EDICIONES COMPLUTENSE

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación
ISSN-e: 1576-4737

ARTÍCULOS

Propiedades afectivas del léxico inicial del español como segunda lengua y su relación con factores léxico-semánticos y gramaticales

Ana Blanco Canales
Universidad de Alcalá

https://dx.doi.org/10.5209/clac.85259 Enviado: 15 de diciembre de 2022 • Aceptado: 10 de mayo de 2023

ES **Resumen:** Este trabajo analiza las propiedades afectivas del léxico inicial de español como segunda lengua, concretamente, las relacionadas con las dimensiones de valencia y activación. Nuestro objetivo es comprobar si hay diferencias entre nativos y no nativos en la conceptualización léxico-semántica de un corpus de palabras y si la L1 del hablante modula, de alguna manera, esas diferencias. Asimismo, nos interesa conocer el papel que desempeñan algunos factores lingüísticos en la transferencia de la emocionalidad. Examinaremos tanto el contraste que se establece con los hablantes nativos como el comportamiento de cada grupo de no nativos. Para tratar de explicar estas cuestiones, llevamos a cabo un estudio de enfoque cuantitativo en el que participan cinco grupos de aprendices de español de diferente procedencia (brasileños, griegos, daneses, estadounidenses y jamaicanos). A través de cuatro cuestionarios, se han obtenido las medidas afectivas de 300 palabras, que se han interrelacionado mediante modelos estadísticos con seis factores (categoría gramatical, tipo de palabra, carga de intensidad, concreción, lengua materna y modalidad). Los resultados generales sugieren una valoración diferenciada en español/L2 que oscila entre la reducción de la resonancia emocional (neutralización de la negatividad) y la sobredimensión, pero un comportamiento similar en relación al efecto de los factores considerados.
Palabras clave: propiedades afectivas, emocionalidad, léxico básico, español/L2

ENG Affective properties of the early vocabulary of Spanish as a second language and its relationship with lexical-semantic and grammatical factors

Abstract: This paper analyses the affective properties of the early lexicon of Spanish as a second language, specifically, those related to the dimensions of valence and activation. Our aim is to test whether there are differences between native and non-native speakers in the lexical-semantic conceptualization of a corpus of words and whether the L1 of the speaker modulates, in some way, these differences. We are also interested in the role of some linguistic factors in the transfer of emotionality. We will examine both the contrast with native speakers and the behavior of each group of non-native speakers. To try to explain these issues, we conducted a quantitative approach study involving five groups of Spanish learners from different backgrounds (Brazilian, Greek, Danish, American, and Jamaican). Affective measures of 300 words were obtained through four questionnaires and interrelated by means of statistical models with six factors (grammatical category, word type, intensity load, concreteness, mother tongue and modality). The overall results suggest a differentiated assessment in Spanish/L2 ranging from reduced emotional resonance (neutralization of negativity) to overestimate, but similar behavior in relation to the effect of the factors considered.
Key words: affective properties, emotionality, early vocabulary, Spanish/L2

Sumario: 1. Introducción. 2. Medir la emoción de la L2. Las dimensiones afectivas de valencia y activación. 3. Factores que modulan las propiedades afectivas del léxico de la L2. 4. Metodología. 4.1. La muestra. 4.2. Los cuestionarios y la recogida de datos. 4.3. Variables y factores. 5. Resultados. 6. Discusión. 7. Conclusiones. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Blanco Canales, A. (2024). Propiedades afectivas del léxico inicial del español como segunda lengua y su relación con factores léxico-semánticos y gramaticales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 99 (2024) 263-281. https://dx.doi.org/10.5209/clac.85259

1. Introducción

Un tema emergente dentro de las ciencias del lenguaje es cómo la producción, la comprensión, la memoria y el aprendizaje de la lengua pueden ser modulados por la emoción. Así, el estudio de la relación entre el procesamiento de la lengua y la emoción está abriendo líneas de investigación lingüística muy fructíferas, tanto por la generación de nuevas teorías relacionadas con el funcionamiento del lenguaje y de la comunicación, como por la revisión (y reformulación) de algunos de los conocimientos existentes. Asimismo, este interés ha ocasionado que los estudios lingüísticos participen de los importantes avances que llegan desde las neurociencias.

Todas las lenguas son constructos emocionales resultado de la perspectiva cultural sobre la forma de sentir de las personas (Hurtado de Mendoza, 2008). En cada una, el repertorio de términos de emoción disponibles, así como su representación semántica, posee unas propiedades específicas, de manera que el conjunto de conceptos con los que los hablantes dan sentido a sus propios sentimientos y a los de los demás es propio de una lengua concreta (Wierzbicka, 2004). En este sentido, la comprobación de que los idiomas construyen de forma distinta el espacio emocional (Dewaele, 2010; Robinson y Altarriba, 2014) ha llevado a los investigadores a interesarse por los hablantes bilingües y por las diferencias afectivas y emocionales entre las lenguas en las que se comunica.

Durante la adquisición de la lengua materna (L1), las palabras se incorporan revestidas de las connotaciones emocionales consustanciales a la socialización, así como de las representaciones sensoriales de la experiencia con el entorno y de los recuerdos autobiográficos (Pavlenko, 2007). Por el contrario, en la segunda lengua (L2) ese contenido podría tardar en integrarse con la forma léxica de las palabras, creando una disociación entre ellas. De hecho, los hablantes bilingües han informado sistemáticamente de diferencias en la emocionalidad en sus lenguas (Dewaele, 2004a, 2008; Dewaele y Pavlenko, 2002). El aprendizaje de una segunda lengua suele producirse en un entorno de instrucción formal, que carece de los factores experienciales que facilitan el acoplamiento emoción-cognición. Si bien en los bilingües equilibrados la L1 y la L2 pueden ser igual de sensibles al contenido emocional, en los bilingües secuenciales tardíos, puesto que no se dan las mismas oportunidades de rearme afectivo que en la lengua materna (Pavlenko, 2008; Caldwell-Harris, 2014), la L2 se percibe menos excitante que la L1 y pasa a asociarse con un mayor control y distanciamiento de las emociones (Altarriba, 2008; Dewaele y Pavlenko, 2002). Esto, sin duda, conlleva una serie de consecuencias para la comunicación y la interacción social.

Mejorar los procesos de aprendizaje de segundas lenguas requiere atender a cómo la nueva lengua va configurando ese espacio emocional, en qué medida las palabras van incorporando características afectivas (especialmente en las etapas iniciales), lo que nos puede ayudar a entender mejor el desarrollo de la competencia léxico-semántica. Sin duda, los aspectos relacionados con las experiencias del individuo en su entorno, el contexto sociocultural, las relaciones sociales, los tipos y contextos de aprendizaje, etc. condicionan notablemente cómo se incorporan los atributos y propiedades afectivas de las nuevas palabras. Lo que conocemos en menor medida es si hay factores internos a las lenguas (psicolingüísticos, gramaticales, semánticos, pragmáticos) que también podrían influir. En algunos de ellos nos centraremos en este estudio.

La mayor parte de los estudios sobre el valor emocional de las lenguas se ha centrado en el procesamiento automático inconsciente de palabras de emoción asumiendo que las diferencias entre la L1 y L2 se observarían en una serie de efectos, tales como la memoria (tareas de recuperación léxica), la atención (decisión léxica), la facilitación o interferencia (*stroop* afectivo), la experimentación del contenido emocional (respuesta de conductancia de la piel y potenciales relacionados con eventos). Muchos menos son los trabajos en los que se analiza la evaluación directa de las palabras a través de la valoración consciente de la valencia y la intensidad emocional (para una revisión, véase Vélez-Uribe y Rosselli, 2019; Dewaele y Li, 2020). Nuestra investigación se incluye en el último grupo. Su enfoque metodológico se alinea con la reflexión metalingüística inherente a los procesos formales de aprendizaje de segundas lenguas, lo que supone una ventaja para la interpretación de los resultados. Nuestro objetivo es comprobar si los estudiantes incorporan el léxico de la L2 con los mismos valores emocionales que los nativos y determinar el papel que desempeñan algunos factores lingüísticos tanto en la variación entre nativos y no nativos, como entre los no nativos. Esto nos ha llevado a formularnos cuatro preguntas de investigación, sobre las que se estructura el trabajo que presentamos: 1) ¿Hay diferencia en la valoración afectiva entre nativos y no nativos? 2) ¿Determina la lengua materna la mayor semejanza con los nativos? 3) ¿Cómo afecta el modo de percepción —visual o auditivo— a la variación? 4) ¿Afectan la categoría gramatical y la concreción a la valoración de las propiedades afectivas de las palabras entre los no nativos?

Los resultados que se obtengan nos ayudarán a comprender mejor la naturaleza emocional de la interlengua del español/L2 y del proceso de adquisición de las propiedades afectivas del vocabulario. Ello, sin duda, contribuirá a identificar posibles debilidades de los enfoques metodológicos y a diseñar estrategias docentes que orienten la enseñanza hacia una comunicación sentida.

2. Medir la emoción de la L2. Las dimensiones afectivas de valencia y activación

Las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una enorme influencia sobre el comportamiento de las personas. Lang et al. (1999) las definieron como disposiciones para la acción que se originan ante estímulos significativos y que se producen en tres sistemas reactivos: el cognitivo, el conductual y el neurofisiológico. Las respuestas emocionales pueden ser representadas en un espacio bidimensional definido por la valencia y la activación (véanse revisiones en Barrett y Bliss-Moreau, 2009; Kuppens et al., 2013; Mattek et al., 2017). La primera se refiere al tono hedónico de una experiencia y se representa a lo largo de un *continuum* que va de lo negativo a lo positivo. La activación expresa el grado de sensación de movilización, y va desde la calma a la excitación.

Todas las unidades de la lengua están impregnadas por la emoción, por ello, todas son estímulos emocionales (Soriano, 2022). Numerosos estudios —en su mayor parte, procedentes de la psicología cognitiva o la psicolingüística— han tratado de analizar específicamente la respuesta y el efecto de las palabras emocionales con objeto de comprender la construcción y funcionamiento de la mente emocional. En nuestro estudio, sin embargo, nos interesamos por el repertorio de léxico inicial del español como segunda lengua, a partir de la premisa de que cada palabra posee un contenido referencial que incorpora las connotaciones de la experiencia y el conocimiento del mundo.

La investigación sobre la emocionalidad de las lenguas se ha desarrollado desde tres enfoques: el que se centra en el procesamiento automático de palabras y frases con carga emocional a través de tareas cognitivas; el que se basa en las percepciones de los hablantes sobre la emocionalidad de las lenguas en la comunicación; y el que utiliza las valoraciones subjetivas de los hablantes. En el primer caso, los datos parecen indicar que los hablantes bilingües procesan las palabras de emoción o emocionales de forma distinta en su L1 y en su L2 (Altarriba, 2008). Los hallazgos de numerosos estudios, ya sean conductuales (Anooshian y Hertel, 1994; Lindquist et al., 2015), electrofísicos (Baumeister et al., 2017), de neuroimagen (Foroni, 2015; Foroni y Semin, 2013, Conrad et al., 2011; Hernández, 2009; Hsu et al., 2015; Jończyk et al., 2016; Fan et al., 2016) o clínicos (Rolland et al., 2017), apoyan la idea de que la lengua materna de un bilingüe obtiene ventajas y preferencias en el procesamiento de las emociones. De hecho, varios trabajos sugieren que algunos hablantes bilingües —en particular los bilingües secuenciales o aprendientes de L2— procesan la lengua aprendida más tarde en sus aspectos semánticos, pero no en los afectivos (Duñabeitia, 2017; Pavlenko, 2012). No obstante, no son pocos los estudios que no encuentran diferencias (Ponari et al., 2015; Ferré et al., 2010; Eilola y Havelka, 2011) o, incluso, que registran mayor resonancia emocional en la L2 (Kazanas y Altarriba, 2016; Ayçiçeği-Dinn y Cadwell-Harris, 2004).

