

**Autoridad testimonial y *stance* en reseñas de aprendizaje de lenguas:
un estudio de caso sobre estudiantes de ELE en plataformas digitales**

[Testimonial Authority and Stance in Language Learning Reviews:
A Case Study of ELE Students on Digital Platforms]

RESUMEN. Este artículo analiza cómo aprendices de español como lengua extranjera (ELE) construyen discursivamente su identidad en plataformas digitales de enseñanza de lenguas. A partir de un corpus de reseñas publicadas entre 2022 y 2026 por hablantes de japonés, el estudio aplica el modelo de *stance* de Du Bois (2007) para examinar los mecanismos de evaluación, posicionamiento y alineamiento presentes en estos textos. El análisis identifica tres dimensiones discursivas que se corresponden con los componentes clásicos de las actitudes lingüísticas: epistémica, emotiva y relacional. Los resultados muestran que los aprendices principiantes construyen una autoridad testimonial basada en la experiencia vivida —y no en la competencia lingüística— y que las reseñas funcionan como espacios de negociación identitaria condicionados por la arquitectura de las plataformas y el contrato comunicativo del género.

Palabras clave: reseñas, plataformas de aprendizaje, *stance*, actitudes lingüísticas, identidad discursiva

ABSTRACT. This article examines how learners of Spanish as a foreign language (ELE) discursively construct their identity on digital language learning platforms. Drawing on a corpus of reviews published between 2022 and 2026 by Japanese-speaking learners, the study applies Du Bois's (2007) stance triangle framework to analyze the evaluative, positioning, and alignment strategies present in these texts. The analysis identifies three discursive dimensions corresponding to the classical components of language attitudes: epistemic, emotive, and relational. Findings reveal that beginner learners build testimonial authority grounded in lived experience rather than linguistic competence, and that reviews operate as spaces of identity negotiation shaped by platform architecture and the communicative contract of the genre.

Keywords: Reviews, Online Learning Platforms, *Stance*, Language Attitudes, Discursive Identity

1. Introducción

En las últimas dos décadas, la expansión de plataformas de enseñanza en línea ha dado lugar a un ecosistema educativo digital de alcance global (Bates 2019), fenómeno que se inscribe en una tendencia más general hacia la *plataformización* (Poell, Nieborg y Van Dijck 2019): la penetración de infraestructuras, lógicas económicas y marcos de gobernanza propios de las plataformas digitales en distintos sectores de la actividad humana. En el ámbito educativo han surgido intermediarios tecnológicos que median la relación entre docentes y estudiantes a través de funciones integradas de búsqueda, gestión de sesiones, procesamiento de pagos y valoración pública de la experiencia formativa (Srnicek 2016; Kenney y Zysman 2016). La enseñanza de lenguas no ha quedado al margen de esta transformación (Pichugin *et al.* 2022; Molesworth *et al.* 2011): plataformas como Italki o Preply ofrecen hoy clases en decenas de idiomas a usuarios de todo el mundo.

Estas plataformas no solo han ampliado el acceso a la educación lingüística, sino que han transformado las relaciones entre sus actores principales. El resultado es un mercado educativo con escasa mediación institucional, en el que la interacción pedagógica se desarrolla al margen de los marcos tradicionales (Nichols y Dixon-Román 2024). En este ecosistema, la relación educativa se ve moldeada por lógicas de mercado hasta hace poco ajenas al aula: la gestión de la reputación digital, la competencia entre docentes y la tendencia a equiparar al estudiante con un consumidor de servicios.

Una de las prácticas que esta arquitectura digital ha institucionalizado es la valoración pública del profesor por parte del estudiante. Tras cada sesión, el alumno puede —y es incentivado a— dejar un comentario para puntuar y describir su experiencia. Este gesto se ha convertido en una pieza central del funcionamiento de las plataformas.

Estas valoraciones pueden entenderse como una variante de un género discursivo más amplio: las reseñas de consumidores en línea (*online consumer reviews*), textos generados por los propios usuarios con el fin de evaluar una experiencia y dirigidos a una audiencia potencialmente amplia y desconocida (Vásquez 2014). Cuando el objeto evaluado es una experiencia de aprendizaje y el proveedor es un docente, el estudiante desempeña un doble rol: el de aprendiz que ha vivido un proceso pedagógico y el de cliente que califica un servicio en un mercado digital de reputaciones.

Las reseñas constituyen, en este sentido, un observatorio privilegiado para el estudio de la identidad del aprendiz: a diferencia de otros géneros presentes en las plataformas, obligan al estudiante a tomar la palabra públicamente sobre

su propia experiencia de aprendizaje, a construir una imagen de sí mismo ante una audiencia desconocida y a negociar simultáneamente su posición como aprendiz y como evaluador. A pesar de su centralidad en este contexto, las reseñas educativas han recibido escasa atención desde la lingüística aplicada y el análisis del discurso. Esta laguna resulta llamativa si se tiene en cuenta, por un lado, la abundante producción académica sobre reseñas en línea en ámbitos como el turístico o el gastronómico (Vásquez 2014) y, por otro, la extensa literatura sobre la evaluación de la docencia institucional (*student evaluations of teaching*, SET), desarrollada principalmente desde la psicometría, la psicología social y la sociología de la educación (Quansah *et al.* 2024; Spooren *et al.* 2013; Chávez y Mitchell 2020). Las reseñas educativas comparten con ambos ámbitos rasgos esenciales —la evaluación pública de una experiencia de servicio, la construcción de reputaciones digitales y la asimetría entre quien reseña y quien es reseñado—, pero añaden una complejidad específica derivada de la naturaleza pedagógica de la interacción evaluada.

El propósito de este artículo es explorar esa complejidad, analizando cómo estudiantes principiantes de una lengua extranjera construyen discursivamente su identidad en los mercados digitales de aprendizaje. Para ello, tomamos como estudio de caso las reseñas publicadas por estudiantes japoneses de español como lengua extranjera (ELE). El análisis se concibe como una primera exploración cualitativa orientada a proponer un marco analítico, provisional y abierto a revisión, que sirva de punto de partida para investigaciones futuras en otras combinaciones lingüísticas y contextos educativos digitales.

