicos y perseguía el objetivo de concienciar al alumnado sobre el desarrollo de competencias prácticas. A continuación, presentamos tres tipos de resultados obtenidos: la aproximación global mediante un modelo de aprendizaje específico, la selección y la percepción de las habilidades sociales (*soft skills*) como resultados de la interacción colaborativa.

6.4.1. Modelo Sustainable Active Virtual Learning

Para lograr una cohesión interna de ambos intercambios virtuales descritos, las investigadoras Polyakova y Galstyan-Sargsyan (2022) desarrollaron y aplicaron el modelo *Sustainable Active Virtual Learning* (SAVL). Se han tenido en cuenta los aspectos descritos en el marco teórico de la presente propuesta, así pues, la estructura generalizada ha adquirido unos rasgos más adecuados para ambos intercambios virtuales:

Tabla 6.1. Modelo *Sustainable Active Virtual Learning* adaptado al contexto de la innovación docente.

	General Sustainable Active Virtual Learning model description	VE1 & VE2 adaptation
S	Sustainable Development Goals: 17 goals & Agenda 2030 action plan by United Nations	Specific focus: Goal 4 (Quality education) Goal 17 (Partnerships in action)
A	Active Learning Methodologies involve the movement from LOTS to HOTS, metacognition, ZPD, scaffolding and develops Bloom's taxonomy top abilities by applying active techniques and tasks.	Active learning approaches: Dynamic input & output activities Knowledge-building by students ALM: final presentation of each groups' findings Formative & summative assessment
	Cooperation - joint collaboration work/ activity	Cooperation: Formal cooperative learning groups up to 6 participants each: VE1 (8 groups) & VE2 (5 groups)
V	Virtual exchange organisation &	A virtual exchange process based on own university support and innovation project. Digital support used
	Digital tools	Sakai platform Teams G-Drive Slides
L	L2/3 learning process &	L2/3 learning process Academic and professional English B2 level goals
	Competences	Competential development: "Soft skills for work" – main topic Effective communication competence Teamwork Critical thinking

Fuente: elaboración propia.

El proceso formativo siguió el camino indicado en Tabla 6.1, haciendo especial hincapié en la importancia de la sostenibilidad y el aprendizaje activo, colaborativo y virtual de contenidos en segundas o terceras lenguas. De este modo, el ámbito temático seleccionado ha permitido consolidar una base teórica y metodológica activa para enriquecer la experiencia virtual intercultural centrada en el alumnado. Por otro lado, los organizadores del proyecto tenían una idea más clara para ordenar los contenidos sin perder de vista los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 17.

6.4.2. Habilidades sociales

Mediante la aplicación de este modelo telecolaborativo, los participantes trabajaron en grupos mixtos con el fin de reflexionar y seleccionar de 4 a 6 habilidades interpersonales (*soft skills*) necesarias para su futura labor profesional. Resulta esclarecedor comparar los datos cualitativos recogidos en cada uno de los intercambios virtuales teniendo en cuenta la procedencia del alumnado:

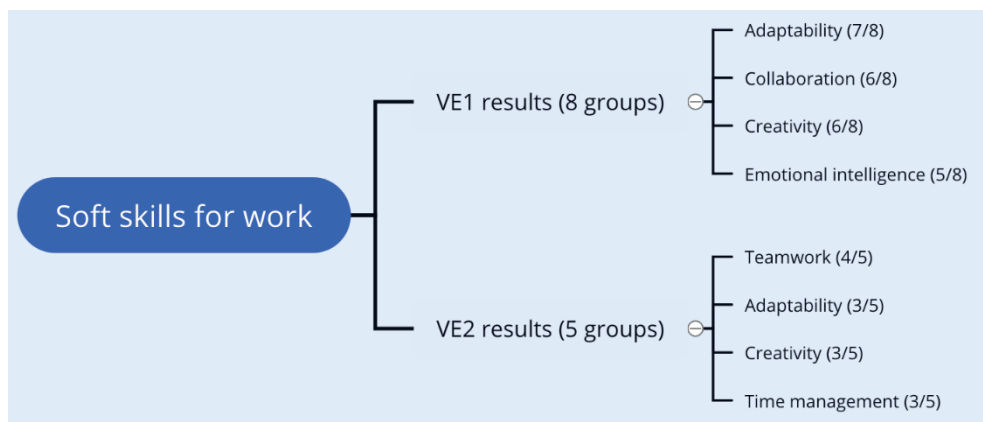


Figura 6.2. Mapa conceptual, resultados de los intercambios virtuales VE1 & VE2.

Fuente: Elaboración propia mediante la aplicación gitmind.com.

Los 40 alumnos y alumnas participantes del primer intercambio (perfil técnico) trabajaron en 8 equipos mixtos y apostaron en primer lugar por la adaptabilidad, colaboración, creatividad e inteligencia emocional. Al mismo tiempo, los 26 colaboradores (perfil didáctico y de ciencias aplicadas) del segundo intercambio debatieron el tema principal en 5 equipos y nombraron trabajo en equipo, adaptabilidad, creatividad y gestión del tiempo.

De acuerdo con los resultados mostrados en Figura 6.2, se observa, una tendencia unificadora respecto a dos destrezas sociales. Se trata de poner en valor la adaptabilidad y creatividad como principales fuerzas impulsoras para el éxito profesional, independientemente del ámbito de estudios. Otro factor similar a considerar es la colaboración (VE1) y trabajo en equipo (VE2). Por último, no habría que olvidar que el alumnado técnico destaca el valor de la inteligencia emocional, mientras el estudiantado didáctico y aplicado resalta la gestión del tiempo.

Por otro lado, el alumnado de perfil didáctico/ ciencias aplicadas prefiere las palabras tiempo, trabajo, poder, problema o creatividad (ver Figura 6.4). En este caso, se percibe una conexión clara con la habilidad creativa y un nexo con la gestión del tiempo señalados ambos por los subgrupos de VE2 en la sección anterior. Resulta llamativo el uso frecuente de la palabra “problema”, lo que podría representar la importancia del enfoque orientado a los problemas o resolutivo.

Word frequency:

top 20 out of 404:

- 1 Time (16)
- 2 Work (11)
- 3 Can (10)
- 4 Problem (10)
- 5 Creativity (9)
- 6 Goals (9)
- 7 Ability (8)
- 8 Team (8)
- 9 Management (8)
- 10 Skills (8)
- 11 Tasks (11)
- 12 Ideas (7)
- 13 New (7)
- 14 Communication (6)
- 15 Develop (6)
- 16 Help (6)
- 17 Improve (6)
- 18 Solutions (6)
- 19 Adaptability (5)
- 20 Create (5)



Figura 6.4. Nube de palabras correspondientes al VE2.

Fuente: elaboración propia mediante la herramienta nubedepalabras.es.

En general, uno de los resultados más significativos del proyecto es la conexión entre la reflexión colectiva y el contexto educativo virtual en segundas o terceras lenguas. Resulta sorprendente que ambos intercambios coincidieron en el uso del concepto creatividad en una de las cinco palabras más frecuentes. Es decir, de modo inconsciente, se ha perfilado la idea clave (“crear”) de la Taxonomía revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2001).

Por medio del modelo propuesto, se han trabajado los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (educación de calidad) y 17 (alianzas en acción) de manera activa y participativa. Desde la óptica de las habilidades sociales, los resultados de esta sección plantean nuevos caminos hacia una cultura de aprendizaje permanente y mejora comunicativa en paralelo al conocimiento de otras culturas.

6.5. Conclusiones

Este proyecto ha permitido llevar a cabo una experiencia interuniversitaria mediante el aprendizaje virtual. Queda comprobado y definido que el aprendizaje virtual es un proceso activo y cooperativo que incluye la colaboración internacional en línea orientada hacia la cognición, interculturalidad y capacitación profesional.

Tomando en consideración el modelo colaborativo aplicado, se ha logrado aproximarse al logro de los objetivos inicialmente establecidos. Se ha podido completar un proceso didáctico que constaba de tres sesiones virtuales en lengua inglesa conectando participantes de tres países (España, Finlandia y Bielorrusia). La experiencia ha permitido resaltar el estudio de habilidades sociales a través de un entorno colaborativo perfilado por el modelo *Sustainable Active Virtual Learning (SAVL)*.

Asimismo, la consecución de los objetivos específicos está unida al uso que hacen los estudiantes de la temática propuesta y la comunicación en lengua extranjera realizada. En concreto, ambos subgrupos compartieron los resultados de sus interacciones temáticas a través de una presentación (1) y realizaron un intercambio de opiniones dentro del entorno intercultural (2). De la misma manera, la colaboración del alumnado internacional en el proyecto docente ha facilitado una motivación adicional para hablar sobre un tema específico en inglés e interactuar en un entorno parecido a una reunión laboral (3).

El conjunto de datos mostrados en el apartado de resultados refleja ciertas similitudes dentro de ambos intercambios virtuales. Todos los participantes claramente coinciden en la importancia de dos habilidades sociales de adaptabilidad y creatividad, mientras la cooperación está nombrada de dos maneras: colaboración y trabajo en equipo. Al mismo tiempo, la inteligencia emocional (VE1) junto con la gestión del tiempo (VE2) tienden a representar las singularidades de cada intercambio.

Analizado la muestra del léxico frecuente, se puede recalcar la importancia de la creatividad. El vínculo entre este concepto que menciona la “disposición del individuo que le impulsa a inventar, descubrir y crear” (Gran Diccionario de la Lengua Española, s.f.) y los resultados del acercamiento de los universitarios a las destrezas interpersonales, construye un subsistema de innovación propio. Dicha percepción colectiva está alineada con la Taxonomía revisada de Bloom donde el conocimiento metacognitivo y reflexivo va unido a la creatividad.

A tenor de los resultados, ambos grupos experimentales demuestran el avance hacia una preparación profesional más completa y versátil con la posibilidad de emplear los procesos metacognitivos y la interacción en lengua inglesa. El alumnado ha estado en contacto con otras culturas y ha tenido muy presente la metodología activa, colaborativa y sostenible.

Todos los estudiantes procedían de cuatro universidades diferentes, lo que hace más palpable la diversidad como una consideración clave en la promoción del aprendizaje colaborativo basado en actividades. La telecolaboración también refuerza el desarrollo de las habilidades intelectuales, que son muy vitales debido a las interdependencias dinámicas y globales.

Por último, el estudio enfoca el tema de la sostenibilidad y la universidad como trasfondo del proyecto. La Educación para el Desarrollo Sostenible no es una base conceptual sino una faceta cognitiva más. Es un entorno donde se fomenta el nexo de los hechos y valores, integrando la educación de calidad (ODS 4) y alianzas (ODS 17) y velando por desarrollo competencial del estudiantado.

Agradecimientos

Este proyecto se ha realizado con el apoyo del Instituto de Ciencias de Educación de la *Universitat Politècnica de València* dentro de los programas PIME/21-22/276 “Plurilingüismo, universidad(es) y sostenibilidad (PLUS)” y PIME/23-24/380 “SostenibleEdu”.

Referencias bibliográficas

- Albareda-Tiana, S., Gonzalvo-Cirac, M. (2013). Competencias genéricas en sostenibilidad en la educación superior. Revisión y compilación. *Revista de Comunicació de La SEECI*, nº 32, 141–159. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.32.141-159> [Consulta: 23 de marzo de 2021]
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Avgousti, M.I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819–853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713> [Consulta: 4 de enero de 2022]
- Barandiaran Galdós, M., Barrenetxea Ayesta, M., Cardona Rodríguez, A., González Lasquibar, X., Mijangos del Campo, J.J., Pérez Blanco, M. (2018). Acción educativa para implicar al alumnado en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, núm. 4, 1-19. <<https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348942>> [Consulta: 20 de abril de 2021]

- Bautista-Cerro Ruiz, M.J., Díaz González, M.J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 161–187. <https://doi.org/10.14201/teoredu291161187> [Consulta: 11 de febrero de 2021]
- Berns, M. (2013). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Bonwell, C., Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports*. ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2021]
- Bosselmann, K. (2001). University and Sustainability: Compatible agendas? *Educational Philosophy and Theory*, 33(2), 167–186. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2001.tb00261.x> [Consulta: 5 de mayo de 2021]
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camacho, L. (2015). Sustainable Development Goals: Kinds, connections and expectations. *Journal of Global Ethics*, 11(1), 18–23. <https://doi.org/10.1080/17449626.2015.1010097> [Consulta: 25 de marzo de 2022]
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.) *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Routledge.
- Aparicio Chofré, L., Bohorques Marchori, L. ., De Paredes Gallardo, C., Escamilla Robla, C. ., Giménez Fita, E. ., & Quilez Moreno, J. M. (2021). Los ODS como instrumento de aprendizaje: Una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista de Educación y Derecho*, 1, 307-332. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37706> [Consulta: 3 de febrero de 2022]
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dicenlen. (s.f.). Adquisición de una segunda lengua. Recuperado el 27 de marzo de 2021 de <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/adquisicion-segunda-lengua>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56.

- Figueras Maz, M., Ayuso Siart, S. (2018). El compromiso social de la universidad, un reto “glocal”. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'educació*. 2018; núm. monogràfic, pp. 83-99. <https://doi.org/10.17345/ute.2017.3.1941> [Consulta: 25 de mayo de 2022]
- Gran Diccionario de la Lengua Española. (s.f.) “Creatividad”. Recuperado el 12 de mayo 2022 de <https://es.thefreedictionary.com/creatividad>
- Hymes, D. (1972). “On communicative competence”. In Pride, J.B. and J. Holmes *Sociolinguistics*, pp. 269–293. Harmondsworth: Penguin Books.
- Jones, P., Wynn, M., Hillier, D., Comfort, D. (2017). The Sustainable Development Goals and Information and Communication Technologies. *Indonesian Journal of Sustainability Accounting and Management*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.28992/ijSAM.v1i1.22> [Consulta: 12 de marzo de 2022]
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Leal Filho, W., Eustachio, J.H.P.P., Caldana, A.C.F., Will, M., Lange Salvia, A., Rampasso, I.S., Anholon, R., Platje, J., Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 3761. <https://doi.org/10.3390/su12093761> [Consulta: 11 de febrero de 2021]
- Lull Noguera, C., Vidal Meló, A., Atarés Huerta, A., Lajara-Camilleri, N., Leiva-Brondo, M., Llinares Palacios, J. V., ... & Soriano Soto, M. D. (2021). Actividades para la enseñanza y aprendizaje de los ODS en la Universitat Politècnica de València. En R. Satorre Cuerda (Coord.), A. Menargues Marcilla, R. Díez Ros y N. Pellín Buades (Eds.) *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, vol. 2021, pp.305-317. <http://hdl.handle.net/10045/119471> [Consulta: 3 de abril de 2022]
- Martínez Agut, M.P. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo post 2015 a partir de los objetivos de desarrollo del milenio (2000-2015). *Quaderns d'animació i educació social*, núm. 21, pp. 1-16.
- Martínez, M., Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 230, 63–83. <https://revistadepedagogia.org/lxiii/no-230/una-propuesta-de-formacion-ciudadana-para-el-eees/101400010470/> [Consulta: 10 de marzo de 2021]
- Murga Menoyo, M.Á. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 66(240), 327-343.

- Pareja Fernández, J.A., Cabezas, M.F., Fuentes Esparrell, J. (2019). Innovación metodológica en posgrado: Aprendizaje basado en proyectos desde la interdisciplinariedad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(3), 113–128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9497> [Consulta: 2 de febrero de 2022]
- Polyakova, O., Galstyan-Sargsyan, R. (2022). Towards a sustainable active virtual learning model. In J.M. Esteve Faubel, A. Fernández Sogorb, R. Martínez Roig, J. F. Álvarez Herrero (Coords.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 1020 – 1035). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Polyakova, O., Goryacheva, I., Galstyan-Sargsyan, R. (2021). Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural Development. *Vyshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 30(10), 117–127. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-117-127> [Consulta: 18 de marzo de 2022]
- Ramos Torres, D.I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763> [Consulta: 4 de abril de 2022]
- Robertson, L. (2018). Toward an Epistemology of Active Learning in Higher Education and Its Promise. In A. Misseyanni, M. D. Lytras, P. Papadopoulou, & C. Marouli (Eds.), *Active Learning Strategies in Higher Education* (pp. 17–44). Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-487-320181002> [Consulta: 2 de marzo de 2020]
- Sánchez Carracedo, F. *et al.* (2017). El proyecto EDINSOST: Inclusión de los ODS en la educación superior. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, núm. 41, pp. 67–81. <http://hdl.handle.net/2117/114119> [Consulta: 20 de marzo de 2021]
- Schwartz, S., Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: Una organización de la clase centrada en el alumnado* (Vol. 134). Madrid: Narcea Ediciones.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22–26.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching. In J. Cummins & C. Davidson (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 271–288). Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20

- Thamarana, S. (2016). Role of E-learning and Virtual Learning Environment in English language learning. *Teaching English Language and Literature: Innovative Methods and Practices, ELTAI Tirupati*, pp. 61–62. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59858-5_4
- United Nations. (2015). *General Assembly Resolution A/RES/70/1. Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado de https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Universitat Politècnica de València. (2015). *Plan Estratégico UPV 2015-2020*. Recuperado el 3 de enero de 2019 de https://www.upv.es/noticias-upv/documentos/plan_estrategico_upv2020.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wright, T. (2010). University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 61–73. <https://doi.org/10.1108/14676371011010057> [Consulta: 10 de marzo de 2022]

Capítulo 7

Using the Storytelling Power of Animations in EFL Classrooms: Students' Perspective

Atrin Kavyanicherati

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

7.1. Introduction

Language teaching/learning has been a topic of interest to many researchers, linguists, and educators for a long time. However, we know it is better to teach or learn a language with the right tools mainly because language teaching/learning aims to improve language skills and enhance communication. One of the essential techniques to facilitate the process of language teaching/learning is storytelling. As quoted by Konnikova (2015):

Storytelling is the oldest form of entertainment there is. From campfires and pictograms- the Lascaux cave paintings may be as much as twenty thousand years old- to tribal songs and epic ballads passed down from generation to generation. It is one of the most fundamental ways humans have of making sense of the world. (Konnikova, 2015: 3)

By this quote, it can be sensed that you can find a trace of a story anywhere in this world, whether to turn your head to the right or left. However, the critical issue is how we can transfer or share these stories to be effective and meaningful and which tools can come to our attention regarding this objective, especially when it comes to language teaching/learning and why animations can be effective storytelling tools in second/foreign language teaching/learning classes.

