



Edad de adquisición de palabras emocionales en inglés lengua extranjera: el papel de la enseñanza bilingüe

María Jesús Sánchez

Universidad de Salamanca (España) ✉ 

Elisa Pérez-García

Universidad de Salamanca (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.101430>

Enviado: 30 de julio del 2024 • Aceptado: 15 de noviembre del 2024

Resumen: Este trabajo investiga a qué edad estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) adquieren palabras inglesas frecuentes y emocionales (positivas y negativas). Más concretamente, estudia si el hecho de haber asistido a programas bilingües influye en la edad de adquisición (AoA) de las palabras. Un total de 124 estudiantes españoles de EFL de niveles B1/B2 y C1 y con y sin experiencia bilingüe valoraron subjetivamente la AoA de palabras inglesas de alta frecuencia y emocionales según su valencia, 20 altamente positivas y 20 altamente negativas. Según los análisis estadísticos, todos los estudiantes habían adquirido las palabras positivas aproximadamente un año antes que las negativas. En cuanto al efecto de la enseñanza bilingüe, los estudiantes de nivel inferior y con experiencia bilingüe mostraron una AoA de las palabras positivas significativamente menor que los de nivel superior sin formación bilingüe. Para las negativas, también mostraron una AoA significativamente menor en comparación con los estudiantes del mismo nivel y los de nivel superior sin experiencia bilingüe. En general, los resultados revelan que las palabras frecuentes y emocionales positivas se aprenden antes que las negativas en EFL y que la AoA de estas últimas se ve reforzada en las enseñanzas bilingües.

Palabras clave: vocabulario emocional; valencia; edad de adquisición; programas bilingües.

ENG Age of acquisition of emotional words in English as a foreign language: The role of bilingual teaching

Abstract: This paper investigates at what age English as a foreign language (EFL) learners acquire frequent and emotional (positive and negative) English words. More specifically, it studies whether having attended bilingual programmes influences the age of acquisition (AoA) of the words. A total of 124 Spanish EFL learners at B1/B2 and C1 levels and with and without bilingual experience rated subjectively the AoA of high-frequency and emotional English words in valence, 20 highly positive and 20 highly negative. According to statistical analyses, all learners had acquired the positive words approximately one year earlier than the negative ones. As for the effect of bilingual instruction, the lower-level students with bilingual experience showed significantly lower AoA for the positive words than the higher-level students without bilingual training. For negative words, they also showed a significantly lower AoA compared to the same level and higher-level students without bilingual experience. Overall, the results reveal that positive frequent and emotional words are learned earlier than negative ones in EFL and that the AoA of the latter is reinforced in bilingual teaching programmes.

Keywords: emotional vocabulary; valence; age of acquisition; bilingual programmes.

Sumario: 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 2.1. La enseñanza bilingüe en España. 2.2. (Edad de) adquisición de palabras (emocionales) en lengua extranjera. 3. Objetivo y preguntas de investigación. 4. Metodología. 4.1. Participantes. 4.2. Materiales. 4.3. Instrumento. 4.4. Análisis de datos. 5. Resultados. 5.1. Edad de adquisición de las palabras inglesas positivas vs. negativas. 5.2. Efecto de la enseñanza bilingüe por nivel de inglés sobre la edad de adquisición de palabras positivas. 5.3. Efecto de la enseñanza bilingüe por nivel de inglés sobre la edad de adquisición de palabras negativas. 6. Discusión. 7. Conclusión. Financiación. Agradecimientos. Contribución de autoría CREdiT. Referencias. Apéndice.

Cómo citar: Sánchez, M. J. ; Pérez-García, E. (2025). Edad de adquisición de palabras emocionales en inglés lengua extranjera: el papel de la enseñanza bilingüe. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 102 (2025), 17-27. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.101430>

1. Introducción

La enseñanza del siglo XXI se caracteriza, entre otras cuestiones, por la importancia y necesidad de fomentar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras del alumnado, con el fin de formar personas cada vez más multilingües, que dominen, además de la(s) lengua(s) materna(s), uno o varios idiomas adicionales. En este contexto y a nivel nacional, los programas bilingües como los programas AICLE “español-inglés” (conocido como *CLIL* en inglés: *Content and Language Integrated Learning*) crecieron exponencialmente en las últimas décadas. Pese a diversas dificultades organizativas, de implantación, y de implementación, está claro que las experiencias de utilización de inglés lengua extranjera como lengua de enseñanza repercuten positivamente en una mayor adquisición e integración del inglés desde edades más tempranas. El alumnado de programas bilingües no solo está expuesto a más horas de uso del inglés durante la semana sino a metodologías que normalmente favorecen un aprendizaje (de contenido) a través de actividades comunicativas diversas y multimodales (*input* escrito, visual, auditivo, etc.) que estimulan los procesos cognitivos como recordar o predecir (Durán Martínez, 2017). Además del fomento de los programas y metodologías bilingües, en los últimos años se está dando un énfasis especial al plano emocional como una parte sociopragmática fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa en cualquier idioma (Dewaele, 2010). No obstante, aprender a comunicar las emociones en inglés lengua extranjera u otro idioma adicional en el contexto del aula no es una tarea fácil y, por ello, la metodología empleada en la clase vuelve a jugar un papel crucial.

Este estudio persigue como objetivo principal examinar si asistir a programas bilingües y, por consiguiente, estar expuesto a metodologías que favorecen la variedad de contextos, la multimodalidad, y el desarrollo cognitivo, y que son esenciales también para el aprendizaje léxico, favorecen la adquisición más temprana de vocabulario emocional en inglés como lengua extranjera (EFL).

2. Estado de la cuestión

2.1. La enseñanza bilingüe en España

Desde los años 90, el Consejo de la Unión Europea ha adoptado diferentes medidas para apoyar y promocionar el dominio de idiomas en los distintos países europeos y, así, favorecer el bilingüismo y multilingüismo de la población desde etapas tempranas (Jiménez-Martínez y Mateo, 2011). Entre las medidas, se han fomentado los programas de enseñanza bilingüe. En España, como explica Durán Martínez (2017), “la legislación relativa al desarrollo de los programas bilingües es de carácter autonómico” (p. 866), dando lugar a diferentes modelos, características organizativas, y tiempos de introducción de la enseñanza bilingüe en cada comunidad. En general, los programas bilingües comenzaron a implantarse en varias comunidades autónomas españolas entre los años 2004 y 2008 (por ejemplo, Madrid, curso 2004/2005 y Castilla y León, curso 2006/2007).

