

- TÍTULO: Lenguaje emocional en la producción de textos escritos en lengua inglesa (ID2018/151)

- CURSO: 2018-2019

- ACCIÓN: Innovación en metodologías docentes para clases teóricas y prácticas

- AREA DE CONOCIMIENTO: Lengua Inglesa, Artes y Humanidades

- COORDINADORA DEL PROYECTO: María Jesús Sánchez Manzano (mjs@usal.es)

- MIEMBROS DEL EQUIPO DE TRABAJO:
Alfredo Fernández Sánchez (a.fernandez@usal.es)
Elisa Pérez García (elisapg@usal.es)

1. Introducción

El proyecto de innovación realizado durante el curso académico 2018-2019 tiene relación con la temática de tres proyectos de innovación docente reconocidos por la Universidad de Salamanca y llevados a cabo con éxito junto a los dos miembros del equipo con los que se ha realizado éste. Los proyectos a los que se hace referencia son:

- El lenguaje emocional en el libro de texto de inglés de nivel B2.1 y su enseñanza (2015-2016)
- Grado de familiaridad de los estudiantes con el léxico emocional del libro de texto de inglés de nivel B2 y su docencia (2016-2017)
- Grado de afectividad del léxico emocional más frecuente del inglés en los niveles básico e intermedio e implicaciones para su docencia (2017-2018)

Aunque el proyecto de innovación docente llevado a cabo en este curso académico trata también con el lenguaje emocional, la metodología y los objetivos son totalmente diferentes a los de los proyectos anteriores.

Se pretendía desarrollar estrategias docentes para mejorar la producción de textos escritos de carácter emocional. Para ello, se planteó como objetivo instruir y entrenar a los estudiantes en la escritura de textos subjetivos con rasgos emocionales en la lengua extranjera que estaban aprendiendo, en este caso la lengua inglesa (L2). Se esperaba que esta actividad les acercara a expresar temas personales y autobiográficos de manera más parecida, en cuanto a afectividad, a la de los nativos de la lengua inglesa.

Como en los proyectos de innovación docente a los que se ha hecho referencia anteriormente se partía de:

- a. que para los estudiantes de lengua extranjera es esencial una correcta producción de tono emocional, ya que éste está en mayor o menor

intensidad presente en casi todas las actividades lingüísticas, y precisamente uno de los canales principales para su transmisión es el lenguaje;

- b. la necesidad de un amplio conocimiento sobre emociones para poder transmitir las.

Como el estudiante de una lengua extranjera en la mayor parte de las ocasiones no puede adquirir el lenguaje emocional en un entorno natural, la producción afectiva se debe considerar y contemplar en el ámbito académico y en la investigación docente. Esta última permitiría obtener información sobre sobre cuán interiorizado está la expresión de la afectividad en los estudiantes de lengua extranjera, y de este modo se podría diseñar un plan de acción para la enseñanza/aprendizaje de esta parcela lingüística en función del grado de integración del léxico relacionado con la afectividad en el sistema lingüístico del estudiante. 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 lengua extranjera 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.

Para el desarrollo de la expresión emocional se pensó en la producción escrita del inglés porque en esta destreza es en la que mayores deficiencias muestran los estudiantes de lengua extranjera con los que tratamos. Éstos tienen como meta alcanzar un nivel B2 en la lengua inglesa objeto de estudio (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, 2011). Según este documento la persona que se encuentra en este nivel “escribe cartas que transmiten

cierta emoción ...” (82). Teniendo en cuenta esta necesidad en cuanto a la producción afectiva y para asegurar que se producía, se buscó en un principio discriminar y reconocer, considerando los rasgos tipológicos de los textos analíticos y emocionales, las características típicas de cada tipo de texto para después centrarse en la producción de textos emocionales. Como el fin último que se perseguía era que el estudiante mejorara en la capacidad de expresión emocional y que después de la práctica mostrara un uso más amplio y correcto de expresiones emocionales, el estudio se centró en producción de textos de carácter afectivo.

