

Proyecto de Innovación Docente (ID2017/166)

Título: Grado de afectividad del léxico emocional más frecuente del inglés en los niveles básico e intermedio e implicaciones para su docencia

Curso: 2017-2018

**Miembros: María Jesús Sánchez Manzano
Alfredo Fernández-Sánchez
Elisa Pérez García
Carmen Patino Alonso**

Grado de afectividad del léxico emocional más frecuente del inglés en los niveles básico¹ e intermedio e implicaciones para su docencia

Introducción

En este proyecto de innovación docente se plantea como objetivo principal la obtención del grado de emocionalidad de un conjunto de términos, extraídos éstos de las normas afectivas en las que los nativos de la lengua inglesa valoran del 1 al 9 el valor emocional que le suscita cada palabra en tres dimensiones: valencia (valence), excitación (arousal) y dominancia (dominance, Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013). Se utilizan estas normas porque, según nuestro conocimiento, son las que incluyen más términos emocionales del inglés. Cubren 13.915 lemas frente a las 1.034 palabras que se encuentran en las *Affective Norms for English Words* de Bradley y Lang (ANEW). Estas normas, aunque son muy anteriores en tiempo (1999), también valoran las tres dimensiones. Son dignas de mención porque, a pesar del número escaso de los términos que abarcan, hasta la aparición de las de Warriner et al. (2013) han sido las que se han usado con una mayor frecuencia en los estudios lingüísticos y psicolingüísticos que tratan con emociones.

Para llevar a cabo este proyecto se partió, como en otros dos proyectos de innovación didáctica relacionados en cuanto a la temática emocional (*El lenguaje emocional en el libro de texto de inglés de nivel B2.1 y su enseñanza, 2015-2016*, y *Grado de familiaridad de los estudiantes con el léxico emocional del libro de texto de inglés de nivel B2 y su docencia, 2016-2017*), de que: (1) el uso y la correcta comprensión del lenguaje emocional es relevante en todas las actividades lingüísticas, ya que el ser humano transmite principalmente sus emociones a través del lenguaje y (2) es necesario conocimiento sobre cómo, cuándo y de qué modo transmitirlos. Un conocimiento deficitario de la pragmática, y un pobre dominio del léxico básico que describe un

¹ La investigación no se llevó a cabo con el nivel básico e intermedio sino con nivel intermedio y avanzado. Se hizo de este modo porque no había posibilidad de hallar las valoraciones emocionales requeridas con escolares de 4º de la ESO, ya que los profesores de instituto se negaron a colaborar por la dificultad que conllevaba al tener que pedir permiso para la valoración de los términos a los padres de los discentes. La investigación realizada no conlleva en un principio cambio alguno en cuanto a las hipótesis. Nos gustaría, por ello, que el título del proyecto pasara a llamarse de cara a la certificación que emitan de su realización **Grado de afectividad del léxico emocional más frecuente del inglés en los niveles intermedio y avanzado e implicaciones para su docencia.**

estado emocional (“emotion”) o que evoca una emoción (“emotion laden-words”), como las palabras que son tabú o malsonantes (Ferré, García, Fraga, Sánchez-Casas & Molero, 2010; Martin & Altarriba, 2016), puede llevar a situaciones embarazosas en el intercambio lingüístico provocando insatisfacción en la interacción y malos entendidos. Déficit que según nuestra experiencia docente se da aún a mayor escala en estudiantes que se están preparando para un nivel B2 (así se les denominará de ahora en adelante) y que actualmente tienen consolidado el nivel B1 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, 2011), ya que están poco acostumbrados a un uso natural y espontáneo de la lengua extranjera. Es especialmente importante en estudiantes de L2, con el fin de ganar expresividad emocional, adquirir nuevo vocabulario y expresiones sin olvidar en ningún momento potenciar el vocabulario más básico (términos de las dos primeras bandas de frecuencia) con trabajo encaminado a conseguir la plena integración del mismo en nuestro sistema lingüístico.

Se considera relevante considerar los estudios que tienen en cuenta a la L1 y aquellos, no tan extensos en número, que analizan el aprendizaje de la L2 (Kaneko, 2003). Éstos analizan el lenguaje emocional desde distintas perspectivas, entre ellas se encuentran el peso emocional, el recuerdo, el reconocimiento de las emociones en la L1 y/o L2 (Dewaele, 2005; Pavlenko & Driagina, 2007; Dewaele, 2008; Ferré et al., 2010; Foroni, 2015; Jończyk, Boutonnet, Musial, Hoemann & Thierry, 2016; Martin & Altarriba, 2016). Parte de la literatura relacionada con este campo léxico en la L2 señala a los libros de texto como perpetuadores del déficit léxico de los estudiantes, ya que según se dice las emociones están ausentes en ellos (Dewaele, 2005). También se les echa en falta discusión sobre el significado y sobre las propiedades socio-lingüísticas de las palabras emocionales (Pavlenko & Driagina, 2007). No obstante, el problema de la falta de expresividad emocional en los estudiantes de lengua extranjera que no se hallan en un nivel avanzado próximo al del nativo está más en la metodología seguida por el profesor que en el material y en las actividades léxicas que presentan los libros de texto (Sánchez, Fernández-Sánchez, & Pérez García, en proceso de revisión).

Como el estudiante en la mayor parte de las ocasiones no puede adquirir el lenguaje emocional en un entorno natural este léxico se debe considerar y contemplar en el ámbito académico y en la investigación docente, con el fin de adquirir conocimiento

sobre cómo lo interiorizan los estudiantes. Si no se trabaja de manera explícita dentro del aula y se proporcionan distintas oportunidades para expresar los sentimientos de los interlocutores, es probable que el estudiante de la L2 apenas repare en la existencia de este tipo de lenguaje, y aun así es difícil que llegue a integrarlo plenamente en su repertorio lingüístico debido a la existencia de una barrera emocional. Aunque en un principio se piensa que la L2 utiliza los mismos mecanismos que la L1, como se ha revelado en investigaciones en un contexto de L2 con simulaciones motoras realizadas en comprensión del lenguaje emocional (Zwaan & Taylor, 2006), la investigación de Foroni (2015) da cuenta de que no sucede exactamente lo mismo. En ella se encuentra que las simulaciones en la L2 sólo son parciales y que las estructuras cerebrales (amígdala, sistema límbico, etc.) que se dedican al procesamiento de la emoción están involucradas en menor medida, aspectos que llevan a la existencia de una barrera emocional.

