

Proyecto de Innovación Docente (ID2016/216)

Título: Grado de familiaridad de los estudiantes con el léxico emocional del libro de texto de inglés de nivel B2 y su docencia

Curso: 2016-2017

Miembros: María Jesús Sánchez Manzano

Alfredo Fernández-Sánchez

Elisa Pérez García

Introducción

Las emociones se expresan principalmente a través del lenguaje verbal y para lograr que nuestras intervenciones tengan éxito es deseable contar con un profundo conocimiento del léxico emocional. Su ausencia puede conducir a malentendidos y a interacciones interpersonales deficitarias, las cuales se agravan cuando se utiliza un idioma extranjero. Algunos autores están de acuerdo en que este es el área donde “most painful cross-cultural miscommunication occurs” (Dziwirek & Lewandowska-Tomaszczyk, 2010, p. 148). El bajo dominio del lenguaje emocional y la escasa habilidad para reconocer y comprender los sentimientos de uno mismo y de los otros (Joseph & Strain, 2003) causan un lenguaje frío y poco sofisticado en los alumnos de L2 (Dewaele & Pavlenko, 2002). Por lo tanto, los profesores de una L2 o una lengua extranjera deben: a) favorecer la enseñanza explícita del vocabulario emocional en el aula con el fin de gestionar un intercambio lingüístico satisfactorio, y b) proporcionar oportunidades que posibiliten la comprensión e interpretación correcta de nuestras emociones y las de los demás.

Aunque los estudios sobre el vocabulario emocional en los libros de texto de inglés como lengua extranjera son casi inexistentes, una idea generalizada entre los estudiosos es que los manuales de lengua extranjera / L2 no ayudan a los estudiantes a expresar sus sentimientos. Los rasgos negativos que se señalan es que éstos no proporcionan suficiente vocabulario emocional, no detallan los rasgos emocionales y no tratan las propiedades semánticas y sociolingüísticas específicas del vocabulario emocional (Pavlenko & Driagina, 2007). La consecuencia es que no preparan a los estudiantes para convertirse en usuarios competentes de la L2 (Dewaele, 2005). A pesar de estas posibles deficiencias, existe un estudio cuyo mensaje principal es que la solución reside en la

manera en que el profesor presenta el material emocional a los alumnos (Sánchez, Fernández-Sánchez & Pérez, en revisión). Por lo tanto, el uso pobre y limitado que se hace en la L2 o lengua extranjera del vocabulario que describe estados afectivos (palabras de emoción) o provoca emociones (palabras cargadas de emoción) puede vincularse a la metodología pedagógica utilizada en el aula. Idea que debe alentar a los profesores a tener más en cuenta esta parcela de la lengua extranjera y de la L2.

A la luz de la información anterior, y con el fin de mejorar la metodología dentro del marco educativo, el propósito principal de este trabajo fue identificar el método pedagógico más adecuado para la enseñanza del vocabulario emocional del inglés como lengua extranjera. Para ello se proporcionó instrucción y se tuvieron en cuenta dos métodos: a) el contexto, que se reconoce como una poderosa técnica para el aprendizaje del vocabulario (Jończyk, Boutonnet, Musiał, Hoemann, & Thierry, 2016) y b) la imaginabilidad a través de la elicitación de sentimientos autobiográficos y personales. Actividad de gran importancia, porque conlleva asociaciones afectivas desencadenadas por la imaginación, que pueden ser relevantes para interiorizar el vocabulario (Pavlenko, 2008; MacIntyre & Gregersen, 2012).

Revisión de la literatura

Una gran cantidad de investigación relacionada con el lenguaje emocional, publicada en los últimos quince años, se ha centrado en: reconocimiento de palabras, diferencias de emocionalidad entre la L1 y la L2, etc. (Kaneko, 2003; Dewaele, 2005, 2008; Pavlenko & Driagina, 2007; Ferré, García, Graga, Sánchez-Casas & Molero, 2010; Foroni, 2015; Jończyk et al., 2016; Costa, Vives & Corey, 2017). Sin embargo, existe

una escasez de literatura sobre las emociones en el campo de la adquisición de una L2 y del aprendizaje una lengua extranjera (Kaneko, 2003).