Aunque existen diversas experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza, los programas bilingües más conocidos son los que siguen el enfoque metodológico AICLE. En los centros educativos con programa AICLE “español-lengua extranjera”, además de estudiar la lengua extranjera como materia, se imparte docencia de otras asignaturas no lingüísticas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, etc.) en esa lengua extranjera. También, existen otras experiencias como el Convenio MEFP-British Council (desde 1996), que desarrolla un programa bilingüe español-inglés británico desde una etapa temprana (Durán Martínez, 2017).

En la actualidad, según el informe *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Curso 2020-2021* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 2):

- En el curso 2020-2021, el 83.5 % del alumnado del Segundo ciclo de E. Infantil ya tiene contacto con una lengua extranjera, generalizándose su estudio a partir de E. Primaria.
- La lengua inglesa es estudiada prácticamente por todo el alumnado como primera lengua [extranjera].
- Un 45.4 % del alumnado de E. Primaria participa en alguna experiencia educativa que utiliza una lengua extranjera como lengua de enseñanza, significando el 39.7 % los que lo hacen en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, el 4.1 % en otras experiencias y el 1.5 % está matriculado en centros extranjeros. En Educación Secundaria Obligatoria, es el 34.7 % del alumnado el que participa en estas experiencias, siendo el 30.0 % el que lo hace en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.
- El inglés es la lengua mayoritariamente utilizada como lengua de enseñanza en las distintas experiencias de aprendizaje.

En resumen, casi la mitad del alumnado participa durante las etapas de educación primaria y/o secundaria en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza, siendo el inglés la lengua extranjera preferente. Como consecuencia, no es de extrañar que el hecho de estar expuestos a más horas de inglés durante la semana y a metodologías más activas de aprendizaje (como la del enfoque AICLE) desde edades tempranas repercuta de manera positiva en la adquisición e integración de la lengua inglesa.

En general, la enseñanza bilingüe tiene efectos positivos en la formación y competencia lingüística (en inglés) de los alumnos que la reciben (Gugel, 2020; Shepherd y Ainsworth, 2017). Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Caballero Calavia y Fernández (2011), se compararon las percepciones sobre distintos aspectos como hábitos de trabajo, autoestima, o perspectivas educativas de futuro de dos grupos de estudiantes de 4º de ESO en Andalucía, con y sin experiencia en programas bilingües. Los análisis demostraron que el grupo bilingüe obtiene mejores resultados en cuanto a la formación personal del alumnado. Un estudio similar (Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014) identificó las actitudes de los estudiantes hacia los programas bilingües en la región de Madrid. Los autores explican que el alumnado bilingüe es consciente de las ventajas de pertenecer a estos programas para su formación académica y muestra actitudes más positivas hacia la lengua inglesa. El trabajo de Ródenas Ríos (2018), con 310 estudiantes de centros bilingües y no bilingües de educación primaria, también comprobó el efecto positivo de la enseñanza bilingüe sobre el rendimiento académico y motivación del alumnado en las distintas áreas curriculares impartidas en lengua extranjera. En un estudio longitudinal con un gran número de alumnado de varios centros públicos, privados y concertados españoles, Pérez Cañado (2018) examinó el efecto del AICLE en el aprendizaje del inglés. Se demostró que la evolución lingüística de la lengua inglesa del alumnado en experiencias AICLE es significativamente mayor que la del alumnado no bilingüe a través de los diferentes niveles educativos (Pérez Cañado, 2018). También, Navés (2011) encontró que estudiantes en Cataluña que estaban aprendiendo inglés a través de experiencias AICLE mostraron mejores resultados en cuanto a nivel general y escritura en inglés que el alumnado que no recibía este tipo de enseñanzas. Por último, Nieto Moreno de Diezmas (2021) proporciona evidencias de sus propios estudios (2016) y revisa investigaciones recientes que ponen de manifiesto el beneficio de la enseñanza bilingüe para la adquisición de niveles significativamente más altos de inglés lengua extranjera, entre otras muchas ventajas. Esto mismo recoge el informe *English Impact* desarrollado por el Ministerio de Educación en colaboración con el British Council (Shepherd y Ainsworth, 2017), el cual demuestra que el alumnado de centros bilingües tiene una puntuación media en las cuatro destrezas lingüísticas en inglés más alta que los estudiantes que no participan en programas bilingües. En conjunto, todos estos resultados evidencian el beneficio que la educación bilingüe proporciona en el aprendizaje de la lengua extranjera.

2.2. (Edad de) adquisición de palabras (emocionales) en lengua extranjera

En los últimos años, y a partir de un proyecto de investigación financiado por la Junta de Castilla y León y destinado a la identificación de metodologías apropiadas para el aprendizaje de léxico emocional en el aula de EFL, se han llevado a cabo varios estudios con el objetivo final de desarrollar la competencia comunicativa-emocional de estudiantes universitarios de inglés (Pérez-García y Sánchez, 2020; Sánchez et al., 2022; Sánchez y Pérez-García, 2020).

Un primer estudio (Pérez-García y Sánchez, 2020) evaluó en qué medida estudiantes españoles de EFL ($N = 99$) en un nivel B1+ eran capaces de identificar la emoción básica (alegría, tristeza, miedo, o ira) representada en un total de 20 situaciones emocionales e hipotéticas escritas en inglés. También, se les pidió que escribieran en inglés cómo comunicarían la emoción en cada situación con el fin de analizar los recursos lingüísticos que utilizan para su conceptualización y expresión. Según los resultados, los estudiantes percibieron perfectamente la emoción básica de cada escenario (con un 90 % o más de respuestas correctas en prácticamente todas las situaciones). En concreto, los escenarios emocionales de alegría fueron los que obtuvieron un porcentaje más alto de respuestas correctas, sugiriendo que es más fácil identificar una emoción positiva (alegría) frente a tres negativas (miedo, ira, tristeza) que discriminar entre tres emociones negativas. Además, se analizaron los recursos lingüísticos: palabras de emoción y con carga emocional, intensificadores, interjecciones, y estructuras sintácticas emocionales (Bednarek, 2008; Foolen, 2016; Pavlenko, 2008; Warriner et al., 2013). En cuanto a la producción de términos de emoción para describir los sentimientos, el patrón más común fue el uso de adjetivos (frente a sustantivos, verbos y adverbios), resultado consistente con la forma en que los hablantes de inglés nativos codifican los sentimientos en la interacción verbal (Pavlenko, 2008). En cuanto a nivel de sofisticación, se comprobó que la mayoría de las palabras de emoción (86.23 %) eran principalmente vocabulario de alta frecuencia (Schmitt y Schmitt, 2014). Un segundo estudio (Sánchez y Pérez-García, 2020) analizó el contenido léxico de tres libros de texto de EFL de nivel B2 para comprobar si estos fomentan el aprendizaje de vocabulario emocional. El principal hallazgo fue que el libro de texto más reciente de 2016 incluía más cantidad de léxico con carga emocional en comparación con los libros de texto de los años 2008 y 2014. Este resultado demuestra un mayor énfasis en este tipo de léxico a lo largo de los años y un avance en la dirección correcta, anticipando los nuevos descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, Council of Europe, 2018). Por último, en un estudio de intervención en el aula, Sánchez et al. (2022) han probado la eficacia de dos enfoques: *contexto* e *imaginación* para la enseñanza-aprendizaje de vocabulario emocional en EFL. Ambas propuestas metodológicas son mejores que la enseñanza tradicional mediante listas de palabras pero, en concreto, el uso de la imaginación (y de la memoria autobiográfica) parece ser la estrategia más eficiente para el aprendizaje de este tipo de léxico.