The advantages of using stories in English as a Foreign Language (EFL) classrooms can be increased by employing technology to communicate stories rather than their conventional written and oral presentation. Animated stories provide highly strong visual support and extra audio stimuli (Yildirim & Torun, 2014: 48); therefore, young learners may particularly be drawn to animations because of the vibrant characters and appealing visual storytelling supported by fun motions and sounds. Thanks to recent technological advancements, it is now possible to show children's stories in an utterly multimedia style with sound, music, and animation. In this context, this study will show the benefits of using animations as storytelling tools in EFL classrooms.

7.2. Statement of the problem

Unfortunately, only a little is said about using different storytelling tools, specifically animations, in the EFL research area or, as Hwang, Shadiev, and Hsu (2016) stated: the potential effects of different multimedia objects in stories to facilitate language learning are still not well explored (p. 221).

As described by Sherman (2015), the world of storytelling is vast; it covers the entire world and everything in it, and every century in which there is a record of storytelling (p. 15), that is, there is an abundance of mediums for storytellers to work in (Baur, 2016, p. 10). In addition, students often feel bored if the lesson only contains explanations, so there is a need for media to help students be interested in learning English, one of which is using cartoon movies (Fauziah, 2022: 10).

Therefore, following the issue, this research aims to show the results and importance of using storytelling tools in EFL classrooms by examining the relevant studies conducted on second/foreign language teaching with the storytelling technique and experimenting with the tools, in this case, animation, in EFL classrooms and moreover, to get a better image and understanding about how animation as a storytelling tool can be beneficiary in English classes by looking through the perspectives of students.

7.3. Literature review

As said before, only a little has been done using animations in the storytelling field. However, to state a couple of significant ones, we can mention the study of two researchers (Lestari & Mustadi, 2020), in which they ran an experiment to determine and compare the effectiveness of Animated Video media vs. comics on storytelling skills for fifth graders. Experimental group 1 was treated using the animated video media that contained fairytale, while experimental group 2 was treated using the comic press. At the end of the study, the results showed that both experimental groups got significantly higher scores than the control group. Moreover, animated video-based learning methods were more effective than comics, comparing the two experimental groups.

Furthermore, going back a little, a few researchers (Inayah et al., 2016) worked on the effect of animated storytelling in an EFL classroom. They examined the effectiveness of animated storytelling in improving the reading-aloud ability of junior high school students. The data revealed that the experimental group performed better than the control group in terms of measure, and it was concluded that animated storytelling has a significant positive effect on developing students' reading-aloud ability, particularly in the rate aspect.

In another study, a group of researchers (Hwang et al., 2016) ran another relevant work that used storytelling to develop speaking skills in classrooms of English as a foreign language. Students were instructed to practice speaking EFL by creating individual and interactive stories using a Web-based multimedia tool. They wanted to investigate the impact of personalized and interactive storytelling on speaking skills and the possible benefits of multimedia storytelling aids on language learning. In addition, they examined the links between this study's research variables, such as speaking performance on individual and interactive storytelling, the number of animation representations, actual system usage, and learning achievement. The data indicated that storytelling activity with support from the system was good for increasing speaking abilities, and students could benefit from animations to help them retain vocabulary and practice speaking to describe their animated stories.

Another important contribution to the field is the investigation conducted by Yildirim and Torun (2014). This research explored how animated stories might help teach young learners English as a foreign language. The possible impact of such a strategy on students' attitudes toward learning English was evaluated. Five animated stories were used as the central units in which several fundamental terms, grammar rules, and functions of the target language were incorporated. The data analysis and findings showed that students maintained their initial favorable opinions toward learning English through animated storytelling. The study also demonstrated how such instruction helped students feel less anxious about learning English. The results of this study also imply that by incorporating several extension activities connected to the story's theme, animated stories give teachers a chance to present and recycle vocabulary, grammar, and functions of the target language in context.

Last but not least, the study of Fauziah (2022) is worth mentioning. The research aimed to figure out whether using cartoon movies can be helpful for students to enhance their speaking skills through storytelling. This study employed quantitative approaches and a quasi-experimental methodology. Three classes were used in this study's sample: an experimental, a control group, and a try-out group. The population of this study was made up of students in the tenth grade during the academic year 2021–2022. The study's findings showed that using cartoon movies to improve students' storytelling abilities was successful in the experimental class and that learning through cartoon movies can be significantly more effective than learning through traditional methods.

7.4. Paradigm and methodology of the study

The paradigm of this study is considered an interpretivist paradigm since the research results in this paradigm are refined and interpreted by the researcher. This approach tries to ‘get into the head of the subjects being studied,’ so to speak, and to understand and interpret what the subject is thinking or the meaning s/he is making of the context (Kivunja & Kuyini, 2017: 33).

In this research, however, the intention is not to bring about profound and immediate changes mainly because the focus is more likely to have a better and deeper understanding of the nature of the setting, to find out to what extent storytelling with animation is helpful and how much beneficial it is from the participants’ perspective who are students. Therefore, the author of this study selected the interpretivist paradigm as it best suits the goals of this research.

The chosen methodology for this study is a mixed method since in mixed methods, researchers use both types of data because these combined provide the best understanding of a research problem (Khaldi, 2017: 22). The methodology of this research is no exception to this rule since both qualitative and quantitative approaches are used for data gathering (questionnaires, observations, interviews).

7.4.1. The setting and participants of the research

Based on the relevance to the subject of the study and the factors mentioned earlier, at the beginning of this section, it was decided to choose an institutional context for the setting of the research, and regarding the availability of institutions in the city of Valencia, the setting of the study was The Language Center of Universitat Politècnica de València during July in 2022 in which a summer school was held. The author received permission to teach in some EFL classes titled “STORYTELLING.” Due to regulations, limitations, and complications of reaching EFL students, it was not possible to choose the study participants randomly. Therefore, concerning these facts, determining a non-random convenience sampling method was decided, so the participants were picked based on availability. Convenience sampling is also described as selecting respondents based on convenience, such as the availability of respondents at certain times, geographical proximity, ease of accessibility, etc. (Davis, 2011: 29).

In our case, the experiment was conducted in four classes of 55 13-year-old students divided into four groups who learned English with animation as a storytelling tool during summer school at the Universitat Politècnica de València.

7.4.2. Data gathering tools

As mentioned, this study is followed by a mixed-method design, so the data is gathered quantitatively and qualitatively. The researcher used survey questionnaires for the quantitative phase and observations and interviews for the qualitative stage of the study as the tools to collect the data most relevant to the research subject. Thus, the researcher

could grasp, examine, and compare the participants' ideas on the study's objective, which is a better and deeper understanding of the importance and essence of storytelling in EFL classrooms based on the participant's perception and satisfaction.

7.4.2.1. Survey questionnaire

A closed-response survey in which the respondents are provided with ready-made response options would best support the aim of the study. Among the closed-response survey models, the study's researcher chose a rating scale type that deals with evaluative judgment by selecting one of a series of categories organized into a scale (Davis, 2011: 16).

7.4.2.2. Interview with the participants

As Flick (2006) explained, the purpose of the interview “is to reveal existing knowledge in a way that can be expressed in the form of answers, and so become accessible to interpretation.” (p. 160). Therefore, the interview is considered a powerful tool to collect data in this study; qualitative interviews have been conducted with some participants in each category in both person-to-person and group formats to find out their views and recommendations in this field so that as much as possible, a more robust insight would be grasped about the use and importance of storytelling approach in EFL classes.

7.4.2.3. Observations

Regarding the fact that observation enables the researcher to combine it with questionnaires and interviews to collect “relatively objective firsthand information” (Johnson & Turner, 2003: 314), the researcher of this study decided to put her observations into the research process along with other data gathering instruments in the study to gather more information and reach a better understanding about the topic of the research.

7.4.3. Animation as a storytelling tool in this study

As mentioned before, Baur (2016) explained that there is an abundance of mediums for storytellers to work in (p. 10). However, according to time limitations, the researcher's calculation as well as the syllabus, and the type of classes in which the researcher of this study was invited to teach, animation was chosen as a storytelling tool in the EFL classrooms because, more importantly, animation is a limitless storytelling medium. Artists can create worlds, defy gravity, flip from factual to fantasy, and transport audiences to places they never imagined (Blazer, 2019: 4), making it a potential storytelling tool in EFL classrooms. The researcher deduced from the above definition that animation is an entertaining teaching tool teachers and students can utilize when learning English. Additionally, animations can help students develop their imagination and creativity. Moreover, when accompanied by various engaging, interactive tasks and

activities, using animations to contextualize language training may present fascinating opportunities. Nevertheless, they might encourage more upbeat and self-assured attitudes when learning English.

The chosen animation in this study was *Dragon Race*, a 26-minute animation based on the animation series “How to Train Your Dragon” available on the Netflix network.

7.4.4. Classroom procedure in the EFL classrooms

After the teacher entered the classroom and the students were present, the teacher started a conversation, asked them to introduce themselves, and then talked about how they would hold the classroom together by watching animation and having fun. Warm-ups with the question and answer toward the main points of the animation were done by the teacher, and then they started to watch the animation; meanwhile, the teacher paused on some essential parts or vocabulary to check the student’s attendance or comprehension.

After the animation was finished, they discussed it or came to the board to paint or write about an element seen during the animation time. At the end of the session, a survey questionnaire was given to students, and interviews were conducted with them to check their points of view, attitudes, and level of satisfaction with the method. Additionally, in the following table, you can glance at the classroom procedure step by step.

Table 7.1. Classroom procedure.

1	Introduction of teachers and students
2	Introduction of the syllabus
3	Warm-up
4	The process of watching
5	Classroom activities and discussions
6	Questionnaire and interview

7.5. Findings and interpretations

In this section, the pieces collected from the researcher’s observations, survey questionnaires, and interviews with research participants are finally connected and presented in the following:

In order to further clarify the study, first the results of the findings related to the questionnaire responses are explained. Secondly, we will present the results of the interviews, and finally these results will be combined with the researchers’ observations. The software used for data analysis of this study is EXCEL for the quantitative part and NVIVO for the qualitative aspect.

7.5.1. Survey questionnaire

In the first step, we examined blank vs. non-blank items in the survey in both groups, and as the table below shows, nobody left a blank item in this experimental group.

Table 7.2. Number of questions answered by the students in the animation classes.

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5
Blank	0	0	0	0	0
Non-Blank	55	55	55	55	55
Total	55	55	55	55	55

In the following steps, the researcher examined the data of the questionnaire with the help of EXCEL software to find out the ranking given by the students towards the method. In the table below, you can find the survey questions and the count of the selected items based on the number of students.

Table 7.3. Count of answers in the animation classes.

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5
	The animation was by your language level	Watching the animation helped you learn new words	You enjoyed the classroom conversations about the animation	Participating in this class helped you improve your language skills	You like this method to be repeated in your English class in future
Strongly agree	19	5	13	10	31
Agree	19	26	15	18	13
Neither agree nor disagree	9	11	20	10	7
Disagree	4	7	5	14	3
Strongly disagree	4	6	2	3	1
Total	55	55	55	55	55

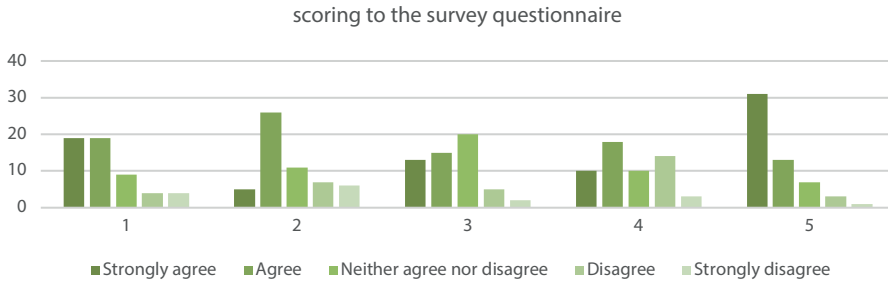


Figure 7.1. Graphical presentation of the answers provided to each of the questions in the questionnaire.

Moreover, the researcher has provided a table and a chart showing the percentage of students' evaluation, which is inserted below.

Table 7.4. Students' evaluation by percentage.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
	The animation was by your language level	Watching the animation helped you learn new words	You enjoyed the classroom conversations about the animation	Participating in this class helped you improve your language skills	You like this method to be repeated in your English class in future
Strongly agree	22.73%	13.64%	15.91%	13.64%	34.09%
Agree	36.36%	36.36%	27.27%	20.45%	27.27%
Neither agree nor disagree	13.64%	13.64%	29.55%	36.36%	22.73%
Disagree	20.45%	34.09%	22.73%	25.00%	9.09%
Strongly disagree	6.82%	2.27%	4.55%	4.55%	6.82%
0.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

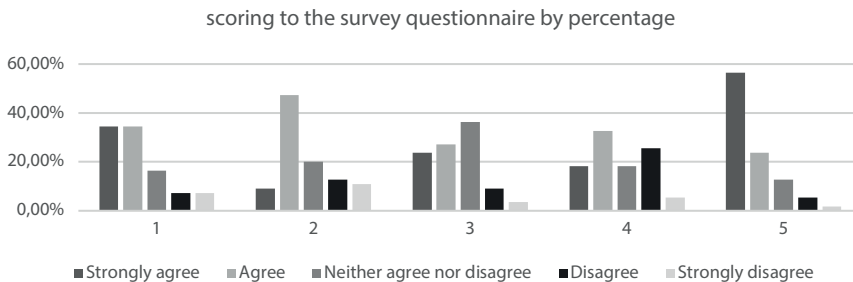


Figure 7.2. Graphical presentation of data from Table 7.4.

Nevertheless, in the last step of analyzing the survey questionnaires, the researcher examined the total number of opinions and selected items to understand the student's satisfaction with the method and experiment. Overall, how many students chose the option: strongly agree, how many students agreed, how many were neutral, and how many disagreed and strongly disagreed? The table below shows the overall results.

Table 7.5. Level of satisfaction in animation classes.

Number of students	Opinion	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
55	275	78	91	57	33	16
Satisfaction		28.36%	33.09%	20.73%	12.00%	5.82%

To get a better image, the chart below shows the tendency of students towards 'satisfaction'.

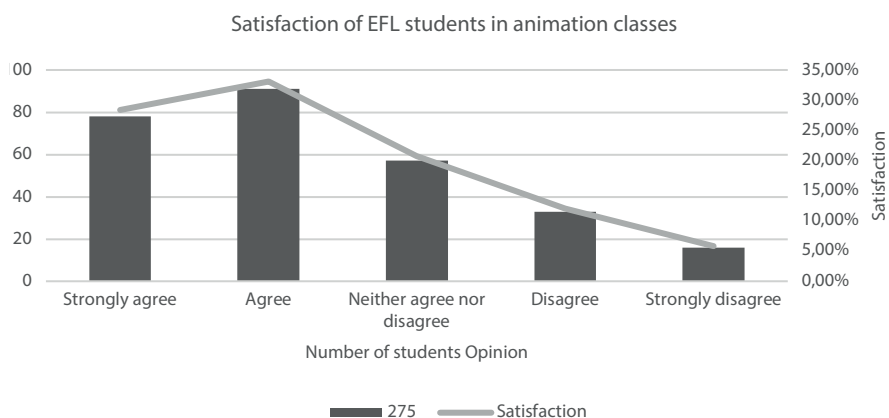


Figure 7.3. Graphical presentation of data from Table 7.5.

This chart clearly shows that the number of students who strongly agree and agree is significantly higher than the rest of items, leading us to the perception that overall, they were satisfied with the method.

In addition to all data analysis done by the researcher, the average scoring for each question from a total of 5 points (and the average of 2.5) is calculated for each question in the survey and inserted below in a table and a chart.

Table 7.6. Average scoring for each survey question in the animation classes.

Average of Q1	Average of Q2	Average of Q3	Average of Q4	Average of Q5
The animation was by your language level	Watching the animation helped you learn new words	You enjoyed the classroom conversations about the animation	Participating in this class helped you improve your language skills	You like this method to be repeated in your English class in future
3.818181818	3.309090909	3.581818182	3.327272727	4.272727273

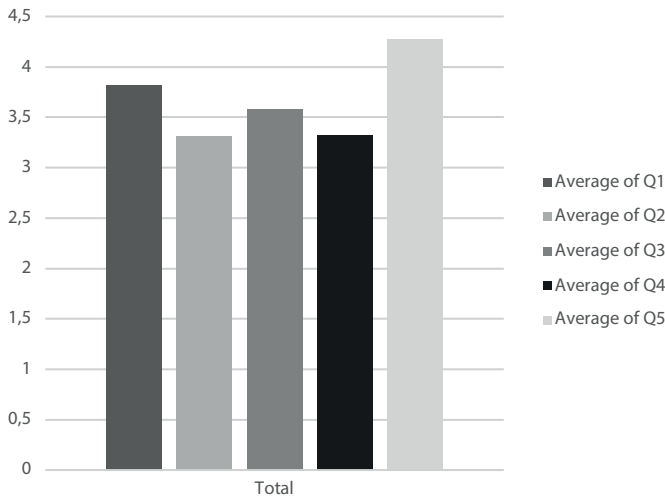


Figure 7.4. Graphical presentation of data from Table 7.6.