2. Revisión de la literatura

La necesidad de considerar el aspecto emocional en los estudiantes de lengua extranjera surgió de la literatura que trata con la afectividad en la L1 y en la L2. Ésta indica que una pobre interiorización del léxico usado para describir un estado emocional (*emotion words*) o el que evoca una emoción (*emotion laden-words*), como es el caso de las palabras tabúes o malsonantes (Ferré, García, Fraga, Sánchez-Casas & Molero, 2010; Martin & Altarriba, 2016), puede dar lugar a situaciones comprometidas en el intercambio lingüístico y a generar cierta insatisfacción en la interacción. Se considera pues la existencia de un déficit en la expresión emocional, la cual según nuestra experiencia docente, se da aún a mayor escala en estudiantes de lengua extranjera debido a que éstos están poco acostumbrados a producir lenguaje oral y/o escrito de manera espontánea en la lengua que están aprendiendo.

En nuestra investigación era relevante considerar los estudios que han tenido en cuenta la lengua nativa (L1) y aquellos, no tan extensos en número, que examinan el aprendizaje de la segunda lengua y/o lengua extranjera (Kaneko, 2003). El conjunto de

estas investigaciones, comparadas y contrastadas, reflejan y dan cuenta de la situación por la que atraviesan los estudiantes en esta parcela de la lengua. Estos estudios analizan el lenguaje emocional desde distintas perspectivas, entre ellas se encuentra el peso emocional y 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).

Aunque en un principio se pensaba que la L2 utilizaba los mismos mecanismos que la L1, como se ha revelado en investigaciones en contexto de L2 con simulaciones motoras realizadas en comprensión del lenguaje emocional (Zwaan & Taylor, 2006), la investigación de Foroni de 2015 reveló que no sucede exactamente lo mismo. En ella este autor encontró que las simulaciones en la L2 eran sólo parciales y que las estructuras cerebrales (amígdala, sistema límbico, etc.) que se dedican al procesamiento de la emoción estaban involucradas en menor medida, aspectos que llevan a concluir la existencia de una barrera emocional y de un procesamiento superficial en la lengua que se aprende.

Estudiosos como Dewaele (2004), Harris, Gleason y Ayçiçeği (2006), Harris y Ayçiçeği (2009), Sutton, Altarriba, Gianico y Basnight-Brown (2007) han reflexionado sobre las dificultades por las que atraviesan los hablantes tardíos de una L2 en relación con la de la L1 y han dictaminado que éstas se deben a que el lenguaje emocional de los primeros no adquiere todas las connotaciones emocionales que adquieren en los hablantes de la L1. Sucede de este modo porque las connotaciones no están interiorizadas en este tipo de hablante. En los más jóvenes que gozan de educación formal, se puede achacar al desconocimiento específico que en este sentido tienen los

profesores de idioma extranjero para hacer aflorar eventos en los estudiantes que precisen la utilización de léxico y expresiones emocionales. La falta de connotaciones emocionales se ve apoyada por 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, quizá por su escasa interiorización. De igual modo, se revela una gran desventaja en los testigos que no son nativos cuando se les somete a un interrogatorio policial. Esto es debido precisamente a la existencia de una emocionalidad reducida en la L2 (Caldwell-Harris, 2015). Se percibe, a través de estas investigaciones, que la habilidad para interpretar y expresar emociones conlleva mayor dificultad en la L2 por diversas razones. Algunos autores relacionan esta dificultad con una disponibilidad léxica menor (Jończyk, et al., 2016), 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). También hay que añadir, como ya se ha apuntado, la escasa interiorización que en muchas ocasiones presentan los estudiantes de la L2 del léxico y de las expresiones emocionales (Pavlenko, 2008; MacIntyre & Gregersen, 2012; Jończyk, et al., 2016). Aunque esta menor respuesta emocional parece una desventaja, con respecto a los hablantes de la L2, en alguna ocasión 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, según estos autores, en la L2 se aminora el impacto de la intuición a la vez que se produce un aumento de la deliberación. Ejemplo convergente, aunque en distinto ámbito de trabajo, es el trabajo de Jończyk et al. (2016). En él se observa, que de manera contraria a lo que podríamos pensar, en situaciones traumáticas a las personas les es más fácil hablar de ellas en una L2 debido al incremento de la

distancia psicológica (*psychological distance*, Costa, Vives & Corey, 2017, 148), la cual trae consigo un mayor despegue afectivo.

