

- **TÍTULO:** La asociación de términos emocionales en estudiantes de lengua inglesa (ID2019/165)
  
- **CURSO académico:** 2019-2020
  
- **ACCIÓN:** Innovación en metodologías docentes para para desarrollo de competencias generales o específicas (1)
  
- **AREA DE CONOCIMIENTO:** Lengua Inglesa, Artes y Humanidades
  
- **COORDINADORA DEL PROYECTO:** María Jesús Sánchez Manzano ([mjs@usl.es](mailto:mjs@usl.es))
  
- **MIEMBROS DEL EQUIPO DE TRABAJO:**  
Alfredo Fernández Sánchez ([a.fernandez@usal.es](mailto:a.fernandez@usal.es))  
Elisa Pérez García ([elisapg@usal.es](mailto:elisapg@usal.es))

## **1. Introducción**

Las emociones forman parte esencial del vocabulario que emplean los hablantes en el día a día. En términos generales, su expresión se produce a través del lenguaje verbal, de ahí lo crucial de tener un amplio conocimiento del léxico emocional. De hecho, la deficiencia en este dominio puede “conducir a malentendidos y a interacciones interpersonales deficitarias, las cuales se agravan cuando se utiliza un idioma extranjero” (Sánchez, Fernández-Sánchez & Pérez-García, 2017, p. 2). La escasa maestría de este lexicón, provocado probablemente por su grado de abstracción, genera una menor eficiencia a la hora de aprender o adquirir una segunda lengua (L2) como puede ser el inglés. En efecto, una de las mayores diferencias que se pueden señalar en cuanto a hablantes nativos y no nativos se sitúa en esta parcela léxica. Para solventar este déficit emocional, el denominado *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment* (Council of Europe, 2018, CEFR) expone como requisito primordial que el estudiante de L2 sea capaz de expresar emociones, ya sea a niveles más simples a través de la mímica (niveles A1, A2 y B1) como a una exigencia más compleja (niveles B2, C1 y C2). En referencia a estos últimos el CEFR declara que los alumnos deben ser capaces de escribir, expresar, comprender, etc. “degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences” (p. 85). No obstante, y como ya se ha dejado entrever, la situación real muestra que es en este tipo de léxico donde se hallan las mayores dificultades para los estudiantes de L2. Éste es un campo en el que apenas se repara en el aula, quizá debido a que hay que adentrarse en temas personales y autobiográficos, y una explotación adecuada de estos temas, en clases muy numerosas, exige una gran cantidad de tiempo y una gran sensibilidad para abordar estos temas. Esto, en consecuencia, ha llevado a los discentes a poseer un nivel menos sofisticado con respecto a los hablantes nativos de la lengua. Por ello, este proyecto de innovación es clave para obtener información sobre material afectivo con el mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ámbito poco desarrollado en la L2: el emocional (Dewaele, 2005; Pavlenko & Driagina, 2007; Sánchez, Fernández-Sánchez & Pérez-García, en proceso de revisión).

## **2. Revisión de la literatura**

De entre algunas causas que han podido conducir a esta situación de desventaja, en cuanto a las emociones, podemos encontrar tanto aspectos prácticos como aspectos físicos o

mentales. Con respecto al ámbito práctico podemos destacar la ausencia de emociones en la literatura y quizá en los libros de texto en L2 (Kaneko, 2003; Sánchez, et al., 2017). Pese a que no son muchos los estudios sobre el léxico emocional en los libros de texto de inglés como lengua extranjera, una idea generalizada entre los estudiosos es que entre los recursos didácticos a los que tienen acceso los estudiantes no hay un alto nivel de aparición del lenguaje emocional que les permita expresar con total normalidad y soltura sus sentimientos. Otra de las cuestiones que se puede plantear como causante de esta deficiencia es la metodología desarrollada en el ámbito académico (Sánchez, et al., 2017). Si no se trabaja de forma explícita dentro del aula y se proporcionan distintas oportunidades para expresar los sentimientos de los interlocutores, el estudiante de la L2 apenas repara en la existencia de este tipo de lenguaje. Por tanto, y tal y como expuso Dewaele en 2005, se puede extraer como conclusión que es el ámbito docente uno de los puntos de partida desde donde se tiene que comenzar un proceso el cual permita a los estudiantes convertirse en usuarios competentes de la L2. No obstante, y centrándonos ahora en cuestiones físicas / mentales, estudios como el de Foroni (2015) han servido para demostrar que, aún trabajando con este tipo de léxico en el aula, es difícil que el alumno llegue a integrarlo plenamente. Todo ello se debe a dos cuestiones primordiales. En primer lugar podemos hablar de que a pesar de que el lenguaje y las emociones están altamente relacionados, hay estudios que sugieren que el vínculo es mucho mayor en la lengua materna (L1) que en la segunda lengua (L2) (Baumeister, Foroni, Conrad, Rumiati & Winkielman, 2017). Probablemente, esta cuestión se debe a que la L2 se ha aprendido con posterioridad en el tiempo y los términos emocionales están menos accesibles en nuestra memoria. De hecho, Baumeister et al. (2017) aseguran que “several introspective reports, surveys, interviews, and clinical observations suggest that people remain emotionally distant from an L2 if it was not learned during early childhood” (p. 2). En segundo lugar, Foroni (2015) sugiere la presencia de una barrera emocional, que él mismo describió, y que es causante de estas diferencias léxicas en cuanto a hablante nativo y no nativo. Según su estudio, a pesar de que investigaciones como la de Zwaan y Taylor (2016) demuestran que los mecanismos cerebrales implicados en el aprendizaje / adquisición de la lengua emocional son los mismos tanto para la L1 como para la L2, el grado de implicación o participación de estructuras cerebrales dedicadas al procesamiento de la emoción, tales como la amígdala, el sistema límbico, etc., están involucradas en menor medida cuando los estudiantes trabajan la producción afectiva en su L2. Todas estas razones sumadas a hechos como que en algunas lenguas las emociones se expresan

de manera diferente, a la falta de un equivalente en la L1 (Pavlenko & Driagina, 2007) o a que hay una escasa interiorización del léxico (Pavlenko, 2008; Jończyk, Boutonnet, Musial, 2016), hacen que la habilidad para expresar e interpretar emociones sea más difícil en la L2.