Los hallazgos de la investigación introspectiva son bastante más consistentes. La mayoría concluye que la L1 se considera más emotiva y es la que se utiliza en mayor medida para la expresión de afectos positivos y negativos (Dewaele, 2004a, 2010; Pavlenko, 2005; Puntoni et al., 2009; Caldwell-Harris et al., 2011). Asimismo, la elección de la lengua condiciona la autoconstrucción (Marian y Kaushanskaya, 2024), generando discursos que revelan rasgos socioetnográficos propios de las comunidades de habla a las que pertenecen las lenguas o interpretando y representando los mensajes con diferentes claves y marcos culturales (Panayiotou, 2024).

El tercer enfoque es el que analiza las dimensiones afectivas del vocabulario de las lenguas a partir de las medidas facilitadas por los hablantes (para una revisión, véase Brosch, Pourtois y Sander, 2010). La calificación de valencia y activación de las palabras incide directamente en el contenido semántico del vocabulario y su representación mental, lo que, en el caso de la L2, permite analizar con qué propiedades afectivas se va incorporando. El número de estudios es todavía reducido, pese a lo cual, encontramos gran diversidad de resultados, lo que puede deberse a las diferencias metodológicas (perfil de informantes, contextos de aprendizaje, etc.). Nos detendremos en ellos, puesto que constituyen nuestros referentes más próximos.

Winskell (2013), en su estudio con hablantes de thai L1 e inglés L2 en contextos de no inmersión, analiza la valencia de 40 palabras (negativas y neutras), sin encontrar diferencias entre la L1 y la L2. Garrido y Prada (2018) se centran en las dimensiones de valencia, intensidad y familiaridad de 320 palabras en portugués L1 e inglés L2 y observan que, en valencia, la L1 resulta más emocional, mientras que en activación no hay diferencia, excepto en el caso de las palabras tabú, que son más emocionales en L1. Vélez-Uribe y Rosselli (2019) se focalizan en bilingües nativos de español, con alto dominio en inglés, que viven desde hace años en un contexto de inmersión. Analizan la valencia de 120 palabras y tienen en cuenta diversos factores socioculturales como la edad de adquisición de la L2, el género, el tiempo de vida en EE. UU., la competencia autodeclarada en inglés y en español y el grado de identidad cultural, sin que ninguno de ellos resulte de clara influencia; tan solo se observa que en las palabras positivas influye la competencia en español y y que en las negativas, la competencia en inglés. Comprueban que las palabras negativas obtienen valores menos extremos en la L2 y, por tanto, neutralizan la negatividad; difiere, sin embargo, en las positivas y tabú, que obtienen valores más altos y son, por lo tanto, más emocionales en la L2. El trabajo de Imbault et al. (2021) se centra en estudiantes universitarios de inglés L2 de diferentes lenguas maternas que se encuentran en inmersión lingüística. Aunque recogen los datos de activación y valencia para 2.628 palabras, solo analizan los de la segunda porque hallan gran variabilidad y poca fiabilidad en la primera. Sus datos muestran que las valoraciones en la L2 son más moderadas que las de la L1 (las negativas son menos negativas y las positivas, menos positivas). Asimismo, observan que, a mayor tiempo de vida en el país de inmersión y mayor nivel de lengua, más semejanzas con las puntuaciones de los nativos. Hernández Muñoz y Blanco Canales (2023) llevan a cabo un estudio con aprendices de español L2 en in-

mersión, pertenecientes a dos grupos bien diferenciados: europeos y chinos. De manera general, observan disminución de la carga afectiva, especialmente, en las palabras negativas. En relación con los factores considerados, comprueban que el comportamiento de los europeos se aproxima mucho más al de los nativos que el de los chinos.

3. Factores que modulan las propiedades afectivas del léxico de la L2

La adquisición y aprendizaje del vocabulario en segundas lenguas han sido ampliamente estudiados desde la psicolingüística y la lingüística aplicada. En ambos casos, se han analizado los numerosos factores que afectan a la adquisición y consolidación del nuevo léxico, desde los relacionados con el procesamiento (tipo de tarea, tiempo y modo de exposición, modalidad de percepción, etc.) hasta los que tienen que ver con el contexto de aprendizaje (tipo de programa, lugar, enfoque metodológico, etc.), con los rasgos socioculturales (edad, género, nivel de aculturación) o con factores lingüísticos (lengua materna, nivel de dominio, clase de palabras, etc.). En esta revisión nos centraremos solo en aquellos factores presentes en este trabajo.

Un aspecto ampliamente abordado desde la psicolingüística es el del procesamiento de las palabras concretas y abstractas. Se sabe que están implicadas varias áreas cerebrales, pero sigue siendo objeto de debate cuáles codifican los diferentes tipos de información que subyacen a su representación semántica (para una revisión, Montefinese, 2019). Dentro de las ciencias cognitivas se asume que la representación semántica podría basarse en medidas de similitud y de relación, es decir, en el grado de proximidad de los conceptos en cuanto a su significado. Se ha señalado que las representaciones semánticas de las palabras concretas y abstractas se rigen por principios organizativos diferentes: las concretas se organizan predominantemente por las medidas de similitud de los rasgos semánticos y las abstractas, por las relaciones asociativas y las frecuencias de coocurrencia léxica (Crutch y Warrington, 2005).

Los estudios muestran que las palabras concretas suelen aprenderse antes que las abstractas (Schwanenflugel et al., 1992), se procesan más rápidamente y se recuerdan mejor. En el caso de la L2, se ha comprobado igualmente que las concretas se aprenden más rápido que las abstractas (De Groot y Keijzer, 2000; Altarriba y Basnight-Brown, 2011; Kaushanskaya y Rechtzigel, 2012). Paivio (1986) afirma que esta ventaja de las concretas se debe a que se codifican en términos de una etiqueta verbal y de una imagen (Teoría de la codificación dual). Schwanenflugel et al. (1992) señalaron que las ventajas también pueden provenir del hecho de que las palabras concretas tienen mayor «disponibilidad de contexto» que las palabras abstractas.

Por lo que respecta a la interrelación entre concreción y emocionalidad, Palazova et al. (2013) observaron que las palabras abstractas emocionales mostraban una desventaja en el procesamiento, frente a las neutras. Kousta et al. (2011) comprobaron que las palabras emocionales abstractas parecen adquirirse antes que las neutras abstractas, lo que los lleva a defender que el contenido emocional desempeña un papel importante durante la adquisición de la lengua en la infancia, facilitando la incorporación de conceptos léxicos abstractos. Ferré et al. (2010) tratan de comprobar si esto mismo se cumple en el caso de la segunda lengua. En su estudio con hablantes de español y catalán, que eran también aprendices de inglés, concluyen que el contenido emocional facilita la adquisición de palabras abstractas, pero no las concretas, con un mayor efecto para las palabras negativas que para las positivas.

La categoría gramatical ha sido otro de los factores considerados en los estudios sobre procesamiento y adquisición léxica. Se sabe que las palabras que pertenecen a distintas categorías se procesan de forma diferente e implican a distintas regiones del cerebro (regiones corticales temporales en el caso del sustantivo; corteza prefrontal en el caso del verbo; Citron, 2012). Asimismo, se ha observado que existen diferencias en los procesos de adquisición. En el ámbito del español como lengua materna, se ha comprobado que las categorías nominales (nombre y adjetivo) se adquieren antes que las verbales (verbo y adverbio) (Matanzo Vicens, 1995; Reyes Díaz, 1995; Jiménez Catalán y Dewaele, 2017).

Los estudios sobre emoción con hablantes nativos han informado de diferencias en el tiempo de procesamiento de cada categoría. Es el caso de Palazova et al. (2011), quienes comprobaron también que los adjetivos y los verbos se ven más afectados por la valencia positiva. Su contenido emocional parece estar elaborado con mayor precisión y durante más tiempo. Sugieren que, dado que los nombres son más fáciles de procesar y se adquieren antes, se procesarían de forma más superficial, sin prestar una atención sostenida a su contenido emocional.

La relación entre la categoría gramatical y la expresión de la emoción se ha analizado asimismo desde la perspectiva antropológica y discursiva. Se parte de la premisa de que la construcción lingüística de los eventos emocionales puede variar sensiblemente entre culturas y que ello puede reflejarse en la preferencia por unas categorías gramaticales frente a otras (entre otros aspectos). Wierzbicka (1999) pone como ejemplo las diferencias entre el inglés y el ruso: mientras en inglés predomina la descripción de emociones mediante adjetivos y participios, en ruso se dispone de distintos recursos gramaticales según si el evento se concibe como algo que le ocurre al sujeto de forma involuntaria o como algo que el sujeto atrae hacia sí mismo (el sujeto construye sus emociones). Semín et al. (2002) contrastaron las preferencias gramaticales para la expresión emocional en hablantes holandeses e hindúes, concluyendo que los segundos producían una mayor proporción de términos de emoción con marcadores de relaciones interpersonales (verbos interpersonales o de estado), en comparación con los holandeses, más proclives a los términos de estados abstractos y descontextualizados (sustantivos y adjetivos). Esto los lleva a afirmar que, para los hindúes, las emociones son acontecimientos más concretos, que están anclados en el aquí y el ahora (experiencias interpersonales), mientras que para los holandeses están más marcadas como estados intrapersonales (se descontextualizan del entorno de la persona que las experimenta).

El modo de percepción —auditivo o visual— de los estímulos lingüísticos ha sido escasamente abordado en los estudios sobre la emocionalidad en hablantes bilingües. Cabe citar los trabajos de Harris et al. (2003) y Harris (2004), que parecen mostrar que las palabras auditivas generan mayor reactividad emocional que las escritas. Evaluaron a bilingües de español e inglés que habían adquirido su L2 durante la primera infancia y a hablantes nativos de español (Harris 2004) y turco (Caldwell-Harris y Ayçiçeği-Dinn, 2009; Harris et al., 2003) que aprendieron inglés a una edad avanzada. Analizaron la respuesta de conducción de la piel a palabras tabú, reprimendas de la infancia, palabras negativas, palabras positivas, insultos y expresiones cariñosas presentadas en la L1 y la L2. Descubrieron que, en las dos lenguas, los estímulos presentados a través de la modalidad auditiva provocaron mayores tiempos de SCR (*Skin Conductance Response*) que los presentados a través del canal visual en el caso de los bilingües tempranos, pero no en el de los tardíos. Estos resultados son coherentes con la hipótesis del aprendizaje temprano propuesta por Caldwell-Harris y Ayçiçeği-Dinn (2009), que sugiere que las palabras o expresiones aprendidas a una edad temprana se corresponden con una asociación emocional más fuerte. En las lenguas maternas, las palabras emocionales se adquieren primero a través de la modalidad auditiva; cuando una lengua se aprende en etapas posteriores de la vida, lo habitual es que se haga a través de la escritura.

4. Metodología

4.1. La muestra

En el estudio han participado un total de 235 estudiantes universitarios de español, de cinco contextos lingüísticos y culturales diferenciados: Brasil (*N* = 45), Grecia, (*N* = 53), Dinamarca (*N* = 44), EEUU (*N* = 52) y Jamaica (*N* = 41). De ellos, 167 (71.06 %) eran de género femenino, 63 (26.8 %), masculino y 4 (1.7 %) de género no binario. En cada grupo, había estudiantes de dos niveles de competencia diferenciados (nivel 1 y nivel 2), división que se ajustó a la organización interna de cada una de las universidades a las que pertenecían, pues lo que nos importaba no era el nivel estandarizado en el que se encontraban, sino que existiera diferencia apreciable de competencia comunicativa entre un grupo y otro. En global, 120 participantes (51.06 %) eran de nivel 1 y 115 (48.94 %), de nivel 2. Además, hemos contado con un grupo de estudiantes españoles (*N* = 46), 34 de género femenino y 12 de género masculino, que se ha utilizado como referencia de puntuaciones nativas. En todos los casos, tienen como lengua materna el idioma oficial de sus respectivos países (portugués, griego, danés e inglés), mientras que el español es su primera o segunda lengua extranjera. Se pidió como requisito que ninguno tuviera ascendencia hispana.