A pesar de que la literatura al respecto nos indica que la habilidad para interpretar y expresar emociones es más difícil en la L2, y que con instrucción formal es muy difícil llegar a interiorizar y a expresar las emociones de manera similar a la de los hablantes bilingües, autores relevantes en este campo indican que el trabajo que se lleva a cabo con el lenguaje emocional puede tener repercusiones muy positivas en el aprendizaje del mismo. Un aspecto que anima a trabajar en favor del desarrollo de este tipo de lenguaje en la L2 con estudiantes adultos, como es nuestro caso, es el siguiente:

Se sabe que a medida que aumenta el dominio lingüístico en la L2 las diferencias con los nativos se van limando (Abutalebi, 2008; Green, 2003), y los discentes se vuelven más parecidos a los nativos de la L1 en el uso de este tipo de lenguaje. Quizá se deba a una mayor interiorización de la lengua, la cual puede incluso incidir en un cambio en el patrón estructural como ya se ha encontrado en ciertas investigaciones (e. g. pasar de favorecer el patrón de adjetivo frente al de verbo, Pavlenko & Driagina, 2007; Pavlenko, 2008; Dziwirek & Lewandowska-Tomaszczyk, 2010). Así pues, se ha de pensar en recursos metodológicos para que se consiga una interiorización cercana a la de los nativos en este tipo de lenguaje. Una porción de la literatura relacionada con este campo léxico en la L2 señala a los libros de texto como los culpables de este déficit, ya que según se dice las emociones están ausentes en ellos (Dewaele, 2005). Así mismo se echa en falta en ellos discusión sobre el significado y sobre las propiedades sociolingüísticas del léxico emocional (Pavlenko & Driagina, 2007). Según nuestra investigación (Sánchez, Fernández-Sánchez & Pérez-García, en proceso de elaboración) 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 los profesores de idioma extranjero que en el material y en las actividades léxicas que presentan los libros de texto.

3. Objetivos

Se esperaba, según el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2011) que los estudiantes se expresaran de forma personalizada en cuanto a sus frustraciones, sentimientos, anhelos, etc. de manera superficial y con un bajo grado de interiorización de léxico. Se pensaba en estudiantes que conocen las tres mil palabras más frecuentes emocionales del inglés (K-1, K-2 y K-3), al menos superficialmente, y que aparecen en el léxico de Warriner et al. (2013). A pesar de su gran frecuencia, probablemente este léxico no esté plenamente integrado en su sistema lingüístico debido a razones que tienen que ver con el aprendizaje de una L2: simulaciones parciales (Froni, 2015), procesamiento superficial (Jończyk, et al., 2016), emocionalidad reducida (Caldwell-Harris, 2015), distancia psicológica (Costa, Vives & Corey, 2017, 148) y el despegue afectivo (Jończyk et al., 2016). Por ello se hipotetizaba, 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 los estudiantes cambiarían a medida que aumentara el aprendizaje sobre cómo expresar las emociones.

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

- El objetivo principal con estudiantes de nivel B2 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, 2011) era conseguir que los textos de tema afectivo, personal y autobiográfico escritos en la lengua extranjera que estaban aprendiendo manifestaran, después de recibir instrucción y practicar este tipo de lenguaje, una abundancia de matices de tinte emocional asemejándose lo máximo posible a la producción nativa. Para analizar los textos producidos por los estudiantes se pensó en el software *IBM Watson Tone Analyzer* (<https://www.ibm.com/watson/developercloud/tone-analyzer/api/v3/curl.html?curl>), el cual realiza un análisis lingüístico que detecta el tono del lenguaje emocional. Tiene la ventaja de garantizar en todo momento la objetividad, frente al análisis manual en el que tiene cabida la presencia de la subjetividad. Esta aplicación es útil para conocer cómo se percibe la comunicación escrita y determinar el tono general que transmite el escrito (*anger, fear, joy, sadness, analytical*).
- Además, se deseaba en obtener un listado de las 20 palabras menos frecuentes. Éstas se iban a obtener sometiendo los escritos de los estudiantes, por grupo, al *VocabProfile Compleat* (<http://www.lex tutor.ca/vp/comp/>). Esto permitiría comparar este léxico por grupos y saber a qué banda de frecuencia pertenecían.
- También se pensó en hallar la valoración emocional de estos términos, lo que probablemente indica en qué términos emocionales son competentes estos estudiantes de la lengua extranjera. Para ello, se considerarán las valoraciones afectivas del vocabulario emocional de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013), obtenidas 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"). Estas normas, en la

