

Análisis de la expresión de la emoción en las narraciones orales de arabófonos jordanos aprendientes de español.

Mónica Blanco Ruiz^{1 2}; Mercedes Pérez Serrano^{3 4}

Recibido: 21 de mayo de 2020 / Aceptado: 2 de diciembre de 2020.

Resumen. El objetivo de este artículo es analizar la expresión de la emoción en narraciones autobiográficas orales en español como lengua extranjera de 20 arabófonos. Se usaron tres fragmentos de películas que inducían alegría, tristeza y uno neutro. Los informantes rellenaron un cuestionario donde aseguraban haber sentido dichas emociones y narraron acontecimientos donde habían experimentado alegría y tristeza. Analizamos el léxico, centrándonos en la complejidad –densidad, diversidad y sofisticación–, vocabulario emocional y las categorías gramaticales usadas para expresar emoción. No hubo diferencias significativas en la complejidad léxica, hubo más palabras positivas que negativas –especialmente verbos, seguidos de sustantivos, adjetivos y adverbios– en ambos discursos, más palabras negativas en el discurso de tristeza que negativas en el de alegría y más palabras sofisticadas positivas. Los resultados revelan la importancia del vocabulario emocional en la enseñanza para mejorar la socialización y aculturación del lenguaje dados los diferentes guiones emocionales entre culturas e idiomas.

Palabras clave: vocabulario emocional; densidad; diversidad; sofisticación.

[en] Analysis of the expression of emotion in the oral narratives of Jordanian Arabic learners of Spanish.

Abstract. The aim of this article is to analyze the expression of emotion in oral autobiographical narratives in Spanish as a foreign language of 20 Arabic speakers. Three film fragments inducing joy, sadness and one neutral were used. The informants filled a questionnaire where they ensured to have felt these emotions and they narrated events where they had experienced joy and sadness. We analyze the lexicon, focusing on complexity –density, diversity, and sophistication–, emotional vocabulary and the grammatical categories used to express emotion. There were no significant differences in lexical complexity, there were more positive than negative words – especially verbs, followed by nouns, adjectives, and adverbs – in both speeches, more negative words in the sadness speech than negative words in the joy speech and more sophisticated words. These results reveal the importance of emotional vocabulary in teaching in order to improve the socialization and acculturation of language knowing the different emotional scripts between cultures and languages.

Keywords: emotional vocabulary; density; diversity; sophistication.

Sumario. 1. Introducción. 2. El vocabulario emocional en LX. 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Herramientas de recogida de datos. 3.3. Procedimiento de recogida de datos. 3.4 Instrumentos para el análisis del léxico. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones y líneas futuras. 7. Financiación. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Blanco Ruiz, M.; Pérez Serrano, M. (2021). Análisis de la expresión de la emoción en las narraciones orales de arabófonos jordanos aprendientes de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 32(3), 121-133, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.69670>

1. Introducción

Las diferencias entre cómo sentimos y expresamos las emociones en nuestra lengua materna y en las lenguas que aprendemos después han sido corroboradas por la investigación. La expresión de nuestras propias emociones, así como la comprensión de las emociones expresadas por otros, son menos intuitivas cuando la comunicación se produce en una lengua extranjera (Lorette y Dewaele, 2015). Sabemos también que los recuerdos de los eventos

¹ Universidad Nebrija. Correo electrónico: monicablancor@alumnos.nebrija.com

² Universidad de Ankara

³ Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: mperezserrano@uclm.es

⁴ Universidad Nebrija

emocionales se sienten de forma más vívida e intensa en la L1 (Schrauf, 2000), que la intensidad y la carga emocional de palabras y expresiones es diferente en la L1 y en una LX (Pavlenko, 2004) y que las palabras tabú negativas provocan una respuesta más intensa en la L1 (Eilola y Havelka, 2011). A raíz de estos y otros estudios, se va haciendo cada vez más evidente la importancia de hacer un hueco a las emociones en el aula de lenguas extranjeras: un adecuado reconocimiento y expresión de las emociones, si bien resulta un reto particularmente costoso (Dewaele, 2013), repercutiría no solo en un desarrollo más completo de la competencia lingüística del estudiante, sino también en el desarrollo de su competencia sociocultural, intercultural y pragmática (Gómez Molina, 2004), todas ellas contempladas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Por otro lado, a la hora de abordar la relación entre emoción y lengua extranjera, existen varios factores que han de ser tenidos en cuenta. En primer lugar, están la lengua y la cultura de origen. Aunque la dotación emocional humana es, sin duda, innata y universal, las vidas emocionales de los individuos están conformadas, en gran medida por su lengua y su cultura. Cada cultura ofrece no solo una cuadrícula lingüísticamente incorporada para la conceptualización de las emociones, sino también un conjunto de guiones que sugieren cómo deben sentirse las personas, expresar sus emociones y pensar sobre sus propios sentimientos y los de otras personas. (Wierzbicka, 1999: 240). Además, son varios los estudios que demuestran que la traducción de un término emocional de una lengua a otra no garantiza su equivalencia semántica. Se han observado algunos ejemplos en idiomas tan diversos como el holandés (Fontaine *et al.*, 2002) y el filipino (Church *et al.*, 1998), donde las traducciones *a priori* equivalentes de términos emocionales mostraron diferencias semánticas. Se ha demostrado que los términos *frustration* en inglés y *frustración* en español no significan lo mismo, siendo la primera una emoción más empoderizante y la segunda más debilitante (Soriano y Ogarkova 2015); que *desesperación* significa cosas distintas en inglés, en español y en euskera (Alonso-Arbiol *et al.*, 2013); o que hay lenguas no occidentales que no cuentan con términos para referirse a los conceptos de *despair* o *depression* (Marsella, 1980; Leighton *et al.*, 1963; Tseng y Hsu, 1969; Termansen y Ryan, 1970). Este tipo de diferencias son todavía más sorprendentes cuando acontecen dentro de un mismo idioma, como ocurre con la palabra francesa *serenité* (serenidad), que tiene connotaciones más positivas en Canadá que en Gabón (Hess *et al.*, 2013), o con la expresión *estar molesto*, que en Colombia comprende un tipo de ira más exaltada y expresiva que en España (Soriano *et al.*, 2013), lo que no hace sino demostrar que las diferencias no se deben únicamente a la lengua sino también a la cultura.

Según Soriano (2016), es necesario estudiar cómo hablamos de las emociones para comprender cómo pensamos sobre ellas. Todo ello “*nos permite averiguar si todos los humanos hablamos un mismo lenguaje emocional, o por el contrario, cada idioma es una visión completamente distinta del mundo de las emociones*” (Soriano 2016: 4). Es evidente, por tanto, que la lengua y la cultura condicionan tanto la conceptualización, como el reconocimiento y la expresión de las emociones. En el presente estudio se explora cómo se expresan las emociones cuando se pertenece a una cultura en la que los informantes están inmersos –la jordana– pero en otra lengua –el español–, que además aprenden en contexto de no inmersión.

Esto nos lleva a otro factor relevante en el estudio de la expresión y el reconocimiento de las emociones, a saber, el contexto de adquisición de la lengua meta. Pavlenko y Driagina (2007), muestran que aprender una lengua extranjera en contexto de inmersión lingüística podría influenciar a la hora de expresar emociones en esa lengua. Esto sugiere que existe la posibilidad de adquirir nuevas formas de expresar emociones mediante la socialización afectiva y la inmersión en una cultura e idioma L2. Dewaele (2008: 249) señala que las emociones podrían aprenderse solo a través de un proceso de socialización y que los aprendices de una segunda lengua podrían aprender a reconocer tales conceptos solo a través de la exposición a la cultura meta. En la misma línea, Lantolf (1999) señala que la inmersión en la segunda cultura parece jugar un papel importante en la capacidad de los alumnos para construir organizaciones conceptuales y paradigmas léxicos que son similares a los de los hablantes nativos.