En la misma línea surgen investigaciones (Dewaele, 2004; Harris, Gleason & Ayçiçeği, 2006; Caldwell-Harris & Ayçiçeği, 2009; Sutton, Altarriba, Gianico & Basnight-Brown, 2007) en las que se reflexiona sobre las dificultades que atraviesan los hablantes tardíos de una L2 en comparación con los de la L1, ya que el lenguaje emocional de los primeros no adquiere plenamente las connotaciones emocionales que se encuentran en hablantes de la L1. Apoya estas ideas la investigación de Jończyk, et al., (2016) para las palabras negativas de la L2. Estos autores descubrieron que el acceso semántico a estas palabras era incompleto e incluso inexistente debido a que éstas se procesan de manera más superficial. De igual modo se revela una gran desventaja en los testigos no nativos cuando se les hace un interrogatorio policial, debido a la existencia de una emocionalidad reducida en la L2 (Caldwell-Harris, 2015). Se nota, por lo tanto, que la habilidad para interpretar y expresar emociones es más difícil en la L2 por diversas razones. Algunos autores lo relacionan con una disponibilidad léxica menor, también con el hecho de que en algunas lenguas las emociones se expresen de manera diferente, e incluso con la falta de equivalente en la L1 (Pavlenko & Driagina, 2007). A pesar de lo dicho anteriormente, una menor respuesta emocional puede suponer una ventaja en distintos ámbitos: mundo de la publicidad, toma de decisiones cuando se necesita razonamiento analítico, etc. (Caldwell-Harris, 2015; Costa, Vives & Corey, 2017). Sucede porque en una L2 hay un aumento de la deliberación y una reducción del impacto de la intuición. Ejemplo de ello, es la investigación de Jończyk et al. (2016) en

la que se observa que en situaciones traumáticas a las personas les es más fácil hablar de ellas en una L2 debido al incremento de la “psychological distance” (Costa, Vives & Corey, 2017, 148), la cual trae consigo un mayor despegue afectivo.

A pesar de que con instrucción formal es muy difícil llegar a expresar las emociones como los hablantes bilingües, se ha comprobado que:

- Cuando aumenta el dominio lingüístico en la L2 las diferencias se van limando (Abutalebi, 2008; Green, 2003), los estudiantes se vuelven más parecidos en el uso de este tipo de lenguaje a los hablantes de la L1. A medida que se aprende la lengua se va internalizando y se puede llegar a cambiar el patrón en la elección estructural. Se puede pasar, por ejemplo, de favorecer el patrón de adjetivo frente al de verbo (Pavlenko & Driagina, 2007; Pavlenko, 2008; Dziwirek & Lewandowska-Tomaszczyk, 2010).
- Cuanto menor es la edad de adquisición (AoA) de la L2 mayor será la base somática (Pavlenko, 2005). Si se produce un aprendizaje temprano, Pavlenko (2008) señala antes de los 7 años, las diferencias pueden llegar a ser inexistentes como demuestran los experimentos de respuesta de conductancia de la piel (Harris et al., 2006).

A partir de las ideas que se manejan sobre el léxico emocional y nuestra experiencia docente, en cuanto a la dificultad que experimentan nuestros estudiantes al interiorizar y expresar sus sentimientos, surgió el objetivo principal y los que se relacionan con él:

El objetivo principal fue la obtención de la valoración emocional del vocabulario básico emocional (positivo y negativo) para las tres mil palabras más frecuentes del inglés (K-1, K-2 y K-3) con palabras altamente emocionales (positiva o negativamente) en cuanto *valence*, tomado éste del listado de Warriner et al. (2013). Las valoraciones se obtuvieron mediante un análisis que examina “... emotion words in terms of several semantic dimensions deemed universal” (Pavlenko, 2008: 148), en nuestro caso *valence* “the pleasantness of the stimulus” y *arousal* “the intensity of emotion provoked by the stimulus” (Warriner et al., 2013: 2). Este análisis tiene la ventaja frente a los análisis proposicionales (ej. *He has a feeling of ...*) de que son “... relatively language- and culture-neutral” (Pavlenko, 2008: 148). El hecho de tratar con este tipo de análisis y con palabras de gran frecuencia posibilitó limar la carga emocional que puede darse en una determinada palabra que no coincide plenamente con la otra lengua debido a

connotaciones culturales. A la vez proporcionó conocimiento sobre cuán interiorizadas estaban estas palabras en el léxico de los estudiantes de L2.

En ella se obtuvieron valoraciones emocionales de estudiantes de dos niveles de inglés diferente: los que estaban en vía de conseguir un nivel B2 y los que se estaban preparando para consolidar el nivel C1 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2011). Esto se traduce en un nivel intermedio con estudiantes de nivel B2 que son capaces de comprender y comunicar cuestiones sobre temas conocidos o habituales y con los de nivel C1, los cuales se pueden expresar de manera muy fluida, coherente y organizada sobre temas concretos y abstractos dentro de su campo de especialización (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, 2011). Sin embargo, no se espera que los estudiantes del nivel B2 se expresen de forma personalizada en cuanto a sus frustraciones, sentimientos, anhelos, etc. dado que normalmente no se pide que en su producción oral o escrita muestren sus diferentes estados emocionales.

Se pensaba en estudiantes que conocen las tres mil palabras más frecuentes emocionales que van a valorar (K-1, K-2 y K-3) del léxico de Warriner et al. (2013). A pesar de su gran frecuencia, probablemente este léxico no esté plenamente integrado en el sistema lingüístico de los estudiantes de B2 debido a razones que tienen que ver con el aprendizaje de una L2: simulaciones parciales (Foroni, 2015), procesamiento superficial (Jończyk, et al., 2016), emocionalidad reducida (Caldwell-Harris, 2015), distancia psicológica (Costa, Vives & Corey, 2017, 148), despegue afectivo (Jończyk et al., 2016), etc. Las valoraciones de los distintos grupos de conocimiento se compararon entre sí, siempre teniendo como referente las de los nativos de la lengua inglesa. Se esperaba, ya que los estudios nos informan de que las diferencias con los nativos van desapareciendo a medida que aumenta el nivel lingüístico (Abutalebi, 2008; Green, 2003), que hubiera una diferencia significativa debido al nivel entre:

- a) las puntuaciones dadas por los participantes de nivel B2 y C1 en relación a los 20 términos de menor y 20 de mayor puntuación emocional dada por los nativos.

- b) también se esperaba que el análisis de los ítems rindiera una diferencia significativa por nivel.
- c) La valoración sobre la edad de adquisición AoA (Age of Acquisition), para las palabras en las que exista del léxico con el que trabajamos, en los dos grupos de alumnos de L2 y se compararon con las de Kuperman, Stadthagen-Gonzalez y Brysbaert (2012) sirven como estadístico descriptivo.