que los nativos de la lengua inglesa valoran del 1 al 9 el valor emocional que le suscita cada palabra en tres dimensiones: *valence*, *arousal* y *dominance*, son las que incluyen más términos emocionales del inglés (13.915 lemas), y una de las que con mayor frecuencia se utilizan en los estudios lingüísticos y psicolingüísticos. Probablemente, el hecho de tratar con este tipo de análisis posibilitará la obtención de conocimiento sobre el repertorio de palabras emocionales que incluye el lexicon de los estudiantes de L2.

4. Metodología

4.1.Participantes

Se contó para llevar a cabo este proyecto de innovación docente con los recursos humanos necesarios: tres grupos de estudiantes españoles universitarios matriculados en la asignatura Lengua Inglesa I de primer curso del Grado en Estudios Ingleses (USAL) que se encontraban en vías de conseguir un nivel de inglés B2 (CEFR, Council of Europe, 2011). Uno de ellos sirvió de grupo control, en este grupo se acabo con N=27 (6 hombres, 21 mujeres). Aunque el Pretest lo hicieron 29 participantes y el Posttest 30, se utilizaron sólo los datos de aquellos que habían hecho las dos pruebas. En uno de los grupos experimentales, el que realizaba un resumen, participaron 38 y 35 estudiantes y se terminó con un N de 34 (7 hombres, 27 mujeres). Finalmente, en el segundo grupo experimental, aquel que completaba los huecos y elaboraba definiciones, participaron 27 y 29 y se acabó con un N de 27 (8 hombres, 19 mujeres). Aunque había un número distinto no se eliminaron los datos del grupo que excedía los 27 participantes porque el número de participantes no era grande y esto podía restar potencia a los resultados.

4.2.Recursos

Contamos con una tecnología que permite la obtención de:

1. Datos personales y de conocimiento de la L2 de los estudiantes.
2. Textos escritos en lengua inglesa recogidos de manera digital a través de *Studium*.
3. La valoración del tono emocional general de los textos que generaron los estudiantes a través del *IBM Watson Tone Analyzer* (<https://www.ibm.com/watson/developercloud/tone-analyzer/api/v3/curl.html?curl>), aplicación de uso libre.
4. Los términos y bandas de frecuencia que presentaban los escritos de los estudiantes, obtenidos con el *VocabProfile Compleat* (<http://www.lexutor.ca/vp/comp/>) y valorados emocionalmente por nativos de la lengua inglesa (Warriner et al., 2013).

4.3. Pruebas

Para la realización del trabajo propuesto se llevaron a cabo, como actividades de clase, las siguientes tareas en el orden establecido a continuación:

1. Diseño y administración de un cuestionario que permitió obtener información demográfica y sociolingüística de los tres grupos de participantes (sexo, edad de comienzo del estudio de la lengua inglesa, frecuencia de uso, etc.). Una vez que completaron la información personal realizaron la Preprueba. Ésta consistió en la escritura de un texto breve (unas 150 palabras) sobre un sueño que habían tenido. Versaba sobre una experiencia autobiográfica, con el fin de que la subjetividad estuviera presente en todo momento y garantizara la obtención de datos ricos en léxico y matices emocionales.

2. En la siguiente sesión de clase se proporcionó instrucción sobre diferencias tipológicas a los dos grupos experimentales sobre textos emocionales y analíticos (objetivo y despegado) en aproximadamente 20 minutos. Dado que el énfasis estaba en el lenguaje emocional, se les instó a que repararan en expresiones emocionales y léxico emocional poco utilizado con el fin de que pensarán en un uso progresivo del mismo. Nos aseguramos de que todos los participantes recibían dentro de su grupo una instrucción similar independientemente de que los docentes pudieran ser diferentes.
3. En las dos siguientes sesiones de clase se llevó a cabo el entrenamiento, en los dos grupos experimentales, de la producción de textos en lengua inglesa con características afectivas. Se empleó aproximadamente 55 minutos en cada una, y cada sesión se espació aproximadamente una semana dependiendo del ritmo y horario de clase de los estudiantes. En uno de los grupos primero leyeron un texto sobre emociones positivas (“What are the ten positive emotions?”) para permitir la familiaridad con este léxico, y una vez que lo habían comprendido se les pidió que lo resumieran (grupo de resumir). Se les permitió mirar al texto mientras hacían el resumen, con lo cual se suponía que utilizarían mucho del vocabulario que en él aparecía. En el otro grupo (grupo de definir) se les presentó el mismo texto, pero incompleto, y se les pidió que lo completaran incluyendo una palabra o una definición de los términos del texto. Una vez que realizaron esta tarea se les dio el texto completo y se les pidió que en parejas compararan sus escritos con el texto completo y que incorporaran el vocabulario y las ideas básicas que no habían incluido. En la segunda sesión de entrenamiento se siguió el mismo procedimiento, lo único que cambiaba era el texto presentado, que en este caso trataba con emociones negativas (“Set with