Diversas publicaciones líderes han ofrecido conocimientos básicos sobre el lenguaje emocional que ha servido como punto de partida para este estudio. La información básica relacionada con el aprendizaje / adquisición de la lengua emocional en estas publicaciones indica que la L2 utiliza los mismos mecanismos que la L1 (Zwaan & Taylor, 2006), aunque la L1 y la L2 difieren en términos de la participación de las estructuras cerebrales (amígdala, sistema límbico, etc.) involucradas en el procesamiento del lenguaje emocional (Feroni, 2015). Sin embargo, en la L2 tales estructuras están implicadas en un menor grado, por lo que se crea una barrera emocional. Barrera de grandes dimensiones para los hablantes tardíos de la L2, ya que el lenguaje emocional en éstos no adquiere todas las connotaciones emocionales que se adquieren en la L1 (Dewaele, 2004; Harris, Gleason, & Ayçiçeği, 2006; Sutton, Altarriba, Gianico, & Basnight-Brown, 2007; Caldwell-Harris & Ayçiçeği-Dinn, 2009, Caldwell-Harris, 2015). El acceso a contenidos negativos en la L2 puede incluso quedar suprimido en las primeras fases del procesamiento, ya que este proceso es menos profundo en la L2 que en la L1 (Jończyk et al., 2016). Por lo tanto, el dominio del lenguaje emocional en la L2 es más limitado que en la L1 (Dewaele, 2004; Sutton et al., 2007; Caldwell-Harris & Ayçiçeği-Dinn, 2009).

Llegar a la producción emocional nativa a través de la instrucción formal es difícil, pero las diferencias en ambos idiomas pueden refinarse a medida que aumenta la competencia lingüística en la L2 (Green, 2003; Abutalebi, 2008). Cuanto más alto es el nivel de competencia lingüística en la L2, más fácil es utilizar el lenguaje emocional en

esta lengua. Cuando los estudiantes se vuelven más fluidos pueden incluso cambiar el patrón de sus elecciones estructurales (por ejemplo, reemplazar la preferencia de adjetivos por verbos, Pavlenko & Driagina, 2007; Pavlenko, 2008; Dziwirek & Lewandowska-Tomaszczyk, 2010). Para desarrollar el vocabulario emocional, el cual se practica mucho menos y se aplica en menos contextos probablemente porque se trata de términos más abstractos (Pavlenko, 2008), éste se debería incorporar " ... in FL instruction as a separate and important lexical and syntactic domain" (Pavlenko & Driagina, 2007: 229), ya que los estudiantes presentan dificultades continuas para su recuperación y para las elecciones morfosintácticas (Pavlenko & Driagina, 2007: 227). A pesar de su abstracción, los profesores deben:

- Ofrecer múltiples ocasiones (contextos) para encontrar los términos. No se ha llegado a un consenso sobre el número adecuado de veces que se debe encontrar una palabra para aprenderla (Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007), pero es ampliamente aceptado: a) que cuanto mayor es la exposición al vocabulario, mayor es la probabilidad de recordarlo (Jiménez Catalán & Mancebo Francisco, 2008; Sánchez & Fernández-Sánchez, 2016), y también b) que si se encuentran las palabras en diferentes contextos, el vocabulario se integrará como parte del repertorio lingüístico de los estudiantes (López-Jiménez, 2014). Esto es lo que Pavlenko y Driagina (2007) persiguen cuando invitan a los alumnos a trabajar con un corpus que les permita recuperar ejemplos contextualizados de lemas de emoción en el discurso de los hablantes de L1 y L2. Ellos creen que este enfoque es particularmente útil para la concienciación metalingüística y para ayudar a descubrir contextos apropiados para la elección léxica emocional.

- Alentar a los estudiantes a evocar una imagen mental personal, ya que es ampliamente aceptado en Psicología que la imaginabilidad, factor relacionado con el significado, influye en el aprendizaje y en la memoria (O'Neill, 2005, McDonough, Song, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Lannon, 2011) y potencia la fuerza de la asociación semántica (Caplan & Madan, 2016), definida ésta como “the density of semantic network in which a word is embedded” (Xu, Kang, & Guo, 2016). Como los términos emocionales generan el mayor número de asociaciones (Altarriba, Bauer, & Benvenuto, 1999), y éstas implican necesariamente imaginación, puede haber una superioridad para una instrucción explícita de este tipo. Es posible que la imaginación, potenciada por objetos o situaciones que se sienten próximas, junto con el mayor número de asociaciones que se producen con este tipo de léxico, contribuyan a un mejor aprendizaje del mismo (Xu, Kang, & Guo, 2016).