From the table and the chart above, we also found that all the average scores were above 2.5, and especially the last question’s average is significantly higher than the rest and close to the whole point. So, by these results, we can interpret that the students liked the method and they wanted to repeat it in the future.

7.5.2. Interview with the Participants

In the other part of data collection, which was the semi-formal interview with English learners, five questions were asked of the EFL students of the experimental groups, a total number of 12 participants, to check their points of view and feedback from the training course. The interview text was imported into the NVivo software, and thus the most frequent words were extracted and inserted in EXCEL. In the following figures and tables, you can find the figure related to the major themes, the word cloud, and the extraction of some responses from the language learners written down. It is also to mention that the interview was conducted in English.

7.5.2.1. Most Frequent Words Found in the Interview

In this section, the entire record of the 25 most frequent English words found in the interview is written down and considered as the major themes of the interview with EFL students.

As is shown in the following, hardly ever a negative word in the interview is found, which can be interpreted as the students were mostly satisfied with the method, and they have a positive attitude about their experience.

Table 7.7. The most frequent words in the interview.

Word	Count
liked	24
fun	16
learning	16
good	15
helpful	13
different	10
talk	10
word	9
motivated	9
better	8
conversations	8
time	7
hard	6
understand	6
activities	6
long	5
new	5
asked	4
books	4
characters	4
easier	4
enough	4
happy	4
interesting	4
subtitle	4

To clarify the count of most frequent words in the interview, the next figure helps to get a better understanding of the data in table 7 and as it indicates, the most frequent words are mostly positive which can lead us to the fact that the students had positive feedback.

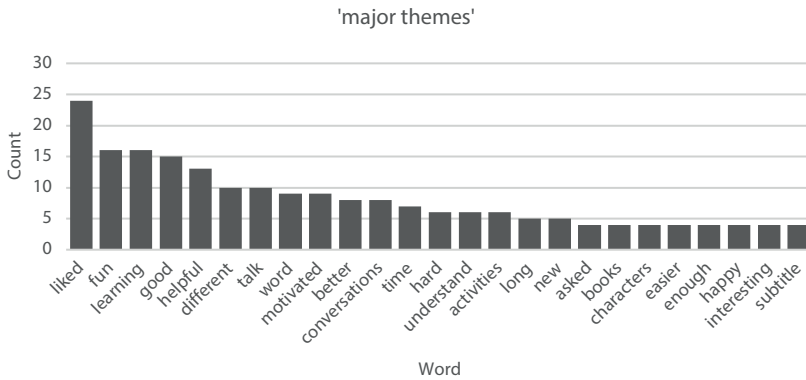


Figure 7.5. Graphical presentation of data from Table 7.7.



Figure 7.6. The word cloud of the major themes.

7.5.2.2. The interview procedure

After warming up with the students, the researcher started the interview by asking about their opinions concerning different aspects of the study to understand the student’s feedback and point of view. The procedure of responding to the interview questions and data gathering, which led us to a more robust interpretation, is as follows.

7.5.2.3. Response to the first question

In general, how was your experience with this training course? Many of the participants agreed that this course was helpful, and they liked it. For example,

Participant Number 7 stated:

“I liked our classroom with storytelling. It was happy and fun. We learned English with animation, and it was different.”

Participant number 4 also responded that:

“This English class was good, and I had fun and good moments. It was interesting.”

7.5.2.4. Response to the second question

Has the storytelling method helped you improve your English language skills?

In response to this question, the EFL learners believed the storytelling method was helpful. In addition, have a look at some of the reactions below.

As an example, student number 1 said:

“Yes, it helped me, and I learned new words, and I was more motivated to talk about things a little bit and do activities.”

Alternatively, participant number 9 stated:

“Yes, it was helpful and easier to learn things in this class.”

7.5.2.5. Response to the third question

What were your favorite strategies in this training course?

In response to this question, one of the participants (participant number) declared that:

“I liked our classroom conversations about the animation and discussions about its characters.”

Moreover, participant number 11 stated:

“I liked our conversations in the class, and the teacher was fun and talked and asked about our culture too.”

7.5.2.6. Response to the fourth question

What is your opinion about the strengths and weaknesses of this storytelling course?

Participant number 11 mentioned that:

“For the strength, I think the animation was good, and the classroom was fun, and for the weakness, I think it was bad that we didn’t watch it with subtitles.

Participant number 7 also had this idea:

“About the strength, I think the animation was so good and interesting. Our teacher was friendly, and for the weakness, I think that one session is not enough.”

7.5.2.7. Response to the fifth question

To understand the participants’ points of view as much as possible, they were asked if they had any suggestions for future classes using the storytelling method.

Participant number 6 suggested that:

“I suggest we also have our storytelling classroom outdoors.”

Participant number 3 also had this opinion:

“I suggest having this classroom in our school time and not just in summer.”

Moreover, participant number 7 said:

“Yes, to have more sessions in the future.”

7.5.3. Researcher’s observations

The researcher observed that language learners were motivated and eager to participate in classroom activities and conversations during the experiment. They enjoyed the fun environment of the classroom. Moreover, the animation helped ease the teaching process, conveying new elements to EFL students and making active learning possible.

7.6. Conclusion

Based on the literature review, excellent scoring on the questionnaire, positive feedback of the EFL students in the interview towards this method, and the researcher’s observation, it can be concluded that learning with animation as a storytelling tool can help students understand the teaching material delivered by the teacher. It provides a good and fun classroom atmosphere.

Moreover, it activates motivation and student participation, leading to active learning. In addition, students' skills can be generated if the teacher can apply the teaching using the media, which is also one of the competencies for professional teachers (Lestari & Mustadi, 2020: 178).

Nevertheless, keeping in mind that regarding the survey questionnaire, most students, as the main stakeholders in education, agreed to repeat this method in their class in the future brings us to the understanding that the students were also willing to continue learning English with this technique. Finally, considering all the factors mentioned above, it is concluded that the method was successful in this experiment and can benefit EFL learning/teaching society.

References

- Baur, A. (2016). Exploring Cinematic VR: An Analysis of the Tools, Processes, and Storytelling Techniques of Virtual Reality Filmmaking.
- Bajrami, L., Ismaili, M. (2016). The role of video materials in EFL classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 502-506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>
- Blazer, L. (2019). *Animated Storytelling*. Peachpit Press.
- Davis, J.M. (2011). Using surveys for understanding and improving foreign language programs.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fauziah, P.R. (2022). *The Use of Cartoon Movie to Improve Students' Storytelling Ability (A Quasi-Experimental study at Senior High School)* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Sultan Agung Semarang).
- Hurlburt, G.F., Voas, J. (2011). Storytelling: From cave art to digital media. *IT Professional*, 13(5), 4-7. <https://doi.org/10.1109/MITP.2011.87>
- Hwang, W.Y., Shadiev, R., Hsu, J.L., Huang, Y.M., Hsu, G.L., Lin, Y.C. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 215–241. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.927367>
- Inayah, N., Muslem, A., Muriza, U. (2016). The animated storytelling in an EFL classroom: the effect on students' reading aloud ability. *Proceedings of EEIC*, 1(2), 196-204.

- Johnson, B., Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkory & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage, 297-315.
- Onwuegbuzie, A.J., Teddlie, C., Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Khaldi, K. (2017). Quantitative, qualitative or mixed research: which research paradigm to use?. *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 15. <https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n2p15>
- Kivunja, C., Kuyini, A.B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of higher education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Lestari, B., Mustadi, A. (2020). Animated Video Media vs Comic on Storytelling Skills: Which One is More Effective?. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 167-182. <https://doi.org/10.17478/jegys.664119>
- Konnikova, M., Konnikova, M. (2015). How stories deceive. *The New Yorker*.
- Sherman, J. (2015). *Storytelling: An encyclopedia of mythology and folklore*. Routledge.
- Yildirim, R., Torun, F.P. (2014). Exploring the Value of Animated Stories with Young English Language Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(4), 47-60.

Capítulo 8

Innovación pedagógica en el aula: una propuesta de aprendizaje basado en proyectos

Mingfang Zheng, Jingyue Zhao y Françoise Olmo-Cazeville

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

8.1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo el desarrollo de una propuesta didáctica sobre formación para el empleo basada en el aprendizaje por proyectos que desemboque en un producto útil para la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE). Se basa en dar respuesta a los intereses del alumnado acerca de la búsqueda de prácticas en empresas tras finalizar el Máster en Lenguas y Tecnología en la Universitat Politècnica de València (UPV). Por consiguiente, pretende satisfacer una necesidad.

Con el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología en el mundo de hoy, el auge de la «economía del conocimiento» y de la tecnología se ha convertido en un símbolo importante de la era en la que vivimos. Asimismo, debido al rápido progreso de la tecnología de las comunicaciones y los medios de transporte, los intercambios y la cooperación entre los países son cada vez más frecuentes. La forma de vivir, de aprender y de pensar ha cambiado mucho. El auge internacional de las industrias implica competencia, globalización y mayor formación a la hora de estudiar y de encontrar empleo. En esta situación, los sistemas educativos han ido desarrollándose y han mejorado constantemente, han surgido nuevos métodos de enseñanza y modelos educativos, así como nuevos medios de comunicación.

Hoy en día, cuando la información crece a un ritmo explosivo, los viejos conocimientos están siendo constantemente reemplazados por nuevos conocimientos. El simple método de enseñanza con el único propósito de transmitir la «verdad» ya no es deseable. Los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje indican que los docentes deben desarrollar actividades para que los estudiantes aprendan a aprender de forma autónoma, logren un aprendizaje activo, es decir, realicen su aprendizaje haciendo. Por lo tanto, la metodología del aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP) en la que se va a focalizar este estudio responde a estas necesidades de enseñanza-aprendizaje y, según Rué *et al.* (2011): «se impone como metodología en estos momentos en la enseñanza superior». (p. 26).

Según la estadística de internacionalización (2022) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, durante el curso 2020-21, el número de estudiantes extranjeros en el Sistema Universitario Español llegó a 91.555. Al llegar a España, muchos estudiantes extranjeros que han aprobado el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) B2, no se comunican con fluidez con la gente local en la vida real. Se cree que una forma de ayudarles sería, quizás, utilizar una metodología donde los estudiantes puedan tener más contacto con el entorno y con el mundo que les rodea. Para ello, los docentes deberían optar por un modelo de enseñanza diferente, que pueda ser más eficaz. Asimismo, se considera que después de terminar sus estudios en España, los estudiantes extranjeros deberían poder optar por quedarse y buscar empresas para hacer prácticas y trabajar.

8.2. Objetivos y metodología de la investigación

El objetivo general de este trabajo consiste en diseñar una propuesta didáctica sobre «Formación para el empleo» basada en el aprendizaje por proyectos que desemboque en un producto útil para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Alcanzar este objetivo general implica enfocar la investigación a objetivos más específicos, que se indican a continuación:

- Describir la metodología del ABP, sus características, ventajas e inconvenientes.
- Determinar una metodología para implementar el ABP en la clase de lenguas.
- Investigar las dificultades de los estudiantes extranjeros en el proceso de búsqueda de empleo o de prácticas en empresa.
- Diseñar un proyecto como respuesta a las necesidades expresadas que desemboque en un producto útil para la enseñanza-aprendizaje de ELE.
- Elaborar un producto práctico, en este caso un blog, que sirva para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Respecto a la parte metodológica se divide en dos partes, la metodología seguida para llevar a cabo este trabajo y la metodología relacionada con la propuesta del proyecto diseñado.

Para realizar la revisión literaria, se obtiene información de diferentes fuentes, como manuales relevantes, por ejemplo, *Pequeño manual del proyecto sostenible* de Jourda elaborado en 2012, revistas (Romero-Pérez, 2017) a través de la biblioteca de la Universitat Politècnica de València (UPV) y se consultan los resultados de investigaciones anteriores (Trujillo, 2015) sobre el aprendizaje basado en proyectos y su desarrollo, y también se realiza la búsqueda de literatura electrónica a través de plataformas de datos, como el *China National Knowledge Infrastructure* y el *Google Académico*.

Para descubrir las percepciones y niveles de acuerdo o desacuerdo entre el profesorado y el alumnado del Máster en Lenguas y Tecnología de la UPV en relación con el tema elegido de esta investigación (la “Formación para el empleo”), se diseñan tres cuestionarios y se envían a los estudiantes internacionales de dicho máster del curso y a los profesores del Departamento de Lingüística Aplicada.

Sobre la metodología relacionada con la propuesta del proyecto diseñado, se opta por seguir la propuesta de aplicación del aprendizaje por proyectos de Majó y Baqueró (2014) y se divide la implementación del proyecto en cinco fases que se recogen en el gráfico siguiente:

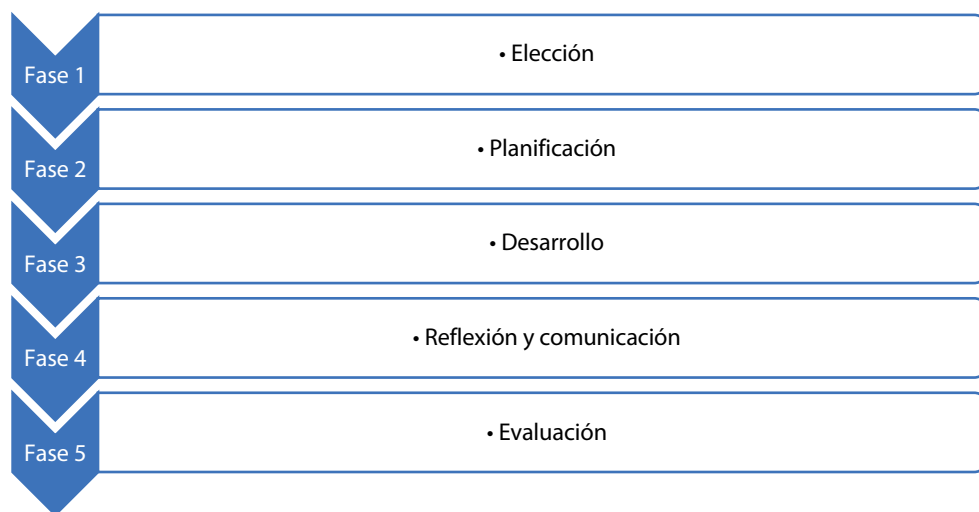


Figura 8.1. Fases del proyecto.

Fuente: Majó y Baqueró (2014).

8.3. Propuesta de innovación pedagógica en el aula

Esta sección ofrece una exposición detallada de la propuesta de innovación pedagógica, la cual se encuentra desglosada en las subsecciones subsiguientes: la descripción del proyecto, el rol del docente, y la implementación del proyecto.

8.3.1. Descripción del proyecto

8.3.1.1. El perfil de los participantes

El grupo, objetivo de este proyecto, son los estudiantes internacionales de máster que están interesados en trabajar en España. Ninguno de estos estudiantes internacionales debe de ser hablante nativo de español. Todos tienen un nivel actual de entre B1 y B2, de acuerdo con los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y según el certificado de idioma proporcionado por cada estudiante, imprescindible para poder matricularse.

8.3.1.2. Objetivos específicos de aprendizaje

Para detallar los objetivos específicos de aprendizaje relacionados con la metodología del ABP, se utiliza la taxonomía de Bloom en su versión actualizada de Churches (2009) para adaptar las nuevas competencias sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y se dividen los objetivos en tres aspectos: la dimensión afectiva, la dimensión psicomotora y la dimensión cognitiva.

8.3.1.3. Calendario

La estimación de la duración del proyecto se basa en las respuestas expresadas por los estudiantes en el cuestionario. Se han previsto dos semanas, concretamente, diez días lectivos, un total de 20 horas.

8.3.1.4. Pregunta guía

El punto principal de la metodología del ABP es solucionar una pregunta y esta pregunta debe ser un desafío para los estudiantes, pero esta debe estar adaptada al nivel del alumnado para que la puedan resolver (Larmer, Ross y Mergendoller, 2017). En el proyecto que van a desarrollar a modo de ejemplificación, la pregunta guía planteada es la siguiente: ¿cómo ayudar a los estudiantes extranjeros a encontrar trabajo en España?

8.3.2. El rol del docente

Durante el desarrollo del proyecto, el docente procura organizar un ambiente de aprendizaje favorable. Ofrece un proyecto de tipo constructivista que vincula los conocimientos adquiridos por el alumno durante sus estudios con los nuevos que

adquirirá durante la realización del proyecto. Para ello, debe identificar un problema relacionado con el interés del alumnado y reflexionar sobre la planificación de las acciones a realizar para aportar posibles soluciones y relacionar la temática seleccionada con el proyecto y los contenidos a impartir. Calcula el tiempo que se dedicará a cada etapa. Durante la realización, el profesor se convierte en un interlocutor que dispone de un tiempo más personalizado para dedicar a sus alumnos. Puede orientar las explicaciones de acuerdo con las solicitudes de los grupos, de una manera más individualizada. Los guía y anima, los supervisa. Finalmente, durante el proyecto y hasta que se lanza el producto, se convierte en evaluador. De hecho, la evaluación se realiza a lo largo de la ejecución de los proyectos, de manera formativa observando las implicaciones, corrigiendo correos electrónicos, las cartas, los curriculum vitae y evaluando el oral (la simulación de la entrevista virtual) y la presentación de cada grupo.

En relación a las características que debe tener el docente para dirigir el ABP, Gómez (2005) señala que el docente deber ser especialista en métodos del programa y saber manejar bien el grupo, también tiene que motivar y facilitar pistas. Por otro lado, según las observaciones de Sánchez (2013), en el contexto del ABP, el docente no debería ser constantemente el foco de atención, sino más bien desempeñar el papel de mediador o guía en el proceso educativo.

8.3.3. Implementación del proyecto

Como se menciona anteriormente, de acuerdo con la propuesta de aplicación del aprendizaje basado en proyectos de Majó y Baqueró (2014), la implementación del proyecto se divide en las siguientes cinco fases: elección del tema, planificación, desarrollo del proyecto, comunicación y reflexión y evaluación. En esta sección, se detallarán estas cinco fases.