Se parte de que el dominio del léxico relacionado con las emociones en una L2 o lengua extranjera es más limitado que en la L1 (Dewaele, 2004; Harris & Ayçiçeği, 2009; Sutton et al., 2007), ocasionando la parte de las confusiones (Dziwirek & Lewandowska-Tomaszczyk, 2010) y un tipo de lenguaje más despegado, objetivo y directo (Dewaele & Pavlenko, 2002). Características que llevan a pensar que además de contar con un léxico más reducido, es probable que también esté almacenado de manera más superficial debido también a la edad de adquisición (aprendizaje). Además, el uso limitado del mismo hace que aparezca en menos contextos, con lo que se crearán menos vínculos y más débiles propiciando una peor codificación e interiorización del mismo (Altarriba, 2003). Ideas que consideradas en conjunto nos llevan a plantear diferencias en cuanto al AoA de los estudiantes de la L2 con los de la L1. En un principio la menor AoA de los términos de la L2 en nuestros estudiantes, independientemente del grupo de conocimiento en el que se hallen (B2/C1), será prácticamente la misma ya que tiene que ver con el momento en el que han empezado su educación formal de inglés.

Metodología

Participantes

Dos grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel B2 y C1, de 1º y de 4º de carrera y máster, respectivamente, matriculados en la Universidad de Salamanca en el Grado de Estudios Ingleses y en el Máster de Educación Secundaria en la especialidad de inglés. 74 estudiantes de B2 y 60 de C1.

Materiales e instrumentos

Para seleccionar los términos emocionales y frecuentes del inglés con los que trabajar, se partió en primer lugar de la lista de normas afectivas del léxico en inglés de Warriner et al. (2013). Este primer material léxico nos permitió seleccionar las palabras más emocionales del inglés (tanto positivas como negativas en *valence* y *arousal*). Después, dado que queríamos trabajar con las palabras más emocionales y frecuentes del inglés se sometieron los términos emocionales al programa *VocabProfile Compleat* (<https://www.lex tutor.ca/vp/comp/>) con el fin de obtener los términos de las tres primeras bandas de frecuencia del inglés (K-1, K-2 y K-3) de la *New General Service List* (NGSL, <http://www.newgeneralservicelist.org/>).

También, se empleó la app *Google Forms* (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>) para la recogida de las siguientes valoraciones por parte de los estudiantes.

- Valoraciones emocionales en los términos en la dimensión *valence*
- AoA de los términos.

Con el fin de tratar con términos altamente emocionales de los incluidos en la lista de normas afectivas del léxico en inglés de Warriner et al. (2013) se seleccionaron aquellos con la valoración de 1 punto por encima y por debajo de la mediana (5). Por lo tanto, iban del 1 al 3,99 y del 6,01 al 9. Tras quitar 1 punto, quedaron 2,195 de los términos de Warriner et al. (2013). Los 2,195 términos emocionales en *valence* y *arousal* se sometieron al *VocabProfile Compleat* (<https://www.lex tutor.ca/vp/comp/>) y se compararon con la NGSL (i.e., core general English words, <http://www.newgeneralservicelist.org/>), lista que recoge las palabras más importantes del inglés y que todo estudiante de nivel B2 / C1 debería conocer. Los resultados son los siguientes:

Número de términos emocionales en la NGSL (<http://www.newgeneralservicelist.org/>):

- K1: 204
- K2: 197
- K3: 130

Es decir, un total de 531 términos emocionales (*valence* y *arousal*) según Warriner et al. (2013) pertenecen al léxico más frecuente del inglés con la siguiente distribución en bandas de frecuencia: 204 (K-1) + 197 (K-2) + 129 (K-3) = 531.

A partir de las 531 palabras emocionales (Warriner et al., 2013) de gran frecuencia (NGSL, <http://www.newgeneralservicelist.org/>) del inglés se crearon tres cuadernillos/cuestionarios diferentes con 200 palabras cada uno: 177 emocionales y 23 neutrales por cuadernillo, y se obtuvieron como mínimo 20 valoraciones por cada término. La suma de palabras entre los tres cuadernillos es 600, es decir, 531 emocionales y frecuentes, y otras 69 neutrales en emoción (éstas se seleccionaron por ser las más neutras en *valence* y *arousal* en la lista de Warriner et al. (2013) y estar entre K-1, K-2 y K-3 según la *NGSL* (<http://www.newgeneralservicelist.org/>) en *VocabProfile Compleat* (<https://www.lex tutor.ca/vp/comp/>). Las palabras neutrales que se incluyeron en los cuadernillos se seleccionaron de manera aleatoria entre los 69 términos para llegar a 200 por cuadernillo. Las instrucciones dadas a los participantes de ambos niveles y las partes del cuestionario, creado y distribuido con la app *Google Forms*, se pueden ver en el Apéndice 1.

A los participantes de distinto nivel de aprendizaje de la lengua inglesa se les pidió, de manera contrabalanceada, que valoraran mediante una escala Likert (del 1 al 9) los términos en cuanto a *Valence* y *Edad de adquisición*. Como 600 términos eran demasiados y las dos tareas que tenían que realizar con ellos podían producirse de manera mecánica debido al cansancio, se elaboraron tres cuadernillos distintos (Q1, Q2, Q3) con 200 términos cada uno. Por lo tanto, como no todos los sujetos iban a evaluar el listado completo de términos, se procuró un mínimo de 20 evaluaciones por cada uno de los cuadernillos. Dado que la composición de los cuadernillos no varía en cuanto a dificultad y los grupos de sujetos son homogéneos en cuanto a nivel se reporta exclusivamente los resultados obtenidos del análisis de uno de los cuadernillos.

Análisis estadístico

Se analizó una sola base de datos, ya que para las otras dos se había seguido el mismo procedimiento y los resultados son previsiblemente los mismos. Las variables cuantitativas fueron expresadas como $\text{media} \pm \text{desviación estándar (DS)}$ y mediana (rango intercuartílico, RI). Las variables categóricas fueron expresadas como distribución de frecuencias.

Mediante el test de *Kolmogorov-Smirnov* se evaluó la distribución de la normalidad de las variables estudiadas. Esto permitió utilizar la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney* para muestras independientes.

Todas las pruebas se realizaron con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Se consideró significativo un valor de $p < 0.05$.

Resultados

El número de participantes que completó el cuestionario que vamos a analizar consiste en una muestra de 50 alumnos. De éstos, 37 son mujeres (74%) y 13 varones (26%). Tienen una edad comprendida entre 18 y 50 años, con una edad media de 21 años. El 94% hablan español, 4% español y gallego y 2% inglés y alemán, con lo que tan sólo son bilingües el 6%. Llevan entre 9 y 23 años estudiando inglés, con una media de 15 años. Los estudiantes de la muestra que cursaron B2 fueron 30 (60%) y C1 20 (40%).