Ante esta perspectiva, nos surge la pregunta de cómo expresan la emoción en español un grupo de aprendices arábigos que aprenden esta lengua en un contexto de no inmersión –en Jordania– y cuyo contacto con la lengua y la cultura meta es limitado: entre nueve y doce horas semanales de aula. El análisis de la interlengua nos dará pistas y ofrecerá un punto de partida para tomar decisiones informadas acerca de cuáles son las necesidades de estos aprendices de cara a la expresión de la emoción. En este sentido, resulta de especial interés contar con estudios que arrojen luz sobre cómo los usuarios de lenguas extranjeras procedentes de distintas culturas y con lenguas maternas diferentes expresan las emociones en la lengua que aprenden para, en una fase posterior, poder compararlos y abordar así la enseñanza de la expresión de la emoción en contextos de no inmersión teniendo en cuenta las especificidades del contexto. Lozano (2015) defiende la importancia del análisis de la interlengua a partir de corpus como punto de partida a la hora de tomar decisiones pedagógicas y denota su relevancia, tanto para los estudiantes como para los profesores de lengua extranjera. La investigación basada en corpus es una rama de estudio sobre la lengua del aprendiente, relativamente nueva, cuyo desarrollo supone un paso significativo en los estudios de interlengua (Sánchez Rufat, 2015).

Hasta donde sabemos, no existe ningún estudio que analice la expresión de la emoción de aprendices arábigos de español para indagar con qué recursos léxicos cuentan para expresar la tristeza y la alegría y averiguar así qué dificultades encuentran en ello de cara a dilucidar, en última instancia, en qué se debe centrar una enseñanza de la lengua que no se olvide del componente emocional. De ahí parte el interés del presente estudio, que persigue analizar

la expresión de la emoción en el discurso oral en español de un grupo de arabófonos jordanos aprendices de español, obtenido a través de un estímulo para provocar alegría y otro para provocar tristeza.

2. El vocabulario emocional en LX

Los hablantes de una lengua –tanto L1 como LX– contamos con diversos recursos para expresar la emoción, siendo el léxico uno de ellos. A la hora de hablar de “palabras emocionales”, se suele distinguir entre tres categorías diferentes. Acudiendo a Pavlenko (2008) encontramos la siguiente definición de palabra emocional: “*words that directly refer to particular affective states (...) or processes*” (Pavlenko, 2008: 148), como por ejemplo *happy* y *worry*. Por el contrario, “*emotion-related words*” no se refieren directamente a emociones particulares, sino que describen comportamientos relativos a ellas, como por ejemplo las *lágrimas* o *gritar*. Por último, tenemos las “*emotion-laden words*” o palabras emocionalmente cargadas, que expresan o elicitan emociones desde el interlocutor sin referirse directamente a ninguna emoción. Un ejemplo serían la palabra *perdedor* o la palabra *cáncer*. Para establecer lo que son las palabras emocionales en este estudio y tal y como explicaremos más adelante, nos hemos basado en el concepto de valencia emocional, una medición subjetiva numérica de cómo de agradable o desagradable resulta un estímulo (Stadthagen-Gonzalez et al., 2017).

El creciente interés en el análisis de la expresión lingüística de la emoción ha generado diversos estudios cuyo objetivo es explorar los recursos léxicos con los que cuentan los usuarios de una LX para expresar diversas emociones. El análisis del vocabulario emocional en la interlengua de hablantes no nativos, a través de tareas de disponibilidad léxica o de análisis de interlengua prestando especial atención a aspectos como la complejidad, diversidad y productividad léxica (Dewaele y Pavlenko, 2002, 2003; Jiménez Catalán y Dewaele, 2017; Mavrou y Bustos-López, 2018, 2019) han supuesto un punto de partida a la hora de enfocar el análisis del corpus del presente estudio ya que su objetivo es el análisis del léxico emocional. En el estudio sobre vocabulario emocional en interlengua llevado a cabo por Dewaele y Pavlenko (2002) se realizó un análisis de lo que los autores definieron como palabras emocionales: “*abstract and metaphorical words that refer to feelings, interests, desires, and judgments*”. Se trataba, por lo tanto, de sustantivos (*joy, fear*), verbos (*to hate, to love*), adverbios (*happily, cheerfully*) o adjetivos (*sad, upset*). Las palabras emocionales fueron analizadas a partir del número total de *tokens* y *types* emocionales, refiriéndose *tokens*, en el campo de estudio que nos ocupa, a todas las palabras emocionales. Es decir, se contó el número total de *types* sumado a sus repeticiones, mientras que el término *types* hace referencia al número total de palabras emocionales diferentes. Por su parte, en su estudio sobre vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración, Mavrou y Bustos-López (2018), usaron la herramienta *emoFinder* (herramienta para el análisis de palabras en español conforme a dimensiones emocionales (valencia y activación) y que también ofrece puntuaciones para otras propiedades que afectan al procesamiento de palabras (concreción, familiaridad, disponibilidad contextual y edad de adquisición) para identificar el vocabulario emocional para posteriormente analizarlo a partir del número total de *types* y de *tokens* emocionales.

Algunos autores se han fijado en la relación existente entre la emoción expresada y la complejidad léxica. Simón et al., (2020) analizaron la expresión de la emoción en narraciones orales elaboradas por sinohablantes bajo un estímulo de alegría, de tristeza y uno neutro. Analizaron también el uso del léxico y otros recursos lingüísticos en español, usando para ello un relato autobiográfico provocado a partir de fragmentos de películas que inducían emociones (alegría, tristeza y un estímulo neutro). Examinaron el grado de emocionalidad en cuanto a número y valencia del vocabulario emocional, la complejidad léxica, la distancia temporal y espacial y la categoría gramatical del vocabulario utilizado por los aprendices. Los resultados mostraron que las producciones orales bajo los estímulos de alegría y tristeza fueron más extensas y con un grado mayor de variación léxica y más palabras emocionales que las del estímulo neutro. De igual modo, el número de palabras emocionales positivas respecto al número de palabras emocionales negativas fue mayor, en particular en cuanto a la producción de verbos y del uso de la primera persona del singular en la totalidad de las producciones.

Pavlenko y Driagina (2007) estudiaron también el vocabulario emocional en narrativas obtenidas de hablantes monolingües de ruso, por un lado y de inglés, por otro, así como de estudiantes estadounidenses avanzados de ruso. Los hablantes monolingües diferían significativamente en la distribución de los términos emocionales a través de las diferentes categorías morfosintácticas: los angloparlantes prefirieron usar un patrón adjetivo de descripción de la emoción, y los hablantes rusos uno verbal. Los estudiantes estadounidenses avanzados de ruso pasaron del adjetivo al patrón verbal en ruso y, por lo tanto, comenzaron a aproximarse al uso de hablantes nativos de ruso. Al mismo tiempo, los datos revelaron seis áreas donde el corpus del aprendiz de ruso difería del corpus del grupo monolingüe ruso: transferencia morfosintáctica de la lengua materna, transferencia semántica de la lengua materna, mayor uso de construcciones adverbiales, ausencia de un verbo específico del idioma con frecuencia utilizado por hablantes nativos de ruso, errores en cuanto a la idoneidad del registro sociolingüístico y una proporción significativamente menor de *tokens* emocionales.

Existen además otras publicaciones que analizan el léxico emocional en la interlengua desde otras perspectivas. Los que aquí reseñamos coinciden en señalar que el léxico para expresar las emociones negativas como la tristeza es más limitado que el vocabulario con el que los aprendices cuentan para expresar emociones agradables. Kaneko (2003), por ejemplo, realizó un estudio sobre cómo hablantes no nativos de inglés expresaban emociones negativas

como enfado, sorpresa, ansiedad y dolor en esta lengua. Para ello, trató de explorar las características de las expresiones emocionales en inglés por parte de estudiantes japoneses, chinos y franceses comparando los datos obtenidos con hablantes nativos a través de los corpus recogidos en el *London Lund Corpus* (LLC) y el *Wellington Spoken Corpus* (WSC). Mediante entrevistas, los informantes debían hablar libremente sobre un tema personal entre varias opciones para después crear una historia a partir de una secuencia de imágenes. Los resultados de este estudio comparativo mostraron que el uso de vocabulario emocional negativo difería de acuerdo a los antecedentes lingüísticos de los alumnos. Los estudiantes japoneses prefirieron expresiones menos amenazantes que los otros grupos no nativos. Por otra parte, el uso del vocabulario emocional negativo de los usuarios no nativos en general también difería del de hablantes nativos. El punto más notable fue que los hablantes nativos produjeron variedades de expresión que incluyen usos atributivos de adjetivos emocionales negativos. Sin embargo, los resultados también mostraron que tanto los estudiantes japoneses como los chinos y franceses intentaron expresar emociones, de hecho, más frecuentemente que los hablantes nativos de inglés.