4.2. Los cuestionarios y la recogida de datos

El corpus de palabras examinado consta de 300 términos extraídos del repertorio léxico propuesto por el Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2. El corpus contiene palabras positivas (*N* = 160), neutras (*N* = 88) y negativas (*N* = 52), así como palabras de intensidad baja (*N* = 167) y alta (*N* = 133). Incluye, igualmente, términos de distintas categorías gramaticales, concretamente nombres (*N* = 140), adjetivos (*N* = 84) y verbos (*N* = 76). El desequilibrio entre los tipos de palabras es reflejo proporcional del repertorio total de palabras que conforman estos niveles.

Las 300 palabras del corpus se dividieron en dos cuestionarios, que contenían la misma proporción de ítems por clase de las anteriormente mencionadas. De la misma manera, cada grupo de participantes se organizó en dos subgrupos, de forma que cada uno se ocupara de uno de los cuestionarios. De las 150 palabras de cada cuestionario, 75 estaban destinadas a la valoración de la valencia y las otras 75, a la activación. En ambos casos, cada palabra se puntuaba en su forma escrita y en su forma oral. Cada participante, realizó, finalmente, 300 valoraciones, sustentadas sobre una escala del 1 al 7, en la que 1 era negativo o sin activación y 7, positivo o con mucha activación. Se añadió una casilla más para el caso en que desconocieran el significado de la palabra. Optamos por escalas de 1 a 7 en lugar de 1 a 9 —las más habituales— por diferentes razones. En los pilotajes de los cuestionarios y en los trabajos exploratorios que llevamos a cabo, comprobamos que los resultados con escalas de 7 eran notablemente similares a los de 9. Comparamos los promedios de las palabras de nuestro corpus con los de otras bases de datos (*Emofinder* recoge las más importantes para el español) y observamos que apenas había diferencias. Además, pudimos observar que, cuanto más amplia era la escala, mayor tendencia a la media (sesgo de centralidad). Finalmente, percibimos que los participantes preferían escalas de 7 a las de 9 porque eran más manejables y visibles en sus teléfonos móviles. Los cuestionarios se administraron a través de la aplicación *Google Forms* y fueron cumplimentados en sesiones de clase supervisadas y controladas por el profesor colaborador. La base de datos completa puede consultarse y descargarse en https://grupoleide.com/.

La fiabilidad de los cuestionarios de calificación de palabras se ha medido mediante el coeficiente Alfa de Cronbach; se calcularon cuatro escalas —cada una con 75 ítems— resultando todas ellas altamente confiables: cuestionario de valencia 1 (.951, 95 % IC, .926, .971), cuestionario de valencia 2 (.971, 95 % IC, .958, .982), cuestionario de activación 1 (.981, 95 %, .974, .987) y cuestionario de activación 2 (.989, 95 %, .985, .992).

4.3. Variables y factores

Las variables dependientes de nuestro estudio son las dos dimensiones afectivas, la valencia y la activación; cada una se ha utilizado en dos versiones: 1) puntuación bruta, es decir, la puntuación que consta en los cuestionarios, y 2) diferencial L1-L2, esto es, la puntuación resultante de restar a la puntuación nativa, la de los no nativos (refleja la distancia entre el valor nativo y el no nativo).

Los factores que hemos considerado son: grupo, que da cuenta tanto de la lengua materna como del marco sociocultural a la que pertenece; modalidad, que atiende a la forma de percepción y procesamiento (escrita/visual o oral/auditiva); categoría gramatical (nombre, adjetivo, verbo); concreción (palabras concretas o abstractas); tipo de palabra, que refleja la valencia de la palabra (positiva, neutra, negativa) y carga de intensidad, que muestra la capacidad de activación (alta, baja).

Tanto la valencia de cada palabra como la intensidad fue calculada a partir de los datos de valencia y activación proporcionados por la base de datos *Emofinder* (Fraga et al., 2018). En el primer caso, se dividió la escala total en tres niveles de similar amplitud: de 1 a 3 eran palabras negativas; de 3,1 a 6, palabras neutras; y de 6,1 a 9, palabras positivas. Con respecto al valor de activación, los límites se establecieron a partir de la puntuación media total (4,25), de manera que quedaron divididas en altas o bajas según se encontraban por encima o por debajo de esa cifra.

En el caso del factor de concreción, fue necesario llevar a cabo una recogida de medidas subjetivas para este contenido, dado que la base *Emofinder* solo dispone de medidas para ¼ parte aproximadamente de las palabras de nuestro corpus. Participaron 150 estudiantes nativos de español de las universidades de Salamanca, Alcalá y País Vasco. Para la inclusión de cada palabra en la clase correspondiente, se calculó el promedio general (4,50), lo que permitió establecer el corte entre las palabras concretas (más de 4,50) y las abstractas (menos de 4,50).

5. Resultados

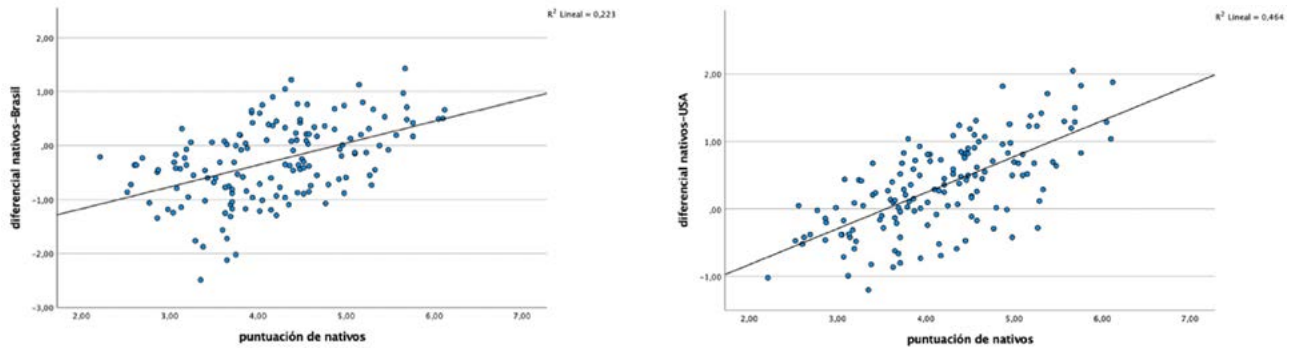
Presentamos a continuación los resultados obtenidos en los diferentes análisis estadísticos. Nos hemos valido del software Jamovi, hoja de cálculo que se basa en el lenguaje R (https://www.jamovi.org/). Hemos organizado el epígrafe en tres secciones, de acuerdo a las preguntas de investigación. En cada caso, ofrecemos, en primer lugar, los resultados de valencia y, a continuación, los de activación.

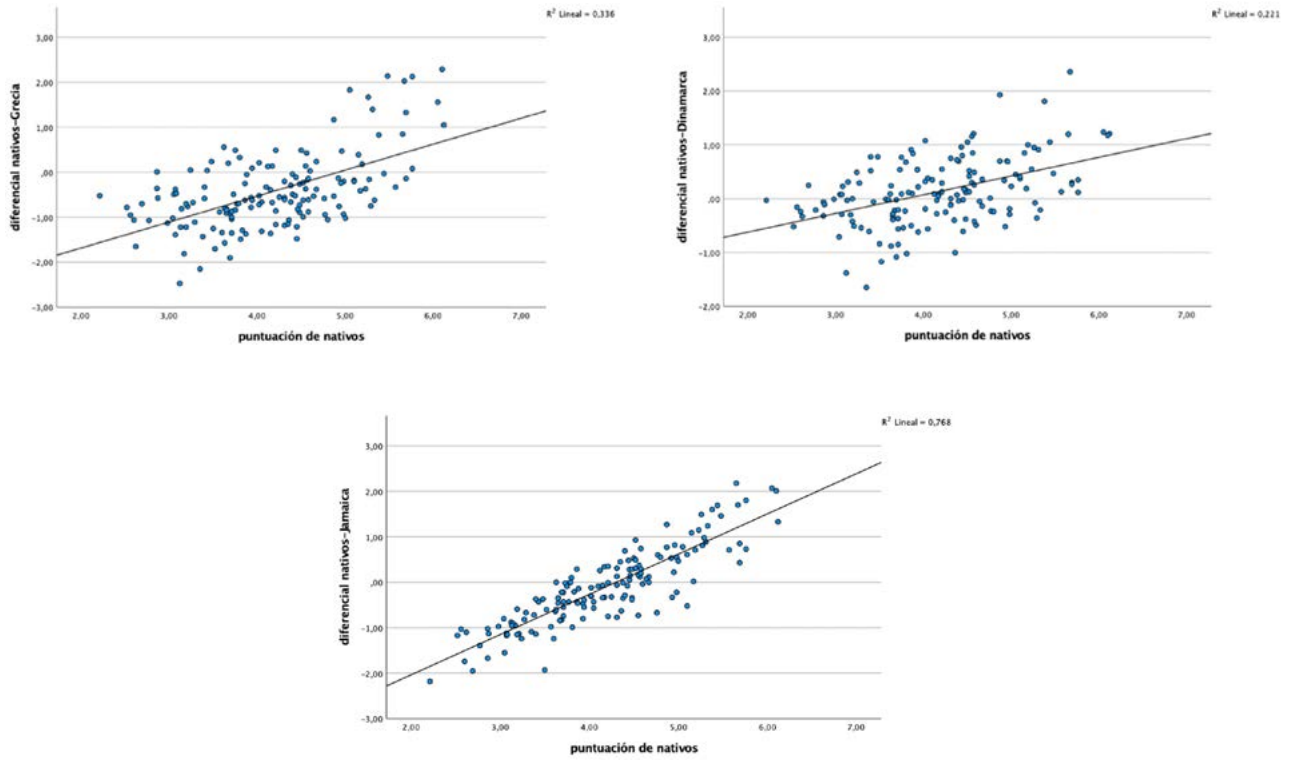
Preguntas 1 y 2. ¿Hay diferencias entre las puntuaciones de los nativos y los no nativos? ¿Determina la lengua materna la mayor semejanza con los nativos?

Para cada dimensión afectiva, hemos llevado a cabo una regresión lineal por grupo con objeto de comparar los promedios generales entre nativos y no nativos. La variable dependiente es la puntuación diferencial (L1 nativos – L2 no nativos) y la independiente, la puntuación del grupo de estudiantes españoles (L1 nativos). Para verificar los resultados y ampliar la información, hemos comparado las puntuaciones de los nativos con las de los no nativos a través de la prueba de U de Mann-Whitney, así como las de los seis grupos entre sí mediante el test de Kruskal-Wallis. Utilizamos pruebas no paramétricas dado que no se cumplen los supuestos de normalidad y de igualdad de varianza, posiblemente porque los grupos no están balanceados. La información se complementa con los datos de los test post hoc y con los descriptivos.

En el caso de la valencia, las cinco líneas de regresión han demostrado un efecto lineal de la valencia de L1 sobre las puntuaciones diferenciales, especialmente en el grupo de Jamaica (el modelo explica mayor porcentaje de variación): Brasil y = 1,21+0,16*x, R^2 = 14 %, coeficiente de correlación .37, p < .001; EEUU y = 1,3+0,26x, R^2 = 31 %, coeficiente de correlación .55, p < .01; Grecia y = -1,25+0,21x, R^2 = 24 %, coeficiente de correlación .49, p < .001; Dinamarca y = -0,9+1,15x, R^2 = 14 %, coeficiente de correlación .37, p. < .001 y Jamaica y = -3,71+0,67x, R^2 = 72 %, coeficiente de correlación .85, p. < .001). Podemos afirmar, por tanto, que existe un comportamiento diferente entre nativos y no nativos en la valoración de la valencia de las palabras del corpus. Esta diferencia es significativa, especialmente, en el caso de las palabras negativas, que obtienen en los cinco grupos puntuaciones sensiblemente más altas que los nativos. Los diagramas de dispersión ofrecen de manera visual esta información (Figura 1).