2. *Marco teórico*

Para abordar el estudio de las reseñas educativas, resulta especialmente pertinente el modelo de *stance* propuesto por Du Bois (2007). Du Bois define la *stance* como un acto social público de naturaleza dialógica y como un proceso mediante el cual un sujeto evalúa un objeto, se posiciona a sí mismo y se alinea (o desalinea) con otros sujetos. Se trata, por tanto, de un acto triádico cuya estructura puede visualizarse a través del triángulo de la *stance*, compuesto por tres entidades y las relaciones que se establecen entre ellas (véase la figura 1 en la página siguiente).

El modelo requiere al menos dos sujetos: el sujeto 1 —en nuestro caso, el aprendiz que escribe la reseña— y un sujeto 2, que puede ser un interlocutor real, implícito o una comunidad discursiva más amplia. En el género que nos ocupa, este segundo sujeto es múltiple: puede ser el docente como destinatario

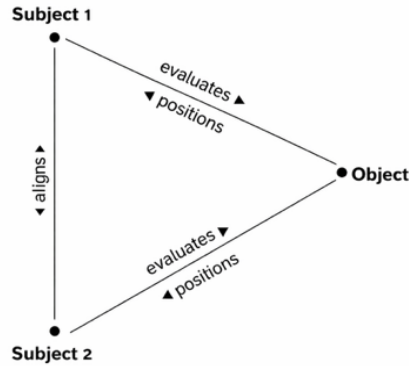


Figura 1. Triángulo de la stance

directo de la valoración, la comunidad de futuros estudiantes a quienes va dirigida la recomendación, o la propia plataforma como institución cuyas normas el reseñador adopta al escribir.

El objeto de la *stance* designa la entidad hacia la que se orienta el posicionamiento evaluativo. En la reseña educativa, este objeto es especialmente diverso: la valoración puede recaer sobre la clase, la metodología, los materiales, el progreso percibido o el docente. Con frecuencia, oscila entre varios de estos focos en un mismo texto.

Las tres relaciones que articulan el triángulo operan de forma simultánea. La evaluación consiste en atribuir un valor al objeto. El posicionamiento es el lugar que el sujeto ocupa al realizar esa evaluación: al calificar una explicación como “muy clara”, por ejemplo, el estudiante no solo evalúa al docente, sino que se presenta implícitamente como un aprendiz capaz de reconocer y valorar esa claridad. El alineamiento es la convergencia o divergencia que ese posicionamiento implica respecto al sujeto 2: mostrarse agradecido alinea al estudiante con el docente; recomendar el curso a otros principiantes lo alinea con sus pares.

Estos tres movimientos son interdependientes: no hay evaluación que no posicione a quien la emite, ni posicionamiento que no implique alguna forma de alineamiento, aunque no todos los componentes aparezcan de forma explícita en cada enunciado. Un simple “muchas gracias” activa las tres dimensiones: evalúa positivamente la acción del docente, posiciona al hablante como beneficiario de esa acción y lo alinea con las normas de cortesía que rigen el género.

El modelo de Du Bois permite tratar las reseñas, pese a su apariencia monológica, como intervenciones dialógicas diferidas y como un mecanismo de

negociación identitaria. En ellas, el estudiante responde a las expectativas del género, anticipa la lectura de otros usuarios y gestiona estratégicamente su propia imagen dentro del sistema social de la plataforma. En este trabajo, por tanto, las referencias al docente no constituyen el objeto último del análisis, sino recursos discursivos a través de los cuales el estudiante construye y proyecta su identidad como aprendiz: quién es, a qué aspira y con qué autoridad toma la palabra.

Conviene precisar que la *stance* opera en las reseñas como práctica social: los patrones de posicionamiento no responden necesariamente a estrategias individuales conscientes, sino a efectos discursivos estructurales derivados de un género con expectativas fuertemente reguladas. Estas expectativas conforman un contrato de comunicación (Charaudeau 2011): un acuerdo implícito sobre las condiciones de producción e interpretación de los enunciados, que los usuarios del género van interiorizando a medida que se familiarizan con la práctica. Comprender la *stance* de los aprendices exige, por tanto, leerla en relación con ese marco: el estudiante no evalúa libremente, sino dentro de un específico horizonte de expectativas.

3. *Corpus y objetivos de la investigación*

Como señalábamos en la introducción, el análisis que presentamos se centra en un caso de estudio específico: las reseñas escritas en japonés por aprendices de español. Para compilar el corpus, y dado que el número de profesores de español en estas plataformas es muy elevado, optamos por acotar la selección identificando, en primer lugar, a los docentes que declaran tener el japonés como lengua de enseñanza o de comunicación (procedimiento facilitado por el filtro de idiomas que ofrecen las propias plataformas) para recoger, a continuación, la totalidad de las reseñas escritas en japonés correspondientes a ese conjunto de profesores. El corpus resultante está constituido por 334 reseñas publicadas en Italki y en Preply entre 2022 y 2026, correspondientes a un total de 45 profesores. Las reseñas fueron recopiladas y posteriormente anonimizadas, conservando únicamente un identificador numérico (ID). Las traducciones al español que proponemos son de elaboración propia, procurando mantener en la medida de lo posible los matices pragmáticos y evaluativos del texto original.

La delimitación a reseñas escritas en japonés obedece a una decisión metodológica deliberada: nuestro propósito era aislar un universo discursivo lingüístico y culturalmente homogéneo que permitiera observar con nitidez los

mecanismos de posicionamiento discursivo, sin la interferencia de variables sociolingüísticas múltiples. Esta elección delimita, además, un perfil de aprendiz relativamente uniforme: dado el uso del japonés en las reseñas y el tipo de formulaciones empleadas, cabe suponer que sus autores son, en su mayoría, aprendices de nivel inicial o intermedio que aún no se sienten suficientemente competentes para valorar su experiencia en español. Este perfil permite describir cómo aprendices que se perciben como poco competentes negocian una forma de autoridad testimonial dentro del género (Vásquez 2014; Pichugin *et al.* 2022).