your anger”). El orden de la presentación (positivo/negativo) no nos preocupaba porque no se le dirigía al estudiante en las pruebas (Preprueba/Postprueba) en ningún sentido, lo único que se intentó con los temas de los escritos realizados en las dos sesiones de entrenamiento es que se familiarizaran con emociones positivas y negativas. El profesor ayudó en todo momento a los miembros de los dos grupos, en las dos sesiones de entrenamiento, siempre que los estudiantes precisaron su ayuda.

4. Postprueba: pasadas dos semanas del entrenamiento en la producción textual, y con el fin de poder medir los efectos del mismo entrenamiento a largo plazo, se administró una prueba de manera similar a la primera en formato, longitud y tema (contar una experiencia personal que le había sucedido”). De nuevo se utilizó un tema que llevara a utilizar un léxico rico en matices afectivos.

A los alumnos no se les avisó de la existencia de las dos pruebas realizadas para evitar que las prepararan con anticipación o que no asistieran a clase pensando que eran tareas ajenas a la asignatura. Una vez que se realizó la segunda prueba, se les informó sobre los fines de la investigación y sobre el uso global que se iba a hacer de los datos. También se les dio la posibilidad de que sus datos no se utilizaran en la investigación si así lo deseaban.

Estas tareas las administraron los profesores/as que normalmente imparten la docencia de la lengua inglesa. Se siguió un proceder riguroso, con el fin de evitar la contaminación de los datos debido al sesgo del investigador/es.

5. Resultados

La valoración del tono emocional general de los textos que generaron los estudiantes se hizo con una aplicación informática de uso libre llamada *IBM Watson Tone Analyzer* (<https://www.ibm.com/watson/developercloud/tone-analyzer/api/v3/curl.html?curl>). A través de ella pudimos constatar que no había diferencias en el tono emocional entre la Preprueba y la Posprueba de cada grupo, y por lo tanto en las distintas emociones: *anger, fear, joy* o *sadness*. Sin embargo, sí se observa una diferencia importante en los grupos experimentales que han recibido instrucción y ésta tiene que ver con ser menos analíticos. La instrucción y el entrenamiento relacionado con las emociones ha hecho que los estudiantes se vean influidos por éstas y se expresen de manera menos racional que en la Preprueba, como se aprecia visualmente en las distintas figuras que se presentan a continuación.