En esta línea de investigación, el presente estudio pretende analizar a qué edad estudiantes de EFL adquieren palabras emocionales en la lengua objeto. La edad a la que se aprende un idioma extranjero y, por consiguiente, la edad a la que se adquiere su vocabulario puede llegar a ser un factor muy determinante para su correcto desarrollo e integración en el sistema lingüístico y cognitivo. Se ha comprobado que el vocabulario que se adquiere a edades más tempranas desarrolla representaciones semánticas

más ricas y conexiones más fuertes con otras palabras (Brysbaert y Ellis, 2016; Elsherif y Catling, 2022; Lambon Ralph y Ehsan, 2006; Ruiz Calatrava, 2009), facilitando así muchos procesos como, por ejemplo, las tareas de decisión léxica (Juhász et al., 2019). Tal es su relevancia que, en los últimos años, ha habido una proliferación de estudios normativos en distintos idiomas en los que participantes adultos nativos valoran subjetivamente la edad de aprendizaje de determinadas palabras en su lengua materna (véase para inglés, Kuperman et al., 2012; español, Alonso et al., 2015, 2016; holandés, Brysbaert et al., 2014; o chino, Xu et al., 2021).

En lo referente al plano emocional, Sabater Gálvez (2022) y Sabater et al. (2020) revisan diversos estudios (p. ej., Baron-Cohen et al., 2010; Li y Yu, 2015) sobre el desarrollo del lenguaje emocional a lo largo de la infancia. Explican que: (1) los infantes empiezan a conocer palabras de emoción para denotar conceptos básicos como tristeza o felicidad a partir de los 2 años; (2) el tamaño de léxico emocional aumenta significativamente entre los 4 y los 11 años y se estabiliza entre los 12 y los 16 años; (3) los infantes adquieren las palabras emocionales positivas (que expresan o denotan conceptos de emoción positivos) antes que las palabras neutras o negativas (Baron-Cohen et al., 2010); y (4) de ahí, que los infantes también muestren mayor facilidad para procesar léxico emocional con valencia positiva. En concreto, Sabater et al. (2020), en su estudio de normas afectivas, recogieron valoraciones de cuatro grupos de edad diferentes (7, 9, 11 y 13 años) para 1406 palabras españolas en las dimensiones de valencia y activación y encontraron diferencias entre los grupos de edad. Los más pequeños valoraron más palabras como positivas y menos palabras como neutras que los más mayores.

3. Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo principal es analizar a qué edad estudiantes de EFL adquieren palabras emocionales positivas y negativas. Más específicamente, se pretende estudiar si el hecho de haber participado en programas bilingües influye en la edad de adquisición de un conjunto de palabras frecuentes y emocionales en inglés en estudiantes de EFL con diferentes niveles de competencia en el idioma.

Se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Los estudiantes de inglés lengua extranjera adquieren las palabras emocionales positivas y negativas a la misma edad?
- 2) ¿La enseñanza bilingüe influye en la edad de adquisición de palabras emocionales positivas y negativas? Si es así, ¿de qué forma?

4. Metodología

4.1. Participantes

Un total de 124 estudiantes españoles de EFL participaron en el estudio (40 en el curso académico 20-21, participación más baja motivada por las restricciones de la Covid-19, y 84 en el curso académico 21-22). Del total de la muestra, 102 eran mujeres (82.3 %) y 22 hombres (17.7 %), con una media de edad de 19.85 años ($SD = 2.70$, de 18 a 30 años). Todos eran hablantes de español como lengua materna; de estos, 17 reportaron tener otra primera lengua ($n = 9$ español-gallego, 4 español-catalán, y 4 español-valenciano).

Según el curso de inglés en el que estaban matriculados en el momento del estudio, 91 (73.4 %) eran estudiantes de primer curso del Grado en Estudios Ingleses con un nivel B1/B2 de inglés y 33 (26.6 %) eran estudiantes del Máster de Profesorado de la especialidad en inglés con nivel C1, según el MCER (Council of Europe, 2018). Reportaron una media de 14.73 años ($SD = 2.91$) estudiando inglés como lengua extranjera en contextos formales (colegio, instituto, etc.). Los estudiantes de nivel C1 reportaron no haber asistido a colegios y/o institutos con programas bilingües (grupo C1-NO). Entre los estudiantes de nivel inferior, 54 (43.5 %) tampoco habían participado en enseñanzas bilingües (grupo B1-NO) y 37 (29.8 %) afirmaron haber asistido a programas bilingües (grupo B1-SI).