El análisis persigue dos objetivos: identificar y describir las tres dimensiones discursivas que organizan la construcción de identidad del aprendiz en el corpus —entendidas como los grandes ejes temáticos y valorativos en torno a los cuales se organiza la evaluación en las reseñas—, caracterizando los patrones recurrentes que las articulan; y examinar los mecanismos mediante los cuales cada dimensión activa los tres vectores del triángulo de la *stance* (evaluación, posicionamiento y alineamiento).

Ambos objetivos se orientan hacia una pregunta de alcance más general, a la que el análisis busca dar respuesta: qué imagen del aprendiz emerge del corpus analizado. Para ello, el estudio adopta un enfoque cualitativo e interpretativo cuyo propósito no es cuantificar la frecuencia de los fenómenos, sino identificar patrones discursivos significativos mediante el análisis contextualizado de los ejemplos, atendiendo a la relación entre objeto de evaluación, posicionamiento del hablante y alineamiento. Las afirmaciones relativas a la recurrencia de ciertos fenómenos presentes en el análisis deben interpretarse en términos de saliencia cualitativa, derivada de la frecuencia relativa y de la relevancia interpretativa de los ejemplos identificados, y no como resultados de un análisis cuantitativo sistemático. Esta elección responde al carácter exploratorio de la investigación, concebida como base para futuros análisis comparativos con mayores pretensiones de cuantificación y generalización.

4. *Análisis*

Antes de proceder al análisis de las dimensiones discursivas, conviene señalar un rasgo transversal del corpus: prácticamente la totalidad de las reseñas analizadas contienen valoraciones positivas sobre la experiencia de aprendizaje. Lejos de interpretarlo como reflejo directo de una satisfacción homogénea, este fenómeno puede entenderse como un efecto estructural del género, reforzado por la arquitectura de las propias plataformas: el sistema de

valoraciones constituye el principal mecanismo de control de calidad de estos entornos, lo que genera una presión estructural tanto sobre el docente (orientado a maximizar la satisfacción del estudiante en cada sesión) como sobre el estudiante (orientado a confirmar públicamente esa satisfacción). La crítica tiende a materializarse en la no participación: quien no ha quedado satisfecho sencillamente no suele escribir. La reseña se convierte, de este modo, en un acto discursivo fuertemente condicionado por el contrato de comunicación del género (Charaudeau 2011), que orienta la escritura hacia la confirmación positiva antes que hacia la evaluación crítica.

El análisis se organiza en torno a tres dimensiones discursivas, que se corresponden con los componentes clásicos de las actitudes lingüísticas descritos por la tradición psicosocial (Garrett 2010): el cognitivo (creencias y conocimientos sobre el objeto), el afectivo (emociones y evaluaciones sentimentales) y el conativo o social (disposiciones a la acción y orientación hacia otros).

La primera de estas dimensiones es la epistémica, centrada en la evaluación del saber, el progreso y la legitimidad del estudiante para hablar a partir de su experiencia. Su presencia en el corpus se justifica por la necesidad de los aprendices de construir autoridad testimonial en un género donde la credibilidad se fundamenta en la trayectoria vivida.

La segunda es la dimensión emotiva, que atiende a la evaluación de los estados afectivos y su transformación a lo largo del proceso. Responde a la centralidad del filtro afectivo en el aprendizaje de lenguas y al valor de la experiencia emocional como criterio de calidad en la economía digital.

La tercera dimensión es la relacional, orientada a la evaluación de los vínculos con los actores sociales de la plataforma (docente, comunidad, institución), que se fundamenta en el carácter dialógico de la *stance* y en la función de las reseñas como actos de construcción de vínculos y reputación.

Estas tres dimensiones no constituyen compartimentos estancos, sino facetas interrelacionadas de un mismo acto discursivo, que los aprendices activan de forma simultánea o secuencial a lo largo de sus textos.

4.1 Dimensión epistémica

En las reseñas, los aprendices deben resolver una tensión inherente: emitir un juicio evaluativo sobre un proceso pedagógico desde una posición de autoridad epistémica restringida, en muchos casos sin disponer aún de la competencia lingüística necesaria para valorar con criterio aquello que se les enseña. Al relatar su trayectoria desde un punto de partida declarado como principiante hasta un estado presente de progreso, elaboran una autoridad testimonial

que no se basa en el dominio de la lengua, sino en la experiencia vivida: la declaración de incompetencia se convierte, paradójicamente, en el fundamento de su credibilidad.

4.1.1 Nivel de competencia

Muchas reseñas se abren con una autoidentificación explícita del nivel de competencia. Expresiones como 初心者 (principiante), ゼロから (desde cero) o まだ話せません (todavía no puedo hablar) no son meros marcadores informativos: funcionan como actos de posicionamiento epistémico que establecen el lugar desde el cual se formula toda la evaluación posterior. En un solo gesto, el reseñador fija quién es, qué está evaluando y con quién se alinea. La siguiente reseña lo ilustra con claridad:

スペイン語を始めたばかりで、先生に習うのはまだ早いと思っていましたが、違いました。Marianaさんは、何でも親切に教えてくれるので、安心してレッスンが受けられます。

Acabo de empezar con el español y pensaba que aún era pronto para tomar clases, pero me equivoqué. Mariana enseña todo con mucha amabilidad, por lo que puedo asistir a las clases con total tranquilidad. (ID=236)

Lo que se evalúa aquí no es simplemente la docente, sino algo más fundamental: el propio derecho a aprender. El estudiante no solo se declara principiante, sino que confiesa haber dudado de si merecía siquiera estar en ese lugar. El giro が、違いました (pero me equivoqué) convierte esa duda en el punto de inflexión de toda la reseña: la incompetencia declarada no es el punto de partida de una evaluación, sino la condición que la hace posible.