Las 20 palabras en las que los nativos de la lengua inglesa presentan una puntuación media más alta en valence son: *happy, winner, rest, celebrate, pleasure, kind, safe, intelligence, play, lovely, cash, hero, surprise, helpful, mommy, ocean, fortunate, gold, ancient*.

A continuación, se presentan los descriptivos de estas palabras, y las diferencias de éstas entre los alumnos que cursaron el B2 y C1.

	B2 (n=30)		C1 (n=20)		p-valor
	Media±DS	Mediana (RI)	Media±DS	Mediana (RI)	
happy	8.37±1.09	9.00 (8.00-9.00)	8.25±0.91	8.50 (8.00-9.00)	0.384
winner	8.03±1.10	8.00 (8.00-9.00)	7.05±2.11	8.00 (7.00-8.00)	0.055
rest	7.07±2.15	7.00 (6.00-9.00)	7.10±1.71	7.00 (6.00-9.00)	0.691
celebrate	7.90±1.49	8.00 (7.00-9.00)	7.95±1.19	8.00 (8.00-9.00)	0.850
pleasure	8.43±0.77	9.00 (8.00-9.00)	8.10±0.91	8.00 (8.00-9.00)	0.156
kind	7.70±1.53	8.00 (7.00-9.00)	7.05±1.54	7.00 (6.00-8.00)	0.103
safe	7.47±1.76	8.00 (7.00-9.00)	7.50±1.15	7.00 (7.00-8.00)	0.702
intelligence	8.00±0.95	8.00 (8.00-9.00)	8.10±1.02	8.00 (7.25-9.00)	0.590
play	7.23±1.43	7.00 (7.00-8.25)	7.75±0.85	8.00 (7.00-8.00)	0.174
lovely	8.03±1.07	8.00 (7.75-9.00)	8.30±0.86	8.50 (8.00-9.00)	0.401
cash	6.77±1.83	7.00 (5.75-8.25)	6.00±2.15	6.00 (5.00-8.00)	0.191
hero	7.47±1.73	8.00 (6.75-9.00)	6.90±1.89	7.00 (6.25-8.00)	0.246
surprise	7.63±1.38	7.50 (7.00-9.00)	7.15±1.42	8.00 (7.00-8.00)	0.236
helpful	7.73±1.17	8.00 (7.00-9.00)	7.65±0.81	7.00 (7.00-8.00)	0.510

mommy	7.00±2.77	8.00 (5.50-9.00)	6.40±2.82	8.00 (4.25-9.00)	0.451
ocean	7.40±1.61	8.00 (7.00-9.00)	7.65±0.93	8.00 (7.00-8.00)	0.975
fortunate	7.40±1.43	7.50 (6.00-9.00)	7.15±1.73	7.00 (7.00-8.00)	0.707
gold	7.47±1.20	7.50 (7.00-8.25)	6.30±2.49	7.00 (5.00-8.00)	0.143
ancient	5.43±2.08	5.00 (4.00-7.25)	5.60±2.21	7.00 (3.00-7.00)	0.535
pleasant	8.17±1.05	8.50 (7.75-9.00)	7.95±1.10	8.00 (7.25-9.00)	0.410

Tabla 1. Descriptivo de medias más altas tomadas de los nativos. RI: rango intercuartílico

Los resultados muestran que no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos del B2 y C1 (p -valor >0.05).

Las 20 palabras en las que los nativos de la lengua inglesa presentan una puntuación media más baja en valence son: *die, kill, hate, sad, worry, bombing war, dangerous, hell, threaten, bored, unable, decline, crowded, blues, fight, scare, gun, user, speeding*.

A continuación, se presentan los descriptivos de estas palabras, y las diferencias de éstas entre los alumnos que cursaron el B2 y C1.

	B2 (n=30)		C1 (n=20)		p-valor
	Media±DS	Mediana (RI)	Media±DS	Mediana (RI)	
die	1.87±1.61	1.00 (1.00-2.00)	1.65±1.63	1.00 (1.00-1.75)	0.525
kill	1.80±1.61	1.00 (1.00-2.00)	1.45±1.19	1.00 (1.00-1.00)	0.304
hate	1.83±1.48	1.00 (1.00-2.00)	1.80±1.36	1.00 (1.00-2.75)	0.891
sad	2.17±1.93	1.00 (1.00-2.25)	2.30±1.38	2.00 (1.00-3.00)	0.269
worry	2.90±2.07	2.00 (1.00-3.25)	2.90±1.45	3.00 (2.00-4.00)	0.471
bombing	2.40±2.28	1.00 (1.00-3.25)	1.35±0.81	1.00 (1.00-2.00)	0.127
war	1.40±1.04	1.00 (1.00-1.00)	1.65±1.50	1.00 (1.00-1.00)	0.623
dangerous	2.67±2.02	2.00 (1.00-4.00)	2.45±1.64	2.00 (1.25-3.00)	0.951
angry	2.40±1.79	2.00 (1.00-3.00)	2.30±1.30	2.00 (1.00-3.75)	0.828
hell	2.63±2.31	1.00 (1.00-4.25)	1.95±1.32	1.00 (1.00-3.00)	0.615
threaten	2.60±2.08	2.00 (1.00-4.00)	2.30±1.66	2.00 (1.00-3.00)	0.942
bored	2.60±1.71	2.00 (1.00-3.00)	2.35±1.04	2.00 (1.25-3.00)	0.975
unable	2.20±1.16	2.00 (1.00-3.00)	2.60±1.19	2.00 (2.00-4.00)	0.221
decline	3.13±1.76	2.00 (1.00-3.00)	3.90±2.02	4.00 (2.00-5.00)	0.198
crowded	3.20±2.17	3.00 (1.75-4.00)	3.20±1.91	3.00 (1.00-4.75)	0.809

blues	6.70±1.91	7.00 (5.00-8.00)	6.25±1.29	6.00 (5.00-7.00)	0.204
fight	3.03±1.99	2.00 (1.00-3.00)	2.45±1.96	1.50 (1.00-3.75)	0.219
scare	2.70±1.66	2.00 (1.00-4.00)	2.75±1.07	2.50 (2.00-3.00)	0.527
gun	2.07±1.55	1.00 (1.00-3.25)	2.05±1.67	1.00 (1.00-2.00)	0.921
user	4.97±1.50	5.00 (4.00-6.00)	5.40±0.99	5.00 (5.00-6.00)	0.165

Tabla 2. Descriptivo de medias más bajas tomadas de los nativos. RI: rango intercuartílico

Tampoco se encontraron diferencias significativas entre los alumnos del B2 y C1 (p-valor>0.05).