4.2. Materiales

Un total de 40 palabras inglesas se seleccionaron de acuerdo con los siguientes criterios: ser una palabra emocional en inglés y ser vocabulario de alta frecuencia en inglés. Primero, de la base de normas afectivas del inglés (Warriner et al., 2013), se seleccionaron aquellos términos ingleses con cierta carga de emocionalidad en las dimensiones afectivas de valencia y/o activación (es decir, aquellos que contaban con una valoración media de un punto por encima o por debajo de la mediana en la escala Likert de 9 puntos, del 1 al 3.99 y del 6.01 al 9). En este punto, cabe destacar qué entiende este estudio por palabra emocional. Se consideran palabras emocionales tanto las palabras de emoción propiamente dichas (*emotion words*) como las palabras con carga emocional (*emotion-laden words*), sin distinguir a nivel funcional entre ambos tipos (Pavlenko, 2008). Con el fin de trabajar con palabras altamente frecuentes del inglés, este primer banco de palabras se comparó con la *New General Service List* (<https://www.newgeneralservicelist.com/>) de la herramienta en línea *Compleat VocabProfile* (<https://www.lexutor.ca/vp/comp/>). Se seleccionaron los términos de las tres primeras bandas de frecuencia (K-1, K-2 y K-3) por ser las palabras más comunes del inglés y que todo estudiante de estos niveles debería conocer. Finalmente, se seleccionaron para este estudio 40 palabras emocionales y frecuentes del inglés, 20 altamente positivas y 20 altamente negativas en la dimensión de valencia (ver Apéndice al final).

4.3. Instrumento

Para la recogida de información, se diseñó y administró con Google Forms (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>) un cuestionario en línea con las siguientes secciones:

- 1) Instrucciones y consentimiento informado: los participantes fueron informados del propósito de la investigación y firmaron voluntariamente una hoja de consentimiento, aceptando así su participación en el estudio.
- 2) Preguntas demográficas y sobre perfil lingüístico de la lengua inglesa: los participantes respondieron a las siguientes cuestiones: edad, género (*masculino/femenino/no binario*), lengua(s) materna(s), lenguas extranjeras además del inglés, años estudiando inglés a nivel formal (colegio, instituto, universidad, clases particulares, etc.), y asistencia a colegio/instituto bilingüe español-inglés (*sí/no*).
- 3) Valoración de la edad de adquisición de las palabras: los participantes valoraron la edad de adquisición de las palabras inglesas, presentadas de manera contrabalanceada. Las instrucciones en español se adaptaron de Hinojosa et al. (2016) y de Kuperman et al. (2012): "La edad de adquisición de la palabra: se refiere a la edad desde la que estimas que conoces la palabra" (p. 11). Los estudiantes indicaron con un número entero la edad a la que estimaban que habían aprendido/adquirido cada palabra. También, tenían la opción de indicar con una "x" que no conocían la palabra. Se les pidió que respondieran lo más rápido posible y se les señaló que no había respuestas correctas o incorrectas.

4.4. Análisis de datos

Antes de realizar las pruebas *t* para medidas repetidas y así poder responder a la primera pregunta de investigación, se comprobó el supuesto de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk). Las diferencias apareadas estaban distribuidas normalmente (todos los *p*-valores > 0.05).

Para ver el efecto de la enseñanza bilingüe según el nivel de inglés sobre la edad de adquisición de palabras emocionales positivas y negativas, se realizaron dos ANOVAs unifactoriales de muestras independientes diferentes. En cada ANOVA la media de edad de adquisición de palabras positivas y negativas, respectivamente, se trató como variable dependiente continua y los tres grupos (B1-SI, B1-NO, y C1-NO) como variable independiente categórica. Se cumplieron los supuestos de normalidad (todos los *p*-valores > 0.05 según Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk), independencia, y homogeneidad de varianzas (todos los *p*-valores > 0.05 para palabras negativas y mayores de *p* > 0.01 para palabras positivas según el estadístico de Levene).

5. Resultados

5.1. Edad de adquisición de las palabras inglesas positivas vs. negativas

Tres pruebas *t* para muestras dependientes compararon las medias de edad de adquisición de las palabras positivas y negativas en cada grupo de participantes. Los tres grupos, creados según el nivel de inglés del curso en el que estaban matriculados y la experiencia en programas bilingües a lo largo de su formación, habían adquirido las palabras emocionales positivas aproximadamente un año antes que las negativas (ver Tabla 1). La edad de adquisición de las palabras negativas se produce prácticamente un año más tarde para los tres grupos (*M* = 9.83 vs. 9.08 para el grupo B1-SI, *M* = 10.83 vs. 9.86 para el B1-NO, y *M* = 11.15 vs. 10.09 para el C1-NO).

Tabla 1. Edad de adquisición de las palabras inglesas positivas vs. negativas por grupos (pruebas *t* muestras dependientes)

	n	Edad palabras positivas		Edad palabras negativas		Prueba t medias repetidas
		M	SD	M	SD	
Grupo B1-SI	37	9.08	1.12	9.83	1.21	<i>t</i> (36) = 6.29, <i>p</i> = .001, <i>r</i> = .70
Grupo B1-NO	54	9.86	1.69	10.83	1.75	<i>t</i> (53) = 7.34, <i>p</i> = .001, <i>r</i> = .70
Grupo C1-NO	33	10.09	2.05	11.15	1.86	<i>t</i> (32) = 7.82, <i>p</i> = .001, <i>r</i> = .80

5.2. Efecto de la enseñanza bilingüe por nivel de inglés sobre la edad de adquisición de palabras positivas

El ANOVA unifactorial mostró un efecto principal significativo de la asistencia a programas bilingües por nivel de inglés sobre la edad de adquisición de palabras positivas ($F_{2,121} = 3.75$, *p* = .026). El análisis post hoc (Bonferroni) reveló que los estudiantes de nivel de inglés inferior con experiencia en enseñanzas bilingües (grupo B1-SI) mostraron una edad de adquisición de las palabras positivas significativamente menor (*M* = 9.08) que los de nivel superior sin experiencia bilingüe (*M* = 10.09, un año más tarde, *p* = .036). No hubo más diferencias significativas entre grupos. Entre los de nivel B1, los que habían asistido a programas bilingües también mostraron una edad de adquisición de las positivas más baja que los que no tenían experiencia bilingüe, pero esta diferencia no fue significativa con Bonferroni (aunque sí con la DMS) (ver Tabla 2 y Figuras 1 y 2). Las Figuras 1 y 2 presentan visualmente cómo la diferencia en la edad de adquisición de palabras

positivas se encuentra únicamente entre los más jóvenes con experiencia en programas bilingües y los más mayores sin experiencia bilingüe.