### **3. Descripción de los objetivos**

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 y a la posibilidad de superar estas dificultades con un mayor dominio (Abutalebi, 2008; Green, 2003) y una menor edad de adquisición de la L2 (Pavlenko, 2008), surgió este proyecto de innovación. El objetivo principal, obtención de información fiable sobre el léxico emocional del inglés, y los específicos que se relacionan a continuación se formularon para intentar solventar la deficiencia en cuanto al léxico emocional en la L2 y, por tanto, romper con la barrera entre hablante nativo y hablante no nativo. Éstos son los siguientes:

1. Obtener la valoración de términos altamente emocionales en las dimensiones más comunes en la L2 (inglés): valencia (*valence*) y activación (*arousal*) (Warriner, Kuperman & Brysbaert, 2013).
2. Obtener los términos asociados de las palabras seleccionadas como altamente emocionales en la L2.
3. Obtener, asimismo, una valoración de cuán emocional se es a través de un cuestionario en la L1 (español) sobre emociones (*Test de atención a las emociones*, <https://www.psicologia-online.com/test-de-atencion-a-las-emociones-3311.html>). Se realizó en español porque es la lengua en el que había sido concebido.

### **4. Preguntas de investigación e hipótesis**

Una idea principal que se maneja, y que se desprende de la literatura que trata con el lenguaje emocional en segunda lengua, es que la fluidez en la L2 comparada con la que los discentes tienen en su lengua materna es mucho menor. Se puede conocer un término, pero esto no quiere decir que esté interiorizado y disponible para ser usado. Esta idea nos lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación en este proyecto de innovación docente:

1. ¿Habrá una relación entre el índice emocional obtenido en el *Test de atención a las emociones* (<https://www.psicologia-online.com/test-de-atencion-a-las-emociones-3311.html>) y las valoraciones emocionales dadas por los participantes de la L2 (B2, C1.3)?
2. ¿Habrá una diferencia significativa entre las valoraciones emocionales dadas por los estudiantes de distintos niveles de la L2 (B2, C1.3)?
3. ¿Se dará una diferencia significativa entre las valoraciones emocionales dadas por los estudiantes de la L2 y los nativos de la lengua inglesa?
4. ¿Habrá una diferencia significativa entre los asociados producidos por los estudiantes de los distintos niveles de la L2 y los nativos de la lengua inglesa?

Teniendo en cuenta estas preguntas de investigación se formularon las siguientes hipótesis:

1. Se obtendrá una diferencia significativa entre la valoración emocional dada por los participantes de menor nivel lingüístico (B2) en el test emocional y los que tienen un nivel próximo al del nativo (C1.3). Los estudiantes de Máster al ser cuatro o cinco años mayores han tenido más experiencias y uso de su L1, lo que puede dar lugar a una conceptualización diferente y a una mayor interiorización de su L1.
2. Se producirán diferencias significativas entre hablantes cuya L1 es el español (B2, C1.3) cuando valoren la emoción que suscitan ciertos términos en inglés, y también entre éstos y aquellos cuya L1 es el inglés.
3. El primer asociado dado por los participantes de nivel superior en la L2 (C1.3) para cada palabra será normalmente diferente de los de nivel B2. No obstante, coincidirá en más ocasiones con los de nivel B2 que con los que den los nativos de la lengua inglesa.
4. Los cinco asociados que proporcionen los nativos del inglés serán más numerosos y pertenecerán a bandas de frecuencia superiores que los que den los estudiantes de la L2 (B2 y C1.3).

## **5. Metodología**

### *5.1. Participantes*

Se contó para llevar a cabo este proyecto de innovación docente con dos grupos voluntarios de universitarios de la Universidad de Salamanca. Uno de ellos estaba compuesto por estudiantes de primer curso matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa I, impartida en el primer cuatrimestre en el Grado en Estudios Ingleses. Se encontraba en vías de conseguir un nivel de inglés B2 (CEFR, Council of Europe, 2011, 2018) y los datos de la L2 se recogieron a lo largo del cuatrimestre. El otro grupo lo componían estudiantes de Máster de Educación Secundaria en la especialidad de inglés (MUPES), y sus datos se recogieron al principio del segundo cuatrimestre. Partimos de que el hecho de recoger los datos en distinto cuatrimestre no afecta a los resultados, dado que este grupo ya tiene un nivel próximo al del nativo en la L2. Dado que el título de Máster les habilita para ser profesores de Lengua Inglesa de secundaria, se les presupone un nivel C1.3 (CEFR, 2018) en la lengua inglesa.

En el primer grupo se contó con 75 participantes (63 mujeres y 12 hombres, media de edad del grupo: 18,4) cuya L1 era español en la mayor parte de los casos. Cinco personas declararon tener una L1 diferente del español: árabe, ruso, holandés, gallego y polaco. No se descartaron sus datos porque para los juicios dados en inglés esto no ponía en peligro la investigación. El inglés en todos los casos era su L2.

En el segundo grupo se contó con 29 participantes (23 mujeres y 6 hombres, edad media del grupo: 24,3). En todos los casos su L1 era español y una persona se declaró bilingüe de español/griego.

El grupo de los nativos de la lengua inglesa (N=14, 8 mujeres, 6 hombres, edad media del grupo: 37,1) se recolectó vía online entre marzo y abril. Éstos utilizaron su ordenador para hacer la tarea. Nos encontramos con una miscelánea de participantes debido a que la situación de crisis sanitaria nos obligó a difundir los cuestionarios tanto a estudiantes como a profesores o voluntarios nativos de la lengua inglesa que quisieran participar. A la hora de difundir dichos cuestionarios se pidió colaboración a instituciones tales como:

- Miembros TESOL
- Miembros AESLA
- Miembros AEDEAN
- Miembros de grupos de Facebook

- Academias de idiomas que acogen a nativos en la ciudad de Salamanca (ej. Academia Cervantes, Academia ISLA, Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, Asociación IES, etc.)
- Profesores nativos de la Universidad de Salamanca

No obstante, y a pesar del esfuerzo de difusión no contamos con una amplia respuesta por parte de los nativos.

### 5.2. Instrumentos para la recopilación de datos

*Test de atención a las emociones* (<https://www.psicologia-online.com/test-de-atencion-a-las-emociones-3311.html>). Este test se compone de 10 preguntas que van del 1 al 5 (totalmente en desacuerdo- totalmente de acuerdo). Para su interpretación se considera que las personas que puntúan alto en esta escala (1 a 10) perciben sus emociones de manera intensa, mientras que las que puntúan bajo tienden a no dejarse llevar por sus estados emocionales. Se puede decir que son personas en las que prima la racionalidad a los propios sentimientos.

Los datos se recogieron en los grupos de estudiantes que participaron a través de un cuestionario de *Google forms* (<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=google+forms>).

Para analizar los asociados, a parte del recuento manual, se utilizó el *VocabProfile Compleat* (<https://www.lexutor.ca/vp/comp/>). Esta aplicación proporciona un listado de las 25 bandas de frecuencia por familias (*families*), tipos de palabras (*types*) y cantidad total de los términos (*tokens*). El listado que ofrece es muy útil para explorar no sólo vocabulario de gran frecuencia (hasta las 3.000 familias de palabras, K-3)<sup>1</sup>, sino también vocabulario de frecuencia mediana (3.000-9.000, K-3 a K-9) según Schmitt y Schmitt (2014), y avanzado (> que K-9).