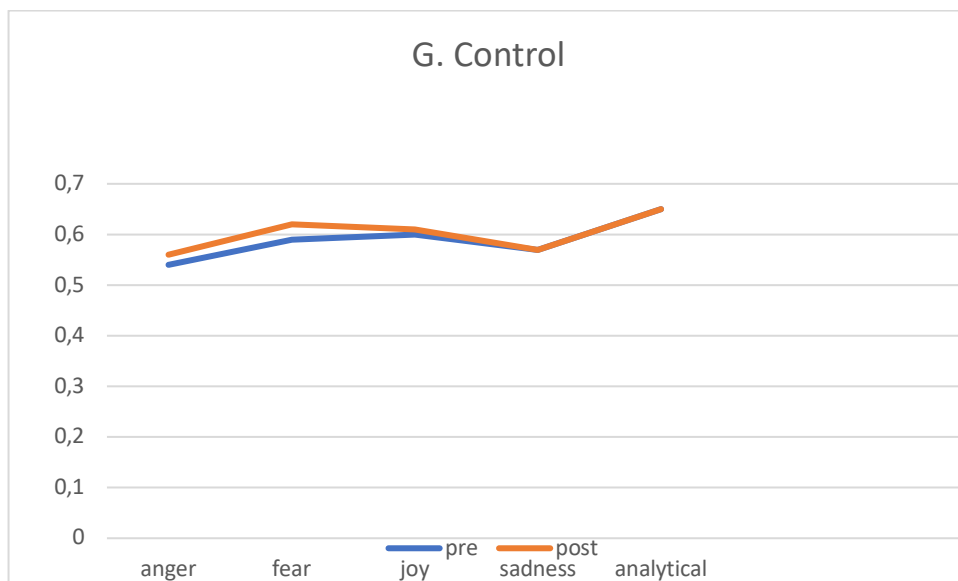


Figure 1. Grupo control

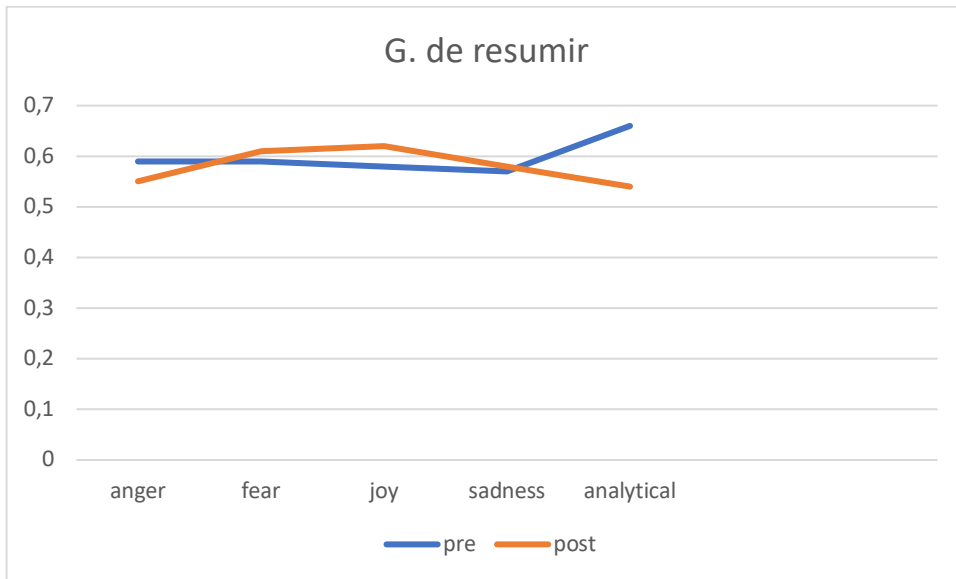


Figure 2. Grupo experimental que realizó el resumen

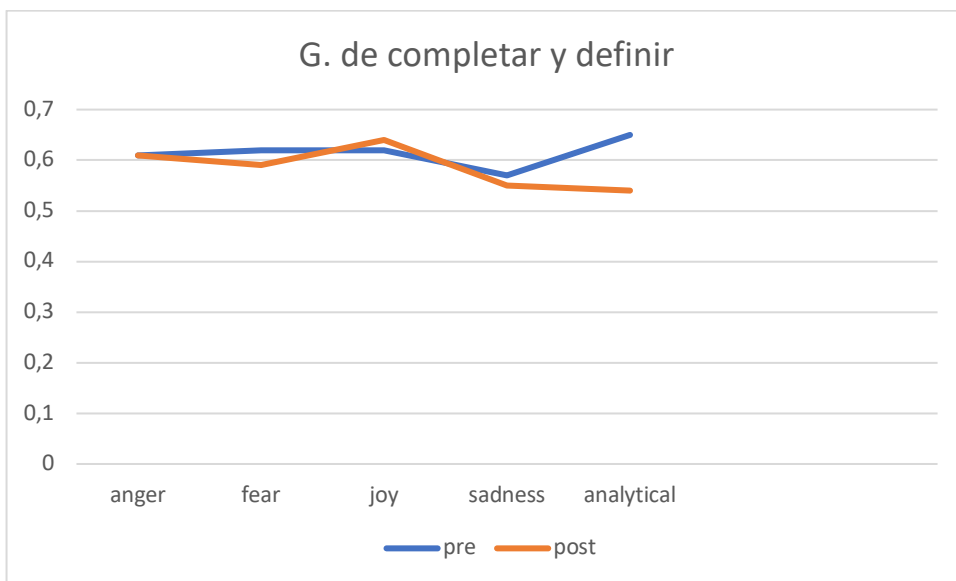


Figure 3. Grupo experimental que completó el texto y elaboró definiciones

En la Tabla 1, que se ofrece a continuación, se observa de manera numérica la ausencia de cambios en los grupos entre las fases: Preprueba/Postprueba. El único cambio que se da es en los grupos experimentales, en ellos se ha reducido de manera considerable la cifra para el comportamiento analítico

	ANGER	FEAR	JOY	SADNESS	ANALYTICAL
RESUMEN: PRE	0,59	0,59	0,58	0,57	0,66
RESUMEN: POST	0,55	0,61	0,62	0,58	0,54
DEFINIR: PRE	0,61	0,62	0,62	0,57	0,65
DEFINIR: POST	0,61	0,59	0,64	0,55	0,54
CONTROL: PRE	0,54	0,59	0,60	0,57	0,65
CONTROL: POST	0,56	0,62	0,61	0,57	0,65

Tabla 1. Resumen de puntuaciones medias en las distintas fases en las diferentes categorías emocionales y en la dimensión analítica.

Aplicado el *VocabProfile Compleat* (<http://www.lex tutor.ca/vp/comp/>) a los textos producidos por grupos, en la Postprueba, se observa un menor número de términos en bandas de frecuencia elevadas; es decir aquéllas superiores a la K-5. Esto significa que los estudiantes del grupo control se expresan con términos menos sofisticados. Sin embargo, esos resultados no se pueden tomar como hallazgo porque pueden tener que ver con la diferente longitud de los corpus léxicos formados con los datos de cada uno de los grupos.

	Resumen	Completar y definir	Control
Postprueba. \geq K-5	49	43	37

Tabla 2. N° de términos \geq K-5.

Para saber si los términos de bandas de frecuencia superiores a K-5 presentaban un grado de emocionalidad alta y diferente por grupo se obtuvo la puntuación emocional de los 20 términos, tanto de la Preprueba como de la Postprueba, obtenidas éstas del listado de normas de Warriner et al. (2013). Se consideraron los términos base que se

encontraban en este listado (ej. *staples* y *extinguished* en nuestros alumnos *staple* y *extinguish*, en Warriner et al., 2013). Las puntuaciones para términos emocionales positivos y negativos (Apéndice) manifestaron que no había diferencia, coincidiendo con los resultados sobre el tono emocional, entre la Preprueba y la Postprueba. Con lo cual se concluye que la instrucción y entrenamiento no ha contribuido para que se den mejoras en la expresión emocional, aunque sí ha producido escritos menos analíticos. Lo que se puede considerar como un primer paso a escritos más subjetivos y quizá, con ello, más emocionales.