Tabla 2. Descriptivos de edades de adquisición de palabras positivas y negativas entre grupos de enseñanza bilingüe por nivel de inglés

	B1-SI			B1-NO			C1-NO		
	M	n	SD	M	n	SD	M	n	SD
Edad palabras positivas	9.08	37	1.13	9.86	54	1.70	10.09	33	2.05
Edad palabras negativas	9.83	37	1.21	10.83	54	1.76	11.15	33	1.87

Figura 1. Edad de adquisición media de palabras positivas entre grupos de enseñanza bilingüe por nivel de inglés

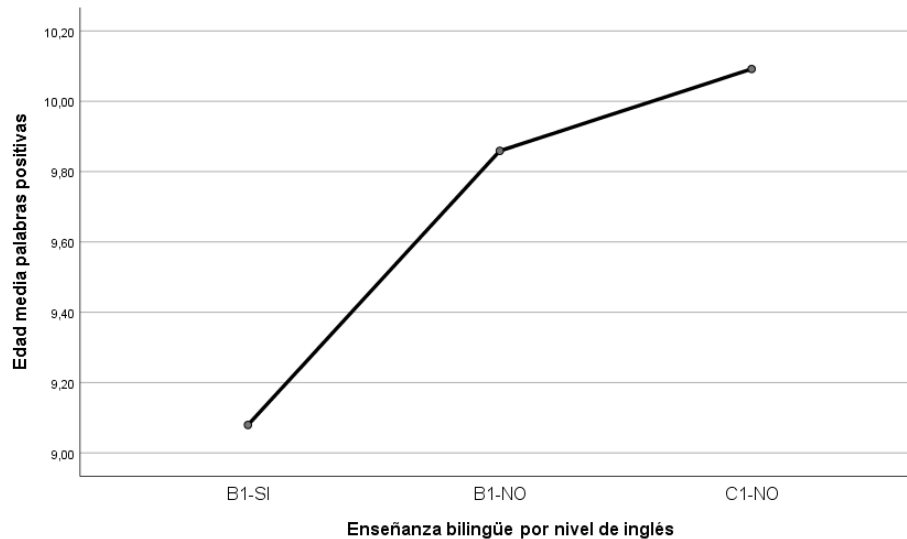
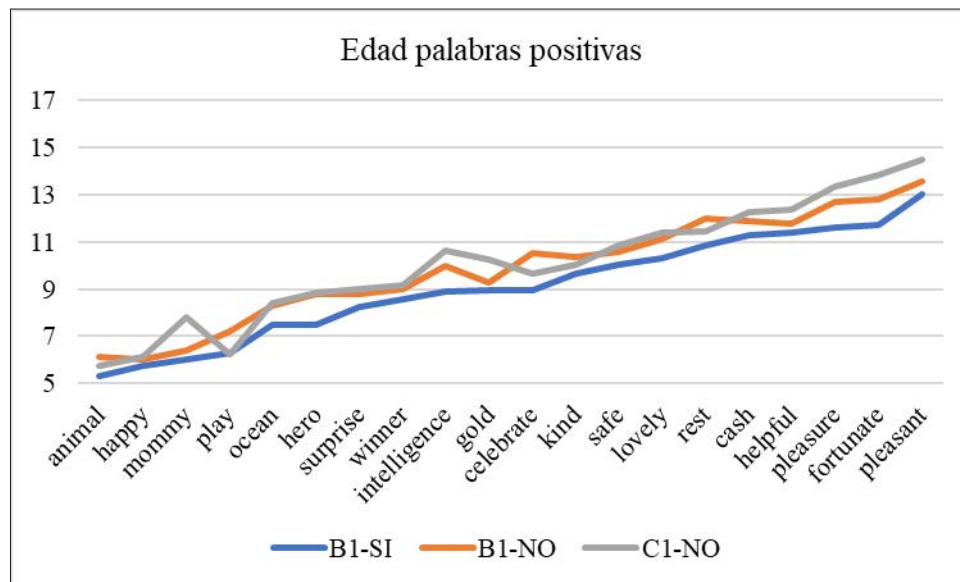


Figura 2. Edad de adquisición media de palabras positivas entre grupos de enseñanza bilingüe por nivel de inglés



5.3. Efecto de la enseñanza bilingüe por nivel de inglés sobre la edad de adquisición de palabras negativas

El ANOVA unifactorial mostró un efecto principal significativo de la asistencia a programas bilingües por nivel de inglés sobre la edad de adquisición de palabras negativas ($F_{2,121} = 6.35, p = .002$). El análisis post hoc (Bonferroni) reveló que los estudiantes más jóvenes en cursos de nivel de inglés inferior y que habían asistido a programas bilingües durante sus años de educación formal mostraron una edad de adquisición de las palabras negativas significativamente menor ($M = 9.83$) que los de la misma edad y mismo nivel que no habían asistido a programas bilingües ($M = 10.83$, un año más tarde, $p = .016$) y que los de edad más avanzada y nivel de inglés superior que tampoco habían asistido a programas bilingües ($M = 11.15$, un año y pico más tarde,

$p = .003$) (ver Tabla 2 y Figuras 3 y 4). No se encontraron diferencias entre los de nivel de inglés inferior (B1) y superior (C1) sin experiencias de utilización de inglés como lengua de enseñanza. La Figura 3 muestra visualmente la diferencia de medias en los análisis post hoc y la Figura 4 ilustra la edad de adquisición de cada palabra negativa por grupo. Ambas ilustran cómo el grupo de estudiantes con experiencia en programas bilingües adquiere antes las palabras inglesas con carga emocional negativa.

Figura 3. Edad de adquisición media de palabras negativas entre grupos de enseñanza bilingüe por nivel de inglés