### 5.3. Tareas

---

<sup>1</sup> Si una persona tiene un tamaño de vocabulario de 3.000 familias de palabras significa que conoce al menos las familias de palabras de las tres primeras bandas de frecuencia.

Se recogieron datos de información demográfica y sociolingüística de los participantes (*Biodata*) y también un *consentimiento informado* de manera *online* antes de empezar con las tareas. Éste se administró para dar cuenta de la investigación que se estaba llevando a cabo y para que, si los participantes lo estimaban oportuno, admitieran que sus datos pudieran utilizarse de manera global, nunca individualizada, de cara a esta investigación docente. Además, los participantes realizaron tres tareas en distinto orden: valoración emocional de los 20 términos que se presentaron como críticos, producción de asociados y rellenar el Test de atención a las emociones. Tardaron aproximadamente una media de 70 minutos en realizar las tres tareas.

Los datos de los participantes de la USAL se recogieron en el aula de informática de la Facultad de Filología, en grupos de unos 15-20 estudiantes. En la valoración de los términos emocionales, en las dimensiones de *valence* y *arousal*, se utilizó una escala del 1 al 9 (*very pleasant- unpleasant, calm-excited*) que es el proceder estándar que se observa en las normas emocionales más representativas (Bradley & Lang, 2009; Warriner, Kuperman & Brysbaert, 2013). Las tareas de valoración de los términos y producción de asociados las realizaron todos los participantes de la USAL en inglés. El test emocional sólo se realizó en español, idioma en el que se había concebido. No se pasó en inglés a los nativos de esta lengua, por no existir una versión validada.

Las tres tareas llevadas a cabo por los discentes se presentaron de manera contrabalanceada y fueron las siguientes:

1. Administración y valoración del cuestionario emocional.
2. Juicios emocionales en cuanto a *valence* de los términos seleccionados según el listado de Warriner et al., (2013), obtenidos 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). Se utilizaron 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* para 13.915 lemas (Warriner et al., 2013), porque son las que incluyen más términos emocionales del inglés, y una de las que con mayor frecuencia se utilizan en los estudios lingüísticos y psicolingüísticos. Este tipo de 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). Probablemente, el hecho de tratar con este tipo de análisis y con palabras de gran frecuencia lime la carga emocional que pueda darse en una determinada palabra que no coincida plenamente con la otra lengua, debido a connotaciones culturales. Así mismo, posibilita la obtención de conocimiento sobre el repertorio de palabras emocionales que incluye el léxico de los estudiantes de L2.

3. Producción de los asociados de cada término. Se limitó el número de ellos a 5 asociados por palabra para que los datos que se obtuviera pudieran ser manejables a la hora de analizarlos.

#### *5.4. Selección de estímulos*

Los términos se seleccionarán cuidadosamente de acuerdo con los criterios que suelen seguirse en las investigaciones de este tipo (puntuación dada por los nativos en normas emocionales, categoría gramatical, etc.). Se fue muy cuidadoso en la fijación de criterios y en el número de términos que se seleccionaron. Se pensó en un número que no excediera de 20, para que la cantidad de datos recogidos no fuera excesiva e inmanejable a la hora de analizar los datos.

Después de varios intentos para lograr una paridad en el número de términos tanto positivos como negativos y dado que se quería trabajar con términos claramente emocionales se decidió establecer el siguiente criterio de selección:

- Positivos. Valence: +1.3 por encima de la mediana (5)  
Arousal +1.3 por encima de la mediana (5)
- Negativos. Valence -1.3 por debajo de la mediana (5)  
Arousal -1.3 por debajo de la mediana (5)

Los 20 primeros términos ingleses (10 positivos y 10 negativos), tomados de las normas de Warriner et al. (2013), que encajasen dentro de estos criterios serían los candidatos para incluirlos en el cuestionario de emociones. Sin embargo, una vez realizado este proceso encontramos, en ambos polos (positivo y negativo), términos de la misma familia semántica tales como: *excite - excited - exciting* o *sad - sadness*. Ante esta situación se

decidió elegir un único término. Para ello, se recurrió al juicio de dos investigadores en psicolingüística ajenos a la investigación. Ellos optaron por el más relevante y aquel que fuera más fácil a la hora de producir asociados. Esto implicaba una nueva recopilación de términos, los cuales siguieron los mismos criterios de selección previamente mencionados.

Llegados a este punto nos centramos en la categoría gramatical de los términos escogidos: sustantivos, adjetivos y verbos.

**Tabla 1**  
Términos positivos.

TÉRMINOS	VALENCE	AROUSAL	CATEGORÍA GRAMATICAL
Happiness	8.48	6.5	Noun
Fun	8.37	6.32	Adjective
Fantastic	8.36	6.4	Adjective
Excited	8.11	6.43	Adjective
Lover	8.05	7.45	Noun
Orgasm	8.01	7.19	Noun
Payday	7.95	6.81	Noun
Winner	7.86	6.53	Noun
Celebrate	7.84	6.73	Verb
Pleasure	7.8	6.8	Noun

**Tabla 2**  
Total de términos positivos por categoría gramatical.

NOUN	6
ADJECTIVE	3
VERB	1

**Tabla 3**  
Términos negativos.

TÉRMINOS	VALENCE	AROUSAL	CATEGORÍA GRAMATICAL
Coma	1.89	3.05	Noun
Menopause	1.89	3.55	Noun
Sad	2.1	3.49	Adjective
Mortuary	2.21	3.59	Noun
Lifeless	2.24	3.55	Adjective
Widower	2.26	2.83	Noun
Unsuccessful	2.33	3.36	Adjective
Fatty	2.38	3.35	Adjective
Depress	2.47	3.14	Verb
Glaucoma	2.47	3.45	Noun

**Tabla 4**  
Total términos negativos por categoría gramatical.

NOUN	5
ADJECTIVE	4
VERB	1

Para que hubiera una paridad también en este aspecto, tuvimos que buscar algún nuevo término hasta lograr nuestro objetivo y quedarnos con las palabras de la siguiente tabla:

**Tabla 5**  
Términos positivos definitivos.

TÉRMINOS	VALENCE	AROUSAL	CATEGORÍA GRAMATICAL
Happiness	8.48	6.5	Noun
Fun	8.37	6.32	Adjective
Fantastic	8.36	6.4	Adjective
Excited	8.11	6.43	Adjective

Lover	8.05	7.45	Noun
Orgasm	8.01	7.19	Noun
Payday	7.95	6.81	Noun
Winner	7.86	6.53	Noun
Celebrate	7.84	6.73	Verb
Spectacular	7.5	6.65	Adjective