Figura 1. Diagramas de dispersión de los diferenciales de valencia





La prueba U Mann-Whitney confirma que existe diferencia significativa entre nativos y no nativos (z = 1.08e+8, p < .001). El tamaño del efecto es pequeño pero aceptable (*rbiserial* = 0.10). El test de Kruskal-Wallis, por su parte, nos ha permitido comprobar que la lengua materna —y el contexto cultural asociado— origina diferencias en la percepción afectiva del léxico entre los grupos. Como en el caso anterior, las diferencias son estadísticas ($\chi^2(4) = 524$, p < .001, ε^2 = .015). Según las pruebas post hoc de comparación por pares (Tabla 1), existen diferencias significativas en casi todos los pares (p < .001); las excepciones son EEUU-Dinamarca (p = .192) y Brasil-Jamaica (p = .872). De manera general, todos los grupos puntúan por encima de los nativos, excepto el de Dinamarca, que arroja cifras muy similares (Tabla 2).

Tabla 1. Comparación dos a dos según la puntuación diferencial L1-L2 de valencia

grupo	N	Media	DE
Brasil	6863	-0.4890	1.63
EEUU	7274	-0.1386	1.34
Grecia	7410	-0.3048	1.50
Dinamarca	6036	-0.0911	1.24
Jamaica	6583	-0.4683	1.96

Tabla 2. Medias generales de valencia según la puntuación diferencial L1-L2

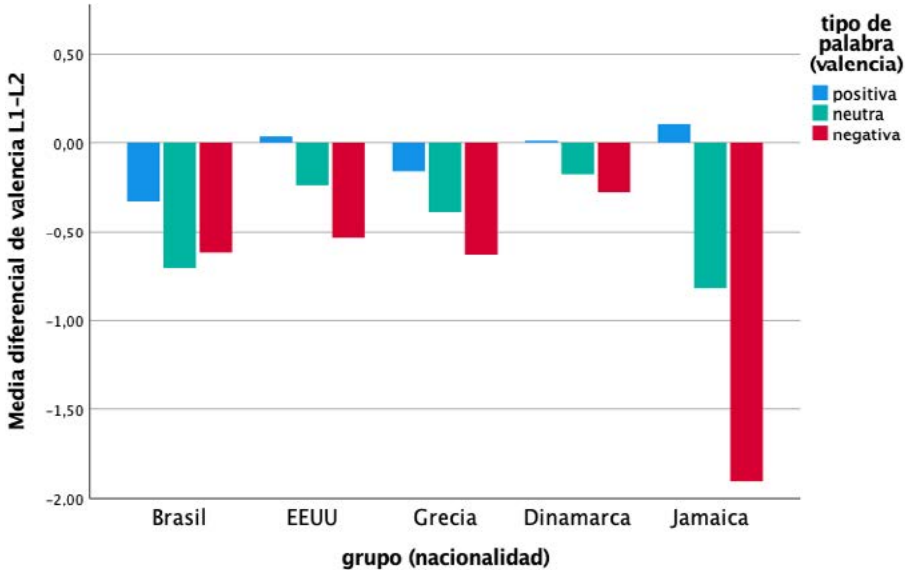
		W	p
Brasil	EEUU	22.28	< .001
Brasil	Grecia	10.58	< .001
Brasil	Dinamarca	24.34	< .001
Brasil	Jamaica	-1.36	0.872
EEUU	Grecia	-12.36	< .001
EEUU	Dinamarca	3.07	0.192
EEUU	Jamaica	-20.93	< .001
Grecia	Dinamarca	14.94	< .001
Grecia	Jamaica	-10.93	< .001
Dinamarca	Jamaica	-22.67	< .001

Como vemos por los datos descriptivos de la Tabla 3, Brasil y Grecia puntúan las palabras positivas por encima de los nativos, mientras que Dinamarca y EEUU revelan promedios similares a los españoles. Jamaica, por el contrario, las percibe con menos positividad. Con respecto a las palabras neutras, todos los grupos, especialmente Jamaica, las valoran por encima de los nativos, es decir, las perciben con mayor positividad. En cuanto a las negativas (el nivel más diferenciador), todos los participantes extranjeros obtienen puntuaciones superiores a las de los nativos. Esto ocurre de forma extraordinaria en el grupo de Jamaica. Podemos afirmar, por tanto, que en español/L2, las palabras negativas son menos negativas y las positivas, más positivas. En la Figura 2, se muestra de forma gráfica.

Tabla 3. Medias de valencia por grupo y tipo de palabras según la puntuación diferencial

grupo	tipopalabra	N	Media	DE
Brasil	positiva	3660	-0.3271	1.45
	neutra	2006	-0.7081	1.74
	negativa	1197	-0.6166	1.88
EEUU	positiva	3972	0.0347	1.29
	neutra	2095	-0.2376	1.29
	negativa	1207	-0.5367	1.48
Grecia	positiva	4064	-0.1624	1.43
	neutra	2114	-0.3899	1.49
	negativa	1232	-0.6286	1.69
Dinamarca	positiva	3301	0.0110	1.22
	neutra	1718	-0.1781	1.27
	negativa	1017	-0.2759	1.25
Jamaica	positiva	3681	0.1082	1.78
	neutra	1882	-0.8167	1.77
	negativa	1020	-1.9059	2.01

Figura 2. Medias de valencia por grupo y tipo de palabras según la puntuación diferencial



Con respecto a la activación, observamos, igualmente, un efecto lineal significativo de la puntuación nativa de activación sobre los diferenciales, muy notable en el caso de Jamaica: Brasil y = 1.98+0.4*, R^2 = 22 %, coeficiente de correlación .47, p < .001; EEUU y = -1.89+0.53*, R^2 = 46 %, coeficiente de correlación .68, p < .001; Grecia y = -2.84+0.58*, R^2 = 33 %, coeficiente de correlación .58, p < .001; Dinamarca y = -1.32+0.35*, R^2 = 22 %, coeficiente de correlación .47, p < .001; Jamaica y = -3.81+0.88*, R^2 = 76 %, coeficiente de correlación .87, p < .001. Estos datos nos llevan a sugerir que nativos y no nativos se comportan de distinta manera a la hora de valorar la activación de las palabras. Las gráficas de dispersión (Figura 3) permiten ver de manera visual estos resultados.

La prueba U de Mann-Whitney constata que la valoración de la activación por parte de los nativos es diferente a la de los no nativos (z = 1.19e+8, p < .001), si bien el tamaño del efecto (*rbiserial*) es muy bajo (.029). En cuanto a las diferencias entre todos los grupos, la prueba Kruskal-Wallis arroja un p < .001, lo que implica que son significativas ($\chi^2(4)$ = 651). El tamaño del efecto (coeficiente de ε^2) nos indica que la proporción de variabilidad intergrupal es, como en el caso anterior, pequeña (.015). Según los datos de la comparación por pares (Tabla 4), todos los contrastes son estadísticos (p <.001), los que implica que existen diferencias relevantes entre los grupos.

Figura 3. Diagramas de dispersión de los diferenciales de activación

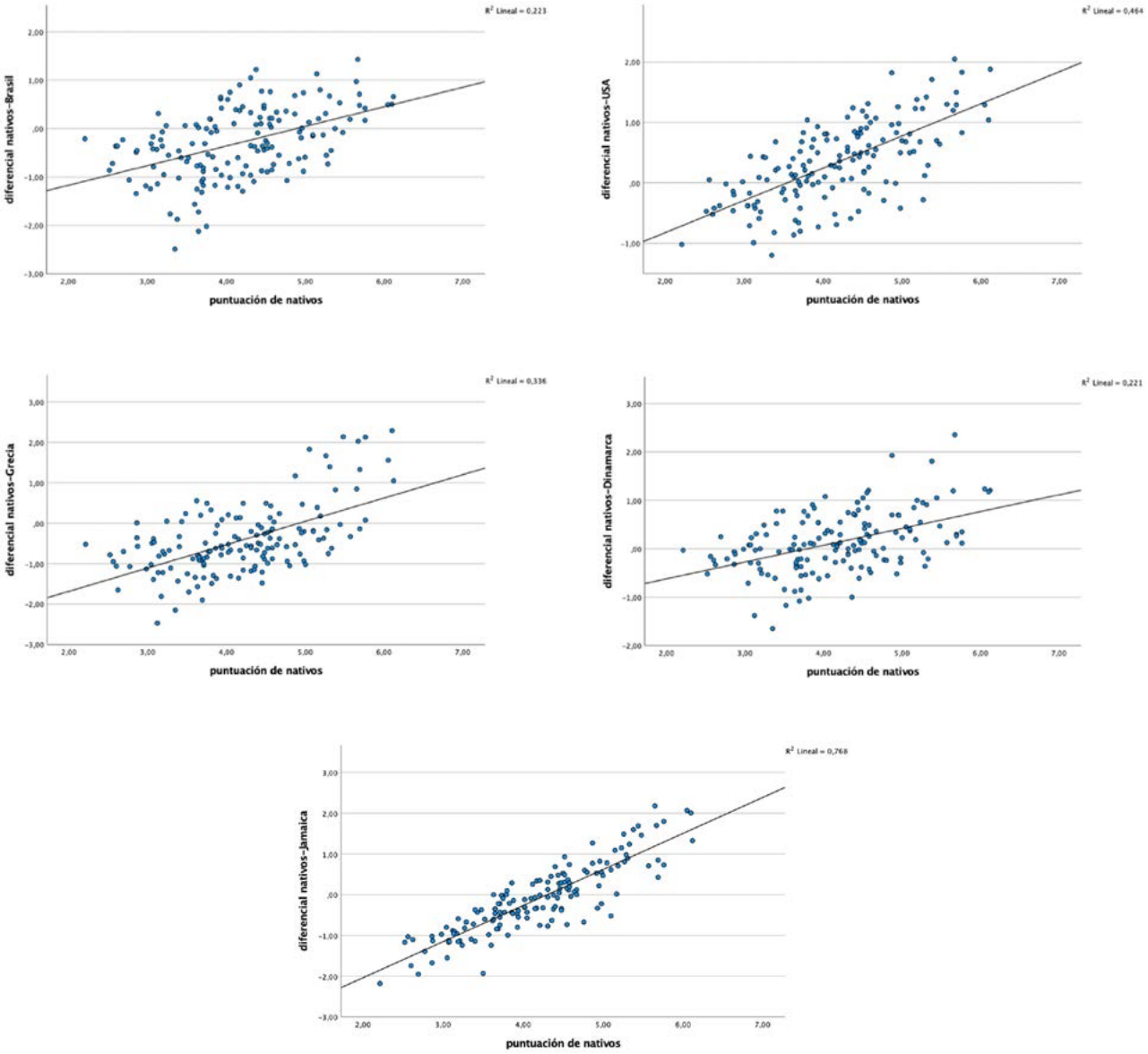


Tabla 4. Comparación dos a dos según la puntuación diferencial L1-L2 de activación

		W	p
Brasil	EEUU	23.44	< .001
Brasil	Grecia	-5.49	< .001
Brasil	Dinamarca	18.00	< .001
Brasil	Jamaica	7.92	< .001
EEUU	Grecia	-32.23	< .001
EEUU	Dinamarca	-5.87	< .001
EEUU	Jamaica	-15.01	< .001
Grecia	Dinamarca	25.98	< .001
Grecia	Jamaica	14.46	< .001
Dinamarca	Jamaica	-9.49	< .001