En los análisis anteriores se han presentado los resultados de las 20 palabras que los nativos puntuaron más positiva y negativamente, y se estudió si había diferencias entre éstas en los grupos de los estudiantes de la muestra B2 y C1. Además, se analizaron las diferencias entre el resto de las palabras que han sido seleccionadas en el grupo de los nativos, y las diferencias de las mismas entre los grupos de los alumnos B2 y C1. A continuación se presentan las palabras entre las cuales se encontraron diferencias significativas (p-valor<0.05).

	B2 (n=30)		C1 (n=20)		p-valor
	Media±DS	Mediana (RI)	Media±DS	Mediana (RI)	
insurance	5.70±1.95	5.00 (4.00-8.00)	4.15±1.73	4.00 (6.00-6.00)	0.014
sense	7.17±1.23	7.00 (6.00-8.00)	6.45±1.10	6.50 (5.25-7.00)	0.044
page	4.93±1.17	5.00 (4.00-6.00)	6.00±1.34	5.00 (5.00-7.00)	0.010
reflect	5.23±1.17	5.00 (4.75-6.00)	6.25±1.12	6.00 (5.00-7.00)	0.005
sufficient	5.03±1.43	5.00 (4.75-6.00)	5.90±1.52	6.00 (5.00-7.00)	0.044
draw	6.23±1.98	6.00 (5.00-7.25)	7.30±1.75	7.50 (6.25-9.00)	0.039
option	5.63±1.69	6.00 (5.00-7.00)	6.50±1.67	7.00 (6.00-7.00)	0.026
ceremony	6.60±1.71	7.00 (5.75-8.00)	5.45±1.39	5.00 (4.00-6.00)	0.008
faith	7.07±1.89	7.50 (6.00-9.00)	5.56±2.37	5.50 (4.00-7.75)	0.019
bird	7.10±1.47	7.00 (6.00-8.00)	5.85±1.81	6.00 (5.00-7.00)	0.013
universe	7.67±1.18	8.00 (7.00-9.00)	6.70±1.72	7.00 (6.00-8.00)	0.038
charity	7.50±1.83	8.00 (6.75-9.00)	6.60±1.46	7.00 (6.00-8.00)	0.015
succeed	8.20±1.30	9.00 (7.75-9.00)	7.35±1.18	7.00 (7.00-8.00)	0.005

wish	7.93±1.23	8.00 (7.00-9.00)	7.10±1.11	7.00 (6.25-8.00)	0.015
possible	7.70±1.18	8.00 (7.00-9.00)	7.15±0.81	7.00 (7.00-8.00)	0.039

Tabla 3. Diferencias significativas entre los ítems. RI: rango intercuartílico

A continuación, se da la representación gráfica de las puntuaciones medias de las palabras de la tabla anterior. Cada barra representa la media y las barras de error, la desviación estándar.

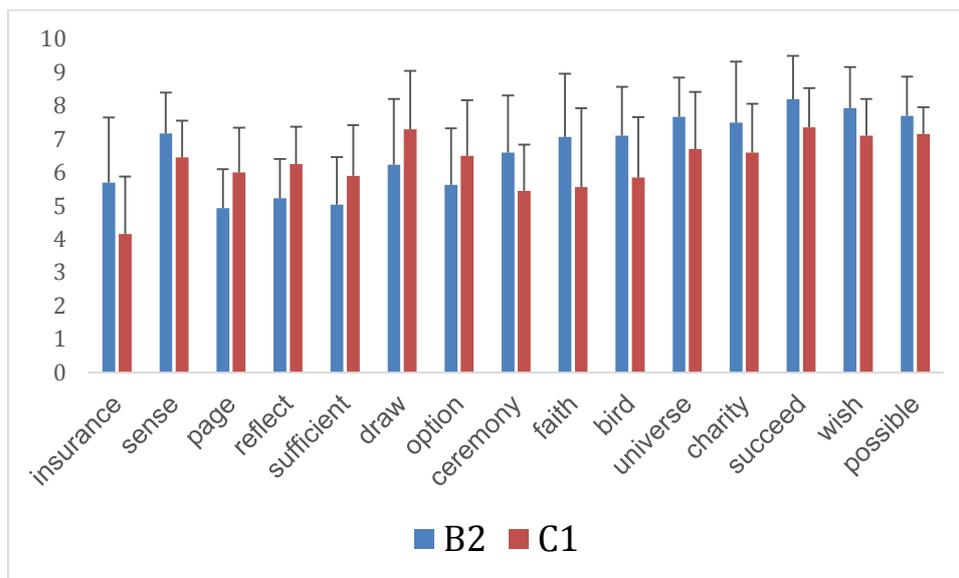


Figura 1. Puntuaciones medias entre B2 y C1

De los 199² términos valorados y analizados en el cuestionario 3 (C3), 15 presentan diferencias significativas, lo cual significa un diferente grado de emocionalidad con el nivel. En la mayor parte de los términos se percibe una mayor emocionalidad en los estudiantes de nivel B2 (en 10 de 15 términos). Quizá, dicho resultado esté en relación con que la mayor parte de ellas son palabras muy frecuentes pertenecientes a la primera banda (67.92%) según el programa *Compleat Vocab Profile* (<https://www.lex tutor.ca/vp/comp/>) y a la edad de adquisición de los mismos. El gráfico que se presenta a continuación en cuanto AoA resulta revelador en este sentido:

² Cada cuestionario (C1, C2 y C3), contaba inicialmente con 200 términos a valorar; sin embargo, en el caso del C3, que es el que se analiza en los resultados, la valoración de 1 término se perdió durante la recogida de datos, resultando en un total de 199 términos con valoraciones por parte de los estudiantes.