Objetivos

En este trabajo se intentaba obtener el método más adecuado para enseñar el vocabulario emocional que se encuentra en el libro de texto *English File: Upper-intermediate* (Latham-Koenig & Oxenden, 2014) con el fin de cubrir las necesidades léxicas de los alumnos de nivel B2 según el *CEFR* (Council of Europe, *Common European framework of reference for languages*, 2001) y facilitar una comunicación adecuada. Por lo tanto, se persiguió el siguiente objetivo:

Comprobar el mejor método para enseñar términos cargados emocionalmente (positiva y negativamente) según la valoración emocional de valencia y excitación en el

léxico recopilado por Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013), y en el catálogo de términos puramente emocionales de Hobbs y Gordon (2011). Se usaron términos de las bandas de frecuencia de K-3 a K-7 porque probablemente eran poco conocidas por los estudiantes y así se tenía margen para comprobar el beneficio de la instrucción. Los dos tipos de enseñanza que se exploraron fueron los siguientes:

- Uno en el que se presentó información contextual.
- En el otro se llevó a imaginar y a sentir la situación como personal.

La base para formular la hipótesis de trabajo está en los requisitos que se piden al estudiante del nivel B2 de inglés como lengua extranjera. El *CEFR* (Council of Europe, 2001) estipula que en este nivel lingüístico los estudiantes deben elaborar textos claros y detallados sobre temas concretos y abstractos con un grado de fluidez y espontaneidad, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización. Sin embargo, no están obligados a expresar sus sentimientos, creencias, preocupaciones o esperanzas apropiadamente. En otras palabras, apenas se les pide que entiendan o produzcan un discurso cargado emocionalmente. Por lo tanto, en este estudio se plantearon las siguientes hipótesis:

- a) Hipótesis nula. No habrá diferencias estadísticamente significativas en la Preprueba entre el grupo control y los grupos experimentales.
- b) Hipótesis alternativa. Habrá diferencias estadísticamente significativas en la Posprueba entre el grupo control y los grupos experimentales.
- c) También se espera una diferencia significativa en la Posprueba entre los dos grupos experimentales debido al tratamiento proporcionado (instrucción), demostrando la superioridad de la instrucción que tiene en cuenta la imaginabilidad sobre la que considera el contexto.

Los resultados cuantitativos de esta investigación experimental ayudarán a sacar conclusiones sobre qué instrucción utilizar con los estudiantes de lengua inglesa de nivel B2 (Consejo de Europa, *CEFR*, 2001).

Metodología

Se trata de una investigación cuasi experimental con un diseño Preprueba / Posprueba. Aunque la asignación del tratamiento en los tres grupos: control y experimentales (contexto y de imaginar) fue aleatoria, la pertenencia a un tratamiento u a otro fue hecha en bloque y vino dada por el grupo de clase al que pertenecían según el orden alfabético de sus apellidos.

Participantes

En esta investigación se contó con tres grupos de estudiantes de primer curso del Grado de *Estudios Ingleses* de la Universidad de Salamanca. Todos ellos estaban matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa impartida en el primer curso y primer cuatrimestre del curso académico, y contaban con un nivel de conocimiento consolidado de la lengua inglesa de B1 (Council of Europe. *CEFR*, 2001). A uno de los grupos experimentales se le aplicó docencia de léxico emocional con contexto, al otro se les llevó a imaginar distintas situaciones con el léxico meta. El tercer grupo sirvió de grupo control, y aunque se le aplicó docencia léxica para no retrasar su aprendizaje se centró en términos diferentes.

Aunque en la Preprueba participaron 75 estudiantes y en la Posprueba 66, el número final fue de N=54. Esto fue debido a que se trataba de un diseño Preprueba / Posprueba

con medidas repetidas y muchos de los participantes no realizaron una de las dos pruebas, con lo cual sus datos no se tuvieron en cuenta. En otros casos (5) se eliminaron los datos de los participantes que sí habían hecho las dos pruebas (Pre / Post prueba) porque su nivel en lengua inglesa era superior al esperado para la docencia que se iba a impartir (contaban ya con un nivel B2 e incluso C1) según el certificado que lo acreditaba. Los 54 participantes se distribuyeron de la siguiente forma:

| Número | Tratamiento | Sexo | Media de edad | Media de años estudiando inglés |
|--------|-------------|---------|---------------|---------------------------------|
| 20 | Control | 4H, 16M | 19,05 | 13,50 |
| 20 | Contexto | 5H, 15M | 18,60 | 13,60 |
| 14 | Imaginar | 14M | 18,21 | 13,43 |

