

Lenguaje descriptivo en la expresión oral de emociones en lengua extranjera: estado de la cuestión*

Descriptive Language in The Oral Expression of Emotions in a Foreign Language: State of The Art

Teresa Simón Cabodevilla

Universidad Nebrija

tsimon@nebrija.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7881-7155>

Susana Martín Leralta

Universidad Nebrija

smartinl@nebrija.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1816-1967>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.38.71

Fecha de recepción: 14/09/2022

Fecha de aceptación: 01/03/2023



Simón Cabodevilla, T., y Martín Leralta, S. (2023). Lenguaje descriptivo en la expresión oral de emociones en lengua extranjera: estado de la cuestión. *Tejuelo*, 38, 71-100.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.71>

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

Resumen: La intención del presente artículo es realizar una revisión de las investigaciones previas que se centran en el análisis de la expresión verbal de las emociones en lenguas adicionales. Dado el auge que el estudio en el campo de las emociones está teniendo en la Lingüística Aplicada desde inicios de los años 90 del siglo pasado, se precisa comenzar con un análisis esclarecedor de la terminología en relación a aquellos elementos lingüísticos de diversa índole que entran en juego a la hora de comunicar nuestras emociones o las de terceros, que pueden ser de tipo descriptivo o expresivo, según hagan referencia o expresen emociones. A partir de esta aclaración, se examinan los trabajos enfocados en el análisis del lenguaje descriptivo en la expresión oral de las emociones en una lengua adicional, concretamente los que abordan el léxico emocional, sus dimensiones (valencia y activación, entre otras) y otros aspectos identificados. El esbozo de tal estado de la cuestión pretende favorecer la interpretación de los hallazgos en el área, identificar las líneas actualmente abiertas y señalar ciertas repercusiones para la enseñanza de lenguas adicionales.

Palabras clave: expresión emocional; lengua adicional; lenguaje descriptivo; lenguaje expresivo; expresión oral.

Abstract: The aim of the present paper is to conduct a review of the previous research focused on the analysis of the verbal expression of emotions in additional languages. Due to the rise that the study in the field of emotions is having in Applied Linguistics since the early 90s of the past century, it is necessary to start with a clarifying analysis of the terminology used in relation to those linguistic elements of different nature that come into play when we communicate our emotions. These elements can be descriptive or expressive depending on if they refer or express emotions. From this clarification we examine different works focused on the analysis of the descriptive language in the oral expression of emotions in an additional language, specifically the ones that address the emotional vocabulary, their dimensions (valence and arousal, among others) and other identified aspects. This outline of the state of art intend to favour the interpretation of the findings in the field of study, identify the future lines of research and highlight some of the effects for the teaching of additional languages.

Keywords: emotional expression; additional language; descriptive language; expressive language; oral expression.

I

ntroducción

Desde inicios del presente siglo se aprecia un notable interés por estudiar diversos aspectos relacionados con las emociones y las lenguas adicionales³ desde diferentes ángulos, lo que se ha considerado el despegue de la investigación en las emociones en adquisición de segundas lenguas (Dewaele, 2022). Dentro de este campo de naturaleza multidisciplinar nos interesa el plano lingüístico, con el propósito de conocer las investigaciones que indagan la expresión verbal de las emociones en una lengua adicional (LX). De acuerdo con Burns y Beier (1973), el verbal es el canal más explícito y que transmite el significado léxico, mientras que el vocal (tono, ritmo, timbre, etc.) y el visual (postura, gestos, expresión facial) pueden expresar igualmente significado afectivo y connotativo. En una LX, puede suponer un mayor

³ De ahora en adelante se empleará lengua adicional (con las siglas LX) en lugar de lengua extranjera, ya que consideramos que en la realidad multilingüe actual cada vez es más frecuente que los hablantes no consideren “extranjera” una lengua que manejan como secundaria o tercera en su comunicación usual. Igualmente, y según las recomendaciones de Dewaele (2018), intentamos evitar el uso de los términos nativo y no nativo. No obstante, se conservan los términos español lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (L2) en aquellas referencias en las que sea indispensable mantenernos fieles a su contenido.