En otro estudio realizado más recientemente, Jiménez Catalán y Dewaele (2017) trataron de identificar qué tipo de palabras activaban los aprendices en respuesta a categorías emocionales (*love, hate, happy, sad*) y no emocionales (*school, animals*). Más concretamente, se intentó averiguar si tanto las palabras emocionales producidas por estos aprendices como las palabras no emocionales seguían patrones de organización similares y, además, se intentó comprobar si las categorías emocionales positivas activaban un mayor número de palabras que las negativas. Se contó con un total de 45 alumnos españoles de sexto grado de la escuela primaria que llevaron a cabo una tarea de disponibilidad léxica a partir de las seis categorías mencionadas anteriormente. Para cada una de estas categorías, los participantes debían escribir todas las palabras en inglés que les vinieran a la mente relacionadas con esa etiqueta. Los resultados mostraron que las seis categorías generaron un número distinto de palabras, siendo *school* y *animals* las que activaron un mayor número de palabras. Según los autores, este resultado podría deberse a que las categorías *school* y *animals* son más concretas (o menos abstractas que el resto) o quizás, a una menor exposición a los términos emocionales. Asimismo, los resultados revelaron un vínculo entre el sentido de la valencia y cantidad de palabras emocionales producidas, pues *love* y *happy* generaron más palabras que *hate* y *sad*. Además, en los resultados se mostró la predominancia de los sustantivos tanto emocionales como no emocionales en todas las categorías.

Para explorar la relación entre el empleo del léxico emocional y otros factores individuales, Mavrou y Bustos-López (2019) realizaron un estudio en el que investigaron la influencia de la memoria operativa y de la inteligencia emocional en la cantidad de palabras emocionales empleadas en una tarea escrita sobre un tema de contenido emocional. Para ello, 41 aprendientes de español como segunda lengua, con niveles A2 y B1, realizaron una tarea de expresión escrita sobre un tema emocional. Con el objetivo de evaluar la calidad global de las composiciones y medir la cantidad y la valencia de las palabras emocionales se utilizó la herramienta *emoFinder*, además de una medida de autoinforme de inteligencia emocional y tres pruebas para medir la capacidad operativa de los informantes. Los resultados mostraron que la inteligencia emocional tiene efecto sobre la producción escrita en español como lengua extranjera, ya que se observó una relación positiva entre la calidad de los textos producidos por los estudiantes y el número de palabras emocionales que usaron, además de un mayor uso de palabras emocionales positivas que negativas.

En cuanto al análisis de la complejidad léxica, nos parece relevante mencionar que se sabe que el grado de familiaridad con el tema tratado –que puede estar culturalmente determinado– tiene incidencia en la diversidad léxica (Dewaele y Pavlenko, 2003). Estos autores investigaron de qué manera influyen la lengua y la cultura en la productividad y diversidad léxicas en las narrativas orales de cuatro grupos: rusos y estadounidenses monolingües, bilingües de ruso e inglés hablantes de ruso, bilingües de ruso e inglés hablantes de inglés como L2 y bilingües de ruso e inglés hablantes de inglés como LX. Los resultados mostraron que las producciones orales en inglés mostraron una diversidad léxica menor que las producciones en ruso y, en cambio, los resultados obtenidos a partir de los informantes rusos bilingües en cuanto a la diversidad léxica fueron más próximos a los de los informantes rusos monolingües. Los autores señalan que este resultado apunta a que la productividad de los informantes en ruso tras el proceso de socialización en la L2 no se ha visto alterada. El factor relativo al grado de familiaridad con el tema a tratar es relevante en nuestro estudio ya que, teniendo constancia de que un conocimiento previo del tema que se aborde afecta a la diversidad léxica, nos gustaría explorar qué incidencia tiene ese campo –las experiencias felices y las tristes– en cuanto a la diversidad léxica de las producciones analizadas.

3. Metodología

Teniendo como referente las diferentes investigaciones mencionadas anteriormente, el presente estudio tiene como objetivo analizar la expresión de la emoción en español a partir narraciones autobiográficas orales de un grupo de 20 arabófonos aprendientes de español. Las narraciones autobiográficas fueron generadas a partir del visionado de fragmentos de películas que inducían emociones de diferente valencia (alegría y tristeza). En función de este objetivo general, se han formulado las siguientes preguntas de investigación.

- P1. ¿Cuál es el grado de complejidad léxica –diversidad, densidad y sofisticación– en las narraciones autobiográficas orales de arabófonos aprendices de español como lengua extranjera? ¿Existen diferencias entre el grado de complejidad léxica en las narraciones orales realizadas para expresar tristeza y alegría?

- P2. ¿Cuántas palabras emocionales y de qué signo (positivas y negativas) utilizan los arabófonos aprendices de español como LE al expresar tristeza y alegría en narraciones orales? ¿Existen diferencias en el grado de emocionalidad del vocabulario empleado en narraciones orales que expresan tristeza y alegría?
- P3: ¿Qué categoría gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio) prevalece en las narraciones de alegría y de tristeza? ¿Es diferente en cada narración? ¿Y en la totalidad del corpus? ¿Existen diferencias entre las palabras positivas y negativas empleadas atendiendo a su categoría gramatical?

3.1. Participantes

El presente estudio se ha basado en los datos recopilados a un total de 20 informantes de los cuales 15 eran mujeres y 5 hombres. El desequilibrio entre hombres y mujeres podría deberse a la preponderancia de mujeres en estudios relacionados con la educación y los idiomas (Pavlenko 2006:7). La edad de los informantes en este estudio se ubica entre los 20 y 25 años y todos ellos cursaban el segundo año de la licenciatura en Lengua Española e Inglesa en la Universidad de Jordania, en Amán. Los informantes son todos arabófonos jordanos aprendientes de español como lengua extranjera en contexto de no inmersión, con un nivel de dominio lingüístico de español B1. Las muestras fueron tomadas en la Universidad de Jordania entre los meses de febrero y marzo de 2019.

3.2. Herramientas de recogida de datos

Una de las principales dificultades en la investigación de las emociones es la inducción de una respuesta emocional real mediante técnicas artificiales. (Fernández Megías *et al.*, 2011). En las últimas décadas se han usado con éxito diferentes estrategias para inducir emociones que son relevantes como la colección de Ekman y Friesen (1976), diapositivas con imágenes con contenido emocional como la International Affective Picture System (IAPS) (Lang *et al.*, 1995), sonidos, como la International Affective Digitized Sound System (IADS) (Fernández-Abascal *et al.*, 2008), al igual que otras estrategias como los recuerdos autobiográficos (Fernández Megías *et al.*, (2011).

Sin embargo, en la actualidad el uso de escenas de películas para inducir emociones es una de las técnicas más utilizadas, ya que se han observado ventajas comparándolas con otros procedimientos (Westermann *et al.*, 1996). Primeramente, las películas tienen una mayor validez ecológica, ya que se trata de estímulos similares a los que se reciben en la vida real y, además, se presentan a través de diferentes canales perceptivos, es decir, visual y auditivo. En segundo lugar, permite escoger el estímulo en función de variables como la valencia emocional y ofrece la posibilidad de comparar con otros sujetos. Por último, las películas permiten la inducción de emociones básicas específicas a diferencia de otras estrategias como la música o los olores, que solo permiten producir estados emocionales negativos o positivos. (Stemmler *et al.*, 2001).