**Tabla 6**  
Términos negativos definitivos.

TÉRMINOS	VALENCE	AROUSAL	CATEGORÍA GRAMATICAL
Coma	1.89	3.05	Noun
Menopause	1.89	3.55	Noun
Sad	2.1	3.49	Adjective
Mortuary	2.21	3.59	Noun
Lifeless	2.24	3.55	Adjective
Widower	2.26	2.83	Noun
Unsuccessful	2.33	3.36	Adjective
Fatty	2.38	3.35	Adjective
Depress	2.47	3.14	Verb
Glaucoma	2.47	3.45	Noun

De estas tablas podemos inferir una paridad en cuanto a categoría gramatical de los términos teniendo:

**Tabla 7**  
Número de términos positivos y negativos por categoría gramatical.

POLARIDAD	CATEGORÍA GRAMATICAL	TOTAL
POSITIVOS	NOUN	5
	ADJECTIVE	4
	VERB	1

NEGATIVOS	NOUN	5
	ADJECTIVE	4
	VERB	1
		20

Los términos incluidos en la Tablas 5 y 6 fueron los que se incluyeron en el cuestionario final.

### 5.5. Creación de cuestionarios y administración de las tareas

Una vez seleccionados los términos definitivos, tal y como se ha explicado en el apartado anterior, se crearon dos modelos de cuestionario. La decisión de realizar dos modelos partió de la idea de no condicionar el resultado de las respuestas causado por un cansancio o tedio – probablemente provocado por haber respondido ya a varias preguntas. Creando dos cuestionarios dábamos, por tanto, la posibilidad de que los bloques de preguntas aparecieran de forma aleatoria.

1. Cuestionario 1. Los términos fueron organizados atendiendo a su orden de alfabeto (de la A a la Z) y el orden de los bloques fue el siguiente: *Valence – Test emocional - Associates - Arousal*.
2. Cuestionario 2. Los términos fueron organizados por orden alfabético pero a la inversa (de la Z a la A) y el orden de los bloques fue el siguiente: *Arousal - Associates - Test emocional - Valence*.

Los dos cuestionarios se entregaron dentro del aula de informática de la Facultad de Filología de la USAL a los participantes de Lengua Inglesa I, dividiéndolos en dos columnas (A y B). Mientras que los discentes de la columna A realizaron el cuestionario 1, los de la columna B realizaron el cuestionario 2. De esta forma se pretendió que hubiera un equilibrio entre aquellos/as que respondían a un cuestionario y los/as que respondían al otro, y que el orden de la realización no afectara a los resultados. El mismo procedimiento se siguió con el grupo de MUPES, en el mismo aula de informática en grupos de unos 15-20 participantes siguiendo. Los investigadores estuvieron presentes, así se aseguraban de que se seguía el mismo procedimiento, pero se fue especialmente cuidadoso para no introducir el sesgo del investigador. No hubo pregunta alguna, ya que la página de información previa a las tareas era suficientemente

clara. El grupo de nativos realizó las tareas con su propio ordenador en el momento más conveniente para ellos.

## 6. Resultados

Para la comprobación de la primera hipótesis, relacionada con el cuestionario emocional completado por los participantes de la L2, se realizó un T-Test entre los dos grupos de L2 con los que tratábamos. Se halló una diferencia significativa entre ambos ( $p\text{-value}=0,002$ )<sup>2</sup>. Los participantes de mayor nivel lingüístico conceptualizan los términos de manera distinta a los de menor nivel.

**Tabla 8**

Estadística descriptiva del Test de atención a las emociones en participantes de L2.

Nivel	Participantes	Media
B2	75	6.75
C1.3	28	7,70

Los resultados obtenidos nos llevaron a pensar que si en la L1 hay diferencia en la L2 también la habría aunque de manera más reducida ya que la L2 no deja de ser una lengua aprendida y no adquirida. Para la comprobación de la segunda hipótesis se hicieron análisis estadísticos (*T-Tests*) para cada una de las 20 palabras empleadas en la investigación en las dos dimensiones: *valence* y *arousal*. Aunque se tenía previsto comparar estos datos con las valoraciones emocionales dadas por los nativos de la lengua inglesa no se llegó a hacer debido al escaso número de participantes con los que contamos en este grupo ( $n=14$ ), y la gran desproporción que existía con el número de participantes de la L2 ( $n=75$  y  $n=28$ ).

Hubo una diferencia significativa con 5 de los 20 términos (25%) con los que trabajamos en la dimensión de *valence* debido al nivel superior de la L2 (C1.3). La diferencia significativa se produjo en la mayor parte de las ocasiones para términos emocionalmente positivos (*celebrate*, *excited*, *fantastic* y *payday*), esto coincide con el sesgo que existe

---

<sup>2</sup> No se realizó comparación con los datos proporcionados por los nativos porque, a parte del número reducido con el que contamos en la investigación este cuestionario emocional estaba solamente disponible en lengua española.

normalmente para los términos positivos (Augustine, Mehl & Larsen, 2011; Warriner et al, 2013; Martin & Altarriba, 2016).

También hay que señalar que los participantes de nivel superior de la L2, además de tener un menor rango de respuesta ( $\bar{x}=3,9$  frente a  $\bar{x}=5,6$  de los participantes de nivel B2)<sup>3</sup> en todos los casos menos en dos (*lover* y *winner*) obtuvieron medias más altas o más bajas dependiendo de si el término era altamente emocional o no (positivo o negativo). Esto puede indicar que, por lo general, estos participantes conceptualizan mejor los términos presentados, ya que en sus valoraciones se dispersan menos que las de los participantes de nivel B2. En la tabla que se da a continuación se muestran los resultados junto con la estadística descriptiva.

**Table 9**

Estadística descriptiva para 20 términos emocionales en la dimensión de *valence* y diferencias entre estas palabras en el nivel B2 y C1.3 (\*= significativo al 0,05).