8.3.3.1. Fase I Elección del tema

En la clase, la profesora divide a los alumnos en grupos de 4 personas e indaga qué cuestiones les interesan investigar. Los alumnos comparten sus propias preguntas e ideas con los demás. Durante unos minutos discuten en grupo y al final cada uno proporciona tres temas que desearían investigar. Se vota un tema como el eje del proyecto. Para justificar este tema, los alumnos y la profesora diseñan dos cuestionarios, uno para los profesores del Máster en Lenguas y Tecnología de la UPV y otro para los estudiantes extranjeros que están cursando dicho máster. El objetivo principal de los dos cuestionarios es investigar los problemas existentes en la búsqueda de empleo en España para los alumnos extranjeros. Finalmente, los alumnos acuerdan que el título y tema del proyecto sea «Formación para el empleo».

8.3.3.2. Fase 2 Planificación

En esta fase, al principio, la profesora propone desarrollar el tema con unas preguntas. Después de discutir en grupo, se presentan unas preguntas relacionadas con el tema, tales como:

- ¿Es fácil para los estudiantes internacionales encontrar trabajo en España?
- ¿Qué problemas encuentran los estudiantes internacionales en su búsqueda de trabajo en España?
- ¿Qué deben hacer los estudiantes internacionales para prepararse para su búsqueda de empleo?

Después de compartir las preguntas, cada grupo delibera y elige unas preguntas para investigar. Basándose en la dirección de los trabajos y el producto final definido por cada grupo, los estudiantes elaboran el plan de trabajo, realizan la segmentación de tareas entre sus miembros para la presentación su producto final. La profesora explica los aspectos del proyecto a los alumnos: el calendario a tener en cuenta, la teoría del ABP, es decir, las diferentes fases de los proyectos a desarrollar, los métodos y los estándares de evaluación. Para explicar la metodología del proyecto, se proporcionan unos ejemplos de otros proyectos realizados en primaria, secundaria y universidad, por ejemplo, el proyecto de López Martínez (2016) y el otro de De la Llana Medina (2015). En esta propuesta, se fija en el grupo la pregunta sobre «¿cómo ayudar a los estudiantes extranjeros a encontrar trabajo en España?». A continuación, se detallan los trabajos de este grupo:

- Decisión del objetivo general: los miembros del grupo deciden cuál será el objetivo general del proyecto y en qué consiste ayudar a los estudiantes internacionales a encontrar un trabajo o unas prácticas en España y, por ende, a mejorar su nivel comunicativo en lengua española.
- Decisión del producto final: a) los miembros de este grupo discuten la forma de presentar su producto final. Después, deciden elaborar un blog, en el que compartir información sobre cómo prepararse para el empleo. b) Se definen los contenidos que contendrá el blog.
- Decisión sobre los entornos de aprendizaje: a) dos áreas de trabajo (la plataforma institucional de la UPV, *PoliformaT* y *Microsoft Teams*), b) recursos de aprendizaje: sitios web (de información sobre el trabajo, para la creación del curriculum vitae), vídeos (*YouTube*), simulaciones, etc. y c) herramientas de aprendizaje: *Software Office (Word, PowerPoint, Excel)*, herramientas de comunicación y de colaboración (*WhatsApp, Gmail*), herramientas para compartir documentos (*Google Drive*), herramientas para crear blog (*Blogger, Jimdo*), herramientas para elaborar cuestionarios (*Google Forms*).

8.3.3.3. Fase 3 Desarrollo del proyecto

Después de decidir la dirección específica de su trabajo, los alumnos comienzan a buscar en Internet para recopilar información y materiales utilizados para hacer el blog. Para buscar y organizar la información, siguen el orden de las secciones del blog previamente diseñadas.

- Sección 1. ¿Cómo encontrar ofertas de trabajo?

En primer lugar, los estudiantes deliberan en grupo sobre la pregunta: «¿dónde se pueden encontrar ofertas de trabajo?». Consideran que, con el rápido desarrollo de las TIC, la gente hoy en día busca trabajo principalmente a través de Internet, pero también existe otra fuente: las empresas de recursos humanos (RR. HH).

- Sección 2. ¿Cómo preparar una entrevista de trabajo?

En esta sección, los estudiantes consideran que la entrevista es una parte muy importante del proceso de búsqueda de empleo, ya que implica la interacción cara a cara con el entrevistador. Se pide a los solicitantes que respondan a las preguntas del entrevistador que pone a prueba sus habilidades de expresión oral y comprensión auditiva de español.

- Sección 3. ¿Cómo crear un *curriculum vitae* de calidad?

Los estudiantes, tras una discusión en el grupo, deciden que el trabajo de esta sección se divide en dos partes principales para buscar información: a. ¿Qué hay que tener en cuenta para elaborar un currículum de calidad? b. ¿Qué herramientas o plataformas se pueden utilizar para crear un curriculum vitae? Tras leer los sitios web y ver los vídeos, los estudiantes elaboran una lista de consejos clave sobre cómo hacer un buen currículum.

- Sección 4. ¿Cómo escribir una carta de presentación adecuada?

Antes de comenzar esta sección, al igual que antes, los estudiantes discuten en el grupo, y después de compartir sus opiniones e ideas, deciden una dirección específica para su trabajo: en esta sección, el enfoque principal es compartir los puntos clave de la redacción de una carta de presentación. Con sus objetivos en mente, comienzan a buscar información por internet. Después de resumir el contenido de estos artículos, escriben un artículo explicando cómo escribir una carta de presentación de calidad.

- Sección 5. Actividades para buscar trabajo y para mejorar el nivel de español

Los estudiantes consideran que, si los participantes solo reciben los conocimientos sobre buscar empleo, no realizan ningún ejercicio real, por lo que deciden crear una sección con actividades en el blog dedicada a ellos. En

esta sección hay dos actividades: a) los estudiantes encuentran un anuncio de trabajo real en el portal de empleo InfoJobs y luego diseñan tres tareas, que se les pide a los participantes que las completen basándose en el anuncio ofrecido. b) los estudiantes de este grupo organizan una simulación de entrevista virtual para que los participantes puedan tener una experiencia práctica del proceso de entrevista.

Después de que las cinco secciones sean recolectadas y organizadas, los estudiantes de este grupo comienzan a crear su producto final. Para ello, utilizan la información recogida y resumida sobre la búsqueda de empleo y elaboran un blog.

8.3.3.4. Fase 4 Comunicación y reflexión

En esta fase, el trabajo principal es realizar la presentación del producto final de cada grupo. Cada uno expone su proyecto usando *PowerPoint* en clase. Después de la presentación de un grupo, hay un paso de defensa, el profesor y otros alumnos pueden formular preguntas y se inicia un pequeño debate sobre cada proyecto presentado. Los alumnos reciben consejos y recomendaciones de parte de sus pares y del docente. Todos cuentan su experiencia y opinión y después mejoran su propio producto final. Asimismo, los alumnos que escuchan la presentación pueden aprender los aspectos clave y los trucos para buscar trabajo y consultar el blog si desean profundizar en el tema. Al final de esta fase, cada grupo tiene que subir su producto final mejorado al apartado Tareas de la plataforma *PoliformaT*.

8.3.3.5. Fase 5 Evaluación

La evaluación se divide en tres partes: la evaluación global del proyecto, reflexiones evaluativas personales y la evaluación relacionada con el grado de satisfacción de la actividad.

- La evaluación global del proyecto

Tabla 8.1. Métodos de evaluación y porcentaje.

Métodos de evaluación	Porcentajes (de la nota final del proyecto)	Estos porcentajes se dividen en:
Evaluación por el rendimiento en todo el proyecto	40%	24% corresponde a la nota del profesor 16% a la nota de los grupos
Evaluación por la presentación	60%	42% corresponde a la nota del profesor 18% a la nota de los grupos

Fuente: elaboración propia.

- Reflexiones evaluativas personales

En lo referente a las reflexiones personales, se recogen varios modelos de evaluación: la autoevaluación del alumno, la evaluación del alumno al profesor, la autoevaluación del profesor y la encuesta a los alumnos, siguiendo las orientaciones de De la Llana Medina (2015) para el proyecto *Diseña tu propia aula*, y teniendo en cuenta los objetivos y el proceso de nuestro proyecto, se elaboran cuatro formularios de evaluación.

- Encuesta evaluativa del blog como producto final

Se considera de suma importancia averiguar la opinión del alumnado sobre el producto final. El cuestionario diseñado recoge las impresiones y sugerencias de los alumnos extranjeros del curso 2020-2021. Asimismo, sirve para señalar los aspectos a mejorar.

8.4. Resultados

8.4.1. El producto final: el blog

Durante el proceso de implementación del proyecto, una de las autoras de este trabajo, actuó como estudiante, diseñó y realizó las actividades y elaboró el producto final: un blog. Este blog no solo es el producto final del proyecto desarrollado para este estudio, sino que está pensado como una herramienta útil tanto para formar a los estudiantes extranjeros del máster como para cualquier profesor de ELE que quiera preparar a sus alumnos en este aspecto. Es un material didáctico que incluye tanto los conocimientos laborales necesarios como ejercicios o actividades relevantes para mejorar las habilidades lingüísticas. El enlace para acceder a la página web del blog es: <https://mingfangblog.blogspot.com/>

Este blog consta de cinco secciones:

- ¿Cómo encontrar ofertas de trabajo?
- ¿Cómo preparar una entrevista de trabajo?
- ¿Cómo crear un curriculum vitae de calidad?
- ¿Cómo escribir una carta de presentación adecuada?
- Actividades para buscar trabajo y para mejorar el nivel de español

En la primera sección (véase Figura 8.3) dedicada a la búsqueda de ofertas de trabajo, se ha recopilado principalmente una lista de sitios y agencias de empleo que podrían ser útiles para encontrar un empleo en España.

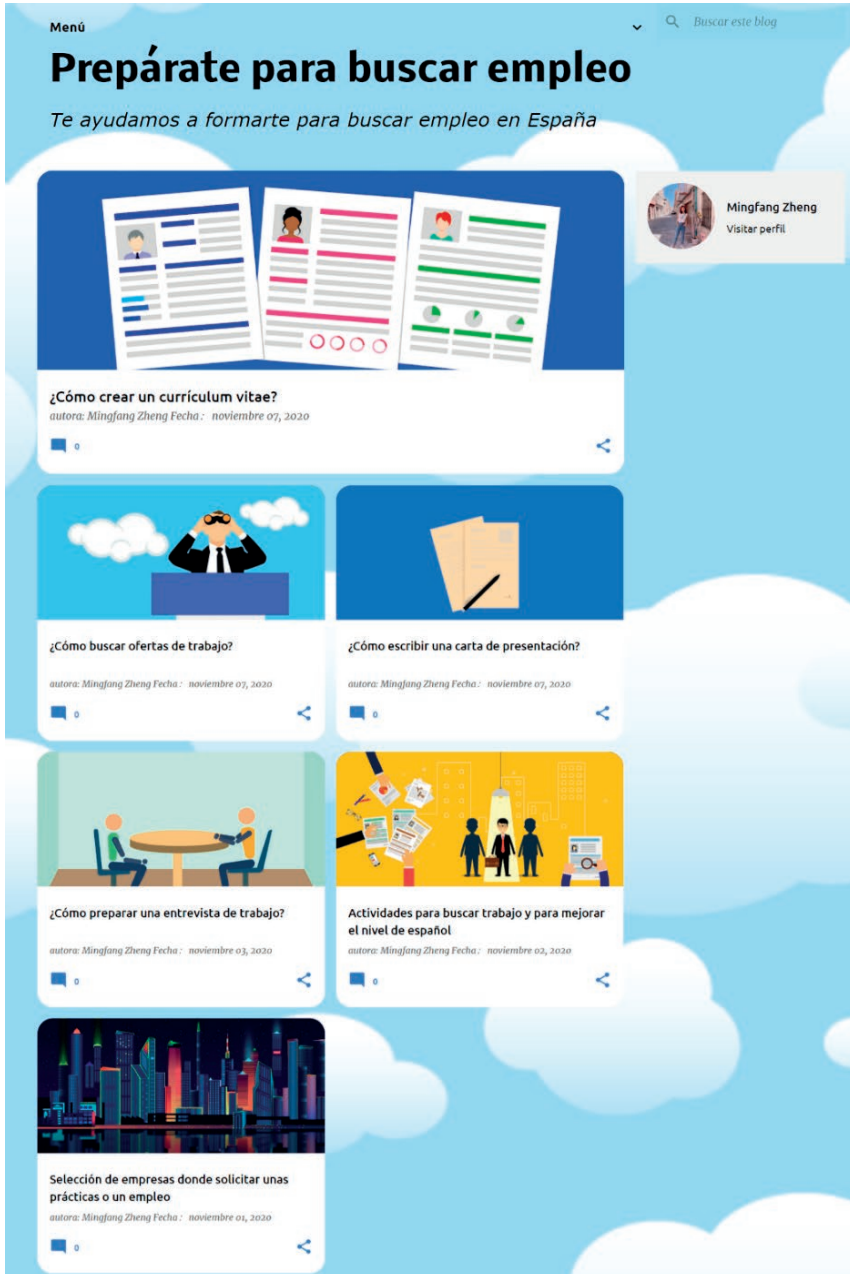


Figura 8.2. El blog «Prepárate para buscar empleo».

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/>

2. Los sitios web para buscar ofertas de trabajo

Se han creado muchos sitios web para facilitar a la gente la búsqueda de información sobre empleos mediante los cuales puedes encontrar un gran número de ofertas de trabajo y también puedes elegir el lugar de trabajo, la posición, el salario, etc. Sin embargo, debes tener cuidado de no ser presa de estafas y de proteger tu propiedad e información privada. Hemos referenciado varios artículos (se muestran al final del blog) sobre sitios de búsqueda de empleo y hemos probado personalmente los sitios sugeridos, aquí hay algunos sitios que damos como referencia:

Indeed: <https://es.indeed.com/?from=gnav-jobsearch--jask>

Infojobs: <https://www.infojobs.net/>

Infoempleo: <https://www.infoempleo.com/>

Monster: <https://www.monster.es/>

Trabajamos: <https://trabajamos.net/>

Figura 8.3. ¿Cómo encontrar ofertas de trabajo?

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/como-puedo-encontrar-una-oferta-de.html>

La preparación de la entrevista de trabajo se ubica en la segunda sección (véase Figura 8.4). En ella, se comparten algunos aspectos a tomar en consideración y consejos sobre la preparación de una entrevista. Se mencionan también algunos sitios web de referencia y se dan como ejemplos relevantes enlaces a vídeos sobre entrevistas de trabajo.

¿Cómo preparar una entrevista de trabajo?

La entrevista es la parte más importante del proceso de búsqueda de empleo. En esta parte, finalmente tienes la oportunidad de hablar cara a cara con el entrevistador. La preparación para una entrevista debe comenzar en el momento en que se te invita a una entrevista. Se resumen a continuación algunos artículos relevantes (se referencian al final) y se explican los puntos clave relacionados con la preparación de una entrevista

En general, la preparación de las entrevistas consiste en las siguientes cuatro partes:

- Conocer la empresa y el puesto
- Prepararse para las preguntas frecuentes de las entrevistas
- Saber controlarse y adaptar su actitud
- Elegir adecuadamente la ropa

Figura 8.4. ¿Cómo preparar una entrevista de trabajo?

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/como-se-prepara-una-entrevista-de.html>

La tercera sección (véase Figura 8.5) trata las entrevistas de trabajo. En esta sección del blog, se explican los pasos para prepararse para una entrevista de trabajo y se enumeran las preguntas comunes que los entrevistadores suelen hacer. Al final de esta sección, se incluye una simulación de entrevista para que las personas puedan familiarizarse previamente con el proceso de la entrevista.

Finalmente, se ofrece un vídeo como ejemplo de una entrevista virtual para que puedas ver con exactitud cómo se desarrolla la entrevista de trabajo:



Figura 8.5. Un vídeo sobre entrevista.

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/como-se-prepara-una-entrevista-de.html>

Para la sección relacionada con la creación del curriculum vitae (véase Figura 8.6), se recopila información sobre los aspectos más importantes para elaborar un currículum de calidad y se comparten algunas herramientas destacadas (véase Figura 8.7) de sitios web que son utilizadas por los españoles para crear su currículum.

2) El proceso de redacción del currículum

No hay manera de mostrar toda tu información y experiencia en un currículum, así que es importante saber qué debes incluir. A continuación se resumen los aspectos clave que un currículum de cantidad debe contener:

- a. **El puesto que te interesa.** Aquí, debes dejar claro qué puesto estás solicitando.
- b. **Datos personales.** En esta sección debes mostrar tus datos personales, incluyendo: el nombre y apellido, el teléfono, el correo electrónico, la ubicación, el perfil de LinkedIn (si tienes), etc. En esta sección, tu información personal debe ser presentada muy sucintamente. Es importante señalar que a veces no se recomienda escribir la edad o el nacimiento debido al riesgo de discriminación por motivos de edad.

Figura 8.6. El proceso de escribir un currículum.

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/como-se-elabora-un-curriculum.html>

2. Herramientas online para hacer un currículum.

Gracias al desarrollo de la tecnología de la información, podemos encontrar muchas herramientas en línea para crear currículums en la web, y recomendaré algunas de ellas a continuación:

1) **Canva:** https://www.canva.com/es_es/crear/posters/

Esta es una herramienta online gratuita que puedes usar para crear tu currículum. Aunque es gratis, eso no afecta su funcionalidad o calidad. Con esta herramienta, puedes diseñar tu currículum de una manera personalizada, moderna y elegante.

2) **VisualCV:** <https://www.visualcv.com/>

Es una herramienta de pago. Pero ofrece muchas plantillas de currículum profesional. Te permite crear fácilmente currículos de calidad.

Figura 8.7. Herramientas para hacer currículum.