Tabla 1. Información sobre los participantes

Instrumentos de investigación

Se crearon y se pasaron dos cuestionarios de familiaridad con la aplicación *SurveyMonkey* (<https://es.surveymonkey.com/>) con el fin de obtener el vocabulario con el que se iba a trabajar en la instrucción, que sería el que aparecería en las dos pruebas que se iban a realizar (Preprueba / Posprueba) para comprobar el beneficio de la instrucción y el mejor método de aprendizaje del léxico emocional. Se les explicó detenidamente a los estudiantes con los que estábamos trabajando qué es lo que tenían que hacer, y se les comunicó cuando estarían disponibles los cuestionarios para su evaluación y cuando se cerraba la aplicación, momento en el que ya no podría completarlos. Se dio un plazo de cuatro días y se recomendó que:

- Realizaran la tarea cuando no estuvieran cansados.
- No tuvieran prisa en su realización.
- Utilizaran todos los números del teclado.

La participación en la encuesta fue voluntaria y se dio crédito extra en la asignatura de Lengua Inglesa por su participación.

Cuestionarios

- Cuestionario A. Ya contábamos con las bandas de frecuencia (Sánchez, Fernández-Sánchez, & Pérez, 2017) para el conjunto de palabras altamente emocionales en cuanto a valencia y a excitación incluidos en Warriner et al. (2013). Se consideró que sería importante proporcionar instrucción formal de los términos situados en las bandas de frecuencia K-3 a K-7 porque se supone que los estudiantes de inglés como lengua extranjera que estudian para conseguir un nivel B2 (CEFR, Council of Europa, 2001: a) Deben estar familiarizados con las primeras 2000 palabras más utilizadas en el idioma inglés, y b) si excluimos las primeras 2000 palabras más frecuentes, el enfoque principal de la enseñanza debería referirse a las bandas de frecuencia K-3 a K-7, ya que las palabras en el resto de las bandas no son relevantes desde el punto de vista docente (Sánchez, Fernández-Sánchez, & Pérez, 2017). Por esta razón, obtuvimos puntuaciones de familiaridad para 385 términos (K-3 a K-7). Se hizo con una escala Likert de siete puntos (de 1 completamente desconocido a 7 completamente conocido). Las palabras se distribuyeron al azar para cada encuestado y se requería una respuesta obligatoria para cada palabra. Respondieron a este cuestionario 58 estudiantes de un posible de 85.
- Cuestionario B. Ya contábamos con las bandas de frecuencia (Sánchez, Fernández-Sánchez, & Pérez, 2017) para los términos incluidos en el conjunto de palabras puramente emocionales de Hobbs y Gordon (2011). Elegimos, como antes con Warriner et al. (2013) los términos emocionales de las bandas de frecuencia de K-3 a K-7 y se obtuvieron puntuaciones de familiaridad para

41 términos con una escala Likert de siete puntos (de 1 completamente desconocido a 7 completamente conocido). También se distribuyeron las palabras al azar para cada encuestado y se pidió una respuesta por palabra. Respondieron a este cuestionario 50 estudiantes de un posible de 85.

Estímulos

Una vez obtenidos los resultados de la encuesta, el siguiente paso fue establecer los criterios para elegir el léxico menos conocido por los estudiantes en el que impartir docencia, material que se utilizaría en la prueba que se iba a hacer antes y después de la instrucción (Pre / Posprueba).

- Se adoptó el criterio de trabajar con las mismas franjas de frecuencia en los dos conjuntos de palabras, es decir de K-3 a K-7, para que las comparaciones se hicieran con términos que previsiblemente contaran con la misma dificultad basándose en la frecuencia.
- Se decidió que se considerarían los términos con una puntuación media < 4 (5,7 en una escala de 1 a 10). Dos expertos en enseñanza del inglés como lengua extranjera, ajenos a la investigación, estuvieron de acuerdo (100%) en elegir términos menores de esta puntuación. Para ello, tuvieron en cuenta el grado de dificultad del léxico y la falsa creencia (*illusion of competence*) que se da entre los estudiantes de que tienen información a largo plazo cuando en realidad no es así (Cepeda, Pashler, Vul, Wixted, & Rohrer, 2006). Con el conjunto de palabras de Warriner et al. (2013) se obtuvieron 38 términos < 4 , y 13 también < 4 con el de Hobbs y Gordon (2011). Debido al reducido número de palabras de estas bandas de frecuencia, en el léxico de Hobbs y

Gordon (2011), en algunos casos (4 ocasiones) se tuvo que trabajar con términos >4, pero en ningún caso llegó a 5.