El alineamiento opera en dos direcciones simultáneas: hacia la docente, cuya amabilidad permite cruzar ese umbral, y hacia los pares que comparten la misma inseguridad inicial, para quienes el testimonio funciona como una autorización implícita a tomar la palabra. La autoridad del reseñador no desaparece: se desplaza desde el dominio lingüístico hacia la experiencia vivida. Denominamos este mecanismo *humildad estratégica*: el acto discursivo mediante el cual la declaración de incompetencia se convierte en el fundamento mismo de la credibilidad evaluativa. No se trata de una estrategia necesariamente consciente, sino de un efecto estructural del género: al cumplir el contrato comunicativo de la reseña, el aprendiz activa un modo de legitimación en el que saber poco equivale a haber vivido la experiencia desde dentro, y esa experiencia es precisamente lo que el género valora.

4.1.2 Narrativa de progreso

Una vez establecido el punto de partida, muchas reseñas organizan la evaluación en torno a una narrativa de progreso gradual: la competencia lingüística no se presenta como un estado que se posee o no se posee, sino como un proceso de transformación narrado retrospectivamente. Esta estructura corresponde a lo que Vásquez (2014) identifica como uno de los rasgos más característicos del género reseña: la tendencia a construir autenticidad y credibilidad evaluativa a través de la narración de la experiencia vivida, antes que mediante juicios abstractos. Son representativas de este patrón expresiones como 少しずつ (poco a poco), 上達しています (voy mejorando), 話せるようになってきました (empiezo a poder hablar).

ダニエルさんのレッスンを4ヶ月間受けていますが、既に期待以上にスペイン語が上達したと自信を持って言えます。

Llevo cuatro meses asistiendo a las clases de Daniel y puedo afirmar con confianza que mi nivel de español ha mejorado más de lo que esperaba. (ID=4)

El objeto de *stance* es la trayectoria de aprendizaje medida en relación con las expectativas previas del propio estudiante, lo que convierte el progreso en algo verificable desde dentro. El posicionamiento es el más explícitamente epistémico de la dimensión: 自信を持って言えます (puedo afirmar con confianza) no describe el progreso, sino que tematiza el acto mismo de enunciarlo con autoridad, haciendo visible un mecanismo que en otras reseñas permanece implícito. El alineamiento opera hacia el docente, al que se atribuye el progreso mediante la referencia temporal, y hacia los pares, para quienes el testimonio funciona como evidencia de que el método produce resultados.

4.1.3 Legitimación biográfica

En ocasiones, los estudiantes contextualizan su nivel mediante referencias a la trayectoria vital, como acto de legitimación biográfica que transforma posibles limitaciones en marcas de resiliencia, construyendo un sujeto que aprende a pesar de circunstancias adversas. El estudiante suministra voluntariamente esa información para orientar la lectura, presentándose como un evaluador cuyo testimonio resulta especialmente pertinente para personas en situaciones similares. Este fenómeno se hace visible en expresiones como 20年ぶりに (después de 20 años), 50代から (a partir de los 50), やり直し (retomar/volver a empezar):

やっと、文法レッスンを受講し終わりました。育児中で、時には泣いている子をおんぶしながら受講しました。ご迷惑おかけし

たこともあったかと思いますが、先生は本当に理解があり、優しく励ましてくださったのでやり遂げたと思います。授業はとても丁寧で分かりやすいですし、30分みっちりと教えてくださるので、毎回達成感も得ることができました。

Por fin terminé el curso de gramática. Estaba en plena crianza y a veces asistía a clase con mi hijo llorando a la espalda. Es posible que haya causado alguna incomodidad, pero el profesor fue muy comprensivo y me animó con amabilidad, y creo que gracias a eso logré terminarlo. Las clases son muy cuidadosas y claras, y en los 30 minutos me enseña de manera tan intensa que cada vez termino con una sensación de logro. (ID=171)

El objeto de *stance* es la trayectoria biográfica dificultada por las exigencias del cuidado y, pese a ello, completada. El posicionamiento construye un sujeto que termina a pesar de las circunstancias, no que abandona, mientras que el docente aparece como agente que hace posible esa persistencia. El alineamiento se dirige hacia los pares en situación similar —a quienes el testimonio comunica que ese docente está preparado para gestionar esa situación— y hacia el propio docente, cuya comprensión y aliento quedan valorados no en abstracto, sino en relación directa con la necesidad específica del estudiante.

4.1.4 Orientación prospectiva

El estudiante evalúa el curso no solo en función de lo que le ha aportado en el presente, sino de lo que le permitirá llegar a ser: viajar a España, aprobar el DELE, comunicarse en un contexto profesional. No se valora lo aprendido, sino el potencial transformador del curso en relación con un proyecto identitario específico. Esta proyección tiene una naturaleza liminal: sus implicaciones se extienden hacia la dimensión emotiva, por la fuerte carga emocional de los proyectos futuros. Entre las expresiones de este tipo figuran *スペインに住む夢* (el sueño de vivir en España), *DELEに合格したい* (quiero aprobar el DELE), *そのために頑張ります* (me esforzaré por eso):

初めて受講しましたが、楽しくわかりやすいレッスンでした。
スペインに住む夢があるので、そのために頑張ります！

Fue mi primera clase y fue divertida y fácil de entender. Tengo el sueño de vivir en España, así que seguiré esforzándome. (ID=188)

El objeto de *stance* es la identidad futura (persona residente en España), en función de la cual el estudiante orienta retroactivamente su evaluación de la primera clase. El posicionamiento es el más orientado a la acción de toda la dimensión: el estudiante no narra lo que fue ni lo que va siendo, sino lo que

será, invirtiendo la lógica retrospectiva habitual del género. El alineamiento opera hacia el docente, implícitamente convertido en primer acompañante del proyecto vital; hacia los pares que comparten proyectos similares de movilidad o residencia; y hacia la plataforma, cuyo discurso de aprendizaje orientado a propósitos reales queda validado.