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/como-se-elabora-un-curriculum.html>

En la sección dedicada a la redacción de la carta de presentación (véase Figura 8.8), se resumen también los puntos clave y se dan consejos para escribir una carta de presentación de calidad. Además, se proporcionan tres enlaces web a través de los cuales los lectores pueden acceder a una variedad de plantillas de cartas de presentación.

¿Cómo escribir una carta de presentación adecuada?

La carta de presentación es el primer paso en tu comunicación con la empresa o el entrevistador e influirá en tu primera impresión a la empresa. Tienes que estar preparado para escribir una carta de presentación de calidad. Después de referirnos a algunos artículos relevantes (se muestran al final), aquí hemos resumido el contenido y las características de una carta de presentación de calidad.

1. Título de la carta de presentación

La calidad de tu carta de presentación puede afectar en gran medida a la eficacia de tu currículum. Una buena carta de presentación puede ganarte una entrevista, pero una carta de presentación mal redactada le quitará valor a tu currículum. Por eso el nombre de la carta de presentación es importante. ¿Cómo escribimos el título de la carta de presentación? Por lo general, el nombre dependerá del puesto,

Figura 8.8. ¿Cómo escribir una carta de presentación adecuada?

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/blog-post.html>

Las cuatro secciones que se acaban de compartir ofrecen conocimientos, consejos y ejemplos, pero no proporcionan un entorno real para que los usuarios pongan en prácticas estos conocimientos. Por lo tanto, la quinta y última sección se dedica a desarrollar algunas actividades para buscar trabajo y para mejorar el nivel de lengua española

(véase Figura 8.9). Se han diseñado dos actividades prácticas que los usuarios pueden realizar después de haber trabajado los contenidos de las secciones anteriores pues así, las simulaciones serán más provechosas.

La primera actividad consiste en escribir una carta de presentación basada en un anuncio de empleo real (véase Figura 8.9), crear un currículum y prepararse para una entrevista relacionada con esa oferta.

Actividad 1. Respuesta a una oferta de trabajo real en línea extraída de Infojobs

1. Lee el [anuncio propuesto](#) y redacta la carta de presentación como respuesta

PROFESORA/DE INGLES
Empresa: CIDI Centro Internacional de Idiomas
Ciudad situada: Madrid, España
Duración del contrato: curso escolar

Horario: mediodía y/o noche
Estudios mínimos: diplomatura – maestro, especialidad de Lengua Extranjera
Experiencia mínima: al menos 1 año
Requisitos mínimos:

Figura 8.9. Actividad 1.

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/actividades-para-buscar-trabajo.html>

La segunda actividad relacionada con la primera consiste en simular la entrevista virtual (véase Figura 8.10). Para ello se invita al director del centro donde se imparte la formación y a una profesora de lengua española para que actúen como entrevistadores, de este modo, los usuarios pueden participar y practicar en una entrevista virtual.

Actividad 2. Prepararte para una simulación de entrevista virtual

Según el anuncio propuesto en la Actividad 1, organizaremos una simulación de entrevista virtual para que puedas **experimentar una entrevista simulada** y obtengas la oportunidad de **mejorar tu expresión oral y comprensión auditiva en el español**. Para la simulación de una entrevista virtual, hemos invitado a una profesora española y a un director de una escuela de idiomas, para ser los entrevistadores. Para la preparación de la entrevista, te ofrecemos un video en el que se presentan consejos claves para una entrevista de trabajo:

Figura 8.10. Actividad 2

Fuente: <https://mingfangblog.blogspot.com/2020/11/actividades-para-buscar-trabajo.html>

Los entrevistadores decidirán tras argumentar su elección qué alumno de los entrevistados obtiene el puesto.

8.4.2. Resultados de las encuestas

Tal y como se ha mencionado al principio de este artículo, y con el objetivo de conocer la opinión de los dos colectivos implicados en este trabajo, se elaboraron tres cuestionarios: la encuesta para los docentes, la encuesta para alumno y la encuesta sobre el blog como producto final.

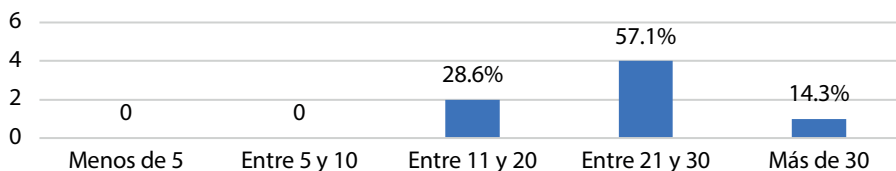
8.4.2.1. La encuesta para los docentes

Se elaboró una encuesta con nueve preguntas de formas diferentes a través de la aplicación *Formularios Google* y se envió a 7 profesores del Máster en Lenguas y Tecnología de la Universitat Politècnica de Valencia. Se recibe un total de siete respuestas.

Según los cuestionarios recibidos, se observa que el 57,1% de los profesores indican que el número de estudiantes extranjeros en sus clases está entre 21 y 30, el 28,6% indican que su clase tiene entre 11 y 20 estudiantes extranjeros, y el 14,3% indican que hay más de 30 estudiantes extranjeros en su clase. El número de estudiantes extranjeros en estas clases de profesores representa una gran parte del número total de estudiantes en la clase, lo que demuestra que hay más estudiantes extranjeros en el Máster Lenguas y Tecnología.

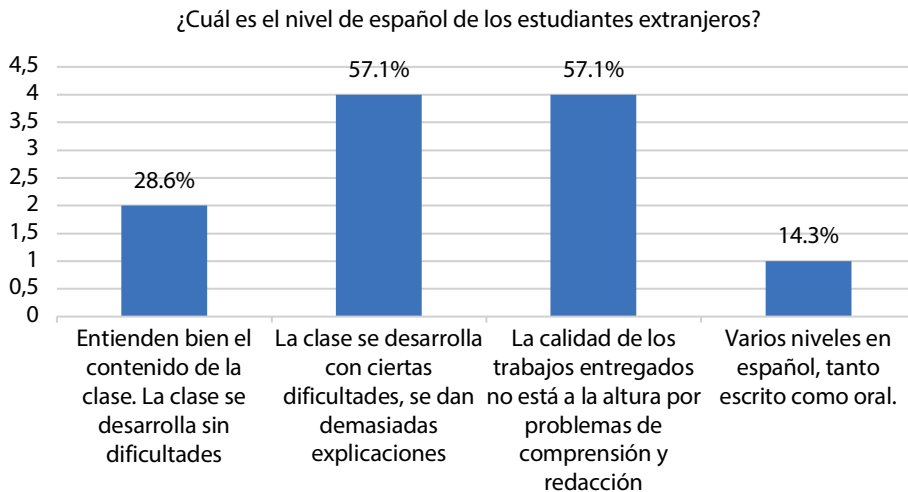
Gráfico 8.1. ¿Cuál es el número de estudiantes extranjeros presentes en la clase?

¿Cuál es el número de estudiantes extranjeros presentes en la clase?



El 57,1% de los profesores piensa que la clase se desarrolla con ciertas dificultades, que se dan demasiadas explicaciones. Del mismo modo, el mismo porcentaje de profesores cree que la calidad de los trabajos entregados no está a la altura académica de un máster por problemas de comprensión y de redacción. En otras palabras, la mayoría de los profesores cree que el nivel de español de los estudiantes internacionales no es muy alto. Este problema pone de manifiesto que los estudiantes internacionales no utilizan mucho la lengua española a pesar de encontrarse en el país. Denota que la emplean poco en la vida cotidiana.

Gráfico 8.2. ¿Cuál es el nivel de español de los estudiantes extranjeros?
(Varias respuestas posibles).

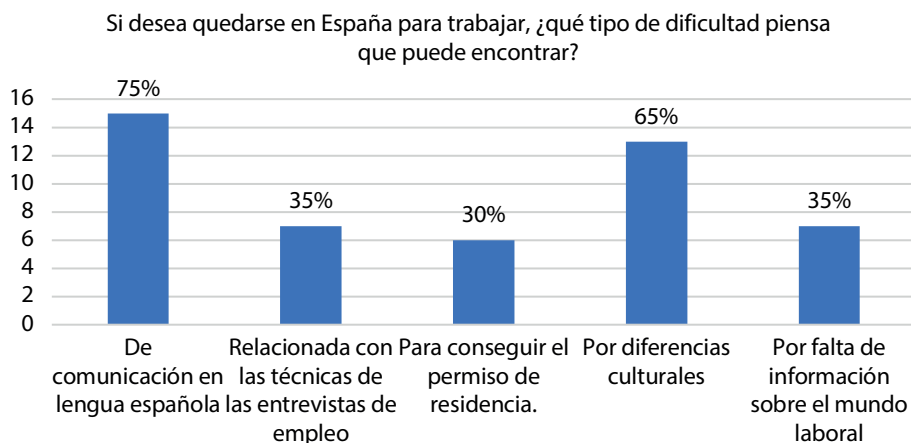


Para la pregunta *¿Cree que convendría organizar un curso de formación para ayudar a los estudiantes internacionales de máster a mejorar su español en la búsqueda de prácticas o de un empleo?*, el 57,1% de los profesores considera que es necesario organizar un curso de formación para ayudar a los estudiantes internacionales a mejorar sus habilidades para encontrar un empleo, y, el 42,9% de los profesores creen que es indispensable organizar dicho curso. Así pues, se puede afirmar que el 100% del profesorado (57,1% + 42,9%) considera que sería útil organizar un curso de formación para ayudar a los estudiantes a mejorar sus conocimientos de español cuando buscan prácticas o empleo.

8.4.2.2. La encuesta para alumnos

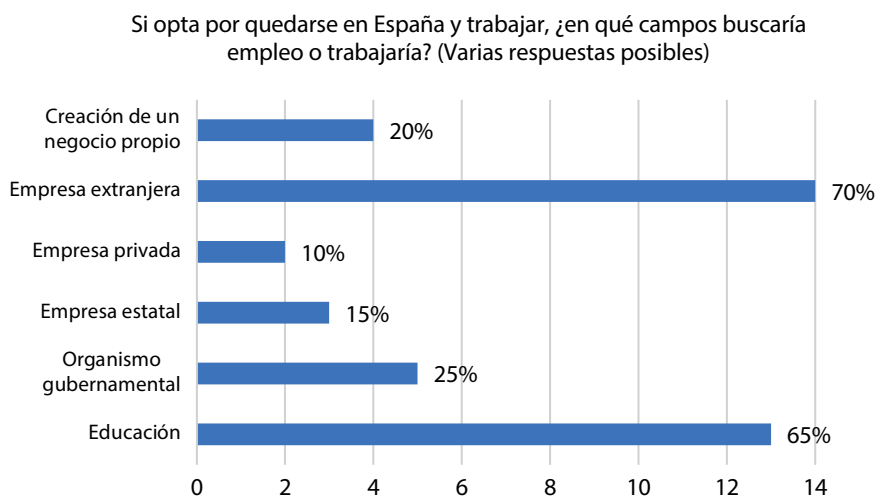
Además de la investigación realizada al profesorado, se elaboró una encuesta que consta de ítems de selección múltiple y preguntas abiertas a través de la aplicación Formularios Google y se envió a 24 estudiantes extranjeros del Máster de Lenguas y Tecnología que estudian en la Universitat Politècnica de València. En total, se recibieron 20 respuestas que se detallan y analizan a continuación. El 75% de los participantes cree que la falta de habilidades de comunicación en español es uno de los problemas que encontrarán a la hora de buscar un empleo o prácticas. Este gráfico muestra claramente que el idioma es el problema que sobresale, seguido de las diferencias culturales (un 65%). Así pues, el proyecto debe servir para mejorar la comunicación en lengua española y también para aprender cómo funciona el proceso de encontrar trabajo en España.

Gráfico 8.3. Si prefiere quedarse en España para trabajar, ¿qué tipo de dificultad tendrá? (Varias respuestas posibles)



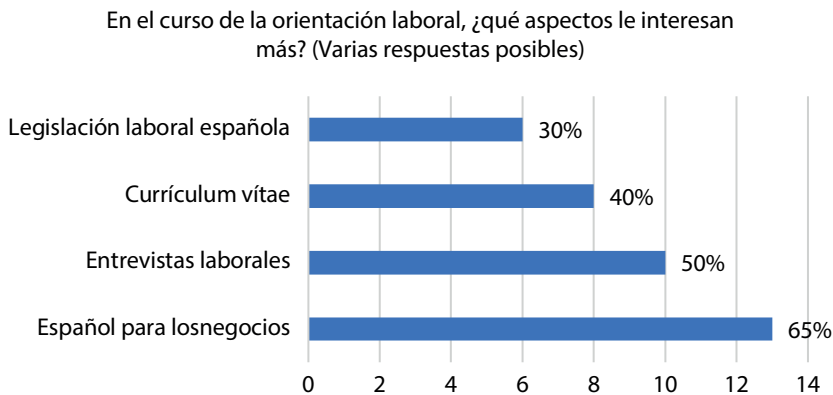
Se encuentra que la mayoría de los estudiantes prefieren trabajar en empresas extranjeras (70%) y en los centros de educación (65%). Así se muestra que, en el diseño de la formación laboral, estos dos tipos de empresas deben ser el objetivo de los estudiantes participantes en la formación laboral.

Gráfico 8.4. Si opta por quedarse en España y trabajar, ¿en qué campos buscaría empleo o trabajaría?



Para la pregunta *¿En el curso de la orientación laboral, ¿qué aspectos le interesan más?*, a más de la mitad de los alumnos les interesan la entrevista (50%) y el español para los negocios (65%). Además, el 40% de los alumnos eligen como tema interesante la preparación de su curriculum vitae, mientras que el 30% de los encuestados opta por la legislación laboral española. Estas respuestas proporcionan referencia al diseño del contenido de la formación laboral.

Gráfico 8.5. En el curso de la orientación laboral, ¿qué aspectos le interesan más?



8.4.2.3. Encuesta sobre el blog como producto final

Para realizar la evaluación del producto final de este proyecto sobre el ABP, se elabora una encuesta con nueve preguntas abiertas a través de la aplicación *Socrative* y se pasa a 17 estudiantes del Máster en Lenguas y Tecnología de este curso 2020-2021. Para ello, se persona al principio de la clase de *Métodos, enfoques y técnicas activas* y se explica en qué consistía este estudio y se solicita su participación para evaluar el blog. La realización del cuestionario sobre el blog arrojó los siguientes resultados, que se detallan para cada pregunta.

¿Crees que esta formación puede ayudarte en tu búsqueda de trabajo? Si es así, ¿de qué manera crees que te va a ayudar?

17 personas han contestado a esta pregunta. Un 94% ha manifestado que esta formación, sí les ayudaría a buscar trabajo. Sobre la manera de ayudar, 4 respuestas (un 23,5%) mencionan que esta formación es útil para preparar una entrevista, un 17,6% opina que las ofertas de trabajo y la selección de empresas son de gran ayuda para encontrar trabajo, un 11,7% cree que la sección sobre la elaboración de la carta de presentación y del currículum permiten adquirir conocimientos específicos para buscar empleo. Teniendo en cuenta estas respuestas, se puede afirmar que el contenido del blog resulta de ayuda para buscar trabajo.

¿Crees que esta formación puede ayudarte a mejorar tus conocimientos de la lengua española relacionada con los entornos laborales? Si es así, ¿crees que se reflejará la mejora en tu competencia comunicativa?, ¿piensas que podrán mejorar tus habilidades lingüísticas?

16 estudiantes respondieron a esta pregunta. Entre las respuestas recibidas, 12 de ellos (un 75%) expresan que esta formación puede ayudarles a mejorar sus conocimientos de la lengua española. Un estudiante responde negativamente sin argumentar sus razones. Dos estudiantes creen que no reciben mucha ayuda con este blog en cuanto al desarrollo de su capacidad lingüística, no están seguros si se reflejará en la mejora de sus conocimientos lingüísticos. Uno apunta: «mis habilidades lingüísticas se pueden mejorar mediante la capacitación en diálogo, como entrevistas simuladas». Se puede deducir que para la mayoría los contenidos del blog ayudan a mejorar los conocimientos lingüísticos relacionados con la formación para el empleo y que, la simulación de la entrevista virtual ofrece una oportunidad de expresarse oralmente muy apreciada por los estudiantes extranjeros.

¿Prefieres recibir una formación sobre el empleo que se apoye en un medio tecnológico, en este caso un blog, o que se imparta de una manera más tradicional, es decir, en clase con un libro? ¿Por qué? Justifica tu respuesta

A esta pregunta, contestaron 16 personas. 12 (un 75%) indican que prefieren el medio tecnológico y creen que es fácil encontrar ofertas de trabajo por Internet. Piensan que es un medio muy conveniente, rápido, directo y útil. 2 estudiantes (12,5%) mencionan que sería mejor una mezcla entre el medio tecnológico y la manera tradicional. Y otros 2 contestan que prefieren la manera tradicional y consideran que el medio tecnológico tiene algunas ventajas como la de ser inclusivo pero que, en una clase tradicional, se tiene más interés para estudiar y el aprendizaje es más eficiente. En resumidas cuentas, el medio tecnológico es más popular, pero es interesante combinarlo con la manera tradicional. De esta manera, se aprovechan las ventajas de los dos procesos de enseñanza-aprendizaje.