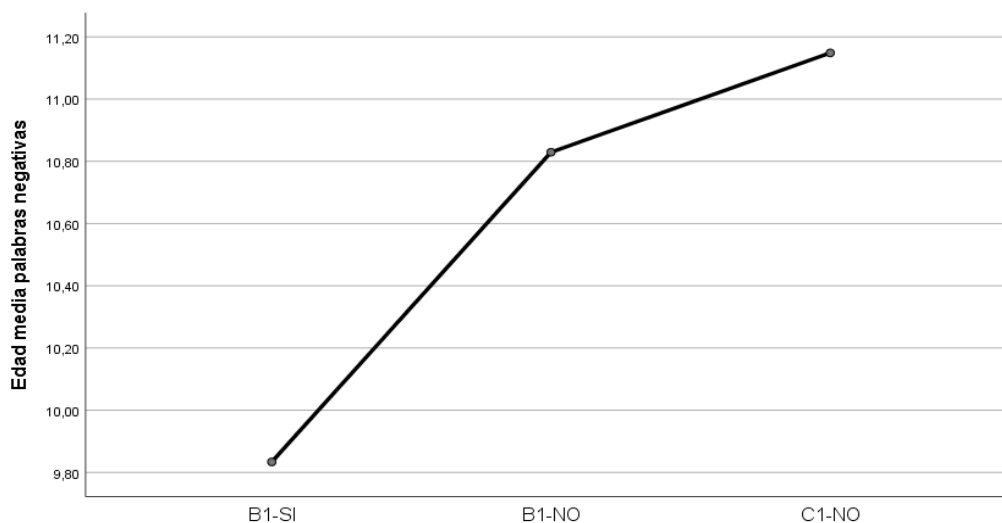
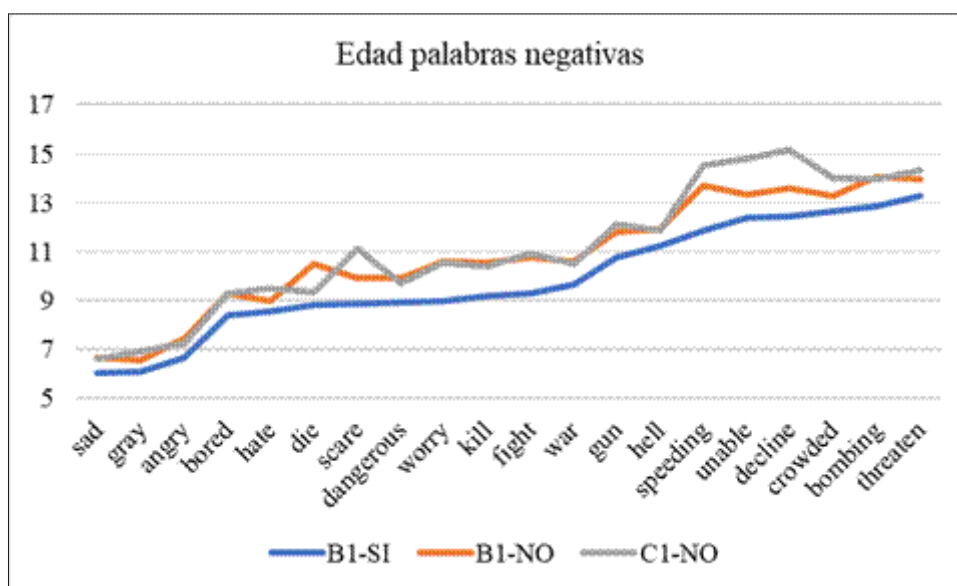


Figura 4. Edad de adquisición media de palabras negativas entre grupos de enseñanza bilingüe por nivel de inglés



6. Discusión

En primer lugar, este estudio planteaba si estudiantes españoles de EFL adquirirían el conjunto de palabras emocionales positivas y negativas a la misma edad. Según los resultados, los tres grupos de estudiantes, independientemente de la experiencia bilingüe y del nivel de inglés, adquirieron las palabras con carga emocional positiva (p. ej., *gold*, *fortunate*, *mommy*, *ocean*, *helpful*, *surprise*) antes que las negativas (p. ej., *die*, *kill*, *hate*, *worry*, *bombing*). En concreto, la diferencia rondaba prácticamente el año en los tres grupos (0.75; 0.97; y 1.06 años de diferencia para los B1-bilingües, B1-no bilingües, y C1-no bilingües, respectivamente). Este patrón está en consonancia con las investigaciones sobre desarrollo del lenguaje emocional a lo largo de la infancia (Baron-Cohen et al., 2010; Li y Yu, 2015; Sabater et al., 2020), que demuestran que los infantes adquieren las palabras emocionales positivas antes que las neutras o negativas debido a una mayor facilidad para procesar el léxico con valencia positiva. Se piensa que las estrechas relaciones semánticas entre las palabras que expresan conceptos positivos (Sabater Gálvez, 2022) conllevan a una menor dificultad para procesar y, por lo tanto, adquirir más temprano palabras positivas. Otra de las razones de este hallazgo podría ser el predominio de palabras positivas en los libros de texto, como se sugiere en Jiménez Catalán y Dewaele (2017) y se demuestra en Sánchez y Pérez-García (2020). En este último estudio, ya presentado

en la revisión teórica, se comprobó no solo que el libro de texto de EFL más reciente de 2016 incluía más cantidad de vocabulario emocional en comparación con los de 2008 y 2014, sino que los tres manuales analizados incluían una proporción significativamente mayor de palabras positivas frente a negativas. También, es posible que las palabras negativas, en concreto, las de valencia negativa y *arousal* alto como los insultos y las palabras ofensivas, no se expliquen abiertamente durante las clases de EFL y se eviten en el plan de estudios (Dewaele, 2016).

En segundo lugar, se examinó si el hecho de haber asistido a programas bilingües y el nivel de inglés influían en la edad de adquisición de palabras emocionales. La asistencia a programas de enseñanza bilingüe durante las etapas de la educación obligatoria tuvo efectos ventajosos para la adquisición más temprana tanto de palabras emocionales positivas como negativas en EFL. Los estudiantes con experiencia bilingüe fueron los que más pronto habían aprendido-adquirido las palabras emocionales. La diferencia en edad de aprendizaje de las positivas es más significativa entre los bilingües y no bilingües de distinto nivel y pertenecientes a diferentes generaciones (4-5 cursos escolares de diferencia), siendo los estudiantes más mayores no bilingües y en cursos de inglés más avanzados los que reportaron edades más tardías (1 año más tarde). Entre los estudiantes de la misma edad y del mismo nivel de inglés (B1 según curso), la edad de aprendizaje de las positivas es más similar y menos marcada (no llega al año de diferencia; de hecho, esta diferencia no es significativa con Bonferroni, solo con DMS). Sin embargo, la edad de las negativas difiere claramente entre grupos, siendo los estudiantes de programas bilingües los que más pronto las han aprendido.

El hecho de que los estudiantes que han asistido a experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza sean los que más pronto han adquirido las palabras emocionales tanto positivas como negativas demuestra el beneficio lingüístico de los programas bilingües. No es de extrañar que el mayor número de horas semanales de exposición a la lengua inglesa en el aula sumado a los enfoques metodológicos más activos y participativos de programas como el AICLE repercutan positivamente en el aprendizaje e integración más temprana de léxico emocional. Además, la adquisición más temprana de términos negativos en concreto puede estar vinculada al mayor rango de temas que se tratan en asignaturas como *Natural Science* o *Social Science*.