Varios son los estudios que han validado escenas de películas con el objetivo de provocar emociones (Lazarus, *et al.*, 1962; Philippot, 1993; Gross y Levenson, 1995; Schaefer, *et al.*, 2010; Fernández Megías, *et al.*, 2011). En el presente estudio y debido a que la población estudiada es arabófona, se observó la necesidad de hacer una validación previa de las escenas de las películas y asegurarnos así de que provocaban la emoción deseada. Para ello, en una primera validación realizada en junio de 2018 con un grupo de siete arabófonos jordanos y palestinos, se utilizaron dos de las validadas por Fernández Megías, *et al.*, (2011): *Blue III* (Kieślowski, 1993) con la intención de inducir una emoción neutra y para inducir tristeza se utilizó en primer lugar *La lista de Schindler* (Spielberg, 1993) y posteriormente *La vida es bella* (Benigni, 1997). Los resultados obtenidos en las películas que pretendían provocar tristeza no fueron los deseados ya que tras analizar los *Post Film Questionnaire* (PFQ) (Rottenberg, *et al.*, 2007) se observó que las puntuaciones asignadas a las películas que pretendían inducir tristeza eran bajas (de siete personas, se obtuvieron puntajes entre 4 (lo que significaba que habían sentido “algo de tristeza”) y 6, siendo el 8 el número más alto de la escala). Como tercer intento de validación de una escena que indujera tristeza se proyectó una escena de la película *El Rey León* (Minkoff y Allers, 1994) utilizada en el estudio de Rottenberg *et al.*, (2007) y los resultados obtenidos a partir del *Post Film Questionnaire* revelaron puntuaciones altas para la emoción de la tristeza (de la validación realizada a seis personas se obtuvieron puntajes entre 7 y 8, siendo 8 el número más alto de la escala). Para la tercera de las emociones a estudiar, la alegría, se optó por usar la validación de Simón *et al.*, (2020) y se proyectó la misma escena utilizada en su estudio para provocar alegría, *La playa* (Boyle, 2000). Tras comprobar que los instrumentos utilizados revelaban los resultados esperados, se decidió contar con ellos para la toma de datos final.

3.3. Procedimiento de recogida de datos

La toma de datos se realizó individualmente y el objetivo era inducir emociones a través de la visualización de las secuencias de las películas validadas previamente en el contexto cultural y lingüístico de nuestro estudio. En primer lugar, los informantes rellenaron un consentimiento informado en consonancia con las exigencias del Comité de Ética y Calidad en Investigación (CECI) de la Universidad Nebrija. A continuación, visualizaron los fragmentos de las películas seleccionadas. Es necesario aclarar que, si bien la mejor o peor comprensión del fragmento de la película

no incidía en la realización de la tarea porque en ningún momento se les pedía que contaran lo que habían visto sino cómo se habían sentido, el elemento lingüístico en las mismas era muy reducido. En dos de ellas (*La playa* y *Blue III*) no había componente lingüístico. En la tercera (*El Rey León*) únicamente se contaba con tres enunciados y se proyectó en inglés, lengua conocida por todos los informantes. (Todos los informantes tenían un dominio lingüístico de inglés nivel B2 según el MCER). Proyectar fragmentos que no tuvieran componente lingüístico o presentarlos en una lengua distinta a la meta, pero conocida por todos nos aseguraba que los participantes no se vieran mediatizados por el vocabulario que hubieran escuchado en los fragmentos de las películas.

Tras el visionado de cada una de las escenas, se empleó el *Post Film Questionnaire* (Rottenberg, et al., 2007) que les había sido explicado y facilitado previamente en árabe estándar. Dicha herramienta se eligió por su potencial para proporcionar datos relacionados con la inducción de emociones a través de fragmentos de películas ya que los informantes debían puntuar las emociones que habían sentido mientras visualizaban los fragmentos de las tres películas usando una escala del 0 (nada) al 8 (mucho). Las emociones recogidas en el cuestionario eran las siguientes: diversión, enfado, ansiedad, confusión, desprecio, disgusto, vergüenza, miedo, culpabilidad, felicidad, interés, alegría, amor, orgullo, tristeza, sorpresa e infelicidad. En segundo lugar, el cuestionario contenía las siguientes preguntas: ¿has sentido otra emoción durante la visualización de la película? Si ha sido así, ¿de qué emoción se trata? ¿Cuánto has sentido de esa emoción (0-8)? ¿Habías visto esta película anteriormente? ¿Has cerrado los ojos o apartado la vista durante la visualización de la película?

Por último, se realizó una entrevista grabada en la que los informantes debían responder a las siguientes preguntas, que indujeron las narraciones orales: ¿cómo te has sentido mientras visualizabas la escena de *La playa* (fragmento de alegría) / la escena del *Rey León* (fragmento de tristeza)? ¿Por qué crees que te has sentido de esa manera? ¿Te ha recordado a algún momento de tu infancia / vida? ¿Qué recuerdos tienes relacionados con esas emociones / sentimientos? ¿Me puedes contar un recuerdo que también te produjera alegría / tristeza / un momento feliz/ triste? Se decidieron usar las narraciones orales autobiográficas como instrumento de recogida de datos con el objetivo de obtener datos relacionados con los recursos lingüísticos que se utilizan al hablar de emociones y la percepción y emoción de los propios informantes con respecto a dichas secuencias.-

Dichas entrevistas fueron grabadas con audio. Se realizó *a posteriori* una transcripción ortográfica en un documento de *Microsoft Word*. Por último, se lematizó el vocabulario extraído de las transcripciones y fue analizado en términos de cantidad de vocabulario emocional utilizado, diversidad, riqueza y sofisticación.

3.4 Instrumentos para el análisis del léxico

Para el análisis del léxico en primer lugar se identificaron el número de *tokens* y *types* tras haber lematizado la totalidad del corpus y haber corregido los errores léxicos y gramaticales. Posteriormente, para determinar la complejidad léxica se utilizaron tres medidas: para la diversidad léxica se utilizó el índice de Uber (IU; $\text{Log2Types/Log (PAL/Types)}$); medida recomendada para evaluar la diversidad léxica de textos breves (Jarvis 2001, en Dewaele y Pavlenko, 2003: 129-130). La densidad léxica se midió a través de la fórmula *tokens* léxicos / *tokens* totales (Mavrou, 2016), y para medir la sofisticación léxica en primer lugar se extrajeron de los corpus las formas sofisticadas utilizando la base de datos Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), que contiene las 5.000 palabras más frecuentes en español y, en segundo lugar, se calculó la ratio de formas sofisticadas en relación con el número total de formas (Mavrou, 2016). Se consideraron como sofisticadas aquellas palabras que formaban parte de bandas de frecuencia superiores a las 1000 primeras palabras, dado el nivel (B1) de los aprendices.

Para analizar el número y la valencia de las palabras emocionales que produjeron los informantes se utilizó la herramienta *emoFinder* (Fraga et al., 2018). Para nuestro estudio se seleccionó la base de datos de Stadthagen-Gonzalez, et al., (2017), que contiene 14.030 palabras en español. Para clasificar las palabras como positivas o negativas se siguió el criterio de Hinojosa et al., 2016 estableciendo como negativas aquellas palabras que puntúan de 1 a 4 y como positivas de 6 a 9 siendo 9 la puntuación más alta.

Por último, para estudiar a través de qué categorías gramaticales se expresaban la tristeza y la alegría se extrajeron de las transcripciones todas las palabras, se lematizaron y se clasificaron en palabras léxicas (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) o palabras gramaticales (pronombre, artículo, preposición y conjunción).

Para el análisis estadístico se utilizó el programa informático *Jamovi* (2020), que ejecuta el código R y es usado en estadística descriptiva para organizar, resumir y representar datos, así como en estadística inferencial para comparar resultados.

4. Resultados

En la Tabla 1 se pueden observar los valores descriptivos relativos a la complejidad léxica: la diversidad o variación (Uber), sofisticación (SL) y densidad léxica (DL). Se recogen los resultados en cuanto a la media (M), mediana (Me) desviación estándar (DS), rango (R), máximo (Máx.) y mínimo (Mín.) tanto de la narración bajo un estímulo de alegría (NA) como de la de tristeza (NT), así como los totales (T).