esfuerzo la correcta interpretación e identificación de todas las señales que transmiten emocionalidad y son expresadas simultáneamente por los tres canales (Dewaele, 2021). El presente trabajo revisa las investigaciones previas sobre el lenguaje descriptivo empleado para expresar verbalmente las emociones propias o de otros en una lengua adicional. La acotación de los elementos lingüísticos descriptivos se realiza a partir de la distinción de Foolen (2016) entre las funciones referencial o descriptiva del lenguaje, relacionada con la gramática, el léxico y el significado connotativo, y la expresiva, relativa a los elementos lingüísticos expresivos (intensificadores, sufijación apreciativa, reduplicaciones, interjecciones, prosodia, etc.) que transmiten significado emocional.

Dada la profusión de estudios empíricos relativos a este asunto en el momento actual (Blanco y Martín Leralta, en prensa; Gkonou et al., 2020; Mackenzie y Alba-Juez, 2019; Mavrou et al., 2022; Schiewer et al., en prensa; Simons y Smits, 2021, entre otros), conviene disponer de un estado de la cuestión que permita una adecuada comprensión de los mismos y de sus repercusiones para la didáctica de la competencia lingüística comunicativa en LX. El presente artículo contribuye a una aclaración terminológica y conceptual, una clasificación de estudios según su foco de interés y un análisis de sus procedimientos, resultados y aportaciones a la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas atendiendo a la dimensión emocional e identitaria de los hablantes.

Adoptamos el criterio aplicado por Foolen (2016), Majid (2012), Bednarek (2008), Kövecses (2000) y Besnier (1990), al distinguir entre recursos emocionales descriptivos (función referencial o descriptiva) y expresivos (función expresiva).

Dada la complejidad para el manejo bibliográfico provocada por la diversidad terminológica, comenzamos puntualizando la nomenclatura empleada por los diferentes autores, que se aclarará conceptualmente a lo largo del artículo.

Tabla 1

Denominación de los recursos descriptivos y expresivos según diferentes investigadores

Autores/as	Terminología aplicada a los recursos emocionales descriptivos	Terminología aplicada a los recursos emocionales expresivos
Foolen (2016, p. 473)	Función referencial Descriptivos	Función expresiva Expresivos
Majid (2012, p. 432)	Significado descriptivo	Significado expresivo
Bednarek (2008, p. 11)	<i>Emotion talk</i>	<i>Emotional talk</i>
Koven (2004, p. 474)	<i>Talk about emotion</i>	<i>Emotional talk</i>
Kövecses (2000, p. 2)	Palabras emocionales descriptivas	Palabras emocionales expresivas
Besnier (1990, p. 422)	Recursos descriptivos Ítems léxicos	Recursos expresivos Dispositivos afectivos

Fuente: elaboración propia

La revisión de las investigaciones se estructura en tres bloques. En primer lugar, las relacionadas específicamente con el léxico emocional, seguidas de las relativas a las dimensiones del léxico, para finalizar con los estudios que analizan tanto el léxico emocional como sus dimensiones y/u otros recursos que pueden ser de tipo descriptivo o expresivo. Dado que los saberes y experiencias relacionados directamente con una emoción se almacenan mejor y a más largo plazo en la memoria (Álvarez Ramos et al., 2021), se apuntarán brevemente algunas repercusiones para la enseñanza.