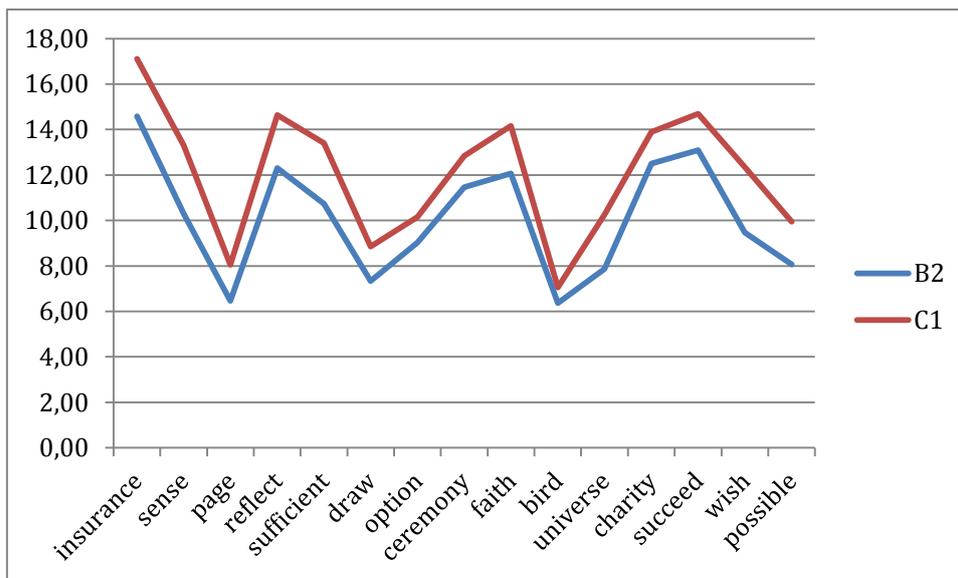


Figura 2. Edad de adquisición de los términos ingleses que presentaron diferencias significativas por nivel: B2 y C1

Se puede observar claramente que la edad de adquisición de dichos términos por parte de los estudiantes de nivel B2 es por lo menos dos años más temprana respecto a los del nivel C1.

En relación a la edad de adquisición de los 20 términos más tempranos de los nativos en el listado de palabras con el que estamos tratando, los cuales no coinciden con los términos de mayor valoración emocional (excepto *mommy*) se nota una amplia divergencia temporal con los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esto es lo esperado dado que estamos tratando con adquisición de lengua materna y con aprendizaje de una L2. Mientras que los nativos los han adquirido entre los 2.4 y 3.85 años (rango: 1.45), los estudiantes, a pesar de que en el sistema educativo español se inician en la lengua extranjera a los tres años consideran que los han aprendido entre los 4.63 y los 12.4 años: los del nivel B2 entre 4.63 y 9.47 (rango: 4.84) mientras que los del nivel C1 dicen haberlos aprendido entre los 6.1 y 12.4 años (rango: 6.3). Están más próximos entre ellos, pero es probable que a pesar de comenzar a la vez con la L2 se esté produciendo un aprendizaje más temprano en la lengua extranjera en los estudiantes más jóvenes que son los del nivel B2 debido probablemente a la posibilidad de ver programas de televisión en versión original, a la música a la que tienen acceso y viajes al extranjero (familia, parientes, cursos) una edad más temprana.

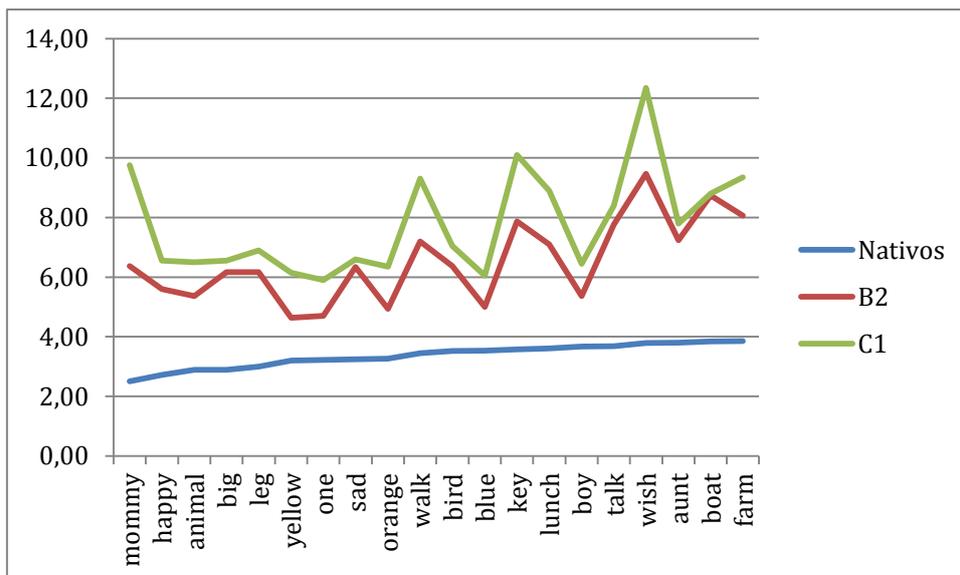


Figura 3. Menor AoA de nativos del inglés comparada con la de estudiantes de nivel B2 y C1.

En relación a los 20 términos que tuvieron la mayor AoA para los nativos (entre 10.17 y 12.68 años, rango: 2.51), también hubo bastante divergencia con y entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En los del nivel B2 la edad oscilaba entre 10.73 y 14.59 años (rango: 3.86) y en los del nivel C1 van de los 25.1 a los 13.4 (rango: 11.7). En estos términos los grupos presentan el mismo patrón que para los términos de menor AoA precisamente por las mismas razones que se han dado antes: diferente aproximación que en tiempos antiguos, y un aprendizaje más temprano por parte de los estudiantes de la lengua extranjera.

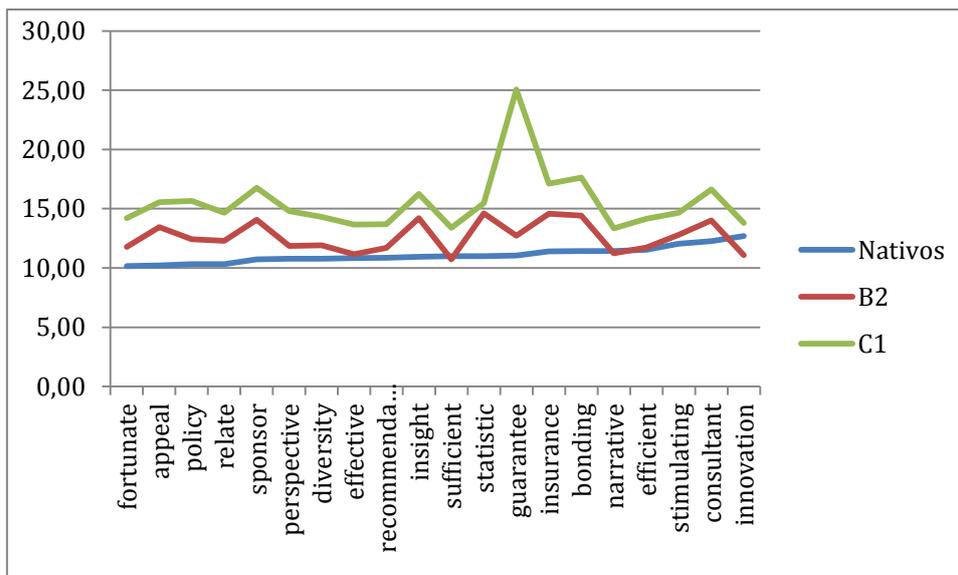


Figura 4. Mayor AoA de nativos del inglés comparada con la de estudiantes de nivel B2 y C1.