Tabla 1. Variación, sofisticación y densidad léxica de los discursos orales

| | UberNA | UberNT | UberT | SL NA | SL NT | SLT | DL NA | DL NT | DLT |
|------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| M | 15.0 | 15.8 | 20 | 0.197 | 0.190 | 0.191 | 0.572 | 0.594 | 0.577 |
| Me | 14.3 | 15.8 | 19.9 | 0.194 | 0.180 | 0.183 | 0.577 | 0.599 | 0.575 |
| DS | 2.59 | 2.68 | 2.73 | 0.043 | 0.055 | 0.036 | 0.053 | 0.043 | 0.044 |
| R | 8.98 | 10.9 | 9.42 | 0.140 | 0.253 | 0.137 | 0.181 | 0.185 | 0.190 |
| Máx. | 21.3 | 22.5 | 24.8 | 0.268 | 0.348 | 0.283 | 0.667 | 0.484 | 0.680 |
| Mín. | 12.3 | 11.7 | 15.3 | 0.128 | 0.094 | 0.146 | 0.486 | 0.669 | 0.490 |

Para responder a nuestra primera pregunta de investigación y averiguar si hay diferencias significativas entre las narraciones elaboradas bajo un estímulo triste y bajo un estímulo alegre, se realizó una prueba de rangos con signo *Wilcoxon W*, prueba no paramétrica, adecuada en este caso dada la falta de distribución normal de los datos (ver tabla 2). Este análisis nos indica que la diferencia en cuanto al grado de complejidad léxica (variación, sofisticación y densidad) entre los discursos de alegría y de tristeza no es significativa. (Índice de Uber p 0.189; sofisticación p 0.784, densidad p 0.123). Así, podemos afirmar que el léxico empleado en las narraciones de alegría y de tristeza por parte de nuestros informantes no difiere en cuanto a su grado de complejidad léxica en ninguno de los parámetros medidos.

Tabla 2. Prueba de rangos Wilcoxon para averiguar diferencias entre el discurso de alegría y tristeza en cuanto a variación, sofisticación y densidad léxica

| | | | | | |
|------------------|------------------|------------|-------|--------|-------|
| Uber NA | Uber NT | Wilcoxon W | 0.189 | -0.899 | 0.699 |
| Sofisticación NA | Sofisticación NT | Wilcoxon W | 0.784 | 0.004 | 0.014 |
| Densidad NA | Densidad NT | Wilcoxon W | 0.123 | -0.021 | 0.013 |

Una vez analizada la complejidad léxica, pasamos a analizar los indicadores de la emocionalidad de las producciones orales (Gráfico 1) donde se observa la predominancia de palabras positivas (*feliz, alegre*) en relación con las palabras negativas (*triste, morir*) en todo el discurso. Vemos que tanto en la narración de tristeza como en la de alegría, el número de palabras empleadas con valencia positiva –667 en NA y 513 NT siguiendo el criterio de clasificación de Hinojosa *et al.*, (2016)– es muy superior al número de palabras negativas –38 en NA y 183 NT– empleadas por nuestros participantes.

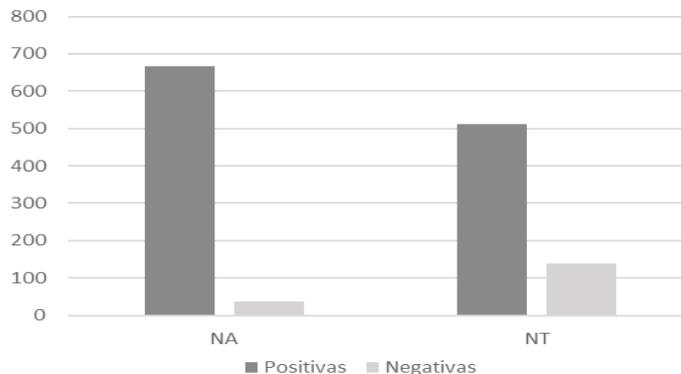


Gráfico 1. Indicadores de la emocionalidad de las producciones orales

Con el objetivo de averiguar si existen diferencias significativas entre la producción de palabras positivas y negativas en las narraciones elaboradas bajo un estímulo alegre y bajo un estímulo triste, se realizó de nuevo la prueba de rangos con signo *Wilcoxon W*. En la Tabla 3 se observa que el grado de diferenciación de emocionalidad del vocabulario empleado en narraciones orales que expresan tristeza y alegría es estadísticamente significativo siendo $p < .001$ en ambos casos. Así pues, se concluye que tanto en la narración de alegría como en la de tristeza nuestros informantes emplearon un número significativamente mayor de palabras positivas respecto de las negativas.

Tabla 3. Grado de diferenciación entre las palabras positivas y negativas

| | | | | | |
|--------------|--------------|------------|--------|------|------|
| Positivas NA | Negativas NA | Wilcoxon W | < .001 | 29.0 | 3.68 |
| Positivas NT | Negativas NT | Wilcoxon W | < .001 | 15.5 | 2.21 |

Tras haber observado que el número de palabras positivas era tan alto respecto al número de palabras negativas en todo el corpus, decidimos explorar si las palabras negativas que habían producido los aprendices eran más sofisticadas que las positivas. La decisión de investigar este aspecto surgió al ver que construcciones como “*tener muchos celos*”, o “*el león murió y su hijo se sintió mal*”, a pesar de referirse a conceptos negativos contienen más palabras de signo positivo. (*Tener*: positiva; *muchos*: positiva; *celos*: negativa; *león*: positiva; *murió*: positiva; *hijo*: positiva; *sentirse*: positiva; *mal*: negativa). Para comprobar esa diferencia, en primer lugar, hallamos la ratio de palabras sofis-

ticadas de un signo por palabras de ese signo dividiendo las palabras positivas totales entre las palabras sofisticadas positivas y las palabras negativas totales entre las palabras sofisticadas negativas. Tras haber obtenido el promedio de las ratios de los veinte participantes (ratio SP / PT 2.3; ratio SN/ NT 1,47), observamos que, tal y como se muestra en la tabla 4, la diferencia entre la ratio de las palabras sofisticadas positivas y palabras positivas totales y de las palabras sofisticadas negativas y palabras negativas totales es significativa ($p < .001$). Por lo tanto, podemos decir que no solo se emplea un mayor número de palabras positivas sino también que estas son más sofisticadas que las negativas.

Tabla 4. Diferencia entre la ratio de las palabras sofisticadas positivas y palabras totales y palabras sofisticadas negativas y palabras negativas totales.

| Ratio SP / PT | Ratio SN / NT | Wilcoxon W | < .001 | 0.785 | 0.127 |
|---------------|---------------|------------|--------|-------|-------|
|---------------|---------------|------------|--------|-------|-------|

Nuestra tercera pregunta de investigación trataba de explorar si hay alguna categoría gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio) que se haya visto privilegiada y si esto ocurre de forma diferente en las narraciones de alegría y las de tristeza. El análisis reveló una predominancia de uso de verbos (*salvar, relajarse*) en NA (Gráfico 2), NT (Gráfico 3) y en la totalidad del corpus (Gráfico 4), seguidos de sustantivos, (*padre, playa*), adjetivos (*interesante, bonito*) y adverbios (*mucho, bien*).

Si nos centramos en la valencia de las palabras emocionales, vemos también que las palabras positivas superan a las negativas en todas las categorías (Gráfico 4). En NA (Gráfico 2) encontramos 290 verbos positivos frente a 5 negativos; 230 sustantivos positivos frente a 6 negativos; 104 adjetivos positivos frente a 23 negativos y 43 adverbios positivos frente a 4 negativos. En cuanto a NT (Gráfico 3) los informantes produjeron 237 verbos positivos frente a 52 negativos, 209 sustantivos positivos frente a 39 negativos, 31 adjetivos positivos y 82 negativos, 36 adverbios positivos frente a 10 negativos.

Cabe destacar que en NT (Gráfico 3) el número de adjetivos negativos (*extraño, difícil*) es mayor respecto al número de adjetivos positivos (*increíble, perfecto*). Se trata de la única categoría en la que las palabras negativas superan a las positivas, a pesar de que en la totalidad del corpus el número de adjetivos positivos siga siendo mayor al número de adjetivos negativos (Gráfico 4).