	B2 (n=75)		C1.3 (n=28)		p-value
	Media	Moda (Rango)	Media	Moda (Rango)	
celebrate	7,84	9.00 (3.00-9.00)	8,43	9.00 (7.00-9.00)	0,025*
coma	1,77	1.00 (1.00-9.00)	1,43	1.00 (1.00-5.00)	0,270
depress	1,51	1.00 (1.00-8.00)	1,32	1.00 (1.00-4.00)	0,430
excited	7,63	9.00 (4.00-9.00)	8,57	9.00 (6.00-9.00)	0,006*
fantastic	7,63	8.00 (3.00-9.00)	8,46	9.00 (7.00-9.00)	0,001*
fatty	3,60	5.00 (1.00-9.00)	3,46	5.00 (1.00-8.00)	0,750
fun	7,73	8.00 (5.00-9.00)	7,86	9.00 (5.00-9.00)	0,610
glaucoma	2,39	1.00 (1.00-6.00)	2,00	1.00 (1.00-5.00)	0,240
happiness	8,27	9.00 (6.00-9.00)	8,61	9.00 (7.00-9.00)	0,100
lifeless	2,29	1.00 (1.00-9.00)	2,04	1.00 (1.00-8.00)	0,540
lover	7,54	8.00 (2.00-9.00)	7,50	9.00 (2.00-9.00)	0,900
menopause	3,72	3.00 (1.00-8.00)	2,64	1.00 (1.00-5.00)	0,007*
mortuary	1,97	1.00 (1.00-5.00)	1,57	1.00 (1.00-5.00)	0,140
orgasm	8,05	9.00 (1.00-9.00)	8,64	9.00 (7.00-9.00)	0,055
payday	7,28	9.00 (1.00-9.00)	8,35	9.00 (6.00-9.00)	0,002*

<sup>3</sup> Recuérdese que los términos elegidos, altamente emocionales (positivos y negativos) tomados de Warriner et al. (2013) presentan un rango de 0,68 en *valence* para los términos mas emocionales (positivos) y de 0,58 para los menos emocionales (negativos).

sad	2,25	1.00 (1.00-7.00)	1,82	1.00 (1.00-5.00)	0,150
spectacular	7,60	8.00 (5.00-9.00)	8,04	9.00 (6.00-9.00)	0,070
unsuccessful	2,17	1.00 (1.00-4.00)	1,86	2.00 (1.00-4.00)	0,190
widower	2,51	1.00 (1.00-6.00)	2,32	1.00 (1.00-6.00)	0,590
winner	7,96	9.00 (5.00-9.00)	7,82	8.00 (4.00-9.00)	0,590

En la figura que se proporciona a continuación se visualizan mejor los datos de la tabla anterior.

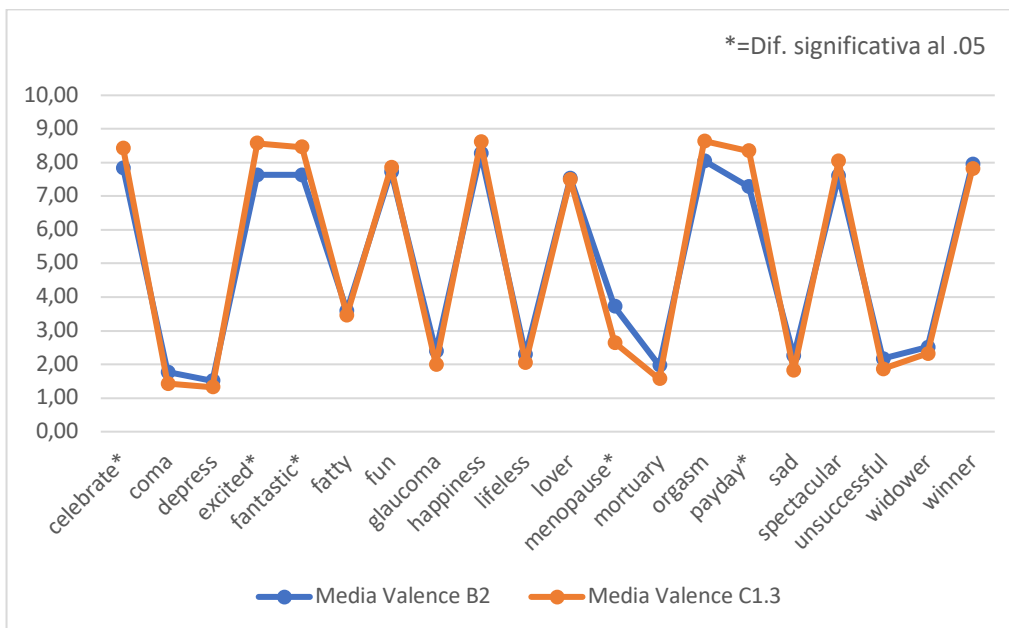


Figura 1. Media por término y nivel en la L2 en la dimensión de *valence*.

En relación a la dimensión de *arousal* hubo una diferencia significativa para 8 términos de 20 (40%) debido al nivel superior de la L2. La diferencia se produjo para los mismos términos positivos de antes en la dimensión de *valence*: *celebrate*, *excited*, *fantastic*, *payday*, además de *orgasm* y *espectacular*. A éstos hay que añadirles los dos términos negativos: *lifeless* y *sad*. Como en la anterior dimensión hubo más diferencias significativas en las palabras emocionales positivas.

También hay que señalar que los participantes de nivel C1.3, además de tener un menor rango de respuesta ( $\bar{x}=4,8$  frente a  $\bar{x}=7,65$  que los participantes de nivel B2<sup>4</sup>, en todos

<sup>4</sup> Los términos elegidos, altamente emocionales (positivos y negativos) tomados de Warriner et al. (2013) para *arousal* presentan un rango de 1,05 para los términos mas emocionales (positivos) y de 0,62 para los menos emocionales (negativos).



los casos menos en dos (*menopause* y *fatty*) obtuvieron medias más altas o más bajas dependiendo de si el término era positivo o negativo. Esto de nuevo puede indicar que, por lo general, estos participantes conceptualizan mejor los términos presentados.

Los análisis estadísticos confirman que hay diferencias significativas para ciertos términos en las valoraciones emocionales dadas por los participantes de L2 debido al nivel. A pesar de que no se obtuvieron diferencias significativas para todos los términos, las diferencias en la conceptualización de los términos se aprecian también a través de la estadística descriptiva que se muestra a continuación.

**Table 10**

Estadística descriptiva para 20 términos emocionales en la dimensión de *arousal* y diferencias entre estas palabras en el nivel B2 y C1.3 (\*= significativo al 0,05).