Conclusiones e implicaciones didácticas

Esta investigación sobre el léxico emocional, según nuestro conocimiento, es la primera que afronta esta tarea de manera empírica con participantes españoles que estudian inglés como lengua extranjera.

Nos ha permitido obtener información emocional fiable sobre el léxico emocional básico del inglés (K-1, K-2, y K-3) con el fin de que se pueda utilizar en investigaciones empíricas y docentes que traten con este tema. Aunque no se ha confirmado nuestra hipótesis de trabajo ya que no se da una diferencia significativa entre nivel de conocimiento, ayuda a saber qué se puede hacer en futuras investigaciones léxicas con estudiantes de niveles de la L2 más alejados entre sí (e.g. nivel A2/C1). El conocimiento preciso obtenido sobre la conceptualización del léxico emocional básico de los estudiantes de distinto nivel de conocimiento de la lengua extranjera (B2/C1) y sobre su AoA coopera en el diseño de un plan docente que permita la integración de los términos emocionales de una manera realista al lexicón de los estudiantes de L2, dependiendo del estadio en el que se encuentre el alumno o de las condiciones en las que se aprende la L2 (e.g. AoA). Así se logrará una instrucción de mayor calidad del léxico emocional y un mayor aprovechamiento del tiempo de clase. Los resultados pues, son beneficiosos para el investigador, para el estudiante, y para el profesorado porque adquiere conocimiento sobre la administración de actividades de utilidad en el desarrollo de este

tipo de léxico. De este modo, el resultado final de la docencia será óptimo en relación al número de términos emocionales y a la profundidad de conocimiento de los mismos, cumpliendo con el objetivo final que se persigue: facilitar y promover las diversas destrezas de aprendizaje léxico para que se dé un aprendizaje satisfactorio relacionado con la emoción en la lengua extranjera que se pretende dominar.

Aunque en esta investigación hemos analizado sólo los datos producidos para 199 términos, porque cada listado implicaba sujetos distintos, si se sigue el mismo procedimiento se pueden realizar los mismo análisis para los otros 400 términos de los otros dos listados. Se espera que los datos salgan en la misma dirección, lo que permitirá reforzar las conclusiones aquí obtenidas.

Referencias

- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128.3, 466–478. <http://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.014>
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1999). *Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings*. Technical Report C-1. The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Altarriba, J. (2003). Does cariño equal “liking”? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. *International Journal of Bilingualism*, 7.3, 305–322. <http://doi.org/10.1177/13670069030070030501>
- Caldwell-Harris, C. (2015). Emotionality differences between a native and foreign language: Implications for everyday life. *Current Directions in Psychological Science*, 24.3, 214–219. <http://doi.org/10.1177/0963721414566268>
- Caldwell-Harris, C. L., & Ayçiçeği-Dinn, A. (2009). Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology*, 71.3, 193–204. <http://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.09.006>
- Costa, A., Vives, M., & Corey, J. D. (2017). On language processing shaping decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 26.2, 146-151.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

- Dewaele, J. M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52.2, 263–322. <http://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dewaele, J. M. (2004). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25.2&3, 204–222. <http://doi.org/10.1080/01434630408666529>
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89.3, 367-380.
- Dewaele, J. M. (2008). The emotional weight of “I love you” in multilinguals’ languages. *Journal of Pragmatics* 40.10, 1753–1780. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.002>
- Dziwirek, K. & Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2010). *Complex emotions and grammatical mismatches: A contrastive corpus-based study*. Germany: De Gruyter Mouton. <http://doi.org/10.1515/9783110227758>
- Ferré, P., García, T., Fraga, I., Sánchez-Casas, R., & Molero, M. (2010). Memory for emotional words in bilinguals: Do words have the same emotional intensity in the first and in the second language? *Cognition and Emotion* 24.5, 760–785. <http://doi.org/10.1080/02699930902985779>
- Feroni, F. (2015). Do we embody second language? Evidence for “partial” simulation during processing of a second language. *Brain and Cognition*, 99, 8–16. <http://doi.org/10.1016/j.bandc.2015.06.006>
- Green, D. W. (2003). Neural basis of lexicon and grammar in L2 acquisition: The convergence hypothesis. In R. Van Hout, A. Hulk, F. Kuiken, & R. J. Towell (Eds.), *The lexicon–syntax interface in second language acquisition* (pp. 197–218). Amsterdam: John Benjamins. <http://doi.org/10.1075/lald.30.10gre>
- Google Forms. (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>).
- Harris, C. L., Gleason, J. B. & Aycıçegy, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In A. Pavlenko (ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 257–283). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jończyk, R., Boutonnet, B., Musiał, K., Hoemann, K., & Thierry, G. (2016). The bilingual brain turns a blind eye to negative statements in the second language. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 16, 527–540.

<http://doi.org/10.3758/s13415-016-0411-x>

- Kaneko, T. (2003). How non-native speakers express anger, surprise, anxiety and grief: A corpus-based comparative study. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson, & T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the corpus linguistics 2003 conference* (pp. 384–393). Lancaster: Lancaster University.
- Kuperman, V., Stadthagen-Gonzalez, H., & Brysbaert, M. (2012). Age-of-acquisition ratings for 30,000 English words. *Behavior Research Methods*, *44*, 978-990.
- Martin, J. M., & Altarriba, J. (2016). Hemispheric specialization for emotion words in bilinguals: Effects of valence and first language. International Meeting of the Psychonomic Society. Granada, Spain.
- NGSL (<http://www.newgeneralservicelist.org/>).
- Pavlenko, A., & Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *The Modern Language Journal*, *91.2*, 213–234. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00541.x>
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2008). Emotions and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, *11.2*, 147-164.
- Sánchez, M. J., Fernández-Sánchez, A., & Pérez García, E. (En proceso de publicación). Emotional vocabulary in First Certificate EFL textbooks: size, categories and bands of frequency.
- Stadthagen-González, H, Imbault, C., Pérez Sánchez, M. A., & Brysbaert, M. (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods*, *49*(1), pp.111–123. Available at: <http://link.springer.com/10.3758/s13428-015-0700-2>.
- Sutton, T. M., Altarriba, J., Gianico, J. L., & Basnight-Brown, D. M. (2007). The automatic access of emotion: Emotional Stroop effects in Spanish-English bilingual speakers. *Cognition Emotion*, *21.5*, 1077–1090. <http://doi.org/10.1080/02699930601054133>
- VocabProfile Compleat (<https://www.lexutor.ca/vp/comp/>).
- Warriner, A. B., Kuperman, V., & Brysbaert, M. (2013). Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behavior Research Methods*, *45.4*, 1191-1207.
- Zwaan, R. A., & Taylor, L. J. (2006). Seeing, acting, understanding: Motor resonance in

language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135.1, 1–11. <http://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.1>