Pruebas: Preprueba y Posprueba

Se diseñó una Preprueba con 10 términos procedentes del set léxico de Warriner et al. (2013) y 10 términos de Hobbs y Gordon (2011) para que los estudiantes los tradujeran al español. Todos contaban con una puntuación < 4 (excepto en 4 ocasiones con los términos de Hobbs y Gordon, 2011), y pertenecían a las bandas de frecuencia K-3 a K-7. Los términos se presentaron mezclados y estaban contrabalanceados según la puntuación obtenida en el cuestionario.

La Posprueba, de dificultad equivalente a la Preprueba y con el mismo número de términos, se hizo siguiendo los mismos criterios que para la Preprueba. Esta prueba se realizó unas tres semanas más tarde que la primera con las mismas categorías gramaticales: verbo (3), adjetivo (6) y sustantivo (11). En general había un mayor número de adjetivos del conjunto de palabras de Hobbs y Gordon (2011), dado que éste se compone mayoritariamente de adjetivos. Sin embargo, en el de Warriner et al. (2013) había una mayor cantidad de sustantivos debido también a que contiene más sustantivos. No se analizó el efecto de la categoría gramatical en el aprendizaje porque la elección de los términos usados vino impuesta por los criterios adoptados.

Todas las pruebas se hicieron como ejercicios de clase. A los estudiantes se les informó, al finalizar la Posprueba, de que los datos de las dos pruebas (Pre / Posprueba) se utilizarían para una investigación si no tenían inconveniente; momento en el que firmaron un consentimiento informado en el que autorizaban la utilización anónima de

sus datos. Se hizo de este modo para que no minimizaran el esfuerzo si pensaban que lo que estaban haciendo era exclusivamente para una investigación. El no poner toda su atención les perjudicaría también a ellos, ya que sí se les iba a evaluar en estas tareas.

Instrucción

Una vez realizada la Preprueba se llevó a cabo la instrucción de los 40 términos meta en los grupos experimentales. Se realizaron dos tareas diferentes espaciadas entre sí por una semana. También se dejó pasar una semana antes de aplicar la Posprueba con el fin de comprobar lo que se aprende a largo plazo, y evitar así que los resultados se vieran afectados por el efecto inmediato de la instrucción y de las tareas realizadas.

El mismo día de la realización de la Preprueba, según lo esperado, los estudiantes en todos los grupos comunicaron el desconocimiento de la mayor parte de las palabras. Por ello, se presentaron en contexto y se trabajaron sinónimos, antónimos y palabras asociadas durante unos 20 minutos. Esto no puso en peligro la investigación dado que estos términos no se iban a introducir en la Posprueba.

Al día siguiente de clase se comenzó con la 1ª sesión de instrucción en los tres grupos:

- En el grupo control se enseñaron 20 términos, con similares características al enseñado en los grupos experimentales pero diferentes. Esto se hizo así para no poner en peligro la investigación y no frenar su aprendizaje. Los 20 términos con los que iban a trabajar en los otros grupos aparecían en las oraciones en las que se les mostraba el léxico que ellos iban a aprender en negrita, pero no se puso énfasis alguno en ellos. En la tarea de traducción de

los términos meta de este grupo, en la que se habló de posibles sinónimos, antónimos y palabras asociadas se tardó aproximadamente 20 minutos.

- En el grupo del contexto se presentaron 20 palabras en contexto en negrita para que ellos dieran la traducción del término. En esta actividad, en la que se habló también de algunos sinónimos, antónimos o palabras asociadas se empleó aproximadamente unos 20 minutos, lo mismo que en el grupo de imaginar.
- En el grupo de imaginar se presentó el mismo material léxico, pero se pidió que una vez leída la oración imaginaran y escribieran en el espacio que se les daba una situación relacionada con la palabra meta. Al principio estaban desconcertados y no sabían cómo hacerlo, pero una vez que se analizó la oración de ejemplo, se dieron sinónimos, antónimos y se pensó en diferentes respuestas, la tarea se hizo más sencilla y fluida.

En la siguiente semana se proporcionó la 2ª sesión de aprendizaje en los tres grupos.