	<b>B2 (n=75)</b>		<b>C1.3 (n=28)</b>		<b>p-value</b>
	Media	Moda (Rango)	Media	Moda (Rango)	
celebrate	7,54	8.00 (1.00-9.00)	8,39	9.00 (6.00-9.00)	0,006*
coma	3,02	1.00 (1.00-7.00)	2,17	1.00 (1.00-6.00)	0,080
depress	3,21	1.00 (1.00-9.00)	2,57	1.00 (1.00-7.00)	0,204
excited	7,76	9.00 (1.00-9.00)	8,57	9.00 (7.00-9.00)	0,018*
fantastic	7,30	7.00 (1.00-9.00)	8,36	9.00 (6.00-9.00)	0,003*
fatty	3,90	5.00 (1.00-9.00)	4,07	5.00 (1.00-9.00)	0,737
fun	7,47	8.00 (2.00-9.00)	7,93	9.00 (6.00-9.00)	0,103
glaucoma	2,96	1.00 (1.00-7.00)	2,78	1.00 (1.00-5.00)	0,615
happiness	7,64	9.00 (1.00-9.00)	8,25	9.00 (7.00-9.00)	0,055
lifeless	3,04	1.00 (1.00-9.00)	1,89	1.00 (1.00-6.00)	0,016*
lover	7,41	9.00 (1.00-9.00)	7,89	9.00 (3.00-9.00)	0,242
menopause	3,74	5.00 (1.00-9.00)	3,75	5.00 (1.00-9.00)	0,990
mortuary	3,05	1.00 (1.00-9.00)	2,32	1.00 (1.00-9.00)	0,149
orgasm	7,64	9.00 (1.00-9.00)	8,82	9.00 (7.00-9.00)	0,004*
payday	7,25	9.00 (1.00-9.00)	8,53	9.00 (6.00-9.00)	0,008*
sad	3,45	2.00 (1.00-8.00)	2,50	1.00 (1.00-6.00)	0,019*
spectacular	7,30	8.00 (1.00-9.00)	8,00	8.00 (6.00-9.00)	0,028*
unsuccessful	3,53	3.00 (1.00-9.00)	3,25	2.00 (1.00-9.00)	0,556
widower	3,45	5.00 (1.00-8.00)	3,32	2.00 (1.00-9.00)	0,760

winner	7,61	9.00 (1.00-9.00)	8,03	9.00 (5.00-9.00)	0,172
--------	------	------------------	------	------------------	-------

En la figura que se proporciona a continuación se visualizan mejor los datos de la tabla anterior.

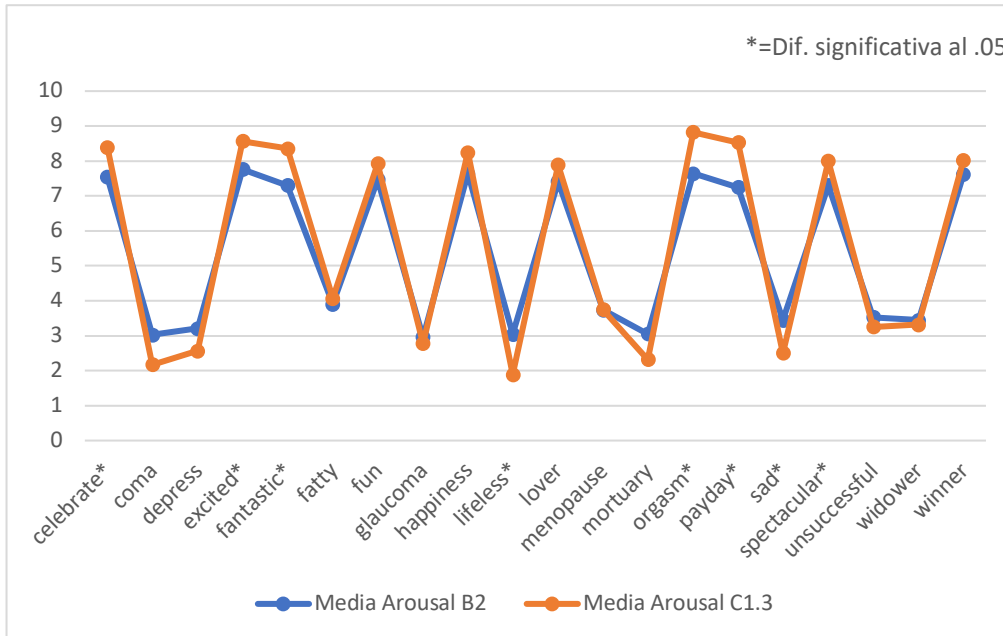


Figura 2. Media por término y nivel en la L2 en la dimensión de *arousal*.

Los resultados relacionados con la segunda hipótesis son los esperados y encajan con los datos que se aportan para la comprobación de la primera hipótesis.

Para la comprobación de la tercera hipótesis se halló la frecuencia que los participantes daban para cada palabra crítica y su proporción. El asociado más frecuente en los participantes de nivel B2 coincide en el 65% de los casos (13 de 20) con los de nivel C1.3 (Tabla 9). Los porcentajes indican que éstos últimos tienen un juicio más claro al respecto, ya que en 11 de estos casos el porcentaje fue más alto, a pesar de que el número de participantes era mucho menor.

Los tres grupos dieron en el 40% de las veces (8 de 20) el mismo asociado. Además, ese encontró en dos ocasiones más el mismo asociado entre los estudiantes de máster y los nativos de la lengua inglesa (*woman* para MENOPAUSE y *failure* para UNSSUCCESSFUL), lo que sitúa a este grupo en una coincidencia del 50% con los nativos.

Asimismo, si consideramos el segundo término más frecuente se observa que en tres ocasiones diferentes coinciden los participantes de la L2 (*loneliness* para DEPRESS, *sadness* para MORTUARY, *happiness* para PAYDAY, y *depressed* para SAD), mientras que en seis ocasiones fue el mismo entre los nativos y los estudiantes de máster (*birthday* para CELEBRATE, *cheerful* para EXCITED, *great* para FANTASTIC, *depress/-ion y -ed* para DEAD, *old* para MENOPAUSE, y *wonderful* para SPECTACULAR). Los datos de los asociados tomados en su conjunto indican que los participantes de nivel C1.3 ocupan un espacio intermedio, en lo que a su comportamiento lingüístico de la L2 se refiere, entre los participantes de nivel B2 y los nativos de la lengua inglesa.

**Tabla 11**

Frecuencia del primer asociado producido por los diferentes grupos de participantes.

	CELEBRAT	COMA	DEPRESS	EXCITED	FANTASTIC
Primer curso (N=75)	party (56%)	sad/-ness (20%)	sad/-ness (42%)	happy/-ness (29,33%)	happy/-ness (8%)
Máster (N=28)	party (75%)	death (21%)	sad/-ness (57%)	happy/-ness (35,71%)	amazing (10,71%)
Nativos (N=14)	party (71,42%)	hospital (28,57%)	sad/-ness (57,14%)	happy (42,87%)	wonderful (21,42%)

	FATTY	FUN	GLAUCOMA	HAPPINESS	DEAD
Primer curso	food (20%)	party (29,33%)	eyes (25,33%)	family (17,33%)	death (40%)
Máster	food (39,28%)	friends (21,42%)	eyes (32,14%)	feeling (10,71%)	death (50%)
Nativos	overweight (21,42%)	happy (14,28%)	eye-s (42,85%)	happy (14,28%)	dead/-th (50%)