APÉNDICE 1

Cuestionario online: LA EMOCIÓN DE TUS PALABRAS

Consentimiento informado

He sido informado de que mi participación en esta investigación es voluntaria. He sido informado de que mi participación no implica riesgo para la salud o molestia alguna. He sido informado de que el investigador adquiere el compromiso de responder a cualquier pregunta que se le haga sobre los procedimientos, diseños o hipótesis una vez concluida la investigación. He sido informado de que soy libre de retirarme de la actividad en cualquier momento sin penalización de ningún tipo.

Doy mi consentimiento informado para participar en este estudio sobre palabras y experiencia sensorial. Consiento la publicación de los resultados del estudio siempre que la información sea anónima y se muestre de manera agregada, de modo que no pueda llevarse a cabo una clara asociación entre mi identidad y los resultados. Entiendo, que, aunque se guardará un registro de mi participación, el investigador adquiere el compromiso de que todos los datos experimentales recogidos de mi participación sólo serán identificados por un número y en ningún caso se mostrarán asociados a mi identidad.

He sido informado de la responsabilidad que asumo con mi participación para el adecuado desarrollo del conocimiento científico y de las implicaciones que este conocimiento puede tener en la formación de otros profesionales, o de aplicaciones técnicas. Por estas razones, he sido informado de la importancia de comportarme de forma honrada, esforzándome en hacerlo lo mejor posible en las diversas situaciones de esta investigación. Por lo tanto, si mi comportamiento no fuera honrado estaría contribuyendo a que se tomaran decisiones equivocadas en cualesquiera de estos ámbitos. Me comprometo a realizar la actividad en condiciones normales (en un estado descansado y relajado). Esto es importante porque los resultados de esta investigación pueden verse alterados por factores como la fatiga, el estrés, el uso de fármacos, etc. Por

último, es importante que no comente las características de los procedimientos o los objetivos de esta actividad hasta que haya concluido toda la investigación.

—

Si continua tras leer la presente declaración, estará dando su consentimiento para participar en el estudio.

—

Información personal y lingüística:

(1) Nombre y apellidos:

(2) E-mail:

(3) Edad:

(4) Sexo:

(5) Lengua materna (primera lengua):

(6) ¿Eres bilingüe? En caso afirmativo, indica las dos lenguas en cuestión:

(7) Otras lenguas extranjeras que hables:

Conocimiento de la lengua inglesa

(8) ¿Cuántos años has estado estudiado inglés en el ámbito educativo (colegio, instituto, universidad)?

(9) Has pasado alguna temporada en un país de habla inglesa?

(10) Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, indica:

- a. Dónde:
 - b. Número de meses:
 - c. Tipo de alojamiento donde viviste (piso compartido, familia de acogida, etc.):
- (11) ¿Hablas inglés cuando no estás en clase?
- (12) Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, indica:
- a. ¿Con quién? (amigos nativos, amigos españoles, etc.)
 - b. Frecuencia (todos los días, una vez a la semana, etc.)
 - c. Tiempo aproximado al mes (media hora, 1 hora, etc.)
 - d. Forma de comunicación (cara a cara, por móvil, skype, etc.)
- (13) ¿Posees algún certificado que justifique tu nivel de inglés (Cambridge, IELTS, etc.)?
- (14) Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, indica:
- a. ¿Qué título posees?
 - b. Nivel que acredita (B1,B1,C1,C2)

Instrucciones en español (adaptadas de Stadthagen-Gonzalez, Imbault, Pérez Sánchez, & Brysbaert, 2017):

Te invitamos a participar en este estudio sobre la emoción de tus palabras en la lengua inglesa.

Lee atentamente las instrucciones que se detallan a continuación antes de empezar el cuestionario:

El cuestionario que vas a realizar tiene 3 partes:

1. AGRADABILIDAD: PALABRAS AGRADABLES Y DESAGRADABLES

En la primera parte, titulada *palabras agradables y desagradables*, deberás indicar cómo te sientes mientras lees cada palabra. Usarás una escala que va desde el 1 hasta el 9, donde:

1 significa MUY **DESAGRADABLE** ó MUY **INFELIZ**

9 significa MUY **AGRADABLE** ó MUY **FELIZ**

Por ejemplo, la palabra inglesa *party* podría valorarse con una puntuación de 8, ya que la mayoría de las personas asocian dicho término con algo muy agradable y positivo que nos permite disfrutar y pasarlo bien. En cambio, la palabra *death* estaría más cerca de una puntuación baja, cerca del valor 1.

2. EDAD DE ADQUISICIÓN: LA EDAD DE TUS PALABRAS

En la segunda parte, titulada *la edad de tus palabras inglesas*, debes leer cada uno de los términos e indicar a qué edad consideras que has aprendido su significado en inglés. Por ejemplo, puedes encontrar palabras cuyo significado lo hayas aprendido a la edad de 4 años, y otras cuyo significado lo hayas aprendido más tarde, cuando tenías 9 o 13 años.

Debes escribir con un número la edad que estimes adecuada. Si hay alguna palabra que no conozcas el significado, escribe una **X** en su lugar.

3. ACTIVACIÓN: LA FUERZA DE TUS PALABRAS

En la última parte, titulada *la fuerza de tus palabras*, debes indicar cómo te sientes mientras lees cada palabra. Usarás una escala que va desde el 1 hasta el 9, donde:

1 significa MUY **TRANQUILO** ó MUY **CALMADO**

9 significa MUY **EMOCIONADO** ó MUY **EXCITADO**

Por ejemplo, la palabra inglesa *party* podría valorarse con una puntuación de 8, ya que cuando estamos de fiesta cantamos, bailamos, gritamos y nos sentimos emocionados. En cambio, la palabra *sleep* estaría más cerca del valor 1, pues cuando dormimos estamos relajados y calmados.

Por favor, responde rápidamente y no pases mucho tiempo pensando cada palabra.

Es mejor que hagas tus valoraciones basándote en tu primera e inmediata reacción al leer cada palabra.

No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que valores las distintas palabras con tu propia estimación.