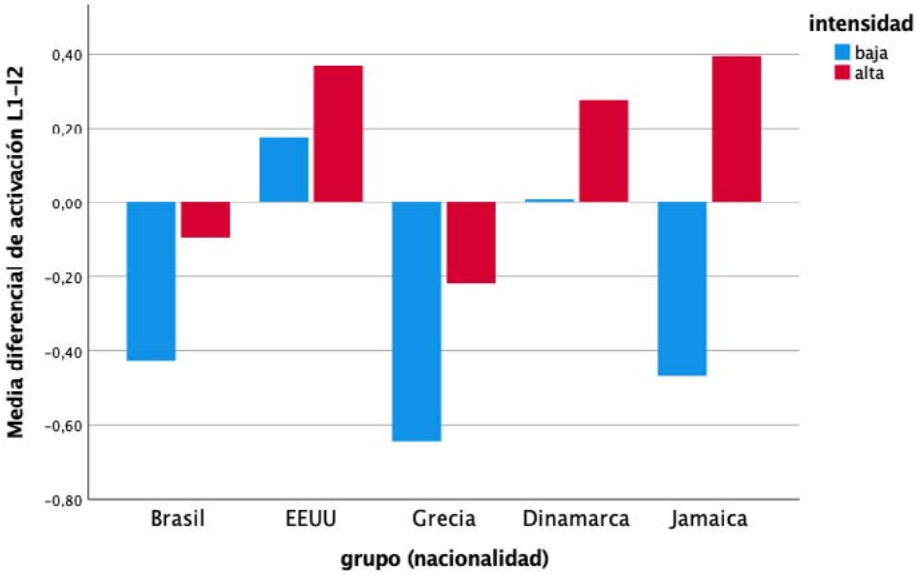
Tabla 5. Medias de activación por grupo y tipo de palabras según la puntuación diferencial

grupo	intensidad	N	Media	DE
Brasil	baja	4050	-0.4265	2.15
	alta	2866	-0.0962	2.02
EEUU	baja	4010	0.1742	1.93
	alta	3157	0.3672	1.96
Grecia	baja	4236	-0.6460	1.77
	alta	3244	-0.2181	1.93
Dinamarca	baja	3394	0.0104	1.83
	alta	2621	0.2782	1.88
Jamaica	baja	4044	-0.4690	2.07
	alta	3117	0.3957	2.11

Como vemos por los datos descriptivos de la Tabla 5, los grupos de Dinamarca y EEUU obtienen puntuaciones ligeramente por debajo de los nativos, especialmente en las palabras de intensidad alta (las perciben, por tanto, menos activantes). Frente a ellos, los grupos de Brasil, Grecia y Jamaica valoran las palabras por encima de los nativos, lo que ocurre, sobre todo, en las palabras de intensidad baja (las conceptualizan, por

tanto, con más activación). Jamaica vuelve a ser un caso excepcional de neutralización afectiva, pues muestra tendencia a aproximar los valores hacia la media. En la Figura 3 puede verse claramente el dispar comportamiento de los grupos. Se observa una tendencia que se repetirá en numerosas situaciones: Brasil y Grecia se sitúan por un lado y Dinamarca y EEUU, por otro.

Figura 3. Medias por grupo y tipo de palabras según la puntuación diferencial de activación



Pregunta 3. ¿La modalidad tiene un efecto sobre la valencia y la activación? ¿Es el mismo efecto en nativos y no nativos?

Hemos ajustado un modelo lineal de efectos mixtos, considerando la puntuación bruta como variable dependiente. El modelo contiene los efectos principales de tres efectos fijos (modalidad, grupo y tipo de palabra o intensidad) y la interacción crítica entre ellos. Los efectos aleatorios incluyeron las diferencias entre los participantes sobre los interceptos, pero no sobre las pendientes de los tres factores fijos (se incluyó en un principio, pero no mejoraba el análisis).

Para la variable dependiente valencia, el modelo mixto ha resultado satisfactorio en tanto explica el 48 % de la variación (R^2 ajustado = 0.48). Sin el factor aleatorio, el poder explicativo desciende al 32 %. Según el test ómnibus (Tabla 6), tanto los factores como sus interacciones resultan significativos en la variación de las puntuaciones de valencia. Esto se confirma de manera más precisa con los coeficientes de los efectos fijos, todos significativos ($p < .05$).

Tabla 6. Prueba ómnibus de efectos fijos para la valencia

	F	Num df	Den df	p
modalidad	70.57	1	40755	< .001
tipopalabra	289.66	2	147	< .001
grupo	16.77	5	296	< .001
modalidad ✻ tipopalabra	60.36	2	40722	< .001
modalidad ✻ grupo	3.34	5	40750	0.005
tipopalabra ✻ grupo	140.06	10	40735	< .001
modalidad ✻ tipopalabra ✻ grupo	2.00	10	40722	0.030

Las pruebas post hoc nos permiten conocer con más precisión dónde ocurren las diferencias. Los datos de la modalidad en cada tipo de palabra señalan que, en las tres combinaciones que nos interesan (positiva escrita frente a positiva oral, neutra escrita frente a neutra oral y negativa escrita frente a negativa oral), las diferencias son fiables (p = <.001). En cuanto a la comparación de la modalidad por grupos, hemos comprobado: 1) la diferencia significativa oral-escrito ocurre en Grecia (p = .005), Dinamarca (p = .015) y España (p = <.001) pero no en Brasil, Jamaica ni EEUU (p = 1 en los tres casos); 2) al considerar España frente a los otros grupos, en las palabras orales existe diferencia significativa con Brasil (p = < .001), Grecia (p = .008) y Jamaica (p = < .001), mientras que en las palabras escritas, las diferencias se dan solo con Brasil (p = .007) y Jamaica (p = < .001) (en ningún caso hay diferencias relevantes con Dinamarca y EEUU).

Los promedios muestran, efectivamente, que las palabras visuales se perciben de forma más positiva que las orales. Esto ocurre en todos los grupos (Tabla 7), incluido el de los nativos, aunque, como hemos visto, no en todos los casos alcanza relevancia estadística.

No obstante, los datos hacen sospechar que se trata de una tendencia común a las lenguas, que los hablantes hacen extensiva a sus lenguas adicionales. Si atendemos al tipo de palabra (Tabla 8), vemos que, en las positivas y neutras, las escritas obtienen puntuaciones claramente más altas mientras que, en las negativas, son las orales las que se sitúan ligeramente por encima.

Tabla 7. Medias de valencia de cada grupo en las dos modalidades

grupo	modalidad	N	Media	DE
España	escrito	3510	4.68	1.89
	oral	3519	4.42	1.88
Brasil	escrito	3427	5.11	1.99
	oral	3436	4.98	1.99
EEUU	escrito	3621	4.81	1.70
	oral	3653	4.64	1.64
Grecia	escrito	3685	4.99	1.84
	oral	3725	4.81	1.82
Dinamarca	escrito	3123	4.80	1.74
	oral	2913	4.55	1.67
Jamaica	escrito	3292	5.21	1.87
	oral	3291	5.00	1.74

Tabla 8. Medias de valencia de cada tipo de palabra en las dos modalidades

tipo palabra	modalidad	N	Media	DE
positiva	escrito	11244	5.74	1.42
	oral	11181	5.46	1.49
neutra	escrito	5963	4.62	1.56
	oral	5919	4.39	1.53
negativa	escrito	3451	2.85	1.76
	oral	3437	2.97	1.80

En el caso de la activación, el modelo explica el 28 % de la varianza, según el R^2 ajustado (.288), muy por encima de lo que ocurriría si no consideráramos el factor aleatorio (3 %). Los tres factores fijos alcanzan relevancia estadística ($p < .05$); lo mismo ocurre con las interacciones intensidad*grupo y modalidad*grupo ($p < .001$), como vemos en la Tabla 9.

Tabla 9. Prueba ómnibus de efectos fijos para la activación

	F	Num df	Den df	p
modalidad	4.8175	1	41477	0.028
intensidad	716.3102	1	41554	< .001
grupo	3.4805	5	291	0.005
modalidad ✻ intensidad	0.0755	1	41467	0.784
modalidad ✻ grupo	8.1371	5	41477	< .001
intensidad ✻ grupo	53.1219	5	41554	< .001
modalidad ✻ intensidad ✻ grupo	1.5550	5	41467	0.169

Las pruebas post hoc evidencian que casi ninguno de los contrastes de interés en las interacciones mencionadas es significativo, salvo los casos totalmente esperables (palabras de alta intensidad frente a baja intensidad dentro de cada grupo), lo que nos lleva a afirmar que la dimensión afectiva de la activación es bastante más homogénea que la de la valencia y se ve menos modulada por la forma de percepción. A pesar de ello, como se observa en la Tabla 10, en las palabras de alta intensidad, la modalidad oral ($M = 4.52$) intensifica ligeramente la activación frente a la escrita ($M = 4.50$). Esto se observa en todos los grupos, excepto en el de Grecia (Tabla 11).

Tabla 10. Medias de activación de cada tipo de palabra según la intensidad en las dos modalidades

intensidad	modalidad	N	Media	DE
baja	escrito	11929	4.05	2.03
	oral	11807	4.09	1.93
alta	escrito	9034	4.50	2.00
	oral	9014	4.52	1.89

Tabla 11. Medias de activación de cada grupo en las dos modalidades

grupo	modalidad	N	Media	DE
España	escrito	3521	4.14	2.01
	oral	3525	4.20	1.96
Brasil	escrito	3458	4.53	2.12
	oral	3458	4.41	2.10
USA	escrito	3576	3.89	1.97
	oral	3591	3.95	1.91
Grecia	escrito	3767	4.68	1.87
	oral	3713	4.59	1.74
Dinamarca	escrito	3008	4.01	1.96
	oral	3006	4.09	1.82
Jamaica	escrito	3633	4.18	2.10
	oral	3528	4.37	1.91

Pregunta 3 - ¿Cómo afectan la categoría gramatical y la concreción a la valoración afectiva del léxico?

En esta ocasión, hemos incluido en el modelo mixto la categoría gramatical, la concreción y el grupo como factores fijos; mantenemos el informante como factor aleatorio. El modelo ajustado a la valencia explica solo el 11 % de la variación (R^2 ajustado = .119). Pese a ello, revela un efecto principal de todos los factores considerados, así como sus interacciones, como vemos por el test ómnibus (Tabla 12).

Tabla 12. Prueba ómnibus de efectos fijos para la valencia

	F	Num df	Den df	p
categoría	7.16	2	40875	< .001
concreción	22.66	1	40917	< .001
grupo	8.21	5	293	< .001
categoría ✻ concreción	216.95	2	40997	< .001
categoría ✻ grupo	3.64	10	40875	< .001
concreción ✻ grupo	17.94	5	40916	< .001
categoría ✻ concreción ✻ grupo	3.79	10	40997	< .001

Las pruebas post hoc de la interacción categoría y grupo muestran que las diferencias significativas —no demasiadas— ocurren especialmente en la categoría adjetivo (Tabla 13). Si prestamos atención a los promedios (Tabla 14), podemos comprobar cómo, en cada grupo, las diferencias por categoría son muy pequeñas, sin que, por otra parte, apunten o reflejen ninguna tendencia. El adjetivo es el que muestra puntuaciones algo más diferenciadas, pero sin un comportamiento homogéneo: en algunos casos sube ligeramente frente a las otras categorías (España, Brasil, Grecia y Jamaica) y en otros, baja (EEUU y Dinamarca). Lo que vemos, una vez más, es la división en dos bloques: España, Brasil y Grecia (aquí también Jamaica) por un lado; EEUU y Dinamarca, por otro

Tabla 13. Pruebas post hoc de la interacción categoría y grupo para la valencia

Comparison								
categoría	grupo		categoría	grupo	Difference	SE	z	$p_{bonferroni}$
nombre	Dinamarca	-	adjetivo	Dinamarca	0.22962	0.0547	4.1988	0.004
nombre	España	-	nombre	Brasil	-0.50643	0.1242	-4.0782	0.007
nombre	España	-	nombre	Jamaica	-0.54933	0.1206	-4.5554	< .001
nombre	España	-	verbo	Brasil	-0.49894	0.1276	-3.9109	0.014
nombre	EEUU	-	adjetivo	EEUU	0.19295	0.0496	3.8913	0.015
verbo	España	-	verbo	Jamaica	-0.60171	0.1271	-4.7328	< .001
adjetivo	Brasil	-	adjetivo	Dinamarca	0.46816	0.1319	3.5497	0.059
adjetivo	Brasil	-	adjetivo	EEUU	0.45517	0.1262	3.6070	0.047
adjetivo	Dinamarca	-	nombre	Jamaica	-0.55351	0.1262	-4.3872	0.002
adjetivo	España	-	adjetivo	Brasil	-0.47932	0.1288	-3.7209	0.030
adjetivo	España	-	adjetivo	Jamaica	-0.66948	0.1251	-5.3536	< .001
adjetivo	EEUU	-	verbo	EEUU	-0.25078	0.0564	-4.4453	0.001
adjetivo	EEUU	-	adjetivo	Jamaica	-0.64534	0.1223	-5.2746	< .001

En cuanto a la concreción, la oposición concreto/abstracto es significativa en Brasil (p <.001), Dinamarca (p = .017) y Jamaica (p < .001), pero no en EEUU, Grecia ni España (p = 1 en los tres casos). Los datos descriptivos de la Tabla 15 revelan que las diferencias entre los dos niveles (concreto vs. abstracto) son algo más notorias que en el caso de la categoría, aunque no siempre alcancen significatividad, como acabamos de ver. Lo más importante es que, en todos los grupos (excepto en Jamaica), las palabras abstractas se perciben algo más positivas que las concretas. Puesto que sucede igual y en la misma medida en nativos y no nativos, podemos suponer que este factor afecta a la valencia de las palabras, pero es independiente de si es L1 o L2.