	PRE Resumen	POST Resumen	PRE Def./C.	POST Def/C.	PRE Control	POST Control
Positivo	5,93	5,90	5,63	5,98	6,05	5,85
negativo	3,11	4,18	3,34	4,18	3,56	3,51

6. Conclusiones

Esta investigación supone una innovación en el terreno docente de inmenso valor, ya que es la primera de estas características, según nuestro conocimiento, que persigue verificar el valor de la instrucción tipológica y del entrenamiento textual en emociones con participantes españoles que estudian inglés como lengua extranjera. Trabajo clave para mejorar la producción de textos con material afectivo ya que como sabemos, gracias a nuestra experiencia docente y a nuestro conocimiento sobre la investigación que tiene en cuenta el ámbito emocional (Dewaele, 2005; Pavlenko & Driagina, 2007; Sánchez, Fernández-Sánchez & Pérez-García, en proceso de revisión), esta parcela de la lengua está poco desarrollada en nuestros estudiantes y suele generar frustración y malos entendidos. El conocimiento obtenido permite el diseño de un plan docente para

la integración del lenguaje afectivo de la lengua extranjera en el léxico de los estudiantes. En este caso como planificación de una docencia más eficaz en cuanto a efectividad se propone una mayor cantidad de sesiones que incorpore y exija la producción de léxico y expresiones emocionales en los escritos de los estudiantes. Esta información también es útil de cara a investigaciones empíricas que traten con este tema, ya que posibilitará un avance sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y expresiones emocionales (e.g. categorías gramaticales, términos positivos o negativos). Una de las limitaciones de este trabajo, y que se podrá evitar en futuras investigaciones, es la falta de un control riguroso de la longitud de los textos que se produzcan. Quizá, la falta de resultados positivos se puede haber visto afectada por la diferencia de palabras en los corpus léxicos formados con las aportaciones de cada grupo.