4.2 Dimensión emotiva

El análisis del corpus revela que los estudiantes evalúan con igual o mayor énfasis que el progreso cognitivo la calidad afectiva del proceso: el miedo inicial a hablar, la confianza adquirida, el disfrute durante las sesiones, el ambiente generado en clase, la motivación para continuar.

La centralidad de esta dimensión responde a dos factores convergentes. El primero es la naturaleza específica del aprendizaje de lenguas: adquirir una lengua extranjera expone al aprendiz a una vulnerabilidad singular, pues exige comunicarse en un código que aún no domina. Esta ansiedad ha sido conceptualizada como un conjunto diferenciado de autopercepciones y conductas de carácter específico (Horwitz, Horwitz y Cope 1986), lo que explica su recurrencia en las reseñas. El segundo es que el componente afectivo no se agota en la ansiedad: las emociones positivas del aprendiz constituyen un constructo autónomo (Dewaele y MacIntyre 2014) que no se reduce a mero bienestar, sino que aumenta la capacidad de asimilar el input lingüístico (MacIntyre y Gregersen 2012).

Las reseñas se sitúan precisamente en esta intersección: al narrar trayectorias que van de la ansiedad al disfrute, los estudiantes construyen públicamente una imagen emocional de sí mismos como aprendices, en un contexto donde la experiencia afectiva se ha consolidado como criterio de calidad autónomo, de modo que el parámetro evaluativo dominante no es siempre “aprendí más”, sino con frecuencia “me sentí mejor”.

4.2.1 Entorno emocional

La subcategoría del entorno emocional comprende las evaluaciones referidas al ambiente percibido durante la interacción: la calidez, la seguridad o la relajación del entorno como condiciones que han hecho posible el aprendizaje. Dewaele y MacIntyre (2014) distinguieron una dimensión social del *Foreign Language Enjoyment*, asociada a sentimientos positivos generados por docentes y entornos de apoyo, y una privada, vinculada a la sensación de logro personal; el entorno emocional pertenece predominantemente a la primera. La expresión de mayor recurrencia en el corpus para este campo es 安心して (con tranquilidad, sintiéndose seguro), que funciona sistemáticamente

como resultado atribuido a la actuación docente. Junto a ella, el corpus recoge también reseñas en las que el evaluador alude directamente al ambiente de la clase mediante el sustantivo 雰囲気 (ambiente, atmósfera):

とっても優しい先生です、私の問題を全部回答しました。楽な雰囲気であつという間に過ごしました。

Es una profesora muy amable y respondió a todas mis dudas. El ambiente fue relajado y el tiempo pasó volando. (ID=259)

El adjetivo 楽な (relajado, cómodo) caracteriza positivamente ese ambiente, que ocupa el centro de la evaluación: el aprendiz destaca la cualidad afectiva del espacio compartido durante la clase como condición que ha hecho posible una experiencia satisfactoria. La mención final —el tiempo que pasa volando— refuerza esa valoración global, al señalar que la clase resultó lo suficientemente agradable como para perder la noción del tiempo.

4.2.2 Trayectoria afectiva

La ansiedad lingüística emerge en el corpus no solo como estado que se supera, sino como objeto de evaluación explícita: los estudiantes tematizan sus nervios y su inseguridad para señalar que el docente los ha reducido, construyéndolo como agente activo en la gestión del filtro afectivo y normalizando la ansiedad como parte constitutiva del aprendizaje lingüístico. Las dos expresiones de mayor recurrencia en el corpus para este campo semántico son 緊張 (nerviosismo, tensión) y 自信 (confianza, seguridad en uno mismo). Lo característico de este patrón es que la ansiedad no aparece como estado estático sino como punto de partida de una narrativa de transformación: la competencia emocional no se construye como algo que se posee o no se posee, sino como un proceso gradual narrado retrospectivamente. Las expresiones que articulan esa gradualidad (少しずつ, poco a poco, o だんだん, gradualmente) aparecen con frecuencia en combinación con formas aspectuales incoativas (～になってきた) y con términos que designan el arco emocional recorrido: 緊張 (nerviosismo), 安心 (tranquilidad) y 自信 (confianza). Esta estructura es funcionalmente análoga a la narrativa de progreso epistémico de §4.1.2, pero su objeto no es el conocimiento sino el estado interno del aprendiz:

今日は会話練習をしました。マホ先生との会話レッスンのお陰で少しずつ緊張せずにスペイン語が話せるようになってきた気がします。引き続きよろしくお願いします。

Hoy hicimos práctica de conversación. Gracias a las clases con la profesora Maho, poco a poco siento que puedo hablar español sin ponerme nerviosa. Espero que sigamos así. (ID=85)

El objeto de *stance* es la relación afectiva del sujeto con el acto de hablar en la lengua meta, cuya transformación gradual de la ansiedad a la confianza constituye el núcleo evaluativo de la reseña. El posicionamiento construye una transformación en curso, gradual e incompleta (少しずつ緊張せずに, poco a poco sin ponerme nerviosa), lo que resulta retóricamente más verosímil que una transformación total y confiere al testimonio una autenticidad que el género valora. El alineamiento se dirige hacia la docente, a quien se atribuye la transformación mediante マホ先生のお陰で (gracias a las clases de la profesora Maho), y hacia los pares que comparten la misma barrera del miedo a hablar, para quienes este testimonio funciona como argumento de decisión.