De manera similar, el hecho de que los estudiantes más jóvenes (y en un nivel de inglés más básico) hayan aprendido las palabras emocionales antes que los más mayores (ya en cursos de inglés más avanzados) demuestra que la lengua inglesa se aprende y se integra cada vez a edades más tempranas. Sin duda, la rápida accesibilidad y exposición constante a contenidos en lengua inglesa (Internet, TV, música, etc.) y las posibilidades de contacto con contextos “nativos” a edades cada vez más jóvenes facilita este proceso.

Este estudio no está exento de limitaciones. Primero, solo se preguntó a los estudiantes si habían asistido a programas bilingües durante su formación académica, pero no se ha tenido en cuenta ni el tipo de centro (público, privado, o concertado) ni cuántos cursos escolares han estado inmersos en este tipo de programas. Segundo, la clasificación de nivel de inglés (B1/B2 vs. C1) se basa en el nivel exigido por el curso de inglés en el que estaban matriculados. Si se replicase este estudio, sería conveniente controlar esta variable de manera más precisa y medir objetivamente el nivel de competencia lingüística en lengua extranjera de los estudiantes con pruebas validadas (p. ej., Lemhöfer y Broersma, 2012).

7. Conclusión

Este estudio demuestra que haber asistido a programas bilingües durante las etapas de educación obligatoria y, por consiguiente, haber utilizado la lengua extranjera (inglés) como lengua de enseñanza y haber estado expuesto a metodologías de enseñanza-aprendizaje más activas y multimodales tiene un efecto positivo y ventajoso para la adquisición más temprana de vocabulario emocional con carga positiva y negativa en EFL. Este trabajo concluye que las palabras emocionales con valencia positiva se adquieren antes que las negativas, pero, además, muestra que las palabras con valencia negativa se adquieren significativamente antes por estudiantes que han cursado enseñanzas bilingües.

Los resultados tienen implicaciones docentes muy importantes no solo para la enseñanza bilingüe sino también para la enseñanza de EFL. Por un lado, se aplaude la metodología y estrategias utilizadas en los programas bilingües que, sin duda, favorecen la adquisición e integración más temprana de este tipo de léxico y refuerzan el aprendizaje de vocabulario negativo. Por otro lado, en cuanto al aula de EFL, sigue siendo necesario el desarrollo de una metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada y probada experimentalmente para favorecer el aprendizaje de léxico emocional. Quizás el uso de estrategias docentes similares a las que se emplean en los programas bilingües y la colaboración entre docentes de estos programas y los especialistas de inglés serían de gran utilidad para empezar a diseñar una metodología eficaz y crear materiales adaptados a tal fin.

Agradecimientos

Estudio financiado por Proyecto PID2021-122465NB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Se agradece a Cristina Esteban Veleo su colaboración en la recogida de datos.

Contribución de autoría CREdiT

Estos autores contribuyeron igualmente.

María J. Sánchez contribuyó en la Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Recursos, Redacción – Borrador Original, Obtención de Financiación.

Elisa Pérez-García contribuyó en la Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Recursos, Redacción – Borrador Original, Redacción – Revisión y Edición.

Referencias

- Alonso, María Ángeles, Díez, Emiliano, y Fernandez, Angel (2016). Subjective age-of-acquisition norms for 4,640 verbs in Spanish. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1337-1342. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0675-z>
- Alonso, María Ángeles, Fernandez, Angel, y Díez, Emiliano (2015). Subjective age-of- acquisition norms for 7,039 Spanish words. *Behavior Research Methods*, 47, 268-274. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0454-2>
- Baron-Cohen, Simon, Golan, Ofer, Wheelwright, Sally, Granader, Yael, y Hill, Jacqueline (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2(109), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>
- Caballero Calavia, Manuel Gregorio, y Fernández, María Reyes (2011). El nuevo alumno surgido del plan de fomento del plurilingüismo de la Junta de Andalucía. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. *Revista Fuentes*, (11), 139-160. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2508>
- Bednarek, Monika (2008). Analyzing language and emotion. En Monika Bednarek (Ed.), *Emotion talk across corpora* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230285712_1
- Brysbaert, Marc, y Ellis, Andrew W. (2016). Aphasia and age of acquisition: Are early-learned words more resilient? *Aphasiology*, 30(11), 1240-1263. <https://doi.org/10.1080/02687038.2015.1106439>
- Brysbaert, Marc, Stevens, Michaël, De Deyne, Simon, Voorspoels, Wouter, y Storms, Gert (2014). Norms of age of acquisition and concreteness for 30,000 Dutch words. *Acta Psychologica*, 150, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.04.010>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1080/20445911.2021.2013246>
- Dewaele, Jean-Marc (2010). *Emotions in multiple languages* (1st ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230289505>
- Dewaele, Jean-Marc (2016). Thirty shades of offensiveness: L1 and LX English users' understanding, perception and self-reported use of negative emotion-laden words. *Journal of Pragmatics*, 94, 112-127. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.009>
- Durán Martínez, Ramiro (2017). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 865-880. <https://doi.org/10.5209/RCED.54066>
- Elsherif, Mahmoud M., y Catling, Jon C. (2022). Age of acquisition effects on the decomposition of compound words. *Journal of Cognitive Psychology*, 33(4), 325-338. <https://doi.org/10.1080/20445911.2021.2013246>
- Foolen, Ad (2016). Expressives. En Nick Riemer (Ed.), *The Routledge handbook of semantics* (pp. 473-490). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685533.ch27>
- Gerena, Linda, y Ramírez-Verdugo, María Dolores (2014). Analyzing bilingual teaching and learning in Madrid, Spain: A Fulbright scholar collaborative research project. *GIST-Education and Learning Research Journal*, (8), 118-136. <https://doi.org/10.26817/16925777.117>
- Gugel, Ana (2020). *La enseñanza bilingüe en los colegios españoles*. UNIR. La Universidad en Internet. <https://www.unir.net/educacion/revista/la-ensenanza-bilingue-en-los-colegios-espanoles/>
- Hinojosa, José A., Rincón-Pérez, Irene, Romero-Ferreiro, M. Verónica, Martínez-García, Natalia, Villalba-García, Cristina, Montoro, Pedro R., y Pozo, Miguel A. (2016). The Madrid Affective Database for Spanish (MADS): Ratings of dominance, familiarity, subjective age of acquisition and sensory experience. *PLoS One*, 11(5), e0155866. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155866>
- Jiménez Catalán, Rosa María, y Dewaele, Jean-Marc (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: Emotion words versus non-emotion words. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>
- Jiménez-Martínez, Yolanda, y Mateo, José María (2011). Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea. *Revista de Psicología y Educación*, (6), 153-172.
- Juhász, Barbara J., Yap, Melvin J., Raoul, Akila, y Kaye, Micaela (2019). A further examination of word frequency and age-of-acquisition effects in English lexical decision task performance: The role of frequency trajectory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 45(1), 82-96. <https://doi.org/10.1037/xlm0000564>
- Kuperman, Victor, Stadthagen-González, Hans, y Brysbaert, Marc (2012). Age-of-acquisition ratings for 30,000 English words. *Behavior Research Methods*, 44(4), 978-990. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0210-4>
- Lambon Ralph, Matthew A., y Ehsan, Sheeba (2006). Age of acquisition effects depend on the mapping between representations and the frequency of occurrence: Empirical and computational evidence. *Visual Cognition*, 13(7-8), 928-948. <https://doi.org/10.1080/13506280544000110>