	LOVER	MENOPAUSE	MORTUARY	ORGASM	PAYDAY
Primer curso	love (17,33%)	old (21,33%)	dead/-ly/-th/die-d (58,66%)	sex (34,66%)	money (46,66%)
Máster	love (14,28%)	woman (25%)	dead/-ly/-th/die-d (57,14%)	sex (53,57%)	money (50%)

Nativos	sex (21,42%)	woman (21,42%)	dead/th (85,71%)	sex (50%)	money (50%)
---------	-----------------	----------------	------------------	-----------	-------------

	SAD	SPECTACULAR	UNSUCCESSFUL	WIDOWER	WINNER
Primer curso	cry/-ing (17,33%)	amazing (16%)	sad/-ness (24%)	dead/-th (16%)	success/-ful (17,33%)
Máster	cry (25%)	circus (10,71%)	fail/-ure (21,42%)	death (21,42%)	success/-ful (21,42%)
Nativos	unhappy (21,42%)	great (14,28%)	fail/-ure (28,57%)	alone (28,57%)	trophy (14,28%)

(Color rojo: coincidencia entre B2 y C1.3. Verde: coincidencia entre C1.3 y nativos del inglés).

Para la comprobación de la última hipótesis se tuvieron en cuenta los cinco asociados proporcionados por los participantes para cada término, ya que si consideráramos sólo el primero tendríamos un número muy reducido para establecer la comparación. Para acometer la tarea se consideraron en primer lugar los términos de bandas superiores de frecuencia K-3. Supuestamente los términos de las franjas anteriores deben de ser bien conocidos en los niveles de conocimiento de la L2 que manejamos por ser de gran frecuencia, razón por la que no se analizaron.

Los términos se sometieron por grupos al *VocabProfile Compleat* (<https://www.lex tutor.ca/vp/comp/>). Como los *tokens* tienen que ver con la frecuencia y la frecuencia está ligada a la cantidad de participantes, la cual es muy desproporcionada en esta investigación (N=75, N=28, N=14), se decidió emplear el porcentaje de palabras diferentes (*types*). El número y porcentaje de términos en los distintos niveles de conocimiento por encima de la banda de frecuencia K-3 fueron los siguientes:

**Tabla 12**

Porcentaje de *types* en los distintos niveles >K-3.

Nivel	Número de <i>types</i> > K-3	Porcentaje
B2	187	7,05%
C1.3	70	6,99%
Nativos	75	12,09%

Se comprobó que a pesar de la gran diferencia en cuanto al número de participantes en los tres grupos, y con ello el número de respuestas posibles más sofisticadas o que expresen una mayor riqueza léxica que se pueden obtener, se dio un porcentaje más alto de términos >K-3 en los participantes cuya L1 era el inglés (para mayor información ver Apéndice 1). Los otros dos grupos, sin embargo, obtuvieron un porcentaje muy parecido.

Además, se analizaron los términos que superaban las franja de frecuencia media (K-3 a K-9), es decir mayor que K-9, y se observó que el porcentaje de palabras que superaban esta franja era también más alto en los nativos.

**Tabla 13**  
Porcentaje de *types* en los distintos niveles >K-9.

Nivel	Número de <i>types</i> > K-9	Porcentaje
B2	17	0,64%
C1.3	2	0,19%
Nativos	9	1,45%

Se confirma pues, que los asociados que proporcionan los nativos del inglés para bandas de frecuencia superior a K-3, son proporcionalmente más numerosos y también que proporcionalmente hay más términos que sobrepasan las bandas de frecuencia media (>K-9), mientras que los participantes de la L2 están más próximos. De todos modos, estos datos no se pueden considerar definitivos debido a la diferencia en número de participantes, pero sí indican una tendencia.

## 7. Conclusiones

Los análisis estadísticos realizados con las valoraciones emocionales aportadas por los participantes de L2 nos llevan a concluir la existencia de diferencias significativas para ciertos términos debido al nivel (B2 vs. C1.3), idea que viene avalada por la diferencia significativa hallada en el *Test de atención a las emociones* (<https://www.psicologia-online.com/test-de-atencion-a-las-emociones-3311.html>) en la L1 de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Aunque los análisis que se realizaron para la comprobación de la segunda hipótesis son descriptivos, éstos sitúan a los participantes de la L2 de mayor nivel en una posición superior, en lo que a su comportamiento lingüístico se refiere, que los participantes de menor nivel (B2), y una posición inferior con respecto

a los nativos de la lengua inglesa. Esto explica, que los asociados que proporcionan los nativos del inglés para bandas de frecuencia superior a K-3, sean proporcionalmente más numerosos y también que proporcionalmente haya más términos que sobrepasan las bandas de frecuencia media (>K-9). Si pensamos en los participantes de nivel C1.3, los cuales claramente son diferentes de los de nivel B2 y de los nativos de la lengua inglesa, notamos que los hallazgos de esta investigación están en consonancia con la literatura manejada. Es decir, aquella que proclama que la barrera emocional y la escasa interiorización que se da en los estudiantes de L2 en un principio se supera paulatinamente a medida que se alcanza un mayor dominio de la L2 (Abutalebi, 2008; Pavlenko, 2008; Foroni, 2015; Jończyk, Boutonnet, Musial, 2016).

El proyecto de innovación desarrollado por los miembros de este equipo tiene gran repercusión docente de cara a detectar el léxico de carácter emocional básico y poder ampliar el mismo a través de sus asociados en grupos semánticos. Los resultados obtenidos sirven para refinar la metodología docente con un mayor grado de exactitud sobre qué material léxico y qué bandas de frecuencia se pueden incluir en los distintos niveles de conocimiento. Además del interés que suscita para colaborar a la integración del lenguaje afectivo en el lexicón de los estudiantes de L2, también posibilita un avance en futuras investigaciones que se muevan en torno al léxico emocional.