APÉNDICE

Puntuaciones en la Valencia emocional de los 20 términos menos frecuentes ($\geq K-5$) para aquéllos que existen en las normas afectivas de Warriner et. al (2013).

	POST	PRE	POST	PRE	POST
PRE Resumen	Resumen	Def./C.	Def./C.	Control	Control
					7,86
7,29	4,65	3,48	6,79	6,1	5,35
5,47	3,2	3,42	6,7	6,14	5,35
6,89	7,8	6,14	6,9	5,26	4,58
3	5,24	5,19	6,24	6,35	5,19
5,95	4,95	5,84	6,21	2,59	5
5,18	5,95	6,86	2,32	6,53	6,9

5,19	5,68	5,47	6,32	4,21	5,45
5,95	3,95	5,84	4,74	6	5
5,11	5,32	3,21	4,79	4,05	5
6,65	5,37	3,14	5,88	4,62	6
5,35	5,42	5,22	5,73	6	3
6,76	6,65	5,35	5	3,57	6,48
4,48	6,1	5,24	5,36	2,32	2,95
2,78	5,5	5,16	4,9		5,86
1,84		5,56	5,6		6,67
3,47		5,75	5,5		
5,4		3,14	5,63		
		3,67			

TÉRMINOS

Pre. Resumen (bandas K6-K15): soda (5,47), souvenir (6,89), villain (3,00), decor (5,95), drizzling (5,18), ruffle (5,19), sublime (5,95), beep (5,11), penguins (6,65), raffled (5,37), deluxe (6,76), snout (4,48), hearse (2,78), puking (1,84), chimera, impostor (3,47), levitate (5,40), hydra, vis, crumpets.

Post. Resumen (bandas K7-K19): extinguished (4,65), funk (3,20), hilarious (7,80), notifications (5,24), repentant (4,95), sublime (5,95), cafeteria (5,68), hallucinating (3,95), freeway (5,32), raffle(5,37), wand (5,42), badminton, palliative, paranormal (4,05), armadillos, burrito (6,65), tourney, momento, scape (5,50), tabla.

Pre. Definir/completar (bandas K6-K13): hesitant (3,48), humid(3,42), limousine (6,14), luggage (5,19), maze (5,84), pajamas (6,86), sodas (5,47), vault (5,84), ferocious (3,21), hideous (3,14), photocopy (5,22), chauffeur, lucid (5,35), trance (5,24), contorted, paramedics (5,16), coliseum (5,56), docile (5,75), atrocious (3,14), nuke (3,67).

Pre. Definir/completar (bandas K6-K22): savoring (6,70), serene (6,90), twilight (6,24), autograph (6,21), malicious (2,32), saxophones (6,32), subway (5,44), vodka (5,68), clarinet (4,74), composure, dewy (4,79), cohabitation, hamsters (5,88), punctual (5,73), semester (5,00), varsity (5,36), cheesier (4,90), tipsy (5,60), scape (5,50), stover (5,63).

Pre. Control (K5-K17): melancholic, pavilion (6,10), planning (6,14), queues (5,26), ambience (6,35), blackmail (2,59), bonfire (6,53), hordes (4,21), rustic (6,00), vampires (4,05), donuts, metro, squids (4,62), obnoxious, octopus (6,00), omelette, zombies (3,57), rucksack, flamenco, barf (2,32).

Post. Control (K6-K22): awesome (7,86), euro (5,35), hysterically (4,58), luggage (5,19), outskirts (5,00), protagonist, serenely (6,90), sponge (5,45), staples (5,00), trekking (5,00), toad (6,00), backfired (3,00), noodles (6,48), tyre, claustrophobic (2,95), cameo (5,86), boor, hob, meniscus (6,67), churros.