1. Estudios sobre el léxico emocional

Integra nuestro repertorio léxico un grupo de palabras que designan experiencias y eventos emocionales, como *enfadarse*, *alegría*, *triste*, *mal*, *amar*, *ira*, etc. Estos términos emocionales de tipo descriptivo forman una categoría aparte en nuestro lexicón (Pavlenko, 2008a) y pueden pertenecer a cualquier categoría gramatical que tenga significado. Bednarek (2008, p. 17) ofrece una definición de *término emocional* adecuada al considerarlo un ítem léxico que denota emoción en un sentido amplio, ya sea afecto, sentimiento, estado emocional, humor, etc. Tal y como añade Majid (2012), estas palabras son más fáciles de analizar y de localizar que otros recursos emocionales como

los expresivos, que están presentes en todos los niveles de la lengua. Los elementos expresivos pueden ser tan variados como la sufijación apreciativa, intensificadores, reduplicaciones, repeticiones, interjecciones y prosodia. Por el contrario, los descriptivos se localizarían únicamente en el nivel léxico y son mucho menos naturales y espontáneos que los anteriores (Majid, 2012). Investigaciones como las de Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019) o Jiménez Catalán y Dewaele (2017) han revelado que poseen un procesamiento distinto al de los términos no emocionales, por lo que forman una categoría aparte dentro del lexicón y deben tratarse como tal, según sugirieron Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019) o Pavlenko (2008a).

Esta investigadora llevó a cabo una distinción más precisa entre palabras emocionales (*emotion words*), palabras cargadas de emoción (*emotion-laden words*) y palabras relacionadas con las emociones (*emotion-related words*), distinción muy acertada en el campo de estudio. Las palabras emocionales serían aquellas que directamente se refieren a estados afectivos particulares (*alegre, enfadado*)⁴ o procesos (*preocuparse, enfurecerse*) y funcionan tanto para describirlos (*ella está triste*) como para expresarlos (*me siento triste*). Esta definición no incluye a un tercer grupo de palabras, las relacionadas con las emociones, como *berrinche, lágrimas* o *gritar*, que son aquellas que pueden describir comportamientos relacionados con emociones particulares sin nombrarlas directamente. Las palabras cargadas de emoción tampoco se refieren directamente a las emociones, pero pueden inducir las en los interlocutores (*cáncer, maligno*) o remitir a ellas (*tarado, perdedor*), con lo que pueden ser fuertemente emocionales. Esta categoría se subdivide en seis grupos: (1) palabras tabú y groserías; (2) insultos; (3) reprimendas; (4) términos cariñosos; (5) palabras aversivas e (6) interjecciones.

A pesar del gran trabajo clasificatorio, la distinción entre los tipos y subtipos no es del todo clara, ya que, según la autora, muchas palabras tabú podrían funcionar como insultos o denotar amistad o afecto según el contexto en el que se emitan, del mismo modo que

⁴ Ejemplos de Pavlenko (2008a, p. 148).

ciertas palabras que no están cargadas de emoción podrían apropiarse de connotaciones emocionales en el propio discurso. En este sentido, Foolen (2016) apunta a que la carga emocional que tiene una palabra puede experimentar cambios sociales en el tiempo, pasando de positiva a negativa o viceversa, por lo que su carácter peyorativo podría variar.

Gracias a los trabajos de Dewaele y Pavlenko el estudio del léxico emocional comenzó a ganar reconocimiento y popularidad. En su investigación de 2002, dividida en dos fases, analizaron las cinco variables que podían afectar al uso del vocabulario emocional en una LX: el nivel de dominio lingüístico en la lengua meta, la competencia sociocultural, el género, el tipo de material lingüístico y el nivel de extraversión. Los informantes (29 flamencos aprendientes de francés y 34 rusos aprendientes de inglés) participaron en conversaciones informales acerca de sus estudios, gustos y aficiones, grabadas y transcritas para conformar el corpus. El nivel de dominio lingüístico afectó solo en el grupo de aprendientes de francés, los de nivel más avanzado. Este grupo, además, empleó en sus entrevistas un mayor número de palabras emocionales o *tokens* (todas las palabras contando también sus repeticiones) que el resto, pero no empleó más *types* emocionales (palabras emocionales sin contar sus repeticiones), evidenciando que no se hacía un uso de léxico más rico que en los niveles de mayor dominio. El grupo de mujeres y los hablantes con niveles más altos de extraversión emplearon mayor número de *tokens* emocionales y de *types*, es decir, un vocabulario más variado, mientras que los de competencia sociocultural más alta también emplearon más *types*.