Tabla 14. Medias de valencia de las categorías gramaticales por grupos

grupo	categoría	N	Media	DE
España	nombre	3279	4.54	1.92
	adjetivo	1969	4.57	1.91
	verbo	1781	4.55	1.81
Brasil	nombre	3201	5.03	2.04
	adjetivo	1905	5.07	1.99
	verbo	1757	5.05	1.92
EEUU	nombre	3402	4.76	1.69
	adjetivo	2020	4.63	1.77
	verbo	1852	4.76	1.51
Grecia	nombre	3480	4.91	1.87
	adjetivo	2078	4.92	1.88
	verbo	1852	4.85	1.71
Dinamarca	nombre	2846	4.76	1.72
	adjetivo	1663	4.61	1.81
	verbo	1527	4.61	1.56
Jamaica	nombre	3050	5.08	1.83
	adjetivo	1906	5.15	1.83
	verbo	1627	5.10	1.74

Tabla 15. Medias de valencia según la concreción por grupos

grupo	concreción	N	Media	DE
España	concreto	3587	4.51	1.91
	abstracto	3442	4.60	1.87
Brasil	concreto	3460	4.89	2.04
	abstracto	3403	5.19	1.93
USA	concreto	3746	4.70	1.67
	abstracto	3528	4.74	1.67
Grecia	concreto	3742	4.88	1.83
	abstracto	3668	4.91	1.84
Dinamarca	concreto	3056	4.63	1.73
	abstracto	2980	4.73	1.69
Jamaica	concreto	3465	5.22	1.78
	abstracto	3118	4.98	1.83

En el caso de la activación, el modelo explica el 28 % de la varianza (R^2 = .282) y tanto los factores considerados aisladamente como sus interacciones son significativos (p < .001), como podemos ver por los datos de la prueba ómnibus de efectos fijos, recogidos en la Tabla 16.

Tabla 16. Prueba ómnibus de efectos fijos para la activación

	F	Num df	Den df	p
categoría	83.32	2	41463	< .001
concreción	89.73	1	41456	< .001
grupo	4.30	5	294	< .001
categoría ✻ concreción	52.98	2	41522	< .001
categoría ✻ grupo	10.52	10	41463	< .001
concreción ✻ grupo	22.01	5	41456	< .001
categoría ✻ concreción ✻ grupo	8.31	10	41522	< .001

Según el test post hoc relativo a la interacción categoría y concreción, todas las combinaciones con valor para nuestro estudio han resultado estadísticas, excepto el caso de nombre abstracto vs. verbo abstracto (p = .202), lo que evidencia la necesidad de considerarlos conjuntamente.

Por lo que respecta a la interacción categoría*grupo, podemos observar que en los grupos de Brasil, Grecia y España hay diferencias significativas entre las distintas categorías, por lo que, una vez más, estos tres grupos exhiben un comportamiento similar. En cuanto a contrastes intergrupales, solo se observan en el verbo (véase Tabla 18 con los contrastes de interés significativos). Según los datos descriptivos recogidos en la Tabla 19, es precisamente esta categoría la que se percibe con más activación, lo que se aprecia en todos los grupos, excepto en Jamaica y EEUU.

Tabla 17. Pruebas post hoc de la interacción categoría y concreción para la activación

Comparison								
categoría	concreción		categoría	concreción	Difference	SE	z	$p_{bonferroni}$
adjetivo	abstracto	-	verbo	abstracto	-0.0856	0.0281	-3.04	0.035
adjetivo	concreto	-	adjetivo	abstracto	-0.3411	0.0343	-9.95	< .001
adjetivo	concreto	-	verbo	concreto	-0.5455	0.0411	-13.26	< .001
nombre	abstracto	-	adjetivo	abstracto	0.1641	0.0298	5.51	< .001
nombre	abstracto	-	verbo	abstracto	0.0785	0.0318	2.47	0.202
nombre	concreto	-	adjetivo	concreto	0.1962	0.0319	6.15	< .001
nombre	concreto	-	nombre	abstracto	-0.3090	0.0275	-11.22	< .001
nombre	concreto	-	verbo	concreto	-0.3493	0.0324	-10.77	< .001
verbo	concreto	-	verbo	abstracto	0.1188	0.0362	3.29	0.015

Tabla 18. Pruebas post hoc de la interacción categoría*grupo para la activación

Comparison								
categoría	grupo		categoría	grupo	Difference	SE	z	$p_{bonferroni}$
adjetivo	Brasil	-	verbo	Brasil	-0.5980	0.0605	-9.8810	< .001
adjetivo	España	-	verbo	España	-0.4385	0.0602	-7.2797	< .001
adjetivo	Grecia	-	verbo	Grecia	-0.5234	0.0581	-9.0086	< .001
nombre	Brasil	-	adjetivo	Brasil	0.3680	0.0540	6.8182	< .001
nombre	Brasil	-	verbo	Brasil	-0.2300	0.0535	-4.2987	0.003
nombre	España	-	adjetivo	España	0.3653	0.0532	6.8675	< .001
nombre	Grecia	-	verbo	Grecia	-0.4004	0.0526	-7.6096	< .001
verbo	Brasil	-	verbo	EEUU	0.8700	0.2120	4.1038	0.006
verbo	Grecia	-	verbo	Dinamarca	0.8531	0.2169	3.9330	0.013
verbo	EEUU	-	verbo	Grecia	-1.1099	0.2060	-5.3876	< .001

Finalmente, cabe señalar que, en todos los grupos, excepto en Grecia, las palabras abstractas obtienen promedios ligeramente superiores a las concretas, por tanto, se perciben con más actividad (Tabla 20). Los grupos en los que la tendencia es más acusada son España (*M* concreta = 3.96; $M_{abstracta}$ = 4.39) y Brasil ($M_{concreta}$ = 4.29; $M_{abstracta}$ = 4.64).

Tabla 19. Medias de activación de las categorías gramaticales por grupos

grupo	categoría	N	Media	DE
España	nombre	3383	4.14	2.05
	adjetivo	1973	3.99	1.90
	verbo	1690	4.44	1.92
Brasil	nombre	3311	4.40	2.15
	adjetivo	1920	4.34	2.09
	verbo	1685	4.74	2.03
EEUU	nombre	3401	3.93	1.96
	adjetivo	2034	3.89	1.89
	verbo	1732	3.92	1.96
Grecia	nombre	3549	4.57	1.84
	adjetivo	2102	4.50	1.82
	verbo	1829	4.92	1.69
Dinamarca	nombre	2872	4.02	1.92
	adjetivo	1703	4.06	1.87
	verbo	1439	4.10	1.88
Jamaica	nombre	3320	4.24	2.00
	adjetivo	2126	4.30	2.06
	verbo	1715	4.30	1.98

Tabla 20. Medias de activación según la concreción por grupos

grupo	concreción	N	Media	DE
España	concreto	3643	3.96	1.99
	abstracto	3403	4.39	1.95
Brasil	concreto	3537	4.29	2.12
	abstracto	3379	4.65	2.09
EEUU	concreto	3701	3.85	1.96
	abstracto	3466	3.99	1.92
Grecia	concreto	3869	4.64	1.81
	abstracto	3611	4.64	1.80
Dinamarca	concreto	3101	3.99	1.90
	abstracto	2913	4.12	1.89
Jamaica	concreto	3691	4.25	2.02
	abstracto	3470	4.29	2.01

6. Discusión

De manera general, los resultados de la valoración subjetiva de la valencia y activación revelan un comportamiento diferenciado significativo entre nativos y no nativos. En el caso de la valencia, se aprecia una disminución de la carga emocional en las palabras negativas, pues los cinco grupos de aprendices obtienen puntuaciones sensiblemente más altas que los nativos (es decir, son menos negativas). Sin embargo, en las palabras neutras y, en menor medida, en las positivas ocurre el fenómeno contrario: están mejor valoradas en los no nativos (son más positivas). De esta manera, nuestros resultados coinciden con todas las investigaciones similares en la neutralización de los valores negativos (excepto Winskell (2013), que no encuentra variación), pero en el caso de las palabras positivas, solo hay coincidencia con Vélez-Uribe y Rosselli (2019), pues Imbault et al. (2021), Garrido y Prada (2018) y Hernández Muñoz y Blanco Canales (2023) recogen valores más bajos para la L2.

En cuanto a la activación, se observa una tendencia por parte de los no nativos a percibir las palabras de baja intensidad como más excitantes. En el caso de los participantes brasileños y griegos —en los que la tendencia es más acusada— esto también ocurre con los términos de intensidad alta. Estos resultados no son consistentes con los de Garrido y Prada (2018), quienes obtienen mayor intensidad en las palabras tabú de la L1 y ninguna diferencia en las palabras emocionales. Tampoco los son con otros trabajos que, mediante otros enfoques, concluyen que la L2 se percibe menos activante (por ejemplo, Dewaele, 2008; Harris et al., 2003; Caldwell-Harris y Ayçiçeği-Dinn, 2009). No obstante, conviene ser cautos, pues las diferencias de enfoques y participantes entre unos estudios y otros dificultan las comparaciones.

Con respecto al impacto de la lengua materna y la procedencia (aspectos recogidos en el factor grupo), se aprecia un comportamiento muy similar por parte de los aprendices griegos y brasileños, que los lleva a percibir el vocabulario con más positividad y activación que los nativos. Los daneses y norteamericanos obtienen promedios semejantes, situándose más próximos a los nativos que los otros grupos. Jamaica es un caso muy especial porque parece ser bastante indiferente a la carga emocional de las palabras, especialmente, la negativa o la alta activación. Es un caso extremo de tendencia a la neutralización de los valores afectivos.

Nuestros resultados no nos permiten confirmar la existencia de reducción de la emocionalidad en español/L2, salvo en el caso de las palabras negativas. Lo que vemos es que los aprendices de español (salvo los jamaicanos), sobredimensionan los valores afectivos del vocabulario, en especial, los brasileños y griegos. Creemos que puede tratarse de un sesgo de positividad motivado por sus visiones idealizadas de la lengua y la cultura hispánicas, acrecentadas por la distancia geográfica (no se encuentran en inmersión). De igual manera, es posible que la lengua materna de cada grupo también esté ejerciendo influencia, en la idea de que las palabras de la L2 se aprenden inicialmente a través de las traducciones de la L1, transmitiendo sus connotaciones emocionales (Kroll y Stewart, 1994). En este sentido, podría ser que, en sus lenguas maternas, la carga afectiva de valencia y activación sea superior a las del español, de forma que esa alta resonancia afectiva del español/L2 sea, en realidad, transferencia de sus lenguas.