- En el grupo control se siguió con los términos de la semana anterior. También se les presentó 3 términos de los aparecidos en la Preprueba para que no sospecharan cuáles eran nuestras intenciones. Se le presentaron las mismas oraciones pero en distinto orden para que tradujeran el término meta y se dio feedback al respecto. En esta tarea se tardó aproximadamente 30 minutos. Se les dio como deberes el que escribieran una oración, después de leídas las oraciones con cada una de las palabras señaladas en negrita en el ejercicio de clase. Al día siguiente se recogió la tarea y se evaluó sin proporcionar feedback para que no sirviera de repaso.
- Al grupo del contexto se le presentaron 23 oraciones con una palabra subrayada y en negrita para que diera la traducción al español. Cada término

de los 20 presentados la semana anterior se mostró una vez (20 oraciones) y en alguna ocasión la categoría gramatical era distinta de la de la semana anterior para que estuvieran abiertos a posibles cambios en la categoría gramatical (*pinching / pinched, wrinkled / wrinkles, to stab / a stab*, etc.) También se les presentó 3 términos de los aparecidos en la Preprueba para que no intuyeran cuáles eran nuestras intenciones. En esta actividad en la que también se habló de la categoría gramatical de los términos, tiempos verbales y de posibles sinónimos se tardó aproximadamente 30 minutos, lo mismo que en el grupo de imaginar. Se les dio como deberes para casa el que completaran las oraciones con una de las palabras utilizadas en el ejercicio de clase. Al día siguiente se recogió la tarea y se evaluó sin proporcionar feedback para que no sirviera de repaso del material léxico.

- Al grupo de imaginar se le presentaron 23 palabras (las 20 de la semana anterior y 3 que ya habían aparecido en la Preprueba) y se les pidió que recrearan en su mente el significado de los términos y los clasificaran según el significado o las connotaciones. Al principio se tuvo que volver a hablar del significado de algunas de ellas, de la categoría gramatical, etc. Después se les pidió que eligieran las que mejor describían la personalidad de sus sueños. Finalmente, se pidió que escribieran como tarea un párrafo en el que imaginaran una situación que pudiera sucederles utilizando al menos 8 palabras de la lista. Al día siguiente, como en los otros grupos, se recogió la tarea y se evaluó y se evaluó sin proporcionar feedback para que no hubiera más aprendizaje debido a esto.

Resultados

Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete de software estadístico SPSS versión 21.0. Se utilizó estadística no paramétrica para analizar los datos debido a que no se contaba con una distribución normal, probablemente debido al bajo número de la muestra. Por lo tanto, se realizó la prueba Kruskal-Wallis Rank Sum para evaluar si había diferencias significativas entre los grupos, ya que ésta es una alternativa al ANOVA de una vía y no comparte los supuestos de los ANOVAS. Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis proporcionaron, como se esperaba, diferencias no significativas en la Preprueba $\chi^2(2) = 1,103, p > ,05$. Sin embargo, hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la Posprueba $\chi^2(2) = 35,673, p < ,001$, con un promedio de rango para el tipo de instrucción de 11,43 en el grupo control, de 33,50 en el grupo del contexto y de 41,89 para el grupo de imaginar. Aunque en el grupo control se utilizó instrucción de léxico contextualizado, esto no puso en peligro nuestra investigación como demuestran las diferencias significativas halladas con los grupos experimentales. La aparición de los estímulos utilizados en los grupos experimentales, a los cuales no se prestó atención porque se focalizó la atención en las palabras en negrita produjo ceguera frente a esos estímulos.

Como había diferencias significativas entre los grupos en la Posprueba, se realizó la prueba U de Man-Whitney para determinar si había una diferencia en el tipo de instrucción proporcionada. Se llevaron a cabo pruebas de pares para comparar las diferentes variables. Los resultados de los análisis indicaron que había una diferencia entre el grupo control y los grupos experimentales debido al tratamiento proporcionado (dos tipos de instrucción). Los resultados entre el grupo control y el del contexto fueron, $z = -4,944, p < 0,05$; entre el grupo control y el grupo de imaginar, $z = -4,904, p < 0,05$;

los resultados de la comparación múltiple indicaron diferencias significativas entre la variable contexto y de imaginar, $z = -2,176$, $p < 0,05$. Se aplicó la corrección de Bonferroni, por lo que todos los efectos se reportan con un nivel de significancia de 0,0167. Esto implica que con esta corrección no hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos del contexto y el de imaginar, ya que tenemos un valor de p de 0,030. El promedio de rango del grupo contexto fue de $Mdn = 14,40$, mientras que el del grupo de imaginar fue de $Mdn = 21,93$. Esto indica que, a pesar de no haber encontrado una diferencia estadística significativa entre los dos tipos de instrucción, puede haber cierta superioridad para el grupo de imaginar. Es decir, una tendencia a obtener mejores resultados con este tipo de instrucción.