Un año más tarde, los mismos autores examinaron la influencia de la lengua y la cultura en la diversidad léxica y productividad⁵ en narraciones orales que relataban un evento de tipo emocional representado en un vídeo de tres minutos de duración. Participaron un total de 258 informantes divididos en tres grupos: dos de monolingües

⁵ En este estudio se define productividad léxica como el número total de palabras (*tokens*) de un texto. También se señala la dificultad de definir y medir la variable diversidad léxica, que cuenta con numerosas propuestas de índices léxicos hasta el momento, una de ellas, bastante controvertida, ha sido la ratio *type-token*.

hablantes de ruso y de inglés como L1 y un grupo de aprendientes de inglés. En relación con la diversidad y productividad léxicas, los resultados no obtuvieron correlaciones significativas. En cuanto a la productividad léxica, tanto el género como el tipo de material no parecieron estar ligados a esta variable, mientras que en relación con la diversidad léxica sí se hallaron diferencias significativas (aunque bajas) en la variable género, con mayor tendencia de las mujeres de todos los grupos a aportar más detalle léxico en las descripciones. Además, las narraciones orales en inglés L1 mostraron menor diversidad léxica que las de ruso L1, mientras que las de los participantes rusos bilingües se aproximaron a las de los informantes de ruso L1. Los resultados sugieren que el proceso de reestructuración conceptual de la lengua objeto de estudio está teniendo lugar, si bien ciertas áreas de conocimiento pragmático aún no están afectadas del todo por la influencia de la nueva lengua (Dewaele y Pavlenko, 2003, p. 137). Ambos estudios contribuyeron a iniciar una fructífera línea de investigación, aunque en este primer estadio no se abordaban las dimensiones del léxico y las muestras de lengua analizadas no trataban sobre temas emocionales personales, dos aspectos que en trabajos posteriores guiarían la tendencia.

También con corpus orales de aprendientes y de monolingües de inglés y ruso, Pavlenko y Driagina (2007) analizaron y compararon las narraciones provocadas por un mismo estímulo visual (un vídeo breve), con el objetivo de analizar el vocabulario emocional. Los 129 participantes de este estudio fueron divididos en tres grupos, dos grupos de usuarios monolingües de inglés y de ruso, y un tercero de estadounidenses aprendientes de ruso de nivel avanzado. Fueron cuatro las variables analizadas: codificación gramatical de la emoción, distribución de las palabras a través de las categorías morfosintácticas, construcciones sintácticas y palabras emocionales específicas de cada lengua y cultura. Los resultados mostraron que las narraciones de los aprendientes de ruso de nivel avanzado se acercaban más al patrón de la lengua que aprendían (más verbal) que al de su propia L1 (más adjetival). Entre ambos grupos también se observaron diferencias, como un exceso de uso de contracciones de tipo adverbial y un menor uso de palabras emocionales en sus narraciones. Los resultados apuntan a

efectos entre las lenguas en el lexicón mental tanto de una forma amplia (adquisición del vocabulario emocional en una LX), como específica (la selección léxica en el lexicón mental en la LX). Además, se señalan como una de las causas principales los contenidos de los manuales de ruso empleados, que no mostraban de forma explícita las especificidades del vocabulario emocional ruso. Las autoras abogan por incorporar el vocabulario emocional en las aulas de LX mediante una instrucción explícita a través de diferentes dinámicas y ejercicios que eleven la conciencia metalingüística y ofrezcan la oportunidad de practicar la expresión de sus propias emociones y las de otros.