8.5. Conclusión

Con la propuesta didáctica del proyecto y la elaboración del blog como producto final se ha cumplido el objetivo general planteado al inicio de este trabajo de investigación, que era diseñar una propuesta didáctica sobre «Formación para el empleo» basada en el aprendizaje por proyectos que desemboque en un producto útil para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Al mismo tiempo, a continuación, se presenta el estado de cumplimiento de los diversos objetivos específicos:

- Mediante el análisis de casos del ABP relacionados y la búsqueda de literatura relevante, este estudio explora y analiza enfoques del ABP, al mismo tiempo que señala las características de esta metodología de aprendizaje.
- En este estudio, se determina la metodología para implementar el ABP en la clase de lenguas.
- A través del envío de cuestionarios, se investigaron las dificultades que enfrentan los estudiantes internacionales al buscar empleo en España después de graduarse, tales como la falta de habilidades de comunicación en español y las diferencias culturales.
- Tomando como punto de partida la búsqueda de empleo de estudiantes extranjeros en España, se diseñó una propuesta de innovación pedagógica. En dicha propuesta se enumeran de manera clara los pasos y puntos clave de la implementación. Se ha desarrollado satisfactoriamente el diseño del proyecto como respuesta al problema planteado por el estudiantado extranjero del máster.
- Al final del proyecto, se ha cumplido con la elaboración del producto final, un blog creado para cubrir las necesidades del alumnado pero que puede ser utilizado por docentes de español lengua extranjera.

Tras la explicitación de la propuesta de implementación del proyecto, hemos desarrollado satisfactoriamente el diseño del proyecto como respuesta al problema planteado por el estudiantado extranjero del Máster Universitario en Lenguas y Tecnología de la Universitat Politècnica de València.

La metodología seleccionada en este proyecto está basada en el aprendizaje activo cuyo núcleo central es el alumno, tal como se ha expuesto en el ABP, objeto de esta investigación. Como se aprecia en el desarrollo del proyecto, todas las actividades se apoyan en situaciones reales de la vida como la búsqueda de empleo en internet, la elaboración del currículum y de la carta de presentación, la preparación de a entrevista, entre otros. A través de estos trabajos, los estudiantes pueden mejorar su español y sus habilidades de buscar empleo, lo que les ayudará más adelante en el proceso de encontrar de trabajo.

A través del ABP se han desarrollado principalmente las siguientes competencias:

- CT-03: Análisis y resolución de problemas
- CT-06: Trabajo en equipo y liderazgo
- CT-08: Comunicación efectiva
- CT-09: Pensamiento crítico
- CT-13: Instrumental específica

En cuanto a la prospectiva, esta investigación abre nuevas líneas de trabajo. En el futuro, esperamos poder experimentar el funcionamiento del blog en una clase de español lengua extranjera y mejorar los aspectos señalados por los estudiantes del curso 2020-21, incluir otras secciones e incrementar el número de actividades. Nos gustaría también añadir en cada uno de los apartados juegos interactivos basados en cuestionarios tipo *Quizizz* o *Kahoot* que permitan afianzar los conocimientos de manera lúdica. Otra acción que sería interesante realizar para completar esta actividad de formación para el empleo sería contactar con instituciones o empresas que pudieran tener interés en contratar a alumnos extranjeros en prácticas o para otros puestos. Actualmente, el Servicio Integrado de Empleo (SIE) de la UPV no contempla ofertas para estos estudiantes. En este aspecto, la reflexión sobre la formación para el empleo, núcleo fundamental de este trabajo, ha supuesto un importante reto para poder ayudar a aquellos alumnos que deseen permanecer en España trabajando.

En cuanto a la actividad investigadora, consideramos que este estudio constituye un punto de partida para proseguirla abriendo nuevas vías más allá del contexto de este trabajo. Una extensión de las encuestas a los docentes y estudiantes de otros másteres podría enriquecer nuestra aportación. Pensamos, en particular, en los másteres de la UPV que tienen un alto número de estudiantes extranjeros como los Másteres Erasmus Mundus, por ejemplo, el Máster Universitario Erasmus Mundus en Mejora Genética Vegetal y el de Sanidad Vegetal en Agricultura Sostenible. Asimismo, como corolario a esta investigación surge la necesidad de ampliar el estudio a alumnos de español como lengua extranjera en niveles superiores a los aquí descritos.

Referencias bibliográficas

- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*, 11, 1-13. https://www.academia.edu/download/34778640/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf [Consulta: 20 de noviembre de 2023].
- De la Llana Medina, R. (2015). Diseña tu propia aula. https://oa.upm.es/39466/1/TFM-Rocio_de_la_Llana_Medina.pdf [Consulta: 20 de noviembre de 2023].
- Gómez, B.R. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*. Nº 8, pp. 9-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2040741.pdf> [Consulta: 20 de noviembre de 2023].
- Jourda, F.H. (2012). *Pequeño manual del proyecto sostenible*. Gustavo Gili. <https://es.scribd.com/document/394634989/PEQUENO-MANUAL-DEL-PROYECTO-SOSTENIBLE-pdf> [Consulta: 20 de noviembre de 2023]

- Larmer, J., Ross, D., Mergendoller, J.R. (2017). PBL starter kit: To-the-point advice, tools and tips for your first project in middle or high school. *Buck Institute for Education*. <https://archive.org/details/pblstarterkittot00001arm/mode/2up> [Consulta: 20 de noviembre de 2023]
- López Martínez, A. (2016). *La motivación y el trabajo por proyectos para el aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8730/LopezMartinezAna.pdf> [Consulta: 20 de noviembre de 2023].
- Majó Masferrer, F., Baqueró Alós, M. (2014). *Los proyectos interdisciplinarios. Ocho ideas clave*. Graó. <https://www.grao.com/libros/8-ideas-clave-los-proyectos-interdisciplinarios-24656?contenido=357417> [Consulta: 20 de noviembre de 2023]
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España). (2022). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2020-2021. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/Principales-resultados_2020_Final-b.pdf [Consulta: 20 de noviembre de 2023]
- Romero-Pérez, I.C. (2017). Base de Datos sobre definiciones acerca de Proyectos Pedagógicos Productivos. *Figshare*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.3420967> [Consulta: 20 de noviembre de 2023].
- Rué, J., Font, A., Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1). <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6178> [Consulta: 20 de noviembre de 2023].
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4), 1-4. <https://colorearte.cl/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf> [Consulta: 20 de noviembre de 2023].
- Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. *Ministerio de Educación*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E> [Consulta: 20 de noviembre de 2023].

Capítulo 9

Una aproximación al perfil del profesorado rumano de ELE de secundaria superior: evidencias para el diseño de una guía de buenas prácticas

Paula Andreea Stinga

Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València

9.1. Introducción

Últimamente se están desarrollando muchos estudios que giran alrededor de la figura del docente y esto se debe principalmente a la innovación digital y a la preocupación por la mejora de la calidad del proceso educativo (San Martín, Santamaría, Hoyuelos, Ibañez y Jerónimo, 2014; Valdivieso y González, 2016; Méndez y Pano, 2019; López-Gómez, Cacheiro-González y Domínguez-Garrido, 2021; Falcón-Linares, 2021). A este respecto, se reclama un docente competente y bien formado que pueda adaptar todo lo que sabe a la situación del aula, que reflexione y que realice el acto docente con éxito.

Uno de los actuales desafíos con los que se encuentra el profesorado es el de redefinir los métodos de enseñanza con la ayuda de la tecnología de manera que estos se adapten mejor a las necesidades del alumnado y desarrollen sus capacidades. En tal sentido, es fundamental formarse para afrontar con éxito esta nueva situación (Huertas, Cobo y Lozano, 2021). Es verdad que la innovación digital se ha experimentado de manera más intensa con la llegada de la pandemia de la COVID-19, aunque ya desde hace años

se hablaba de la competencia digital y del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en el aula de lenguas como parte de las competencias clave del profesorado, tal y como se evidencia en el informe con el mismo nombre publicado por el Instituto Cervantes (2012).

La necesidad de formación, actualización y alfabetización digital encuentra lugar también en el panorama educativo rumano donde solamente un 27% de los docentes participaron en cursos de formación digital y tienen habilidades digitales más avanzadas según un informe publicado por Fundația Vodafone (2022). Obviamente, esto se percibe también a nivel particular en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), que está en pleno auge en Rumanía. A pesar de la todavía escasa presencia del español en la enseñanza formal, sobre todo si se compara con otros países de la Unión Europea como Francia o Italia, la perspectiva es favorable según se afirma en el informe *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2021). Esta visión prometedora se da gracias a la permeabilidad que existe entre las dos sociedades (vínculos socioeconómicos con España, acuerdos bilaterales de cooperación educativa, etc.). Sin embargo, cabe mencionar que el español ya tiene espacio entre las lenguas extranjeras más estudiadas, que son el inglés y el francés, a pesar de ser de tradición reciente en el sistema preuniversitario de acuerdo con el informe *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

En base a lo anteriormente expuesto, se considera relevante la reflexión de Falcón-Linares (2021): «Los docentes tienen el inmenso poder y la responsabilidad de formar a los nuevos ciudadanos del mundo. Pueden avivar y estimular el talento o pueden apagarlo» (p. 216). De ahí que el presente artículo aspira a contribuir al cambio y a la mejora del aula de ELE en el sistema educativo rumano. En este sentido, se presentan los resultados de una investigación en curso cuyo objetivo es identificar los principales rasgos del profesorado rumano de ELE de secundaria superior a fin de conocer sus dificultades y necesidades, y elaborar posteriormente una guía de buenas prácticas que pueda ayudarle en el aula. Se trata de analizar, mediante el uso de un cuestionario, datos a nivel sociodemográfico, formativo y laboral, así como ciertos aspectos afectivos y de opinión sobre cuestiones relacionadas con su alumnado. Por lo tanto, después de hacer una breve descripción sobre la situación del español en Rumanía, se explica el cuestionario empleado y se presentan los resultados obtenidos. Al final, se exponen las conclusiones y se apuntan las futuras líneas de investigación.

9.2. Marco teórico

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras son fundamentales en Rumanía y esto se refleja en el informe Eurostat que muestra que en 2019 el 99% del alumnado de secundaria superior estudiaba dos o más lenguas extranjeras, lo que sitúa al país entre los primeros lugares de la Unión Europea. Dentro de las lenguas más estudiadas destacan el inglés, que es obligatorio, el francés (Rumanía es miembro de la Organización Internacional de la

Francofonía) y el alemán (más en la región de Transilvania por la anterior pertenencia al imperio austrohúngaro). En este panorama cabe mencionar también el español, que es de tradición más reciente y que se suele estudiar de manera voluntaria (Alemany, 2017). A este respecto, según los datos publicados por Ministerul Educației (2021), las cifras del español como primera y segunda lengua extranjera (en adelante LE1, LE2) presentadas en la Tabla 9.1 muestran un proceso bastante lento y poco visible (se menciona que de los cursos 2014 y 2015 no hay datos disponibles). Esto se debe sobre todo a la escasez de docentes especializados a juzgar por el informe *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante MEFP), 2020).

Tabla 9.1. La evolución de las cifras en cuanto al estudio del español como LE1 y LE2 en primaria y secundaria.

LE1 y LE2	2012-2013	2013-2014	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Español	11.524	11.303	8.371	11.092	10.303	10.729	10.330

Fuente: Ministerul Educației (2021) y MEFP (2020).

Al hablar del estudio de las lenguas extranjeras, especialmente de la lengua española, la Tabla 9.2 es fundamental para entender cómo está estructurado el sistema educativo rumano y en qué niveles se estudia dicha lengua. De esta manera, se apunta que la enseñanza obligatoria se inicia a los 6 años, con la educación primaria, y termina a los 16 años (10º grado) con el segundo año de secundaria superior. Además, se observa que el español está presente en casi todos los niveles educativos puesto que se puede empezar con su estudio desde el 3º grado de primaria como LE1 con una hora de estudio/semana para continuar después en secundaria inferior con 2 horas/semana. Si se ha optado por el inglés como LE1, el español se podrá elegir como LE2 y en este caso se estudiará una hora/semana. Referente a secundaria superior, que es la etapa de interés de la investigación, se señala que el español se puede estudiar tanto como LE1, y en este caso el número de horas de estudio varía según el centro (de 2 h/semana a 5 h/semana), como LE2, además del inglés, con 2 horas de estudio/semana.

Tabla 9.2. La estructura del sistema educativo preuniversitario rumano y la posibilidad de estudiar el español en cada nivel.

		Enseñanza obligatoria			
Ciclo	Guardería/Preescolar	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	
Grado	Pequeño, mediano, grande	0-4º	5-8º	9-10º	11-12º
Edad	3-5 años	6-10 años	11-14 años	15-18 años	
Estudio del español	No se estudia	3º - 4º grado: LE1 (1h/semana)	LE1 (2h/semana) o LE2 (1h/semana)	LE1 (de 2h a 5h/ semana según el centro) o LE2 (2h/semana)	

Fuente: MEFP (2020).

La presencia del español en casi todos los niveles educativos se observa también en las cifras de los centros existentes en Rumanía que lo imparten (Tabla 9.3):

Tabla 9.3. Las cifras en cuanto a los centros públicos y privados que impartieron el español a nivel preuniversitario durante el curso 2020-2021.

Niveles	Centros que impartieron el español	
	LE1	LE2
Primaria	56 centros: Bucarest (25) - Timișoara (4) Cluj-Napoca (15) y los demás en otras ciudades	3 centros: Bucarest (2) - Sibiu (1)
Secundaria inferior	49 centros: Bucarest (23) - Cluj-Napoca (12) y los demás en otras ciudades	58 centros: Bucarest (16) - Timișoara (6) Prahova (3) - Cluj-Napoca (5) Mehedinți (5) - Dolj (5) Constanza (3) y los demás en otras ciudades
Secundaria superior	34 centros: Bucarest (7) - Bihor (1) Constanza (6) - Dolj (5) Cluj-Napoca (3) - Iași (2) Ilfov (2) - Maramureș (2) Timișoara (2) - Brașov (1) Prahova (1) - Galați (1) Vaslui (1)	80 centros: Bucarest (29) - Bistrița (1) Bacău (1) - Baia Mare (1) Botoșani (1) - Vaslui (8) Cluj-Napoca (5) - Constanza (8) Dolj (1) - Hunedoara (2) Dâmbovița (1) - Ilfov (2) Iași (2) - Mehedinți (2) Maramureș (3) - Mureș (3) Neamț (2) - Suceava (4) Prahova (1) - Sibiu (2) Timișoara (1)
Formación profesional	2 centros: Constanza (1) - Vaslui (1)	4 centros: Constanza (1) - Hunedoara (1) Sibiu (1) - Neamț (1)

Fuente: Ministerul Educației (2021).

En lo que se refiere al tipo de centro, es imprescindible mencionar que los currículos para las lenguas extranjeras pueden ser intensivos o bilingües, la diferencia consiste en el número de horas de lengua semanales. Las secciones bilingües existen para el inglés, el francés, el alemán y el español, donde se emplea un enfoque basado en los contenidos (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE). En el caso del español, el acuerdo entre los dos Ministerios de Educación (España y Rumanía) para la creación de las secciones bilingües en diferentes centros de enseñanza secundaria superior de Rumanía y también para la organización del Bachillerato se firmó en 2006. Actualmente, existen 11 secciones bilingües en Rumanía en las principales grandes

ciudades del país: Braşov (1), Bucarest (2), Cluj-Napoca (2), Constanza (1), Craiova (1), Oradea (1), Ploieşti (1), Roşu-Chiajna (Ilfov) (1), Timişoara (1) (MEFP, s.f.). Un aspecto notable, según Alemany (2017), es que los centros de las grandes ciudades, por ejemplo Bucarest, cuentan con más alumnos que los centros de las pequeñas ciudades, de ahí también que el número de docentes varíe.

El mismo autor (Alemany, op.cit.) ofrece también unas reflexiones considerables relacionadas con la metodología de enseñanza del español en Rumanía, que constituyen las hipótesis de la presente investigación:

Los enfoques metodológicos son claramente arcaicos y esto se debe a un cúmulo de circunstancias. Por una parte, las aulas no suelen estar tecnificadas, de modo que no suele haber videoproyectores u ordenadores. Por otra, no parece haber una demanda social para la adopción de novedades dado que estas son desconocidas. De todos modos, no se puede generalizar esta afirmación dado que determinados centros [...], sí disponen de todo tipo de equipamiento. [...] Uno de los grandes problemas del profesorado rumano es la baja remuneración que reciben, que tiene como efecto colateral perverso el de alejar de la enseñanza a aquellos más capacitados [...] (Alemany, op.cit., p.7).

De esta forma, el autor evidencia el uso de una metodología tradicional principalmente por la falta de recursos y de formación. Además, una de las principales dificultades es la baja remuneración que hace que las personas más preparadas se alejen de la docencia. De ahí también la utilidad de la presente investigación que pretende corroborar estas dificultades y averiguar otras.

No obstante, el panorama del español en Rumanía es bastante prometedor especialmente por la existencia de las secciones bilingües que se mencionaban anteriormente y por la posibilidad de continuar con su estudio en la universidad (existen 7 universidades públicas en Bucarest, Craiova, Piteşti, Cluj-Napoca, Timişoara, Suceava y Iaşi, y 2 privadas en Bucarest). Además, parece que el francés ya ha empezado a tener un declive mientras que el inglés y el alemán están ganando terreno. La evolución del español se da también gracias al interés que manifiestan los rumanos, especialmente los jóvenes, hacia la cultura hispánica (música, series, gastronomía, arte, literatura, etc.), lo que lo convierte en «un fenómeno de moda» (MEFP, 2020, p. 653).

9.3. Metodología

9.3.1. Diseño, objetivos y justificación del trabajo

El presente trabajo se basa en una investigación no experimental cuantitativa, ya que no se pretende manipular variables y las respuestas se miden numéricamente. Además, el diseño es transversal puesto que recopila datos en un solo momento. En palabras de

Hernández, Fernández y Baptista (2014) esto sería como «tomar una foto» de algo. Al utilizar una encuesta de opinión, el diseño es descriptivo porque postula describir a un grupo de personas según diferentes variables.

El objetivo del estudio es acercarse al perfil del docente rumano de ELE y conocer su situación para identificar los principales rasgos, que incluyen datos sociodemográficos, formación general y específica en ELE, experiencia y práctica docente, y dificultades y necesidades sociolaborales.