Conclusiones

Gracias a la instrucción proporcionada, con actividades que implicaban un grado de emotividad similar al de las situaciones del entorno de la L1 en el que se mostraron las diferentes categorías gramaticales, contextos y uso personal de las palabras meta, los estudiantes imaginaron y captaron los valores culturales que se vinculan a los términos emocionales. Aspectos clave para evitar malentendidos (Dziwirek & Lewandowska-Tomaszczyk, 2010), comprender el espectro semántico del léxico emocional y ganar expresividad en el discurso. Estos resultados, en los que se rechazó la hipótesis nula y se confirmó la alternativa, a) corroboran que los términos emocionales se pueden aprender en contextos académicos con los dos tipos de instrucción: contexto y de imaginar. Ambos tuvieron éxito, pero quizá se sea más aconsejable la que trata con la imaginación debido a la mayor cifra de su mediana. No obstante, es algo que no se puede sostener aquí y que se debería estudiar en investigaciones futuras que cuenten con una muestra más amplia de participantes. b) También abalan y refuerzan la necesidad de la

enseñanza del léxico emocional en contextos educativos, ya que hay un amplio margen para su aprendizaje incluso en estudiantes que gozan de cierta maestría en la lengua extranjera (B2., Council of Europe. *CEFR*, 2001). Por ello, y como señalaron ya Pavlenko y Driagina, en 2007, este vocabulario debe de ser cuidadosamente incluido en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de proporcionar una exposición regular a las expresiones emocionales a través de múltiples modalidades sensoriales (Pavlenko, 2008) con el fin de internalizar los términos emocionales y aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la forma de expresar y describir emociones (Pavlenko & Driagina, 2007), también habría que variar las condiciones de la práctica. Como se ha comprobado el hecho de variar las condiciones en cuanto a la recuperación del material, incluso el espacio físico, potencia el recuerdo y con ello el aprendizaje a largo plazo (Bjork & Bjork, 2011). Dado que los dos tipos de instrucción examinados en este estudio (contexto / imaginabilidad) proporcionan aprendizaje, éstos se podrían mezclar o intercambiar para dar variedad a la manera en que se extrae el conocimiento. Si la variedad en la práctica potencia el recuerdo, es probable que el manejo adecuado de los tipos de enseñanza empleados en este estudio (mezcla, intercambio, orden de uso, etc.), en consonancia con el nivel de los estudiantes y con tareas que tengan un nivel de “dificultad deseable” (Bjork & Bjork, 2011), traiga consigo un mayor aprendizaje del léxico emocional y un aumento en la eficiencia emocional. Ideas que podrían analizarse en futuras investigaciones con el fin de poder ofrecer a la comunidad académica una metodología docente basada en la evidencia empírica.

Los resultados de este estudio y de otros realizados en la misma línea (Sánchez, Fernández-Sánchez & Pérez, 2017) no sólo benefician a los alumnos y a los diseñadores de libros de texto de inglés, también ayudan a los profesores. A partir de estos estudios, en los que se incide en los materiales y en la metodología docente, los profesores se pueden concienciar sobre las deficiencias de los estudiantes en relación al léxico emocional y sobre la necesidad de realizar actividades adecuadas donde la emoción esté presente. A la luz de la escasa capacidad que manifiestan los alumnos con cierta maestría en la L2 para expresar sus emociones, y de las investigaciones en torno a este tema (Sánchez, Fernández-Sánchez y Pérez, 2017) se concluye, una vez más, que el déficit emocional no tiene realmente que ver con las carencias del libro de texto sino con la forma en que los profesores introducen este léxico de tal modo que resulte visible al estudiante.

Referencias

- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128.3, 466–478. <http://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.014>
- Altarriba, J., Bauer, L., & Benvenuto, C. (1999). Concreteness, context availability and imageability ratings and word associations for abstract, concrete and emotion words. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 31.4, 578-602.
- Bjork, E. L. & Bjork, R. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomeranz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York: Worth Publishers.
- Caldwell-Harris, C. (2015). Emotionality differences between a native and foreign language: Implications for everyday life. *Current Directions in Psychological Science*, 24.3, 214–219. <http://doi.org/10.1177/0963721414566268>
- Caldwell-Harris, C. L., & Ayçiçeği-Dinn, A. (2009). Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology*, 71.3, 193–204. <http://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.09.006>
- Caldwell-Harris, C. L., Gleason, J. B., & Ayçiçeği, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In A.

- Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 257–283). Clevedon, UK: Multilingual Matters. <http://doi.org/10.1.1.69.5830>
- Caplan, J. B. & Madan, C. R. (2016). Word imageability enhances association-memory by increasing hippocampal engagement. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 28.10, 1522-1538.
- Cepeda, N. J., H. Pashler, E. Vul, J. T. Wixted, & D. Rohrer. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132, 354-380.
- Costa, A., Vives, M., & Corey, J. D. (2017). On language processing shaping decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 26.2, 146-151.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp
- Dewaele, J.-M. (2004). 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, J.-M. (2005). Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal* 89.3, 367–380. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>
- Dewaele, J.-M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52.2, 263–322. <http://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dziwirek, K. & Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2010). *Complex emotions and grammatical mismatches: A contrastive corpus-based study*. Germany: De Gruyter Mouton. <http://doi.org/10.1515/9783110227758>
- Ferré, P., García, T., Fraga, I., Sánchez-Casas, R., & Molero, M. (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>
- Froni, F. (2015). Do we embody second language? Evidence for “partial” simulation during processing of a second language. *Brain and Cognition*, 99, 8–16. <http://doi.org/10.1016/j.bandc.2015.06.006>
- Green, D. W. (2003). Neural basis of lexicon and grammar in L2 acquisition: The convergence hypothesis. In R. Van Hout, A. Hulk, F. Kuiken, & R. J. Towell (Eds.), *The lexicon–syntax interface in second language acquisition* (pp. 197–218). Amsterdam: John Benjamins. <http://doi.org/10.1075/lald.30.10gre>
- Harris, C. L., Gleason, J. B. & Ayçiçeği, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In A. Pavlenko (ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 257–283). Clevedon: Multilingual Matters,
- Hobbs, J. R., & Gordon, A. S. (2011). The deep lexical semantics of emotions. In K. Ahmad (Ed.), *Affective computing and sentiment analysis: Emotion, metaphor and terminology* (pp. 27–34). Dordrecht: Springer Netherlands. http://doi.org/10.1007/978-94-007-1757-2_3

- Jiménez Catalán, R. & Mancebo Francisco, R. (2008). Vocabulary input in EFL textbooks, in *RESLA*, 21, 147-165.
- Jończyk, R., Boutonnet, B., Musiał, K., Hoemann, K., & Thierry, G. (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>
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Enhancing emotional vocabulary in young children. *Young Exceptional Children*, 6(4), 18-26.
- Kaneko, T. (2003). How non-native speakers express anger, surprise, anxiety and grief: A corpus-based comparative study. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson, & T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the corpus linguistics 2003 conference* (pp. 384–393). Lancaster: Lancaster University.
- Latham-Koenig, C. & Oxenden, C. (2014). *English File: Upper-intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- López-Jiménez, M. D. (2014). A critical analysis of the vocabulary in L2 Spanish textbooks, in *Porta Linguarum*, 21, 163-181.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning. The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 193-213.
- McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words; why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Developmental Science*, 14.2, 181-189.
- O'Neill, W. (2005). Word-imagery effects on recollection and familiarity in recognition memory. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 716-722.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11.2, 147–164. <http://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pavlenko, A., & Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *The Modern Language Journal*, 91.2, 213–234. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00541.x>
- Sánchez, M^a Jesús y Alfredo Fernández-Sánchez. (2016). The effect of multiple encounters in contextualized learning. *Porta Linguarum*, 25, 49-62. ISSN: 1697-7467.
- Sánchez, M. J., Fernández-Sánchez, A., & Pérez, E. (2017). Emotional vocabulary in an EFL textbook: size, categories and bands of frequency, (under review).
- SurveyMonkey (<https://es.surveymonkey.com/>)
- Sutton, T. M., Altarriba, J., Gianico, J. L., & Basnight-Brown, D. M. (2007). The automatic access of emotion: Emotional Stroop effects in Spanish-English bilingual speakers. *Cognition Emotion*, 21.5, 1077–1090. <http://doi.org/10.1080/02699930601054133>
- Xu, X., Kang, C., & Guo, T. (2016). Imageability and semantic association in the representation and processing of event-verbs. *Cognitive Processing*, 17.2, 175-184.

- Waring, R. & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded paper? *Reading in a Foreign Language*, 15, 1-27.
- Warriner, A. B., Kuperman, V., & Brysbaert, M. (2013). Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behavior Research Methods*, 45.4, 1191–1207. <http://doi.org/10.3758/s13428-012-0314-x>
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28, 46-65.
- Zwaan, R. A., & Taylor, L. J. (2006). Seeing, acting, understanding: Motor resonance in language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135.1, 1–11. <http://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.1>