Las investigaciones hasta aquí revisadas fueron pioneras en el estudio de la expresión emocional en lenguas adicionales y constituyen el primer paso hacia el análisis del léxico emocional, asunto que abordaron empleando corpus orales tanto de aprendientes (Dewaele y Pavlenko, 2002), como comparando aprendientes y monolingües (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007). Estos corpus fueron creados a partir de entrevistas informales (Dewaele y Pavlenko, 2002) o de narraciones orales provocadas por un mismo estímulo visual emocional (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007), lo que avala el uso de las narraciones orales como un género adecuado para la comparación de la expresión de las emociones entre diferentes lenguas y culturas. Muchas han sido las variables analizadas: competencia sociocultural, tipo de material, género, nivel de extraversión, diversidad y productividad léxicas y nivel de dominio de la lengua meta, principalmente. Estos trabajos iniciales no incorporaron a su análisis las dimensiones del léxico emocional, algo añadido en estudios posteriores como un aspecto inherente a las palabras merecedor de observarse en cualquier análisis léxico. Asimismo, entre las muestras de lengua analizadas no se contó con narraciones de experiencias emocionales personales (según terminología de Pavlenko, 2008b), relatos que se van a mostrar muy valiosos en el estudio de la comunicación de las emociones en lenguas adicionales.

Así, la aportación de los primeros estudios consiste en examinar de forma exhaustiva las diferentes variables que pueden afectar al uso del léxico emocional, lo que abre las puertas a la comprensión del

proceso de aprendizaje del vocabulario emocional y los factores influyentes.

2. Estudios sobre las dimensiones del léxico emocional

Las palabras poseen un carácter altamente evocador. Ese significado añadido o emotivo, denominado connotación o valencia, sirve para medir el grado positivo o negativo que una palabra evoca mediante una asociación subjetiva. Esta asociación es bastante estable dentro de una misma comunidad lingüística (Foolen, 2015).

Las principales dimensiones del léxico mediante las que se codifica el significado connotativo son la valencia, la activación⁶ y el control o dominancia. Russell (1980) propuso un modelo dimensional de las emociones para entenderlas en relación a un eje donde se sitúan las diferentes dimensiones (agradable o positivo frente a desagradable o negativo y calmado frente a activado). Los modelos posteriores mantienen la valencia y la activación como componentes fundamentales en la clasificación de las experiencias afectivas (Stadthagen-González et al., 2017), aunque algunos añaden el control y la cohesión social. A continuación, se revisan las investigaciones que examinan estas dimensiones del léxico emocional.

Cabe comenzar por las que persiguen comprobar la denominada *Pollyanna hypothesis* (Boucher y Osgood, 1969), esto es, la tendencia a lo positivo (*positivity bias*) en el uso de palabras emocionales en diversas lenguas, el inglés entre ellas. Boucher y Osgood (1969) trataron de encontrar evidencia de esta hipótesis en trece lenguas diferentes, entre las que se incluía el español. Para ello, compilaron 100 sustantivos presentes en todas las lenguas (*madre, árbol, casa, simpatía...*) traducidos a las 13 lenguas y los mostraron en una tarea de asociación de palabras en la que 100 participantes debían asignar a cada

⁶ Dentro de este contexto, entendemos la valencia como la evaluación positivo-negativo o agradable-desagradable; la activación (excitación-calma) y el control (potencia, poder y dominancia), tal y como resume Fontaine (2013).

una el primer calificativo que les viniera en mente (*árbol-verde; casa-grande*, por ejemplo). Los resultados apoyaron la hipótesis Pollyanna en relación con la frecuencia, diversidad e independencia de uso en las 13 lenguas analizadas, con la única excepción del finés en el caso de diversidad. Además, en un segundo estudio analizaron el uso de los afijos negativos (*immoral, dishonest, unhappy...*) en 11 lenguas diferentes. Los resultados apoyaron la hipótesis en todos los casos, al aplicarse en mayor cantidad y frecuencia a los términos positivos que a los negativos. Un último estudio analizó únicamente el inglés, donde los términos evaluativos positivos aparecieron antes que los negativos en el curso del desarrollo del lenguaje. A partir de estos hallazgos, los autores señalan que los términos evaluativos positivos son más abundantes en el léxico, aparecen antes en el vocabulario infantil y resultan más sencillos de aprender y recordar, lo que los lleva a postular la existencia de una tendencia universal en la comunicación humana al empleo de términos evaluativos positivos frente a los negativos (Boucher y Osgood, 1969, p. 8). Esta hipótesis fue igualmente confirmada por otros estudios en lenguas diferentes como la inglesa (Warriner et al., 2013; Warriner y Kuperman, 2015) o la china (Xu et al., 2021; Yu et al., 2016).