Aunque estos resultados son coherentes con los de otros estudios que encuentran mayor carga emocional en la L2, no es posible considerar que se trata del mismo fenómeno, pues no es achacable a la frecuencia de uso y grado de socialización (Dewaele, 2004b, 2008), al contexto y edad de aprendizaje de la L2 (De Houwer, 2018; Puntoni, De Langhe y Van Osselaer, 2009), ni al alto dominio del español por parte de los aprendices (Altarriba y Basnight-Brown, 2011; Dewaele, 2008).

La modalidad de percepción de los estímulos léxicos ha resultado un factor de incidencia relevante estadísticamente, si bien no afecta a la variabilidad entre L1 y L2. En la valencia**,** la escritura carga las palabras de positividad, lo que ocurre en todos los grupos (también en el de los nativos), de ahí que no podamos considerarlo un factor de relevancia para entender el comportamiento de los hablantes de español/L2 (posiblemente, se trate de un hecho común a muchas lenguas). Si consideramos la modalidad por tipo de palabra, vemos que en las positivas y neutras se mantiene este comportamiento general, pero en las negativas sucede a la inversa: las orales obtienen mayor puntuación que las escritas.

En activación, aunque la modalidad y sus interacciones han resultado estadísticas, las diferencias son muy pequeñas. El caso que más destaca es el de las palabras de alta intensidad, donde vemos que la modalidad oral aumenta ligeramente la activación frente a la escrita, lo que ocurre en todos los grupos, excepto en el de Grecia. Este resultado se ajusta a nuestras expectativas, si bien esperábamos diferenciación entre nativos y no nativos, lo que no ha sucedido. Son también resultados parcialmente coincidentes con los obtenidos por Harris et al. (2003) y Harris (2004). Las autoras reportan mayor reactividad emocional para las palabras auditivas.

A la luz de los datos obtenidos, cabe preguntarse por qué, en el caso del español (tanto L1 como L2), la oralidad hace que las palabras negativas se perciban menos negativas y las palabras de intensidad alta, más activantes, es decir, por qué la oralidad afecta, solamente, a los niveles más salientes de la emoción. Los resultados no son coincidentes con los de Vélez-Uribe y Rosselli (2019), que no encontraron un efecto principal de la modalidad sensorial, ni interacción significativa entre la modalidad y el tipo léxico de la palabra. Ayçiçeği-Dinn y Caldwell-Harris (2004) tampoco encuentran diferencias en el caso de los bilingües tardíos.

El factor concreción revela un efecto principal sobre la variabilidad de las dos variables consideradas, pero no interacciona con la procedencia. De manera general, las palabras abstractas se perciben más positivas y más activantes, coincidiendo con la teoría de Kousta et al. (2011) sobre su mayor carga afectiva. Puesto que sucede igual y en la misma medida en casi todos los grupos, cabe pensar que es un rasgo de

las lenguas y que, por tanto, no es un factor explicativo en la L2. Los grupos en los que la tendencia es más acusada son los de España y Brasil. Hernández Muñoz y Blanco Canales (2023) obtienen resultados similares en el caso de la valencia: tanto en nativos como en no nativos las palabras abstractas resultan más positivas.

Numerosos estudios han incidido sobre las ventajas de procesamiento de las palabras concretas frente a las abstractas, lo que se achaca a que tienen una mayor disponibilidad de contexto (Schwanenflugel et al., 1992). El contexto, por tanto, actúa como una pista o ayuda para la recuperación de palabras concretas más que para las palabras abstractas. Así, mientras las concretas tienen referentes sensoriales directos (Crutch y Warrington, 2005) y una mayor disponibilidad de información contextual (es decir, son más fáciles de contextualizar), las abstractas tienden a tener una mayor valencia emocional y son menos imaginables (Kousta et al., 2011).

La categoría gramatical ha proporcionado datos interesantes que demuestran su relevancia para los estudios de adquisición léxica, si bien no se aprecian tendencias claras y resultados concluyentes. Tampoco podemos considerarlo un factor que establezca un comportamiento diferenciado entre nativos y no nativos. En la dimensión de la valencia, observamos que entre nombre y verbo apenas hay diferencias en ningún grupo. Estas solo se dan en la categoría adjetivo: en los grupos de España, Brasil, Grecia y Jamaica es la categoría con más carga afectiva, mientras que en los de EEUU y Dinamarca es la que obtiene puntuaciones más bajas. De nuevo, comprobamos las coincidencias en el comportamiento de los grupos.

Palazova et al. (2011) indican que, dado que los nombres son más fáciles de procesar y se adquieren antes, podrían procesarse más superficialmente sin una sostenida atención hacia su contenido emocional, por eso los adjetivos y los verbos —que requieren más tiempo de procesamiento— se ven más afectados por la positividad. En esta misma línea, Pavlenko (2008) afirma que algunas lenguas codifican las emociones como procesos y otras, como estados internos o fenómenos individuales. Las primeras (como el ruso, el polaco o el hindi) expresan con mayor frecuencia las emociones mediante verbos con función de marcadores relacionales (*relationship-markers*), lo que revela que se codifican como procesos interpersonales. Por el contrario, las segundas (como el inglés, el francés o el neerlandés) muestran preferencia por los adjetivos o los sustantivos autorreferenciales (o *self-markers*), lo que indica que se codifican como estados personales internos.

En nuestro caso, todas las L1 implicadas se encontrarían en el segundo grupo, lo que explicaría que el adjetivo sea la categoría con más varianza intergrupal y la que se vea más afectada en su representación connotativa (en la valencia). O tal vez, la prominencia del adjetivo se deba a que es la categoría más fácil y accesible para la expresión emocional en L2 (Gómez Vicente, 2012), de ahí que sea la más influida en su dimensión de valencia.

Con respecto a la activación, la categoría más afectada es el verbo. Las diferencias significativas se dan, de nuevo, en los grupos de Brasil, Grecia y España: el verbo es la categoría que se percibe con más activación. En Jamaica, EEUU y Dinamarca apenas hay variabilidad. Nuestros resultados son coincidentes con los encontrados por Bąk y Altarriba (2019) en un trabajo con nativos de inglés y polaco, donde los verbos obtienen también mayor activación. Asimismo, en Hernández Muñoz y Blanco Canales (2023), resultaron los de mayor intensidad en el caso de los aprendices europeos, pero no en los de procedencia china.

7. Conclusiones

Este trabajo se ha enfocado en el análisis de las propiedades afectivas del léxico inicial del español/L2. Nos interesaba conocer cómo las palabras van incorporando características afectivas y cómo se va configurando el espacio emocional, aspecto fundamental en el desarrollo de la competencia léxico-semántica. A partir de los datos obtenidos, podemos destacar dos hechos muy relevantes: por un lado, que los estudiantes de español valoran la valencia y la activación de las palabras con distinta intensidad que los nativos. Sin embargo, frente a la teoría de la pérdida de la resonancia emocional de la L2, lo que observamos es que las perciben con más positividad (por lo tanto, neutralización de la negatividad) y más activación. Nuestra hipótesis es que se trata de un efecto de sobredimensión, que está presente, con mayor o menor intensidad, en todos los grupos. Este efecto está más acentuado en los estudiantes brasileños y griegos, lo que puede deberse a la influencia de sus propias lenguas. De poder anular tal influencia, la sobrevaloración —que seguiría existiendo— sería similar en todos los participantes. La excepción a ello es el grupo de Jamaica, bastante indiferente a afectividad en español. Podemos afirmar, por tanto, que la construcción de los significados emocionales en español/L2 se ve condicionada tanto por las transferencias connotativas de la L1 como por la tendencia a impregnar de positividad el nuevo léxico.

Por otro lado, y en relación con los factores, vemos que el comportamiento de los aprendices de español es similar al de los nativos, en especial, el de los grupos de Brasil y Grecia. Esto significa que los factores considerados —todos ellos, relevantes para comprender el comportamiento lingüístico emocional en español— tienen un impacto similar en todos los hablantes, por lo que podemos afirmar que, desde etapas tempranas del aprendizaje, los estudiantes incorporan las palabras a su nuevo lexicón mental con buena parte de las propiedades semánticas y gramaticales inherentes al español.

Estos resultados nos llevan a concluir que la interlengua de los aprendices de español es marcadamente positiva y activante, sin que ello signifique necesariamente que experimentan más emoción que en sus lenguas maternas (los estudios de naturaleza introspectiva demuestran, sin lugar a dudas, que no es así). Pensamos que puede ser resultado de transferencias lingüísticas, pero, sobre todo, de contextos de aprendizaje fuertemente cargados de representaciones y conceptualizaciones afectivas. Es conveniente investigar si estos valores transmitidos se convierten, a lo largo del proceso, en verdaderas propiedades afectivas que

permiten una comunicación emocional efectiva y genuina. Por su parte, los docentes deben considerar la conveniencia de enseñar una lengua que permita la expresión de valores emocionales diversos (también los negativos) sin disminuir ni sobrecargar los significados afectivos implícitos.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto coordinado *Comunicación, emoción e identidad en la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua* (FFI2017-83166-C2-1-R), financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España).

Referencias bibliográficas

Altarriba, Jeanette (2008). Expression of emotion as mediated by context. *Bilingualism: Language and Cognition, 11*(2), 165–167. http://doi.org/10.1017/S1366728908003295

Altarriba, Jeanette y Basnight-Brown, Dana M. (2011). The representation of emotion vs. emotion-laden words in English and Spanish in the Affective Simon Task. *International Journal of Bilingualism, 15,* 310–328. http://doi.org/10.1177/13670069103792

Anooshian, Linda y Hertel, Paula (1994). Emotionality in free recall: language specificity in bilingual memory. *Cognition and Emotion, 8,* 503–514. http://doi.org/10.1080/02699939408408956

Ayçiçeği-Dinn, Ayşe y Caldwell-Harris, Catherine (2004). Brief report: Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion, 18,* 977–987. http://doi:10.1080/02699930341000301

Bąk, Halszka y Altarriba, Jeanette (2019). Feels different when s/he judges it – gender and grammar factors in emotion word evaluations. Poster presented at the *International Society for Research on Emotions (ISRE),* Amsterdam, The Netherlands, 12 July.

Barrett, Liza F. y Bliss-Moreau, Eliza (2009). She's emotional. He's having a bad day: Attributional explanations for emotion stereotypes. *Emotion*, *9*(5), 649–658. http://doi.org/10.1037/a0016821

Baumeister, Jeeny. C., Foroni, Francesco, Conrad, Markus, Rumiati, Raffaella I. y Winkielman, Piotr (2017). Embodiment and emotional memory in first vs. second language. *Frontiers in Psychology, 8,* Article 394. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00394

Brosch, Tobias, Pourtois, Gilles y Sander, Davis (2010). The perception and categorisation of emotional stimuli: A review. *Cognition and Emotion*, *24*(3), 377–400. https://doi.org/10.1080/02699930902975754

Caldwell-Harris, Catherine L. (2014). Emotionality differences between a native and foreign language: Theoretical implications. *Frontiers in Psychology, 5,* Article 1055. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.0105

Caldwell-Harris, Catherine L., Tong, Jimmy, Lung, Winvy y Poo, Sinlan (2011). Physiological reactivity to emotional phrases in Mandarin—English bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, *15*(3), 329–352. http://doi.org/10.1177/1367006910379262

Caldwell-Harris, Catherine L. y Ayçiçeği-Dinn, Ayşe (2009). Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology, 71*(3), 193–204. http://doi:10.1016/j.ijpsycho.2008.09.006

Citron, Francesca M. (2012). Neural correlates of written emotion word processing: A review of recent electrophysiological and hemodynamic neuroimaging studies. *Brain and Language, 122*, 211–226. http://doi:10.1016/j.bandl.2011.12.007

Conrad, Markus, Recio, Guillermo y Jacobs, Arthur M. (2011). The time course of emotion effects in first and second language processing: a cross-cultural ERP study with German–Spanish bilinguals. *Frontiers in Psychology, 2,* Article 351. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.0035

Crutch, Sebastian J. y Warrington, Elizabeth K. (2005). Gradients of semantic relatedness and their contrasting explanations in refractory access and storage semantic impairments. *Cognitive Neuropsychology, 22*(7), 851–876. http://doi.org/10.1080/02643290442000374De

De Groot, Annette M. B. y Keijzer, Rineke (2000). What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning, 50*(1), 1–56. http://doi.org/10.1111/0023-8333.00110

De Houwer, Annick. (2018). Input, context and early child bilingualism: Implications for clinical practice. In Amalia Bar-On y Dorit Ravid (Eds.). *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 599–616). Berlin: Walter de Gruyter.