4.2.3 Disfrute experiencial

Muchas reseñas incluyen evaluaciones del disfrute experimentado con independencia de los contenidos aprendidos. Las expresiones 楽しい (divertido, agradable) y 楽しく (de forma divertida) aparecen con frecuencia en el corpus en reseñas que afirman haber disfrutado sin reportar ningún avance concreto, lo que indica que la calidad hedónica de la experiencia opera como criterio evaluativo autónomo. Este dato se alinea con la conceptualización del *Foreign Language Enjoyment* como emoción compleja que integra desafío, capacidad percibida y satisfacción intrínseca:

日に日にレッスンが難しくなっていくけど、楽しさが増していく！本当に楽しくて明るい先生でだいすき！

Cada día las clases se vuelven más difíciles, pero también más divertidas. Es una profesora realmente alegre y animada, ¡me encanta! (ID=118)

El objeto de *stance* es la experiencia de clase, en la que la dificultad y el disfrute aparecen como correlatos: a mayor exigencia, mayor satisfacción. El posicionamiento construye un aprendiz que no solo tolera el desafío, sino que lo celebra, lo que implica una madurez afectiva en la que la dificultad ha dejado de ser amenaza para convertirse en fuente de satisfacción. El alineamiento se dirige hacia el docente, cuya personalidad se presenta como causa directa del disfrute, y hacia los pares que valoran las clases como experiencias vitales y no meramente instrumentales.

4.2.4 Motivación futura

Algunas reseñas concluyen con declaraciones de motivación prospectiva que funcionan como veredicto afectivo de la evaluación. La literatura nos indica que las emociones positivas aumentan la resiliencia del aprendiz y su

disposición a asumir riesgos (MacIntyre y Gregersen 2012). En algunos casos, la motivación no se limita a proyectarse hacia adelante y emerge como respuesta especular a la actitud del docente, cuya energía percibida activa la del aprendiz:

資料がよく準備されているため、うまく話せなくてもレッスンで置いてきぼりになることはありません。とても助かってます。情熱を持って教えてくれていることがよくわかるので、こちらもしっかり頑張ろうという気になります。

La documentación está bien preparada, por lo que no te sientes perdido en la lección aunque no hables bien. Se nota que enseña con pasión, lo que me motiva a esforzarme también. (ID=34)

El objeto de *stance* no es la clase ni sus contenidos, sino la actitud del docente percibida como fuente de energía. El posicionamiento construye un aprendiz que no recibe pasivamente la motivación, sino que la activa en respuesta: no “me siento motivado” sino “me dan ganas de esforzarme”, formulación que implica agencia y no mero efecto. El alineamiento opera en estructura especular: la pasión del docente llama a la perseverancia del estudiante, y el testimonio público de esa correspondencia funciona para los pares como argumento de que la motivación en ese aula no es circunstancial sino estructuralmente reproducible.

4.3 Dimensión relacional

Una parte significativa de los enunciados evaluativos del corpus no tiene como objeto ni la competencia lingüística del estudiante ni su experiencia afectiva, sino las relaciones sociales que el proceso de aprendizaje genera: con el docente, con la comunidad de pares y con la plataforma como institución que estructura el espacio de interacción. El fundamento de esta dimensión reside en la naturaleza constitutivamente dialógica de la *stance*: en el género que nos interesa, esta implicación se vuelve especialmente visible porque el texto se dirige simultáneamente a múltiples interlocutores. En las reseñas del corpus, la calidad del vínculo relacional aparece sistemáticamente como condición de posibilidad del aprendizaje mismo.

4.3.1 Gratitud

La expresión de gratitud hacia el docente es uno de los actos evaluativos más frecuentes y estables del corpus. Fórmulas como いつもありがとうございます (muchas gracias como siempre), 感謝しています (estoy muy agradecida/o) o 先生のおかげで (gracias a la profesora/al profesor) aparecen

en posiciones textuales estratégicas, típicamente al inicio o al cierre, y cumplen una función que trasciende la mera cortesía: son actos performativos mediante los cuales el estudiante establece una relación específica con el docente y ejecuta el vector de alineamiento más directo disponible en el género. En las reseñas de aprendizaje en línea estos actos funcionan como marcadores de implicación (*engagement markers*, Hyland 2005) que personalizan una relación que, en el entorno digital, podría reducirse a una transacción anónima.

Ami先生、いつもありがとうございます！全くの初心者でも安心して授業を受けることができます！授業のスピードは私に合わせてくれる上に、復習もし下さりととても分かりやすいです🍀
スペイン語の勉強を始めるかどうか迷っていた時に初めて受けた先生です！私はスペイン語学習歴0でAmiさんとの授業をはじめましたが、Amiさんはいつも笑顔で、やさしく教えてくれます。スペイン語の勉強のモチベーションにもなりますし、間違ってもやさしく訂正してくれたり、親切な先生です♡ 旅行のために始めましたが、Ami先生のおかげで今はもっとスペイン語に触れてみたいと思えるようになりました🌟いつも楽しい時間をありがとうございます(^▽^)/

¡Siempre gracias, profesora Ami! Incluso los que son principiantes absolutos pueden tomar las clases con tranquilidad. Además de adaptar el ritmo a mí, también repasa lo que hemos visto, así que es muy fácil de entender 🍀 Fue la primera profesora que tuve cuando dudaba si empezar o no a estudiar español. Empecé las clases con Ami sin ningún conocimiento previo de español, pero Ami siempre sonríe y enseña con amabilidad. También me motiva a estudiar español, y cuando me equivoco me corrige con dulzura: es una profesora muy atenta ♡ Empecé por un viaje, pero gracias a la profesora Ami ahora siento que quiero tener más contacto con el español 🌟 ¡Gracias siempre por los momentos tan agradables! (^▽^)/ (ID=17)

El objeto evaluado no es una cualidad docente aislada sino la relación en su conjunto, y la gratitud la recorre estructuralmente: abre la reseña, articula la transformación central y la cierra con una última fórmula, creando una estructura envolvente que convierte el género evaluativo en un acto de reconocimiento sostenido. El posicionamiento construye un beneficiario cuya deuda es doble: cognitiva (aprendió desde cero) y motivacional (la docente amplió el propio horizonte de deseo del aprendiz más allá del objetivo inicial). El alineamiento opera hacia la docente mediante reconocimiento público de máxima convergencia y hacia las normas del género, cuya expectativa de reciprocidad explícita queda más que satisfecha.