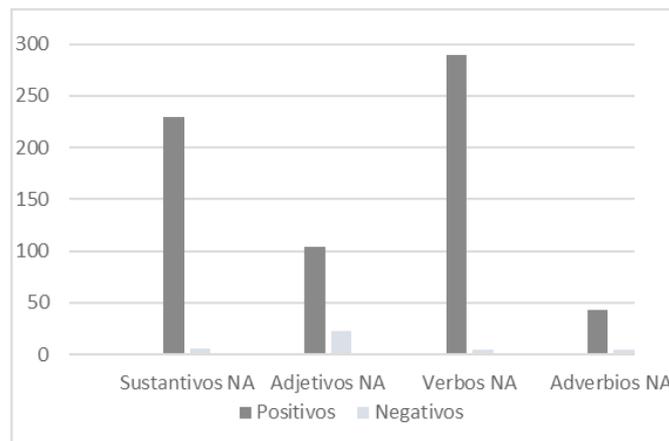


Gráfico 2. Categoría gramatical de las palabras emocionales en NA

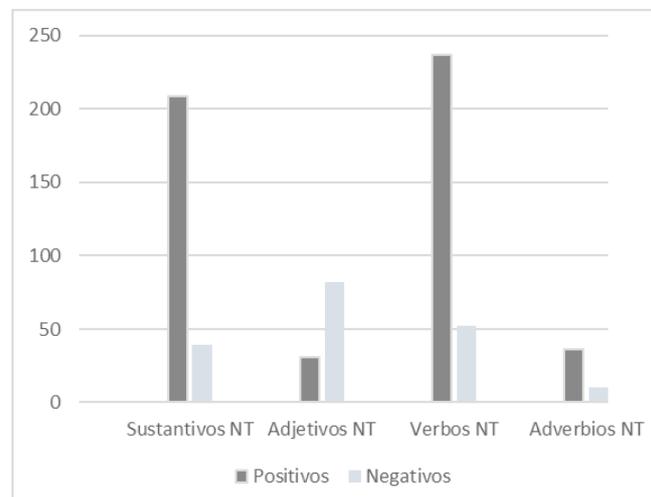


Gráfico 3. Categoría gramatical de las palabras emocionales en NT

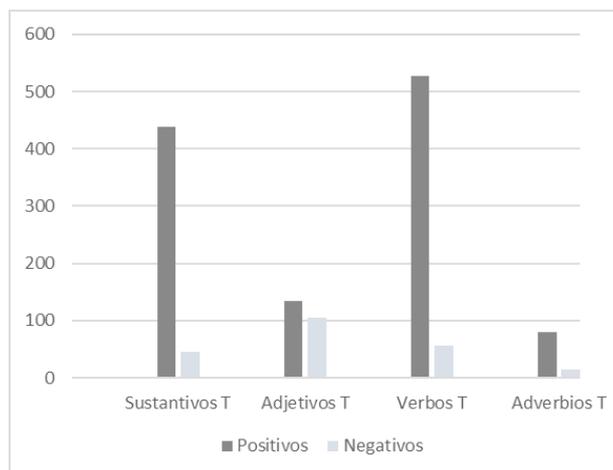


Gráfico 4. Categoría gramatical de las palabras emocionales totales

Una vez observado el número total de verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios en ambos discursos, tratamos de descubrir si existen diferencias en cuanto al número de producciones de cada categoría gramatical en las narraciones elaboradas bajo un estímulo alegre y bajo un estímulo triste. Tras haber realizado la prueba de rangos con signo *Wilcoxon W* (Tabla 5) se observa que no existe una diferencia significativa en ninguna de las categorías gramaticales en ambos discursos ya que todas las *ps* son > 0.05 . Este resultado nos revela que ambas narraciones siguen un mismo patrón en cuanto a las categorías gramaticales empleadas.

Tabla 5. Grado de diferenciación entre las categorías gramaticales narración de alegría y tristeza

| | | | | | |
|----------------|----------------|------------|-------|----------|-------|
| Sustantivos NA | Sustantivos NT | Wilcoxon W | 0.573 | -0.500 | 1.208 |
| Adjetivos NA | Adjetivos NT | Wilcoxon W | 0.406 | 1.000 | 0.865 |
| Verbos NA | Verbos NT | Wilcoxon W | 0.550 | 0.500 | 0.529 |
| Adverbios NA | Adverbios NT | Wilcoxon W | 1.000 | -3.01e-5 | 2.155 |

Por último, para responder a la pregunta de si existía alguna diferencia en cuanto a la producción de sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios emocionales positivos y negativos en la totalidad del corpus, se volvió a realizar la prueba de rangos de *Wilcoxon W*. En consonancia con lo averiguado en nuestra segunda pregunta de investigación, los resultados aquí revelan que existe una diferencia significativa en relación con la producción de sustantivos positivos y negativos, verbos positivos y negativos, y adverbios positivos y negativos (todas las *ps* $< .001$). Por el contrario, no se observa una diferencia estadísticamente significativa en el número de adjetivos positivos y negativos producidos en la totalidad del corpus (*p* 0.104).

Tabla 6. Diferencia en el signo de las categorías gramaticales

| | | | p | Dif. M | Dif. DS |
|---------------|---------------|------------|----------|--------|---------|
| Sustantivos P | Sustantivos N | Wilcoxon W | $< .001$ | 18.52 | 1.953 |
| Adjetivos P | Adjetivos N | Wilcoxon W | 0.104 | 1.5 | 0.822 |
| Verbos P | Verbos N | Wilcoxon W | $< .001$ | 22.00 | 2.952 |
| Adverbios P | Adverbios N | Wilcoxon W | $< .001$ | 3.50 | 0.652 |

5. Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar la expresión de la emoción en español a partir narraciones autobiográficas orales de un grupo de arabófonos aprendientes de español centrándonos en el análisis del léxico –densidad, diversidad y sofisticación léxica–, el empleo del vocabulario emocional y las categorías gramaticales empleadas para la expresión de la emoción en relatos autobiográficos narrados bajo la experimentación de emociones positivas y negativas.

Nuestra primera pregunta de investigación tenía relación con el grado de complejidad léxica en las narraciones autobiográficas orales tanto de la NA como NT y sus diferencias. Los resultados revelaron que las producciones de los informantes fueron más extensas y con una mayor variación léxica en la narración de tristeza (15.8) que en la de alegría (15); un mayor grado de sofisticación léxica en la narración de alegría (0.197 frente a 0.190) y mayor densidad léxica en la narración de tristeza (0.594 frente a 0.577). Sin embargo, se ha de aclarar que dichas diferencias son mínimas y, por lo tanto, necesitaríamos una muestra mayor para

encontrar significatividad estadística en esta diferencia. Tras una revisión de la literatura, no hemos encontrado ningún estudio cuyo objetivo fuera comparar la complejidad léxica de narraciones que expresen las distintas emociones. Dewaele y Pavlenko (2003) compararon la expresión de la emoción en cuanto a productividad y diversidad léxica, pero a diferencia de nuestro estudio, se compararon los resultados entre diferentes grupos lingüísticos, por lo que resulta difícilmente equiparable al nuestro. De igual manera, no nos es posible cotejar nuestros resultados con los de Dewaele y Pavlenko (2002) ya que existen diferencias en cuanto a las variables consideradas en los dos estudios. A pesar de ello, en investigaciones posteriores sería interesante comprobar, tal y como hicieron Dewaele y Pavlenko (2002) si factores como el nivel de competencia lingüística en la lengua meta, el género y la extraversión influyen en el uso del número de *types* y *tokens* emocionales, ya que sus resultados concluyeron que el nivel de competencia lingüística predijo la proporción de *tokens* pero no de *types* emocionales, que las mujeres y los participantes más extrovertidos emplearon más *tokens* y *types* emocionales y que los hablantes de L2 socioculturalmente más competentes usaron más *types* emocionales que aquellos que nunca habían estado expuestos a la lengua meta. Al igual que en el estudio de Mavrou y Bustos-López (2018) donde la competencia en la lengua meta pareció ser un indicador importante de la cantidad de *tokens* y *types* emocionales producidos.

Por otro lado, Simón *et al.*, (2020) encontraron que el discurso emocional genera un discurso más complejo y diverso desde el punto de vista léxico que el neutro, pero, al igual que nosotros, no encontraron diferencias significativas entre el discurso triste y el alegre. Así pues, los resultados encontrados en nuestro corpus en cuanto a la complejidad léxica del discurso alegre y el triste confirman los de Simón *et al.*, (2020).