- Lemhöfer, Kristin, y Broersma, Mirjam (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid lexical test for advanced learners of English. *Behavior Research Methods*, 44, 325-343.
- Li, Yanwei, y Yu, Dongchuan (2015). Development of emotion word comprehension in Chinese children from 2 to 13 years old: Relationships with valence and empathy. *PloS One*, 10(12), e0143712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143712>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Curso 2020-2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8993b1cd-bc30-4886-861c-b079f6c96750/nota-2020-2021.pdf>
- Navés, Teresa (2011). How promising are the results of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency? En Yolanda Ruiz de Zarobe, Juan Manuel Sierra, & Francisco Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 103-128). Peter Lang.
- Nieto Moreno de Diezmas, Esther (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>
- Nieto Moreno de Diezmas, Esther (2021). La educación bilingüe a examen: ¿qué nos dice la investigación acerca de la eficacia del bilingüismo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, competencias y contenidos? En Esther Nieto Moreno de Diezmas (Ed.), *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: Generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes* (pp. 25-34). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Pavlenko, Aneta (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pérez Cañado, María Luisa (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- Pérez-García, Elisa, y Sánchez, María Jesús (2020). Emotions as a linguistic category: Perception and expression of emotions by Spanish EFL students. *Language, Culture and Curriculum*, 33(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1630422>
- Ródenas Ríos, Juan Antonio (2018). El impacto de la enseñanza bilingüe en el alumnado de educación primaria: Análisis del rendimiento académico y de los intereses por las áreas curriculares. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 1-13. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>
- Ruiz Calatrava, María del Carmen (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103.
- Sabater Gálvez, Lucía (2022). *Aparición y desarrollo de palabras con carga emocional en distintos grupos de edad de niños y adolescentes* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sabater, Lucía, Guasch, Marc, Ferré, Pilar, Fraga, Isabel, y Hinojosa, José A. (2020). Spanish affective normative data for 1,406 words rated by children and adolescents (SANDchild). *Behavior Research Methods*, 52, 1939-1950. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01377-5>
- Sánchez, María Jesús, Fernández, María, y Pérez-García, Elisa (2022). Comparison of the context provision and imagination elicitation approaches to learning emotional vocabulary. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221131449>
- Sánchez, María. Jesús, y Pérez-García, Elisa (2020). Emotion(less) textbooks? An investigation into the affective lexical content of EFL textbooks. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 93(102299), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102299>
- Schmitt, Norbert, y Schmitt, Diane (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484-503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>
- Shepherd, Elizabeth, y Ainsworth, Victoria (2017). *English Impact. Una evaluación de las competencias en inglés*. British Council.
- Stadthagen-González, Hans, Imbault, Constance, Pérez-Sánchez, Miguel A., y Brysbaert, Marc (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods*, 49(1), 111-123. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>
- Warriner, Amy Beth, Kuperman, Victor, y Brysbaert, Marc (2013). Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1191-1207. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0314-x>
- Xu, Xu, Li, Jiayin, y Guo, Shulun (2021). Age of acquisition ratings for 19,716 simplified Chinese words. *Behavior Research Methods*, 53(2), 558-573. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01455-8>

Apéndice

Palabras del estudio

Palabras	M_VAL Warriner et al. (2013)	Tipo de palabra según valencia	M_ARO Warriner et al. (2013)	Nivel de frecuencia NGSL
die	1.67	NEGATIVA	6.9	K1
kill	1.81	NEGATIVA	6.81	K1
hate	1.96	NEGATIVA	6.26	K2
worry	2.1	NEGATIVA	6.33	K1
bombing	2.1	NEGATIVA	7.11	K2
sad	2.1	NEGATIVA	3.49	K2
war	2.23	NEGATIVA	6.27	K1
dangerous	2.33	NEGATIVA	6.81	K2
angry	2.53	NEGATIVA	6.2	K2
hell	2.55	NEGATIVA	6.26	K2
threaten	2.6	NEGATIVA	6.05	K2
bored	2.95	NEGATIVA	3.65	K2
unable	2.96	NEGATIVA	3.61	K2
decline	3.19	NEGATIVA	3.6	K2
crowded	3.2	NEGATIVA	3.95	K2
fight	3.54	NEGATIVA	6.33	K1
scare	3.55	NEGATIVA	7.1	K3
gun	3.66	NEGATIVA	7.74	K2
gray	3.68	NEGATIVA	2.81	K2
speeding	3.68	NEGATIVA	6.14	K2
animal	7.21	POSITIVA	2.77	K1
pleasant	7.24	POSITIVA	2.91	K3
gold	7.28	POSITIVA	6.35	K2
fortunate	7.33	POSITIVA	3.81	K3
mommy	7.39	POSITIVA	3.7	K3
ocean	7.39	POSITIVA	3.5	K3
helpful	7.43	POSITIVA	3.88	K2
surprise	7.44	POSITIVA	6.57	K1
hero	7.44	POSITIVA	6.35	K3
cash	7.51	POSITIVA	6.59	K2
play	7.55	POSITIVA	3.81	K1
lovely	7.55	POSITIVA	3.95	K2
intelligence	7.65	POSITIVA	6.32	K2
safe	7.7	POSITIVA	3.14	K2
kind	7.78	POSITIVA	3.19	K1
pleasure	7.8	POSITIVA	6.8	K2
celebrate	7.84	POSITIVA	6.73	K2
rest	7.86	POSITIVA	2.29	K1
winner	7.86	POSITIVA	6.53	K2
happy	8.47	POSITIVA	6.05	K1