Igualmente, es imprescindible aclarar que el presente trabajo es parte de la investigación de una tesis doctoral en curso por lo que posteriormente se desea complementar el cuestionario con entrevistas semiestructuradas y a partir de estos datos plantear una reflexión sobre las dificultades y necesidades del profesorado rumano en el contexto actual de la enseñanza. De esta forma, se pretende recoger evidencias para el diseño de una guía de buenas prácticas que aspira ser una ayuda práctica para los docentes.

9.3.2. Método y herramienta de recogida de datos

Al pretender diseñar el perfil del profesorado rumano, el único criterio que se utilizó para la selección de la muestra fue el nivel educativo: secundaria superior. En consecuencia, a fin de explorar de manera preliminar las dificultades y necesidades de los docentes rumanos, el cuestionario se difundió a diferentes centros de secundaria del país que tenían el español en su currículo, sin importar el perfil.

Como no se ha encontrado ninguna estadística sobre el número de profesores rumanos de ELE, fue bastante difícil establecer el universo de la muestra. Con todo esto, al regresar a la Tabla 9.3 y al observar el número de centros que imparten el español (en los centros de las pequeñas ciudades hay solamente un docente) y también a juzgar por la falta de profesorado especializado subrayada por el MEFP (2020), se afirma que no hay muchos docentes de ELE en Rumanía, por lo que la muestra presentada a continuación se considera relevante.

El cuestionario se llevó a cabo en línea por medio de *Google Forms*. Fue difundido por correo electrónico, Facebook y LinkedIn a un número aproximado de 68 docentes de ELE de secundaria entre el 21/09/2021 y el 20/12/2021. A estos se les explicó detalladamente el objetivo del cuestionario y la finalidad del estudio. El número final de los encuestados fue de 40. Conseguir contactar con los docentes fue un trabajo riguroso, ya que la invitación a participar en la encuesta se envió primero a las escuelas para que los directores y los docentes la distribuyeran y después se pidió ayuda al Instituto Cervantes y se acudió a las redes sociales o a diferentes páginas web.

9.3.2.1. Instrumento

Se optó por la realización de un cuestionario, puesto que se había encontrado una carencia de datos empíricos sobre el tema del presente estudio en Rumanía y no se tenía otro punto de partida. Asimismo, el cuestionario es el instrumento más conocido y utilizado para recopilar datos muy diversos. Este reside en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir acorde al planteamiento del problema y de las hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El número total de preguntas fue de 42. Las preguntas eran o cerradas, de selección múltiple, o abiertas, y en la mayoría de los casos las respuestas eran obligatorias. Se optó por preguntas de selección múltiple principalmente para facilitar la colaboración y el análisis ulterior. Se utilizaron las preguntas abiertas para los casos cuanto se necesitaban datos de contenido exacto.

De este modo, se establecieron cuatro bloques:

- *Datos sociodemográficos*: género, edad, perfil del centro, nivel educativo. Se utilizaron ítems de elección múltiple o de respuesta libre para identificar los centros de enseñanza (un total de 5 preguntas).
- *Sistema educativo rumano*: carácter, método predominante, carácter del programa, interés por el español de los aprendices rumanos, situación del centro de trabajo (existencia de recursos, procedencia de estos) y aspectos que más dificultan el proceso de enseñanza. Los ítems también eran de elección múltiple, en algunos casos con espacio para comentarios individuales (un total de 7 preguntas).
- *Formación y perfil del docente rumano de ELE*: últimos estudios alcanzados y país de su realización, formación reglada en ELE, años de experiencia docente, situación de los cursos de formación en Rumanía (existencia, organizadores, participación, motivos por los que no se participa, temas de interés) y opinión sobre los aspectos que conforman ser un buen docente de ELE. Los ítems eran de elección múltiple, de respuesta libre y también de escala tipo Likert (un total de 13 preguntas).
- *Situación del aula*: métodos utilizados, trabajo de las destrezas, enseñanza de la gramática, papel del manual, tipo de actividades, uso de las TIC, preferencias y dificultades del alumnado, descripción de los sentimientos, grado de satisfacción, número de alumnos en un grupo y porcentaje de aprobados, opinión sobre el grado de satisfacción del alumnado. Los ítems eran de elección múltiple, de escala numérica (tipo Likert), ítems bipolares y algunos de respuesta elaborada al final (un total de 17 preguntas).

Es conveniente mencionar que al principio del cuestionario se encontraba un mensaje con la presentación de la investigación, el anonimato de las respuestas y su tratamiento con fines estrictamente académicos y científicos según aconseja Rasinger (2019).

De esta manera, resultó la primera versión del cuestionario y se siguieron las fases de su validación. Primero se comprobó la relevancia de las preguntas, su claridad y se descartaron las que se repetían. Después, el cuestionario se sometió a una validación de expertos. En concreto, se contó con la ayuda de una docente y experta en investigación en didáctica, quien revisó el cuestionario y opinó sobre el formato, el número de preguntas, su redacción y su necesidad para recaudar datos de calidad. Posteriormente, el cuestionario fue pilotado con 5 docentes de ELE de Rumanía para asegurar su entendimiento. Al final, resultaron tres versiones del cuestionario y las principales modificaciones se hicieron en la redacción de las preguntas.

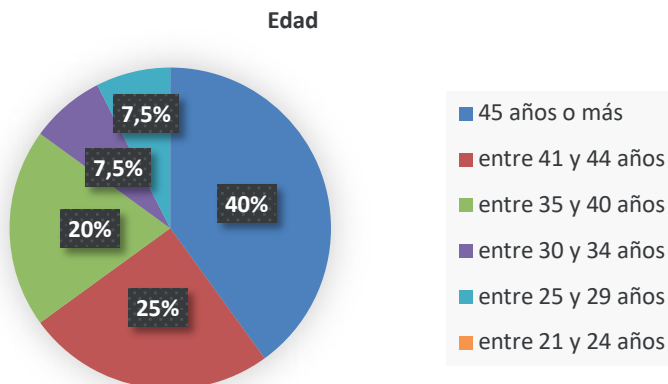
El cuestionario fue diseñado teniendo en cuenta otras encuestas similares como la de De Cos (2010), quien intenta realizar un panorama acerca de las necesidades de los docentes en el contexto de la metodología de enseñanza de ELE. Igualmente, sirvió de modelo la encuesta propuesta por Tunsoiu (2014) en su tesis doctoral, que pretende construir una idea general referida a la metodología empleada en las universidades rumanas. No obstante, el informe del Instituto Cervantes (2011) sobre *Qué es ser un buen profesor de español* representó un apoyo para el diseño del ítem que tenía el mismo objetivo, averiguar qué pensaban los docentes rumanos acerca del «buen docente de ELE».

Debido a la extensión del cuestionario, este artículo se centrará solamente en los aspectos relacionados con la formación docente, la experiencia en el aula y la percepción de esta profesión en el sistema educativo rumano, de manera que se reflejen mejor las dificultades y necesidades del profesorado.

9.3.2.2. Perfil de la muestra

Los encuestados fueron 40 docentes de los que 39 eran mujeres y una persona eligió la opción «sin responder». La proporción de informantes en cuanto a la edad era la siguiente (Gráfico 9.1): 16 docentes tenían 45 años o más, 10 docentes tenían entre 41 y 44 años, 8 entre 35 y 40 años, 3 entre 30 y 34 años y otros 3 entre 25 y 29 años.

Gráfico 9.1. La distribución de los encuestados según intervalos de edad.



Estos datos concuerdan con los del Ministerul Educației (2020), que destacan que a nivel nacional el 62% de los docentes de secundaria superior en el curso 2019-2020 eran mujeres.

A continuación, se detallan el número de centros de enseñanza, la ciudad y el distrito de su procedencia y el número de encuestados de cada uno.

Tabla 9.4. Procedencia de los encuestados (ciudad, distrito, centro de enseñanza) y su número.

Ciudad	Distrito	Número de centros de enseñanza	Número de encuestados
Bacău	Bacău	1	1
Baia-Mare	Maramureș	1	1
Botoșani	Botoșani	1	1
Brașov	Brașov	1	2
București	București	7	7
Cluj-Napoca	Cluj	5	8
Constanza	Constanza	2	2
Drobeta Turnu-Severin	Mehedinți	2	2
Iași	Iași	1	2
Pitești	Argeș	1	1
Ploiești	Prahova	1	1
Râmnicu-Sărat	Buzău	1	1
Roman	Neamț	1	1
Satu-Mare	Satu-Mare	1	1
Sibiu	Sibiu	1	1
Suceava	Suceava	3	3
Timișoara	Timiș	2	3
Vaslui	Vaslui	2	2

La distribución geográfica de los encuestados se observa mejor en la Figura 9.1, donde se señalan los distritos de procedencia y el tamaño de la muestra (punto amarillo). Al examinar la figura, se apunta que las regiones mejor representadas son las del este (Moldavia y Bucovina), del centro (Transilvania) y del sur (Oltenia y Muntenia).

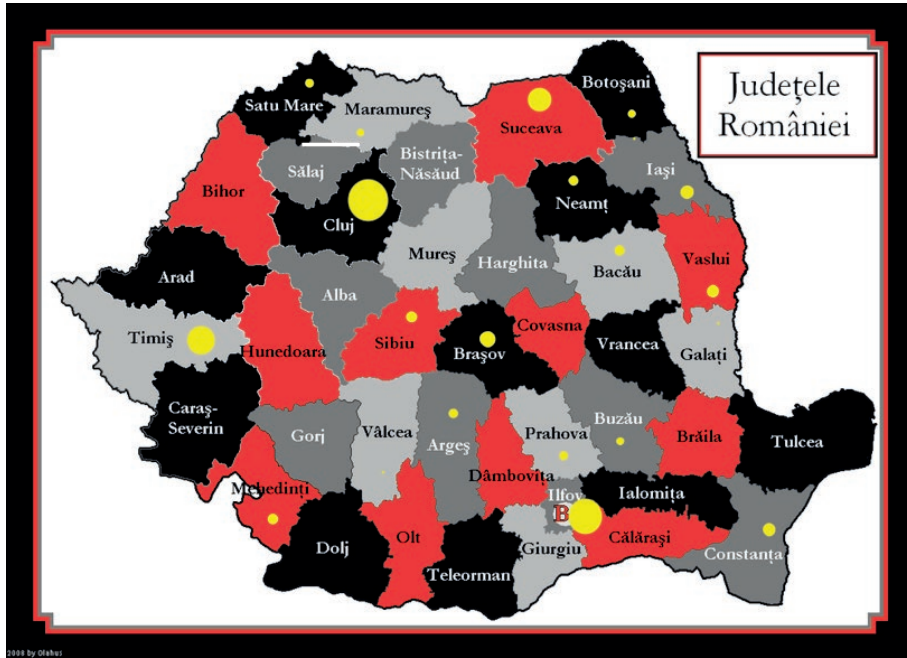
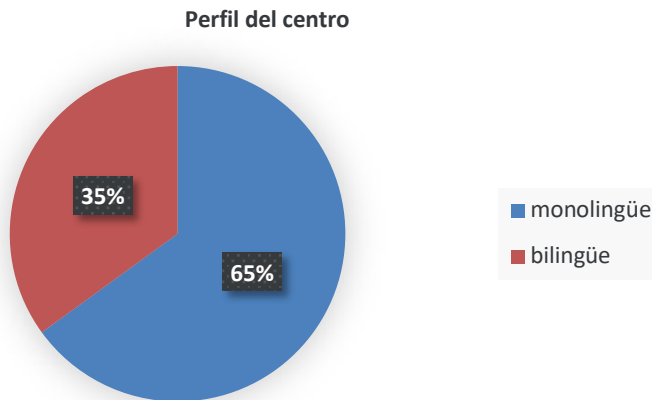


Figura 9.1. Distritos de origen de los encuestados y el tamaño de la muestra.

Nota: Adaptación de Județele României [Imagen digital], por Olahus, 2008, Wikipedia (https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Romania_judete_%28romana%29.PNG).

En cuanto al perfil de los centros de secundaria (Gráfico 9.2), 26 de los profesores trabajan en escuelas monolingües mientras que el resto de 14 lo hacen en escuelas de perfil bilingüe.

Gráfico 9.2. Perfil de los centros de enseñanza.



En lo que se refiere al nivel en el que imparten clases, la mayoría de los encuestados enseñan español en secundaria (n=39) y solamente una persona afirma no trabajar de momento. Algunos de los que imparten clases en secundaria lo hacen también en primaria (n=6) o en la universidad (n=1).

9.3.3. *Análisis y discusión de los resultados*

A continuación, se presenta un análisis de los datos relacionados con las creencias y percepciones del profesorado, su formación y experiencia docente, y la situación del aula de ELE.

9.3.3.1. *Creencias y percepciones acerca del sistema educativo rumano*

Respecto a la opinión sobre el sistema educativo rumano, los datos recogidos en la Tabla 9.5 apuntan hacia un carácter más o menos tradicional, pero que sí necesita mejoras.

Tabla 9.5. Preguntas relacionadas con el sistema educativo y los resultados obtenidos.

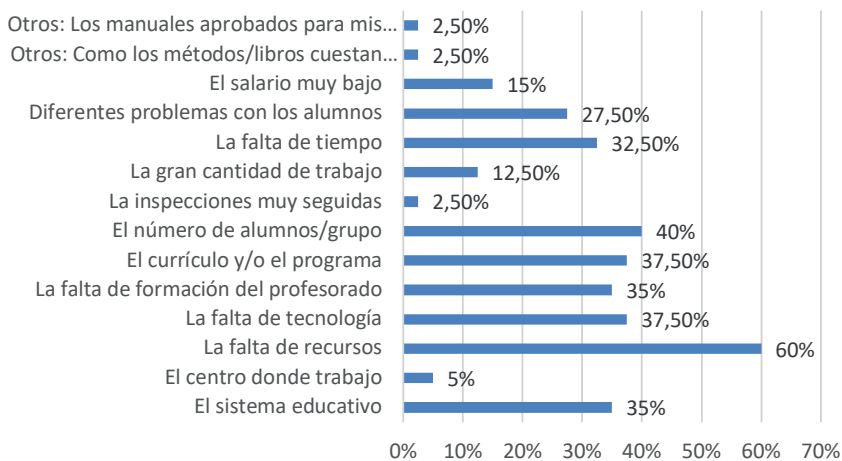
Preguntas	Resultados
¿Qué piensa acerca del sistema educativo rumano?	Hace falta mejorar cosas, pero en general, todo funciona bastante bien - 42,5% No funciona bien, es bastante tradicional - 37,5% No funciona ni bien ni mal - 20%
¿Cuál cree que es el método que predomina en la enseñanza de ELE en Rumanía?	El método tradicional/gramatical - 77,5% El método comunicativo - 37,5% El método estructuralista - 22,5% Otros: Depende mucho del centro y de los profesores - 2,5%
En cuanto al programa para la enseñanza de ELE, ¿considera que es denso?	Sí, bastante - 42,5% Más o menos - 37,5% No mucho - 12,5% Sí, demasiado - 2,5% No, para nada - 2,5%
¿Piensa que su centro de trabajo cuenta con suficientes recursos para una enseñanza óptima del español?	Sí, hay muchos y muy variados - 27,5% Sí, hay algunos, pero es necesario complementarlos con otros - 25% No hay muchos - 25% Hay recursos, pero no muy variados y bastante incompletos - 17,5% No hay - 5%
¿Quién ofrece apoyo a su centro de trabajo respecto a los recursos de ELE?	No recibimos ayuda - 45% Agregaduría de España - 30% Ministerio de Educación - 20% Instituto Cervantes - 17,5% El propio centro - 20% Otros: Los padres/el propio docente/el Ayuntamiento del distrito - 2,5%

Esto lo acentúa también el uso predominante del método tradicional/gramatical (77,5%). Sobre el programa, este parece tener un carácter denso, pero no demasiado. En cuanto a los recursos, la situación se presenta de la siguiente manera: mientras que en unos centros los docentes aseguran tener muchos recursos y bastante variados (27,5%), otros afirman que es necesario complementarlos con otros (25%) o que no son muy variados y bastante incompletos (17,5%). Además, se destaca que hay centros sin recursos (5%) o muy pocos (25%). El apoyo viene por parte de la Agregaduría/Embajada de España (30%), del Ministerio de Educación (20%), del Instituto Cervantes de Bucarest (17,5%) o del propio centro (20%). Opciones añadidas son los padres, el mismo docente o el Ayuntamiento del distrito. Muy notable es el porcentaje de 45% para la opción «No recibimos ayuda». Esto encuentra aclaración a juzgar por las respuestas a nivel individual: las secciones bilingües reciben ayuda de España, los centros de Bucarest tienen el apoyo del Instituto Cervantes, pero en las pequeñas ciudades la ayuda es casi inexistente.

Las dificultades de los encuestados (Gráfico 9.3) se relacionan directamente con el sistema educativo: la falta de recursos (60%), el número de alumnos/grupo, que muchas veces supera el 30 (40%), la falta de tecnología (37,5%), el currículo y/o el programa (37,5%) o la falta de formación del profesorado (35%). Otros aspectos más individuales son la falta de tiempo (32,5%), los diferentes problemas con los alumnos (27,5%), el salario muy bajo (15%), la gran cantidad de trabajo (12,5%). Entre las opciones añadidas por los propios docentes destacan los manuales antiguos que todavía siguen en vigor (2,5%) o la obligación/necesidad de usar recursos solamente de internet ya que los libros son demasiado caros (2,5%).

Gráfico 9.3. Aspectos que dificultan el proceso de enseñanza de ELE.

En general, ¿qué aspectos suelen dificultar su proceso de enseñanza de ELE? Puede elegir varias respuestas.



9.3.3.2. Formación y experiencia docente

El profesorado rumano ha estudiado en su mayoría en Rumanía y cumple con la titulación exigida para dar clases en secundaria superior: tener mínimo un máster¹ y haber cursado los módulos psicopedagógicos. Además, se apunta que la mayoría tiene una experiencia superior a los 15 años. Una cuestión bastante destacable es que les falta la formación reglada en metodología y didáctica de ELE (Tabla 9.6).