4.3.2 Cualidades relacionales

A diferencia del entorno afectivo, analizado en §4.2.1 y cuyo objeto es el estado emocional que el entorno pedagógico genera en el aprendiz, las cualidades relacionales tienen como objeto al docente mismo: su amabilidad, paciencia o calidez se evalúan como rasgos de carácter, no solo como condiciones que producen bienestar. Este fenómeno desplaza el objeto de evaluación desde el *saber* hasta el *saber estar* pedagógico, revelando que la calidad de la relación es, para estos aprendices, una condición de posibilidad del aprendizaje. El léxico evaluativo —adjetivos como 丁寧 (metódico/cuidadoso), 優しい (amable), 親切 (atento) o 辛抱強い (paciente)— construye la imagen de un docente garante de un espacio emocional seguro. Garrett (2010) señala que las actitudes hacia una lengua extranjera están mediadas por las de sus hablantes; en estas plataformas, el docente es el representante más accesible de la lengua meta, y la calidad del vínculo con él determina en buena medida la actitud del aprendiz hacia ella:

緊張していてうまく言葉も出ずに、スペイン語を話せませんでした。丁寧な人柄で、優しく、親切に話をしてくれました。とても安心しました。

Estaba nerviosa y no me salían las palabras, así que no pude hablar español, pero me hizo preguntas con mucha amabilidad. Su personalidad amable me hizo sentir muy tranquila. (ID=64)

El objeto evaluado es la respuesta del docente ante la vulnerabilidad del aprendiz. El posicionamiento construye un sujeto que llega en estado de máxima exposición y que encuentra en la actitud relacional del docente la condición que hace posible el retorno a la interacción. La secuencia es reveladora: primero la declaración de incapacidad, luego la respuesta docente, y finalmente el estado resultante, con lo que la evaluación de la cualidad relacional queda anclada en una experiencia concreta y verificable, no en una apreciación abstracta. El alineamiento opera hacia el docente, cuya amabilidad recibe el máximo reconocimiento público, y hacia los pares que comparten esa misma barrera del bloqueo inicial, para quienes el testimonio funciona como garantía de que ese espacio pedagógico es emocionalmente seguro.

4.3.3 Compromiso de continuidad

Un conjunto significativo de reseñas no se cierra con la evaluación de lo pasado, sino con la proyección de lo que vendrá: これからもよろしく願います o 今後ともよろしく願います (espero seguir contando con usted o con su apoyo). Conviene subrayar que se trata de fórmulas muy

habituales en japonés, con un fuerte peso cultural en la gestión de las relaciones interpersonales, y no deben interpretarse necesariamente como estrategias conscientes por parte del estudiante, sino como recursos lingüísticos convencionales que estructuran el cierre de la interacción. Sin embargo, precisamente por su carácter rutinario, resultan reveladoras de ciertas expectativas normativas: orientan el discurso hacia la continuidad y la cooperación futura. Estos enunciados son actos de compromiso público mediante los cuales el estudiante sella, ante una audiencia colectiva, una relación de continuidad con el docente:

私はマホ先生にずっとスペイン語を教えてもらっていますが、マホ先生はとても日本語が上手で信頼できる先生です。これからもよろしくお願いします。

La profesora Maho lleva mucho tiempo enseñándome español; habla muy bien el japonés y es una profesora en la que se puede confiar. Espero seguir contando con ella en el futuro. (ID=92)

El objeto evaluado es la relación didáctica en curso, valorada como merecedora de continuidad gracias a la confianza acumulada, y no la clase puntual. El posicionamiento construye un aprendiz comprometido a largo plazo: no solo “seguiré aprendiendo”, sino “seguiré con esta docente”. El alineamiento opera hacia el profesor mediante un pacto de fidelidad público, hacia la plataforma cuya lógica de retención queda satisfecha, y hacia los pares lectores, para quienes la continuidad anunciada funciona como señal de confianza duradera.

4.3.4 Recomendación comunitaria

Cuando el estudiante cierra su reseña con una recomendación general, ejecuta el acto de mayor alcance intersubjetivo disponible en el género: abandona el territorio de lo personal para ocupar el de lo comunitario y contribuye a la economía reputacional de la plataforma. En el corpus, la autoridad que sustenta esa transición es siempre de naturaleza testimonial, no técnica. Un subconjunto especialmente relevante de enunciados no se dirige a la comunidad en su conjunto, sino a perfiles específicos (principiantes, hablantes japoneses, autodidactas), construyendo lo que podríamos denominar una micro-comunidad de alineamiento:

とても楽しいレッスンでした！明日からスペイン留学ですが、現地でもまたレッスンをお願いしたいと思います。皆様にとってもおすすめの授業です^^！

Fue una clase muy divertida. A partir de mañana me voy a estudiar a España, pero creo que volveré a pedir clases también allí. Es una clase muy recomendable para todos. (ID=290)

日本人で、これからスペイン語を習いたいと思っている人には強くおすすめします😊

Se lo recomiendo encarecidamente a quienes sean japoneses y quieran empezar a estudiar español. 😊 (ID=55)

En el ejemplo ID=290, el objeto evaluado se ha desplazado desde la experiencia personal hacia la comunidad imaginada de futuros aprendices: 皆様 (para todos) no deja exclusión posible, y la recomendación queda además anclada en un dato biográfico concreto —la inminencia del intercambio en España— que le confiere una autoridad testimonial específica. En el ejemplo ID=55, el estudiante se identifica con un perfil concreto y asume el rol de orientador desde dentro del subcolectivo, lo que otorga a la recomendación una legitimidad adicional: no habla para todos, sino precisamente para los que son como él. En ambos casos el alineamiento es triple: con el docente, que recibe la forma más visible de promoción pública; con los pares, a quienes se ofrece orientación directa; y con la plataforma, cuyo sistema de reputación queda activado y reforzado.

5. *Discusión*

Las tres dimensiones analizadas permiten esbozar una respuesta a la pregunta que orienta este estudio: qué imagen del aprendiz emerge del corpus.