Sin embargo, Schrauf y Sánchez (2004) mostraron una tendencia contraria a la hipótesis Pollyanna en una investigación centrada en el vocabulario emocional operativo, es decir, en aquellas etiquetas emocionales disponibles de forma inmediata para todos los individuos al pensar en sus experiencias (Schrauf y Sánchez, 2004, p. 269). Partieron de la asunción de que los seres humanos analizamos nuestras experiencias de forma más elaborada y detallada en el caso de las emociones negativas y, por ello, tenemos disponibles más etiquetas emocionales negativas que positivas. Para comprobarlo, compararon usuarios monolingües de español y de inglés con la pretensión de no hallar diferencias entre las lenguas y las edades en la distribución de términos negativos y positivos. 121 participantes divididos en cuatro grupos por lenguas y edades —dos para México D.F. y dos para Chicago—, debían elaborar una lista durante dos minutos con todas las palabras emocionales que les vinieran en mente y evaluarlas según su valencia (positiva, neutra y negativa). Los resultados mostraron que las

etiquetas emocionales negativas comprendían el 50% de los términos emocionales de las listas, mientras que las positivas constituían el 30% y las neutras, el 20%. Además, se observó que los participantes de mayor edad tenían un vocabulario emocional operativo más diverso que el de los jóvenes. En relación con la lengua, no se hallaron diferencias entre español e inglés.

La importancia de este estudio radica en que revela que el procesamiento cognitivo de la experiencia emocional es diferente según su valencia, en tanto que las emociones negativas se examinan y entienden de forma más detallada al proceder de una experiencia problemática o amenazante. Al requerir mayor esfuerzo y cuidado, se trata de un procesamiento más complejo, para cuya interpretación y análisis se emplea un mayor número de etiquetas que para las emociones de valencia positiva.

Un objeto de investigación relevante surgido a principios de este siglo es el de la confección de bases de palabras en diversas lenguas, que otorgan puntuaciones a las diferentes dimensiones (valencia, activación, control o dominancia, entre otras) para comprobar, entre otros fines, si las connotaciones propias de las palabras son equivalentes en diferentes lenguas. En español es el caso del estudio de Redondo et al. (2007), en el que participaron 720 informantes para ofrecer puntuaciones para la valencia y la activación de 1034 palabras en español L1. Con este objetivo se adaptó el ANEW (*Affective Norms for English Words*, Bradley y Lang, 1999). Las puntuaciones afectivas (valencia y activación) de las mismas palabras en inglés y en español fueron comparadas. Los resultados obtuvieron una correlación muy alta para la dimensión de valencia, pero en relación con la activación, los participantes de español L1 puntuaron las palabras con un mayor grado de activación que los de inglés L1.

Resultados similares se obtuvieron en un trabajo pionero en esta área (Moltó et al., 1999), en el que se compararon participantes de español L1 y norteamericanos (inglés L1) que otorgaron puntuaciones en relación con las dimensiones de valencia, activación y dominancia o

control. Los españoles asignaron un mayor nivel de activación a los estímulos afectivos, denotando mayor reactividad emocional.