Tabla 9.6. Estudios, experiencia y formación en ELE de los docentes encuestados.

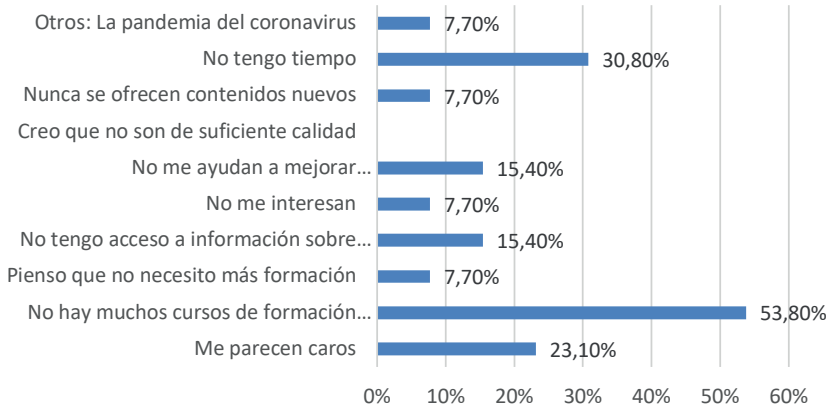
Variable	Respuestas
País estudios	Rumanía- 95%
Estudios	57,5% máster 27,5% grado 15% doctorado
Experiencia ELE	35% > 20 años 10% 16-20 años 22,5% 11-15 años 20% 6-10 años 12,5% 2-5 años 10% 1 año o menos
Formación reglada en metodología y didáctica de ELE	2,5% doctorado 97,5% no *Todos tienen módulos psicopedagógicos

Al apreciar las respuestas obtenidas, se apunta que en Rumanía existen algunos cursos de formación en ELE que contribuyen al desarrollo profesional (n=26), pero de estos cursos algunos no tienen información (8 afirman que no saben y 6 niegan su existencia). Entre los comentarios que se hicieron al respecto, se mencionan algunos cursos en línea y el Encuentro de profesores organizados por el Instituto Cervantes o en colaboración con la Agregaduría, además de las jornadas de diferentes editoriales españolas. En cuanto a las entidades organizadoras, además del Instituto Cervantes ya mencionado (67,5%), los docentes eligen opciones como: diferentes organismos/instituciones (22,5%), diferentes editoriales (17,5%) y las universidades del país (7,5%). Un 17,5% afirma que no sabe quién organiza cursos de formación en Rumanía y entre los porcentajes muy bajos (2,5%) se encuentra la opción añadida «en realidad no organizan nada». Preguntados si participan en los cursos existentes, un 75% (n=30) afirma que «Sí», y el resto de 25% (n=10) que «No». Los motivos son diferentes (Gráfico 9.4): la inexistencia de una variedad de cursos, la falta de tiempo, el precio, el no tener acceso a información y el no saber dónde buscar, la falta de interés, el hecho de no ayudar en la mejora, la pandemia o la falta de novedad.

¹ Los que afirman haber cursado solamente el grado son los docentes que han estudiado antes de la implantación del sistema Bolonia por lo que se considera su titulación equivalente a máster.

Gráfico 9.4. Las razones por no participar en cursos de formación.

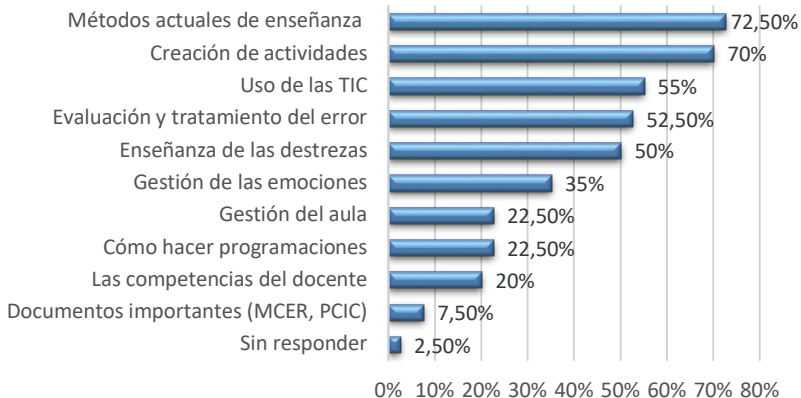
Si NO participa en los cursos de formación, ¿podría indicarnos sus razones? (responder solamente si su respuesta a la pregunta 7 es negativa) Puede indicar varias razones.



Con todo esto, sus necesidades formativas giran sobre todo en torno a los métodos de enseñanza (72,5%), la creación de actividades (70%) y el uso de herramientas TIC (55%) (Gráfico 9.5). Esto coincide con las dificultades anteriormente mencionadas y será algo de interés, sobre todo para la guía de buenas prácticas.

Gráfico 9.5. Necesidades formativas de los encuestados.

Como docente de ELE ¿sobre qué aspectos le gustaría saber/recibir más información para mejorar su práctica? Puede elegir varias respuestas.



Respecto a lo que significa «ser un buen profesor de ELE», los docentes tenían que valorar en una escala Likert de 1 a 5 diferentes aspectos según la importancia que le otorgan. Al considerar el mayor número de valoraciones como muy importante-5, los aspectos sobresalientes se relacionan con el desarrollo profesional, la evaluación y la organización del aprendizaje (Figura 9.2). Esto encuentra explicación si se tienen en cuenta los grupos numerosos con los que se trabaja. Además, dichos aspectos coinciden con 3 de las competencias clave del profesorado de lenguas según el modelo propuesto por el Instituto Cervantes (2012).

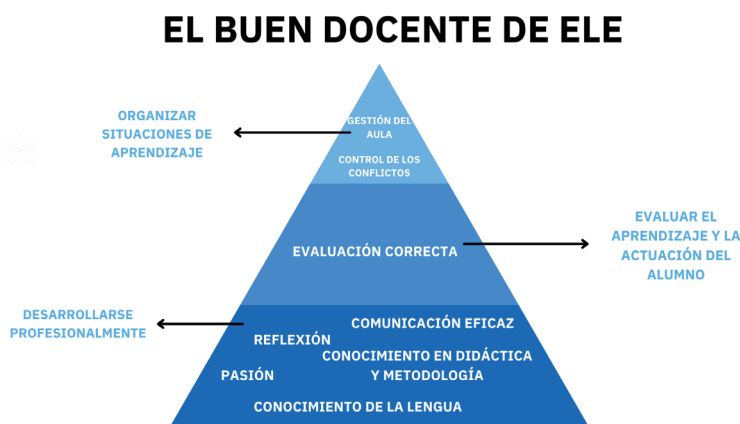


Figura 9.2. Características de un buen docente de ELE.

9.3.3.3. Situación del aula

La situación del aula se refleja en la Figura 9.3. Algunos docentes suelen alternar los métodos en función de las necesidades del alumnado ($n=23$) mientras que otros utilizan de manera aislada el método tradicional/gramatical ($n=9$) o el método comunicativo ($n=8$). Además, las destrezas en las que más se insiste son las receptivas (80% comprensión lectora, 70% comprensión auditiva). La gramática se enseña en general de manera contextualizada y significativa (70%) aunque a veces se suele hacer de forma deductiva/explicita (52,5%).

En cuanto al uso del manual, los porcentajes muestran que este se utiliza bastante (55%), pero también se suelen realizar muchas otras actividades (57,5%) o bastantes (27,5%) de diferente procedencia: páginas web (97,5%), otros libros (85%) o creación propia (60%).

Para entender más el contexto y las necesidades de los docentes, se han incluido también preguntas relacionadas con el factor afectivo, su motivación y su percepción en cuanto a las actitudes y necesidades de su alumnado. Las respuestas se registraron en una escala Likert de 1 a 5, que muestran que la mayoría tienen una actitud positiva hacia su profesión y están muy satisfechos (50%) o bastante satisfechos (40%) con su trabajo. En lo que se refiere a su alumnado, parece que en general este prefiere especialmente las

actividades de comprensión lectora y auditiva, juegos didácticos, actividades digitales. Llama mucho la atención que los ejercicios gramaticales y de vocabulario se encuentren entre las preferencias del alumnado rumano. Empero, sus dificultades se relacionan más con la falta de vocabulario (67,5%), la corrección gramatical (65%) y el mantener conversaciones cotidianas (55%). No obstante, en una escala de 1 a 5 estos parecen estar bastante satisfechos con sus docentes (72,5%).

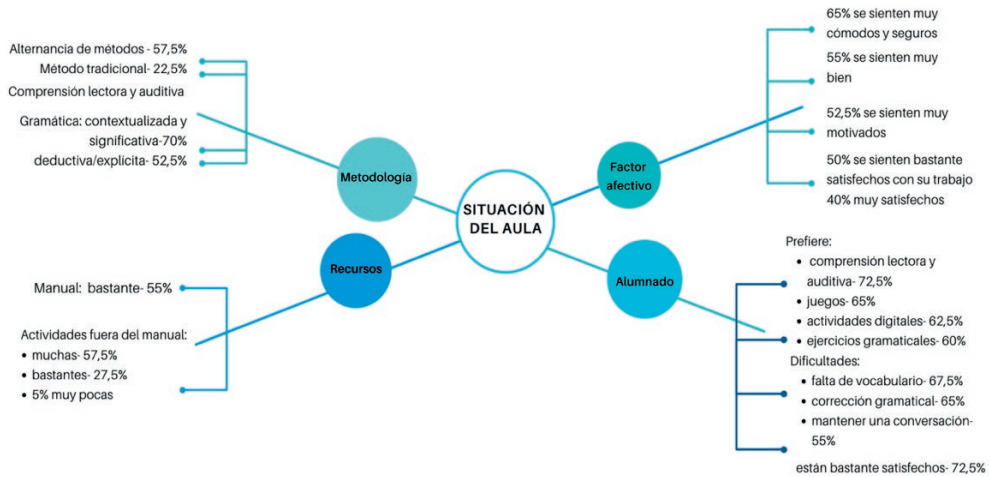


Figura 9.3. La situación del aula de ELE en secundaria superior.

9.4. Conclusiones

Después de analizar los resultados, se puede delinear el perfil del docente rumano de ELE de secundaria superior:

- Género femenino, con más de 40 años;
- Trabaja en un sistema educativo bastante tradicional que necesita mejoras, sobre todo en cuanto a la metodología y los recursos;
- Tiene dificultades que están directamente relacionadas con las mejoras que necesita el sistema: falta de recursos y de formación, grupos numerosos, falta de tecnología;
- Las necesidades son especialmente formativas: formación en metodología, creación de actividades, evaluación, gestión del aula.

Se confirma que los docentes cumplen con la titulación mínima exigida, pero de estos muy pocos han tenido contacto con España en cuanto a la formación académica y también muy pocos tienen formación reglada en ELE. Cursaron solamente unos módulos psicopedagógicos que incluían cursos de didáctica del español. Por otra parte, se corrobora que existen cursos de formación en ELE en Rumanía, pero muy pocos y en general los organiza el Instituto Cervantes de Bucarest, sin embargo, la presencia es muy escasa principalmente por motivos económicos o por falta de tiempo.

Por otra parte, para el profesorado rumano, ser un buen docente de ELE tiene que ver más con la parte lingüística y metodológica, que con la afectiva. Sus valoraciones muestran que el éxito se puede lograr con una buena formación metodológica y un buen conocimiento de la lengua.

Se resalta que la variable independiente de la edad es una constante en la elección de las respuestas. Se observa que de los docentes que piensan que el sistema de enseñanza funciona bastante bien la mayoría tienen más de 40 años. Además, a pesar de la falta de formación, se enfatiza que conforme va aumentando la edad, van disminuyendo las dificultades, estas relacionándose más con la falta de tiempo, el centro donde trabajan o el número de alumnos/grupo.

Los resultados obtenidos concuerdan en gran parte con los de Österberg (2021) en lo que se refiere a la formación de los docentes suecos. En ambos países el profesorado ha recibido una formación más general y no específica en la enseñanza del español y esto representa una de las importantes dificultades.

En cuanto a las limitaciones del estudio, dada la situación pandémica, se utilizó solamente la comunicación por medio del correo electrónico o de las redes sociales. De esta forma, no se saben las causas de no querer colaborar de los demás docentes. Asimismo, se puede observar que la muestra tiene mayor representatividad en ciertas zonas geográficas, pero como en las ciudades más pequeñas hay solamente uno o dos docentes de ELE, este aspecto no se considera necesariamente una limitación.

A modo de conclusión, se afirma que los objetivos fueron alcanzados a pesar de no contar con una muestra muy grande. Con todo esto, el modelo de investigación se podría realizar a una escala mayor o adaptar a cualquier contexto para encontrar soluciones a la realidad investigada. Igualmente, se corrobora que los docentes muestran una actitud bastante positiva hacia su profesión a pesar de las dificultades halladas, lo que nos permite ser optimistas para la realización de la guía de buenas prácticas que incluirá información sobre métodos actuales, ideas de actividades, información sobre recursos en línea y formación en ELE, ideas y sugerencias para la gestión del aula a fin de que pueda servirle en su propia realidad laboral.

En un futuro, los datos recogidos se complementarán con entrevistas semiestructuradas y encuestas al alumnado a fin de realizar una *radiografía* más completa de la enseñanza de ELE en Rumanía.

Referencias bibliográficas

- Alemany Giner, L. (2017). “Enseñar español en Rumanía”. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo-Merino. (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo* (Vol. 1, Europa Oriental, pp. 1-16). Madrid: EnClave-ELE.
- De Cos Ruiz, F.J. (2010). *La planificación de la clase de ELE: fundamentos metodológicos y recursos didácticos*. <https://rodin.uca.es/handle/10498/7430> [Consulta: 8 de julio de 2022]
- Eurostat. (2019). *What languages are studied the most in the EU?* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210924-2> [Consulta: 8 de julio de 2022]
- Falcón-Linares, C. (2021). “Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 47, núm. 2, pp. 215-229. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200215> [Consulta: 23 de junio de 2022]
- Fundația Vodafone. (2022). *How the societal and technological demands of the 21st Century are changing the way we learn and teach*. <https://www.vodafone.com/sites/default/files/2022-09/vodafone-foundation-21st-century-teachers-survey-2022.pdf> [Consulta: 8 de julio de 2022]
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill Education.
- Huertas Delgado, F.J., Cobo De Luna, E.M.E., Lozano Gutiérrez, V. (2021). “Innovación en las herramientas digitales: orientación, inclusión y nuevas propuestas”. En *XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía: 7-9 de julio de 2021* (pp. 449-450). Santiago de Compostela.
- Instituto Cervantes. (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. <https://docplayer.es/38339-Informe-de-investigacion-que-es-ser-un-buen-profesor-o-una-buena-profesora-de-ele.html> [Consulta: 10 de julio de 2022]
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [Consulta: 10 de julio de 2022]
- Instituto Cervantes. (2021). *El español, una lengua viva. Informe 2021*. Madrid. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf [Consulta: 11 de julio de 2022]

- López-Gómez, E., Cacheiro-González, M.L., Domínguez-Garrido, M.C. (2021). “Aproximación cuantitativa y cualitativa al perfil de competencias del profesorado universitario”. En *XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía: 7-9 de julio de 2021* (pp. 1160-1162). Santiago de Compostela.
- Méndez Santos, M.C., Pano Alamán, A. (2019). “Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, vol 2, núm. 11. <https://doi.org/10.17345/rile11.2636> [Consulta: 5 de julio de 2022]
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El mundo estudia español 2020*. Secretaría General Técnica, Gobierno de España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945> [Consulta: 15 de julio de 2022]
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD). https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreaut=EXTRANJERO&codprov=00&combopais=642&textopais=RUMANIA&ssele_natur=0 [Consulta: 20 de julio de 2022]
- Ministerul Educației. (2020). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2019 – 2020*. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Minister/2020/Transparenta/Stare%20invatamant/Stare%20preuniversitar_rev_5.07.2021.pdf [Consulta: 20 de julio de 2022]
- Ministerul Educației. (2021). *Numărul de unități de învățământ preuniversitar de stat și privat per limbi străine per nivel de studiu pentru anul școlar 2020 – 2021*. <https://data.gov.ro/es/dataset/nr-untati-de-inv-preuniv-de-stat-si-private-per-limbi-straine-pentru-anul-scolsr-2020-2021/resource/8a70cf8b-661c-4990-aa01-f0c901ac8b33> [Consulta: 21 de julio de 2022]
- Ministerul Educației. (2021). *Nr. de elevi din învățământul preuniversitar de stat și privat care studiază limbi străine și limbile străine studiate per nivel de studiu*. <https://data.gov.ro/dataset/nr-elevi-din-inv-preuniversitar-care-studiaza-limbi-straine-pentru-anul-scolar-2020-2021/resource/9f59a59b-7f63-430f-b775-9f11b6640da9> [Consulta: 21 de julio de 2022]
- Österberg, R. (2021). “Perfil laboral y formativo del profesorado de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2) en Suecia”. *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1952712> [Consulta: 24 de junio de 2022]
- Rasinger, S. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Madrid: Akal.

- San Martín Gutiérrez, S., Santamaría Mariscal, M., Hoyuelos, F.J., Ibáñez, J., Jerónimo, E. (2014). “Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as”. *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 193-215. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486> [Consulta: 30 de junio de 2022]
- Tunsoiu, L.F. (2014). *La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología. Del método tradicional a la enseñanza por tareas* (Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona). <https://repositori.urv.cat/fourrepopublic/search/item/TDX%3A1426> [Consulta: 20 de julio de 2022]
- Valdivieso Guerrero, T.S., González Galán, M.A. (2016). “Competencia digital docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 49, pp. 57-73. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.04> [Consulta: 30 de junio de 2023]