La segunda pregunta de investigación se refería a la cantidad de palabras emocionales y a su signo (positivo y negativo) utilizadas y a sus diferencias en cuanto al grado de emocionalidad del vocabulario empleado. Estos resultados revelaron una mayor producción de palabras positivas respecto de las negativas tanto en el discurso de alegría como –sorprendentemente– en el de tristeza. No obstante, en cuanto al número de palabras negativas empleado, es mayor en el discurso de tristeza que en el discurso de alegría. Estos resultados, salvando las diferencias de los estudios, confirman los hallazgos de Mavrou y Bustos-López (2018, 2019) y los de Jiménez Catalán y Dewaele (2017), quienes encontraron que los aprendientes de LX usan o disponen de una mayor cantidad de palabras emocionales positivas en comparación con las negativas. Asimismo, este dato también confirma los resultados mostrados en el estudio de Simón, *et al.*, (2020), quienes encontraron un mayor número de palabras emocionales positivas tanto en el discurso de alegría como en el de tristeza en las narraciones orales de sinohablantes. En nuestro caso, además, no solo hemos encontrado que las palabras positivas superan en número a las negativas sino también que las primeras son más sofisticadas que las segundas. Esta consistente prominencia de las palabras positivas sobre las negativas en la interlengua o en el léxico disponible puede encontrar una explicación en Kaneko (2003), quien sugiere que podría deberse a su mayor presencia en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Un análisis de manuales centrado en este aspecto arrojaría más luz en este sentido, así como el tipo de tareas que se presentan en clase o las situaciones comunicativas de las mismas. Ello podría corroborar la hipótesis de que las emociones “desagradables” como la tristeza se encuentran fuera del aula de lenguas extranjeras y es por eso que el léxico del que disponen los aprendientes para expresarlas es menos rico. En nuestro caso, el bajo número de palabras negativas también podría deberse a condicionamientos culturales o a la existencia de ciertos tabúes: se ha observado, por ejemplo, que no se incluyen palabras como *muerte*, *morir*, *fallecer*, *romper una relación* o *divorciarse*. Queda en la duda si la no inclusión de estas unidades léxicas –reduciendo así el número de palabras negativas incluidas en las narraciones– se debe al desconocimiento de las mismas, o a la existencia de tabúes en torno a esas nociones. En lo que a nuestra tercera pregunta de investigación se refiere, se trató de saber a través de qué categorías gramaticales expresaban nuestros informantes las emociones de alegría y tristeza, así como las diferencias existentes entre ambos discursos en cuanto al uso de verbos, sustantivos, adjetivos o adverbios. Estos resultados revelaron que los informantes habían usado una mayor cantidad de verbos en la totalidad del corpus, seguido de sustantivos, adjetivos y adverbios. Nuestros resultados coinciden con los resultados mostrados en el estudio de Simón, *et al.*, (2020) en cuanto a la mayor producción de verbos en la totalidad de las producciones analizadas y con los de Pavlenko y Driagina, (2007), que mostraron que los estadounidenses aprendices de ruso emplearon en la descripción de emociones una mayor cantidad de verbos. Además, se ha encontrado que, en consonancia con los resultados analizados en nuestra segunda pregunta de investigación, en todas las categorías gramaticales las palabras de signo positivo superan a las de signo negativo. Esto solo cuenta con una excepción, y es el número de adjetivos negativos empleados en la narración de tristeza, que supera al número de adjetivos positivos. Sería interesante indagar si, efectivamente, en esta categoría existe un mayor equilibrio entre positivos y negativos en cuanto al léxico disponible de los aprendices y en cuanto al léxico seleccionado en programaciones y manuales. En cualquier caso, los datos aquí obtenidos cobrarán mayor importancia cuando se comparen con las producciones orales provenientes de hablantes nativos, pues podremos apreciar las diferencias en las elecciones léxicas para expresar la emoción en lengua nativa y en lengua extranjera, tal y como hacen Pavlenko y Driagina (2007) en su estudio. La comparación entre producciones de usuarios de L1 y LX nos permitirá ver si existen diferencias entre las preferencias de categoría gramatical a la hora de expresar las emociones y delinear, a partir de ahí, intervenciones didácticas adecuadas a cada contexto.

6. Conclusiones y líneas futuras

A través del análisis de narraciones autobiográficas de arabófonos en español como lengua extranjera hemos comprobado que las emociones agradables o desagradables no generan un discurso diferente en cuanto a la complejidad léxica. Hemos visto también que las palabras positivas superan a las negativas tanto en el discurso de alegría como en el de tristeza y que la categoría privilegiada en la expresión de ambas emociones es el verbo.

Los resultados mostrados en el presente artículo adquirirán una mayor relevancia cuando se comparen con las producciones orales de aprendices que se encuentren en contexto de inmersión para comprobar así si el proceso de socialización afectiva y la inmersión en una cultura e idioma L2, tal y como señalan los autores mencionados en la revisión de la literatura, (Pavlenko y Driagina, 2007; Dewaele, 2008: 249; Lantolf, 1999), influyen en la expresión de la emoción en esa lengua y en la capacidad de los alumnos para construir organizaciones conceptuales y paradigmas léxicos similares a los de los hablantes nativos.

Este trabajo muestra la necesidad de ampliar el campo de estudio hacia investigaciones cualitativas que revelen aspectos como el uso del lenguaje metafórico u otros recursos lingüísticos elegidos para expresar emociones en una lengua extranjera. Asimismo, sería esclarecedor ampliar la investigación hacia el plano extralingüístico, adentrándonos en la proxemia, ya que se trata de un aspecto que presenta un alto componente cultural.

En cuanto a la metodología utilizada en el presente estudio, se ha observado la efectividad de la herramienta de toma de datos con el objetivo de provocar las emociones de alegría y de tristeza para la producción de relatos autobiográficos orales. Podemos afirmar, por consiguiente, que el uso de dicha herramienta podría ser de utilidad en investigaciones futuras.

Por otra parte, en futuras investigaciones sería necesario tomar en consideración variables mencionadas en la literatura como, el aprendizaje de la lengua en situación de inmersión lingüística, el tiempo de exposición a la lengua extranjera en el país extranjero, o la autopercepción del dominio de la L2, ya que la complejidad en la relación entre cultura, lenguaje y emociones sugiere que la exposición a la lengua extranjera y a su cultura podría ser clave en la expresión de emociones en L2 (Pavlenko y Diagrina, 2007). También sería relevante estudiar cómo factores como el nivel de competencia lingüística, el género o la extraversión influyen a la hora de expresar emociones en una lengua extranjera (Dewaele y Pavlenko, 2002), así como comprobar si la traducción de un término emocional de una lengua a otra es equivalente a nivel semántico (Soriano, 2016) y cómo se conceptualizan las emociones en LX. Además, sería conveniente controlar la familiaridad de los participantes respecto al tema a tratar para ver si incide de alguna manera en la diversidad léxica de sus producciones, tal y como apuntan Dewaele y Pavlenko (2003).

Por último, y a la luz de todos los resultados mostrados en este estudio, cabría reseñar la necesidad de la incorporación del vocabulario emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como apuntan otros autores como Pavlenko y Diagrina (2007); Simón *et al.*, (2020). Es importante examinar cómo las diferencias entre los guiones de emoción en diversas culturas e idiomas influyen no solo en el proceso de socialización del lenguaje sino también en el proceso de aculturación.

7. Financiación

El presente estudio se enmarca en el proyecto “Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: Su influencia en el aprendizaje de español como lengua de migración (EMILIA)” [FFI2017-83166-C2-2-R] financiado por el Programa Estatal de investigación I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

8. Referencias bibliográficas

- Alonso-Arbiol, I., Soriano, C., y Van de vijver, F. (2013). *The conceptualization of despair in Basque, Spanish, and English*. En Fontaine J.R.; Scherer, K. y Soriano, C. (Eds.), *Components of Emotional Meaning A sourcebook*. Oxford University Press, 311-327.
- Benigni, R. (Director). (1997). *La vita è bella* [Film]. Melampo Cinematografica.
- Boyle, D. (Director). (2000). *The beach* [Film]. 20th Century Fox.
- Church, A., Katigbak, M., Reyes, J., y Jensen, S. (1998). Language and organization of Filipino emotion concepts: Comparing emotion concepts and dimensions across cultures. *Cognition y Emotion*, 12, 63-92.
- Consejo de Europa, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MDCE y Anaya.
- Dewaele, J. M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753-1780.
- Dewaele, J.M. (2013). *Emotions in multiple languages* (2.^aed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J. M. y Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263-322. En línea: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dewaele, J. M. y Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. En Cook V. (Eds.), *Effects of the second language on the first*, (pp. 120–141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Eilola, T., y Havelka, H. (2010). Behavioural and physiological responses to the emotional and taboo Stroop tasks in native and non-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 15, 353-369.

- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1976). *Pictures of facial affect*. Consulting Psychologists Press. Palo Alto, CA.
- Fernández-Abascal, E., Guerra, P., Martínez, F., Domínguez, F., Muñoz, M., Egea, D., Martín, M.D., Mata, J.L., Rodríguez, S., y Vila, J. (2008). El Sistema Internacional de Sonidos Afectivos (IADS): adaptación española. *Psicothema*, 20(1), 104-113.
- Fernández Megías, C., Pascual Mateos, J. C., Soler Ribau, J., y Fernández-Abascal, E. G. (2011). Validación española de una batería de películas para inducir emociones. *Psicothema*, 23(4), 778-785.
- Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., Padrón, I., y Ferré, P. (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods*, 50(1), 84-93. En línea: <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>
- Fontaine, J., Poortinga, Y., Setiadi, B., y Markam, S. (2002). Cognitive structure of emotion terms in Indonesia and The Netherlands. *Cognition y Emotion*, 16, 61 - 86.
- Gómez Molina, J.R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera Vademécum para la formación de profesores de español*. Madrid: SGEL, (pp. 789-810)
- Gómez Vicente, L. (2019). La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2. *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London: Routledge. En línea: <https://doi.org/10.4324/9781315622842>
- Gross, J., y Levenson, R. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9(1), 87-108.
- Hess, U., Thibault, P. y Levesque, M. (2013). Where Do Emotional Dialects Come from? A Comparison of the Understanding of Emotion Terms between Gabon and Quebec. En Fontaine, J.R.J., Scherer K.R. y Soriano C. (Eds.), *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*, Oxford, University Press: 512-519.
- Hinojosa, J. A., Martínez-García, N., Villalba-García, C., Fernández-Folgueiras, U., Sánchez-Carmona, A., Pozo, M. A., y Montoro, P. R. (2016). Affective norms of 875 Spanish words for five discrete emotional categories and two emotional dimensions. *Behavior Research Methods*, 48(1), 272-284. En línea: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0572-5>
- Jarvis, S. (2001). Short texts, best fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Texting* 19 (1), 57-84.
- Jiménez Catalán, R. M., y Dewaele, J. M. (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: Emotion words versus non-emotion words. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 283-299. En línea: <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>
- Kaneko, K. (2003). How non-native speakers express anger, surprise, anxiety and grief: A corpus-based comparative study. En Archer, D., Rayson, P., Wilson, A., McEnery, T. (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference*, vol. 16, (pp. 384-393). Lancaster, UK: Lancaster University.
- Kiesowski, K. (Director). (1993). *Trois Couleurs: Bleu* [Film]. Lang, P. J., Bradley, M. M., y Cuthbert, B.N. (1995). *International Affective Picture System (IAPS): Technical manual and affective ratings* (Tech. Rep. No. A-4), Gainesville: University of Florida, Center for Research in Psychophysiology.
- Lantolf, J.P. (1999). *Second culture acquisition: Cognitive considerations*.
- Lazarus, R.S., Speisman, J.C., Markoff, A.M., y Davison, L.A. (1962). A lab study of psychological stress produced by a motion picture film. *Psychological monographs*, 76 (34, whole No 553).
- Leighton, A., Lambo, T., Hughes, T., Leighton, D., Murphy, J., y Macklin, D. (1963). *Psychiatric disorder among the Yoruba*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Lorrete, P. y Dewaele, J.M., (2015). Emotion recognition ability in English among L1 and LX users of English. *International Journal of Language and Culture*, 2 (1), 62 - 86
- Lozano, C. (2015). Learner corpora as a research tool for the investigation of lexical competence in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 180-193. En línea: <http://doi.org/10.1080/23247797.2015.1104035>
- Marsella, A. (1980). Depressive experience and disorder across cultures. En H. C. Triandis y J. G. Draguns (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 6, (pp. 237- 89). Boston: Allyn y Bacon.
- Mavrou, E. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: Una revisión. *Moderna Språk*, 110(1), 49-69.
- Mavrou, E. y Bustos-López, F. (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele, Revista de Lengua y Literatura*, 4(1), 41-60. En línea: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.40>
- Mavrou, E. y Bustos-López, F. (2019). La influencia de la memoria operativa y de la inteligencia emocional en la expresión de la emoción en español como segunda lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 117-129. En línea: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10007>
- Minkoff, R. y Allers, R. (Directores). (1994) *The Lion King* [Film]. Walt Disney.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves. En Pavlenko, A., *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 1-33). Clevedo, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147-164.
- Pavlenko, A. (2008b). Structural and conceptual equivalence in the acquisition and use of emotion words in a second language. *The Mental Lexicon*, 3(1), 92-121. En línea: <https://doi.org/10.1075/ml.3.1.07pav>
- Pavlenko, A. (2004). Stop doing that, la Komu Skazala!: Language choice and emotion in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 179-203.
- Pavlenko, A., y Driaina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213-234.
- Pell, M., Monetta, L., Paulmann, S., Kotz, S. (2009). Recognizing Emotions in a Foreign Language. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 107-120
- Philippot, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory. *Cognition and Emotion*, 7(2), 171-193.
- Rottenberg, J., Ray, R.D., y Gross, J.J. (2007). Emotion elicitation using films. En: Coan J.A. y Allen J.J.B. (Eds.), *Series in affective science. The handbook of emotion elicitation and assessment*, (pp. 9-28). New York, NY US: Oxford University Press.
- Sánchez Rufat, A. (2015). La Investigación de Corpus de Aprendientes y el desarrollo de los estudios de la interlengua del español. *Language Design*, 17, 57-84.

- Schaefer, A., Nils, F., Sanchez, X., Philippot, P. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers. *Cognition and Emotion*, 24(7), 1153–1172.
- Schrauf, R.W. (2000). Bilingual autobiographical memory: experimental studies and clinical cases. *Culture and Psychology*, 6, 387–417.
- Simón, T., Martín, S. y Mavrou, E. (2020). Emocionalidad en narrativas autobiográficas: Análisis del vocabulario y otros recursos lingüísticos en la producción oral de aprendices sinohablantes de español. En M. Planelles Almeida, A. Foucart y J.M. Licerias. *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales / Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*. ISBN: 978-84-1309-932-3. Thomson Reuters Aranzadi.
- Soriano, C. (2016). El lenguaje de las emociones. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano, y J. L. Mendivil Giró (Eds.), *Panorama actual de la ciencia del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística*, 5, 243–259. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Soriano, C., Fontaine, J.R.J., Ogarkova, A., Mejía Quijano, C., Volkova, I., Ionova, S. y Shakhovsky, V. (2013). Types of anger in Spanish and Russian. En J.R.J. Fontaine, K.R. Scherer y C. Soriano (Eds.), *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*, Oxford, Oxford University Press: 339-352.
- Soriano, C. y Ogarkova, A. (2015). The meaning of “frustration” across languages. Congreso internacional de International Society for Research on Emotion (ISRE). Ginebra (Suiza), julio 8-10.
- Spielberg, S. (Director). (1994): *Schindler's List* [Film].
- Stadthagen-Gonzalez, H., Imbault, C., Pérez Sánchez, M. A., y Brysbaert, M. (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods*, 49(1), 111–123. En línea: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>
- Stemmler, G., Heldmann, M., Pauls, C., y Scherer, T. (2001). Constraints for emotion specificity in fear and anger: The context counts. *Psychophysiology*, 38(2), 275-291.
- Termansen, R. E., y Ryan, J. (1970). Health and disease in a British Columbian Indian community. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 15, 121 – 7.
- The jamovi project (2020): jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. Recuperado de: En línea: <https://www.jamovi.org>
- Tseng, W., y Hsu, J. (1969). Chinese culture, personality formation and mental illness. *International Journal of Social Psychiatry*, 16, 5– 14.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G., y Hesse, F. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26(4), 557-580.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.