## 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>
- Augustine, A. A., Mehl, M. R., & Larsen, R. J. (2011). A positivity bias in written and spoken English and its moderation by personality and gender. *Social Psychological and Personality Science* 2(5): 508–515.  
<http://doi.org/10.1177/1948550611399154>
- Baumeister, J. C., Foroni, F., Conrad, M., Rumiati, R. I., & Winkielman, P. (2017). Embodiment and emotional memory in a first vs. second language. *Frontiers in Psychology*. 8 (394).  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00394/full>
- Council of Europe. (2011). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367–380. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>
- Foroni, 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>
- Google.es. (2019). *Formularios de Google: crea y analiza encuestas de forma gratuita*. <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>
- 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>
- Jończyk, R., Boutonnet, B., & Musial, K. (2016). The bilingual brain turns a blind eye to negative statements in the second language. *Cognitive Affective, & Behavioral Neuroscience*, 16, 527-540.
- Kaneko, T. (2003). How non-native speakers express anger, surprise, anxiety and grief: A corpus-based comparative study. In Dawn Archer, P. Rayson, A. Wilson, & T. McEnery (Eds.), *Corpus Linguistics 2003 Conference (CL 2003)* (pp. 384-393). Lancaster University: University Centre for Computer Corpus Research on Language. <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2003/papers/kaneko.pdf>
- Martin, J. M., & Altarriba, J. (2016). Hemispheric specialization for emotion words in bilinguals: Effects of valence and first language. Poster presented in International Meeting of the Psychonomic Society. Granada, Spain.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <http://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- 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>

- Sánchez, M. J., Fernández-Sánchez, A., & Pérez, E. (in process of publication). Emotional vocabulary in an EFL textbook: Size, categories and bands of frequency.
- Sánchez, M. J., Fernández-Sánchez, A., & Pérez-García, E. (2017). Grado de familiaridad de los estudiantes con el léxico emocional del libro de texto de inglés de nivel B2 y su docencia. *Memorias de Innovación Docente, 2016-2017*, 1-22. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135533/MID\\_16\\_215.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135533/MID_16_215.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching, 47*(4), 484–503. <https://doi.org/10.1017/S026144481200001>
- 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. <http://doi.org/10.3758/s13428-012-0314-x>
- 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

Freq. Level	Families (%)	Types (%)	Tokens (%)	Cumul. token (%)
<b>K-1 :</b>	535 (53.2)	723 (27.26)	3310 (56.9)	56.9
<b>K-2 :</b>	178 (17.7)	214 (8.07)	532 (9.1)	66.0
<b>K-3 :</b>	114 (11.3)	121 (4.56)	217 (3.7)	69.7
<b>K-4 :</b>	63 (6.3)	66 (2.49)	101 (1.7)	71.4
<b>K-5 :</b>	39 (3.9)	42 (1.58)	58 (1.0)	72.4
<b>K-6 :</b>	25 (2.5)	26 (0.98)	30 (0.5)	72.9
<b>K-7 :</b>	14 (1.4)	14 (0.53)	17 (0.3)	73.2
<b>K-8 :</b>	11 (1.1)	11 (0.41)	13 (0.2)	73.4
<b>K-9 :</b>	11 (1.1)	11 (0.41)	16 (0.3)	73.7
<b>K-10 :</b>	3 (0.3)	4 (0.15)	4 (0.1)	73.8
<b>K-11 :</b>	7 (0.7)	7 (0.26)	7 (0.1)	73.9
<b>K-12 :</b>	3 (0.3)	3 (0.11)	3 (0.1)	74.0
<b>K-14 :</b>	1 (0.1)	1 (0.04)	2 (0.0)	
<b>K-18 :</b>	1 (0.1)	1 (0.04)	1 (0.0)	



K-23 :	1 (0.1)	1 (0.04)	1 ( <u>0.0</u> )	
<b>Off-List:</b>	??	1406 (53.02)	1507 ( <u>25.90</u> )	99.90
Total (unrounded)	1006+?	2652 (100)	5819 (100)	≈100.00

### Participantes nivel B2. Asociados (5) dados para los 20 términos

---

Freq. Level	Families (%)	Types (%)	Tokens (%)	Cumul. token (%)
<b>K-1 :</b>	284 (56.1)	351 (35.06)	875 ( <u>51.8</u> )	51.8
<b>K-2 :</b>	103 (20.4)	117 (11.69)	221 ( <u>13.1</u> )	64.9
<b>K-3 :</b>	51 (10.1)	52 (5.19)	75 ( <u>4.4</u> )	69.3
<b>K-4 :</b>	32 (6.3)	34 (3.40)	46 ( <u>2.7</u> )	72.0
<b>K-5 :</b>	16 (3.2)	16 (1.60)	25 ( <u>1.5</u> )	73.5
<b>K-6 :</b>	5 (1.0)	5 (0.50)	5 ( <u>0.3</u> )	73.8
<b>K-7 :</b>	5 (1.0)	5 (0.50)	7 ( <u>0.4</u> )	74.2
<b>K-8 :</b>	4 (0.8)	4 (0.40)	4 ( <u>0.2</u> )	74.4
<b>K-9 :</b>	4 (0.8)	4 (0.40)	4 ( <u>0.2</u> )	74.6
<b>K-10 :</b>	1 (0.2)	1 (0.10)	1 ( <u>0.1</u> )	74.7
<b>K-13 :</b>	1 (0.2)	1 (0.10)	1 ( <u>0.1</u> )	74.8
<b>Off-List:</b>	??	389 (38.86)	404 ( <u>23.91</u> )	98.71
Total (unrounded)	506+?	1001 (100)	1690 (100)	≈100.00

### Participantes nivel C1.3. Asociados (5) dados para los 20 términos

---

Freq. Level	Families (%)	Types (%)	Tokens (%)	Cumul. token (%)
<b>K-1 :</b>	175 (48.2)	207 (33.39)	367 ( <u>43.4</u> )	43.4
<b>K-2 :</b>	75 (20.7)	85 (13.71)	124 ( <u>14.7</u> )	58.1
<b>K-3 :</b>	39 (10.7)	41 (6.61)	52 ( <u>6.2</u> )	64.3
<b>K-4 :</b>	22 (6.1)	22 (3.55)	25 ( <u>3.0</u> )	67.3
<b>K-5 :</b>	10 (2.8)	11 (1.77)	15 ( <u>1.8</u> )	69.1
<b>K-6 :</b>	16 (4.4)	16 (2.58)	19 ( <u>2.2</u> )	71.3
<b>K-7 :</b>	11 (3.0)	11 (1.77)	11 ( <u>1.3</u> )	72.6
<b>K-8 :</b>	3 (0.8)	3 (0.48)	3 ( <u>0.4</u> )	73.0
<b>K-9 :</b>	3 (0.8)	3 (0.48)	3 ( <u>0.4</u> )	73.4

<b>K-10 :</b>	5 (1.4)	5 (0.81)	5 ( <u>0.6</u> )	74.0
<b>K-11 :</b>	1 (0.3)	1 (0.16)	1 ( <u>0.1</u> )	74.1
<b>K-12 :</b>	1 (0.3)	1 (0.16)	1 ( <u>0.1</u> )	74.2
<b>K-16 :</b>	1 (0.3)	1 (0.16)	1 ( <u>0.1</u> )	74.3
<b>K-18 :</b>	1 (0.3)	1 (0.16)	2 ( <u>0.2</u> )	74.5
<b>Off-List:</b>	??	187 (30.16)	191 ( <u>22.60</u> )	97.10

Total (unrounded) 363+?      620 (100)    845 (100)      ≈100.00

**Participantes nativos. Asociados (5) dados para los 20 términos**