Dewaele, Jean-Marc (2004a). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 25*(2/3), 204–222. http://doi.org/10.1080/01434630408666529

Dewaele, Jean-Marc (2004b). Individual differences in the use of colloquial vocabulary: The effects of sociobiographical and psychological factors. In Paul Bogaards y Batia Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing* (pp. 127–53). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. https://http://doi.org/10.1075/lllt.10

Dewaele, Jean-Marc (2008). *The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. Journal of Pragmatics, 40*(10), 1753–1780. http://doi:10.1016/j.pragma.2008.03.002

Dewaele, Jean-Marc (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Dewaele, Jean-Marc y Li, Chengchen (2020). Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda. In Chengchen Li (Ed.), *A Positive Psychology Perspective on Emotions in SLA*. [Special Issue] *Foreign Language World* [Chinese 外语界], *196*(1), 34-49.

Dewaele, Jean-Marc y Pavlenko, Aneta (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning, 52,* 265–324. http://doi.org/10.1111/0023-8333.00185

Duñabeitia, Jon Andoni (2017). Emotional diglossia in multilingual classroom environments: A proposal. *Psychology and Cognitive Sciences Open Journal, 3*(3), 74–78. http://doi:10.17140/PCSOJ-3-126

Eilola, Tina M. y Havelka, Jelena (2011). Behavioural and physiological responses to the emotional and taboo Stroop tasks in native and non-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, *15*(3), 353–369. https://doi.org/10.1177/1367006910379263

Fan, Lin, Xu, Qiang, Wang, Xiaoxi, Zhang, Feng, Yang, Yaping y Liu, Xiaoping (2016). Neural correlates of task-irrelevant first and second language emotion words: evidence from the emotional face-word stroop task. *Frontiers in Psychology*, *7*, Article 1672. http://doi:10.3389/fpsyg.2016.01672

Ferré, Pilar, García, Teófilo, Fraga, Isabel, Sánchez-Casas, Rosa y Molero, Margarita (2010). Memory for emotional words in bilinguals: Do words have the same emotional intensity in the first and in the second language? *Cognition and Emotion, 24*(5), 760–785. http://doi.org/10.1080/02699930902985779

Foroni, Francesco (2015). Do we embody second language? Evidence for 'partial' simulation during processing of a second language. *Brain and Cognition,* 99, 8–16. http://doi:10.1016/j.bandc.2015.06.006

Foroni, Francesco y Semin, Gün R. (2013). Comprehension of action negation involves inhibitory simulation. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, Article 209. http://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00209

Fraga, Isabel, Guasch, Marc, Haro, Juan, Padrón, Isabel y Ferré, Pilar (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods*, *50*(1), 84–93. http://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3

Garrido, Margarida y Prada, Marília (2018). Comparing the valence, emotionality and subjective familiarity of words in a first and a second language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *24*(2), 275–291. http://doi.org/10.1080/13670050.2018.1456514

Gómez Vicente, Lucía. (2012). *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: Un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica* [Tesis doctoral, Universidad de Granada y Université Stendhal]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01152554/

Harris, Catherine L. (2004). Bilingual speakers in the lab: psychophysiological measures of emotional reactivity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 25*(2/3), 223–247. http://doi.org/10.1080/01434630408666530

Harris, Catherine L., Ayçiçeği-Dinn, Ayşe y Gleason, Jean B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics, 24,* 561–579. http://doi.org/10.1017/S0142716403000286

Hernández Muñoz, N. y Blanco Canales, A. (2023). Emotional factors of early vocabulary in Spanish as a second language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26, 476-489. http//doi.org/10.1017/S136672892200061X

Hernandez, Arturo E. (2009). Language switching in the bilingual brain: What's next? *Brain and Language, 109*(2), 133–140.

Hsu, Chun-Ting, Jacobs, Arthur M. y Conrad, Markus (2015). Can Harry Potter still put a spell on us in a second language? An fMRI study on reading emotion-laden literature in late bilinguals. *Cortex, 63,* 282–295. http://doi: 10.1016/j.cortex.2014.09.002

Hurtado de Mendoza, Alejandra (2008). The problem of translation in cross-cultural research on emotion concepts (commentary on Choi & Han). *International Journal for Dialogical Science*, *3*(1), 241–248.

Imbault, Constance, Titone, Debra, Warriner, Amy y Kuperman, Victor (2021). How are words felt in a second language: Norms for 2,628 English words for valence and arousal by L2 speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, *24*(2), 281–292. http://doi:10.1017/S1366728920000474

Jiménez Catalán, Rosa M. 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. http://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540

Jończyk, Rafał, Boutonnet, Bastien, Musiał, Kamil, Hoemann, Katie y Thierry, Guillaume (2016). The bilingual brain turns a blind eye to negative statements in the second language. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *16,* 527–540. http://doi.org/10.3758/s13415-016-0411-x

Kaushanskaya, Margarita y Rechtzigel, Katrina (2012). Concreteness effects in bilingual and monolingual word learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 19*(5), 935–941. http://doi.org/10.3758/s13423-012-0271-5

Kazanas, Stephanie y Altarriba, Jeanette (2016). Emotion word type and affective valence priming at a long stimulus onset asynchrony. *Language and Speech*, *59*(3), 339–352. http://doi.org/10.1177/0023830915590677

Kousta, Stavroula-Thaleia T., Vigliocco, Gabriella, Vinson, David P., Andrews, Mark y Del Campo, Elena (2011). The representation of abstract words: why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology. General*, *140*(1), 14–34. http://doi.org/10.1037/a0021446

Kroll, Judith F. y Stewart, Erika. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connection between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language, 33*(2), 149–174. http://doi:10.1006/jmla.1994.1008

Kuppens, Peter, Tuerlinckx, Francis, Russell, James A. y Barrett, Lisa F. (2013). The relation between valence and arousal in subjective experience. *Psychological Bulletin*, *139*(4), 917–940. http://doi.org/10.1037/a0030811

Lang, Peter J., Bradley, Margaret M. y Cuthbert, Bruce N. (1990). Emotion, attention, and the startle reflex. *Psychological Review*, *97,* 377–395. http://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.377

Lindquist, Kristen A., MacCormack, Jennifer K. y Shablack, Holly (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology, 6,* Article 444. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0044

Marian, Viorica y Kaushanskaya, Margarita. (2004). Self-construal and emotion in bicultural bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 51, 190–201. https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.04.003

Matanzo Vicens, Gloria. (1999). Incorporación léxica y metodología de enseñanza. En J. A. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filología de la América Latina* (pp. 1623–1628). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Mattek, Alison M., Wolford, George. L. y Whalen, Paul J. (2017). A mathematical model captures the structure of subjective affect. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(3), 508–526. http://doi.org/10.1177/1745691616685863

Montefinese, Maria. (2019). Semantic representation of abstract and concrete words: a mini-review of neural evidence. *Journal of Neurophysiology*, *121*(5), 1585–1587. http://doi.org/121. 10.1152/jn.00065.2019

Paivio, Allan (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

Palazova, Marina, Mantwill, Katharina, Sommer, Werner y Schacht, Ane (2011). Are effects of emotion in single words non-lexical? Evidence from event-related brain potentials. *Neuropsychologia*, *49*(9), 2766–75. htt://doi.10.1016/j.neuropsychologia.2011.06.005

Palazova, Marina, Sommer, Werner y Schacht, Ane. (2013). Interplay of emotional valence and concreteness in word processing: an event-related potential study with verbs. *Brain and Language, 125*(3), 264–271. http//doi.10.1016/j.bandl.2013.02.008

Panayiotou, Alexia (2004). Bilingual emotions: The untranslatable self. *Sociolinguistic Studies, 5*(1), 1–19. https://doi.org/10.1558/sols.v5i1.1

Pavlenko, Aneta (2005). Bilingualism and thought. In Judith F. Kroll y Annette M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 433–453). Oxford: Oxford University Press.

Pavlenko, Aneta (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, *28*(2), 163–188. http://doi.org/10.1093/applin/amm008

Pavlenko, Aneta (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition, 11,* 147–164. http://doi:10.1017/S1366728908003283

Pavlenko, Aneta (2012). Affective processing in bilingual speakers: disembodied cognition? *International Journal of Psychology, 47,* 405–428. http://doi:10.1080/00207594.2012.743665

Ponari, Marta, Rodríguez-Cuadrado, Sara, Vinson, David, Fox, Neil, Costa, Albert y Vigliocco, Gabriella (2015). Processing advantage for emotional words in bilingual speakers. *Emotion, 15*(5), 644–652. http://doi.org/10.1037/emo0000061

Puntoni, Stefano, De Langhe, Bart y Van Osselaer, Stijn M. J. (2009). Bilingualism and the emotional intensity of advertising language. *Journal of Consumer Research*, *35*(6), 1012–1025. http://doi.org/10.1086/595022

Reyes Díaz, Josefa. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Robinson, Crystal y Altarriba, Jeanette (2014). The interrelationship between emotion, cognition, and bilingualism. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting*, *1*(1), 103–117. http://doi.org/10.1515/yplm-2015-0006

Rolland, Louise, Dewaele, Jean-Mark y Costa, Beverley (2017). Multilingualism and psychotherapy: exploring multilingual clients' experiences of language practices in psychotherapy. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 69–85. http://doi:10.1080/14790718.2017.1259009

Soriano, C. (2022). Affective meaning in language. In Gesine Lenore Schiewer, Jeanette Altarriba y Bee Chin Ng (Eds.), *Language and Emotion. An International Handbook* (Vol 1, pp. 489-510). Berlin, Boston: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110347524-023

Schwanenflugel, Paula J., Akin, Carolyn y Luh, Wey-Ming (1992). Context availability and the recall of abstract and concrete words. *Memory & Cognition, 20*(1), 96–104. http://doi.org/10.3758/BF03208259

Semin, Gün, Görts, Carien, Nandram, Sharda y Semin-Goossens, Astrid (2002). Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events. *Cognition and Emotion, 16*(1), 11–28. http://doi:10.1080/02699930143000112

Vélez-Uribe, Idaly y Rosselli, Mónica (2019). The auditory and visual appraisal of emotion-related words in Spanish–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 22*(1), 30–46. http://doi.org/10.1017/S1366728917000517

Wierzbicka, Anna (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals.* Cambridge University Press. http://doi.org/10.1017/CBO9780511521256

Wierzbicka, Anna (2004). «Happiness» in cross-linguistic & cross-cultural Perspective. *Daedalus*, *133*(2), 34–43. http://doi.org/10.1162/001152604323049370

Winskel, Heather (2013). The emotional Stroop task and emotionality rating of negative and neutral words in late Thai-English bilinguals. *International Journal of Psychology*, *48*(6), 1090–1098. http://doi.org/10.1080/00207594.2013.793800