La figura que se perfila es la del *aprendiz legítimo en progreso*: un sujeto que construye autoridad testimonial no a pesar de su incompetencia lingüística, sino precisamente a partir de ella, mediante el mecanismo de humildad estratégica descrito en §4.1.1. La dimensión epistémica muestra que esta autoridad se articula en cuatro movimientos complementarios —declaración del punto de partida, narración del progreso, anclaje biográfico y proyección futura— que juntos construyen una trayectoria coherente y evaluable desde dentro. La dimensión emotiva añade que esa trayectoria no es solo cognitiva: los aprendices construyen públicamente una imagen de sí mismos como sujetos vulnerables que han encontrado en el contexto pedagógico las condiciones para superar esa vulnerabilidad, e interiorizan la calidad afectiva de la experiencia como criterio de evaluación tan legítimo como el progreso lingüístico. La dimensión relacional, finalmente, revela que esa vulnerabilidad tiene también una proyección social: el aprendiz no evalúa en solitario, sino desde una red de vínculos —con el docente, con los pares, con la institución— cuya calidad condiciona tanto la experiencia de aprendizaje como la posibilidad misma de tomar la palabra públicamente sobre ella. La lógica de expansión

progresiva del alineamiento que recorre esta dimensión —desde el reconocimiento íntimo de la relación con el docente hasta la recomendación dirigida a una micro-comunidad de pares— muestra que el aprendiz no solo negocia su identidad individual, sino que contribuye activamente a construir una comunidad de práctica dentro del ecosistema de la plataforma.

Las dimensiones no se suceden de manera lineal ni se excluyen mutuamente: se superponen y se refuerzan dentro de un mismo texto, lo que apunta a que el posicionamiento del aprendiz en este género es constitutivamente multidimensional. Su correspondencia con los tres componentes clásicos de las actitudes lingüísticas —cognitivo, afectivo y conativo— no es casual sino estructural: refleja la arquitectura profunda con la que cualquier hablante construye su relación con una lengua extranjera.

Las tres dimensiones se postulan, en este sentido, como constitutivas del género: difícilmente un aprendiz que escribe sobre su experiencia de aprendizaje puede eludir el posicionamiento respecto al saber, al afecto o al vínculo social. Esto no implica, sin embargo, que agoten la complejidad del género: un análisis más exhaustivo podría revelar dimensiones adicionales, más específicas de las reseñas educativas en entornos digitales y no directamente derivables del modelo de las actitudes lingüísticas. El esquema aquí propuesto debe entenderse, por tanto, como un marco provisional y abierto, orientado a futuras investigaciones que amplíen tanto el corpus como las categorías de análisis.

Al haber trabajado con un corpus culturalmente homogéneo, no es posible determinar empíricamente qué rasgos son propiedades estructurales del género y cuáles son manifestaciones específicas de una cultura de aprendizaje. El análisis permite, sin embargo, avanzar algunas hipótesis provisionales. La intensidad de la humildad epistémica, la centralidad estructural de la gratitud y la elaboración del compromiso de continuidad podrían estar vinculadas al perfil del aprendiz japonés y a sus convenciones de cortesía e interacción; del mismo modo, la proyección biográfica como mecanismo de legitimación podría tener un peso distinto en aprendices procedentes de contextos con otras relaciones con la autoridad testimonial.

El análisis de corpus comparables en otras combinaciones lingüísticas permitirá comprobar en qué medida el esquema aquí propuesto es transferible y cómo varía el peso relativo de cada dimensión en función de distintos perfiles de aprendiz y concepciones del aprendizaje. Queda abierta, asimismo, la pregunta de si la humildad estratégica constituye un rasgo transversal del género o una manifestación específica de sus estadios iniciales y de una cultura de aprendizaje particular.

Referencias bibliográficas

- Bates, A.W. (Tony). 2019. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* (2nd ed.), Tony Bates Associates Ltd., Vancouver.
- Charaudeau, P. 2011. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, De Boeck, Louvain.
- Chávez, K., Mitchell, K. 2020. *Exploring bias in student evaluations of teaching: Gender, race, and ethnicity*, "Political Science & Politics", 53(2), pp. 270-274.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. 2014. *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", 4(2), pp. 237-274.
- Du Bois, J. 2007. *The stance triangle*, en R. Englebreton (ed.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 139-182.
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. 1986. *Foreign language classroom anxiety*, "The Modern Language Journal", 70(2), pp. 125-132.
- Hyland, K. 2005. *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*, Continuum, London/New York.
- Kenney, M., Zysman, J. 2016. *The rise of the platform economy*, "Issues in Science and Technology", 32(3), pp. 61-69.
- MacIntyre, P., Gregersen, T. 2012. *Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", 2(2), pp. 193-213.
- Molesworth, M., Scullion, R., Nixon, E. (eds.). 2011. *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, Routledge, London/New York.
- Nichols, T.P., Dixon-Román, E. 2024. *Platform Governance and Education Policy: Power and Politics in Emerging Edtech Ecologies*, "Educational Evaluation and Policy Analysis", 46(2), pp. 309-328.
- Pichugin, V., Panfilov, A., Volkova, E. 2022. *The effectiveness of online learning platforms in foreign language teaching*, "World Journal on Educational Technology: Current Issues", 14(5), pp. 1357-1372.
- Poell, T., Nieborg, D., Van Dijck, J. 2019. *Platformisation*, "Internet Policy Review", 8(4).
- Quansah, F., Cobbinah, A., Asamoah-Gyimah, K., Hagan, J.E. 2024. *Validity of student evaluation of teaching in higher education: a systematic review*, "Frontiers in Education", 9.
- Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. 2013. *On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art*, "Review of Educational Research", 83(4), pp. 598-642.
- Srnicek, N. 2016. *Platform Capitalism*, Polity Press, Cambridge.
- Vásquez, C. 2014. *The Discourse of Online Consumer Reviews*, Bloomsbury Academic, London.