Con el objetivo de construir una gran base de datos para el español con 14 037 palabras, Stadthagen-González et al. (2017) recopiló las puntuaciones de 512 participantes (español L1) para las dimensiones de valencia y activación, además de otras normas afectivas como frecuencia, edad de adquisición, familiaridad, imaginabilidad y concreción. De nuevo, los resultados fueron coincidentes con inglés L1 para la valencia. En cuanto a la relación entre valencia y activación, se encontró, al igual que en los estudios previos mencionados en español L1 (Moltó et al., 1999; Redondo et al., 2007) o en inglés L1 (Warriner et al., 2013), que las palabras muy positivas y muy negativas obtienen igualmente altas puntuaciones en la dimensión de activación; por el contrario, las palabras neutras son menos activadoras. Estos resultados muestran que las dimensiones del léxico emocional suelen ser bastante consistentes entre las diferentes lenguas estudiadas, sobre todo para la valencia.

Con mayor frecuencia se publican investigaciones en las que se recogen bases de datos con las normas afectivas otorgadas por aprendientes. Imbault et al. (2017) realizaron un estudio con aprendientes de inglés de diferentes L1, cuyos resultados señalaron que eran más emocionales en sus L1 que en las lenguas que aprendían, donde otorgaron puntuaciones más neutras. Obtuvieron los mismos resultados en otra investigación de 2021 en la que se subrayó la tendencia general de los aprendientes de inglés a atenuar la puntuación otorgada a la dimensión de valencia.

Es significativo que los resultados muestren la tendencia opuesta en un estudio de Hoyos Cardeñoso (2021) con 400 aprendientes de español (inglés L1) que otorgaron puntuaciones más positivas y con mayor activación a los términos en español que en su L1, tendencia más propia del español L1 que de su propia lengua.

En relación con la dimensión de activación, cabe mencionar la investigación de Gallego-García et al. (2020), en la que se propuso un

cuestionario que aportaba las puntuaciones otorgadas a valencia y activación comparable y equivalente en cuatro lenguas: español, inglés, francés y neerlandés. Contando con los resultados de estudios previos que empleaban escalas diferentes (de 1 a 9 y de 1 a 7), se tomaron los valores medios de las dimensiones de valencia y activación de cada término y se compararon teniendo en cuenta sus valores intermedios. Sus resultados coinciden con los señalados previamente para el español, lengua en la que, a diferencia del inglés, se tiende a otorgar mayores puntuaciones para la dimensión de activación. Además, apuntan a que existen tendencias diferentes en las lenguas examinadas, por ejemplo, en francés se otorgan puntuaciones altas en activación a aquellos términos considerados muy negativos o muy desagradables, mientras que se puntúan de forma muy baja los adjetivos de valencia positiva, una tendencia contraria a la del español, donde se asignan valores muy altos de activación tanto a los términos muy positivos como muy negativos (Moltó et al., 1999; Redondo et al., 2007).

Para comprender la relación entre la dimensión de valencia y el léxico emocional procede cerrar este epígrafe con el estudio de Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019), quienes examinaron la influencia del tipo de palabra (emocional y cargada de emoción) y su valencia (positiva, neutra y negativa) en el procesamiento del lenguaje con 360 participantes bilingües tardíos de inglés y árabe. Los resultados revelaron que tanto la valencia como la activación afectaron al procesamiento del lenguaje. En la valencia y en todos los casos, las palabras emocionales positivas y negativas tuvieron un comportamiento distinto que las neutras, con diferencias significativas para todas las comparaciones excepto en la de palabras negativas y neutras en uno solo de los grupos. También influyó la activación, pues las palabras cargadas de emoción parecían comportarse de forma diferente que las palabras emocionales y que las neutras. Además, en lo que se refiere al procesamiento del contenido emocional en una LX, parece estar fuertemente mediado por la competencia lingüística en la LX, ya que se mostró que una mayor competencia puede conducir a diferentes comportamientos de las palabras emocionales y cargadas de emoción. En cuanto a la emocionalidad de la L1 frente a la LX, se observó que la L1 de los bilingües no tiene por qué ser necesariamente más emocional

que la LX, puesto que se evidenció que el contenido emocional se activa de forma automática en ambas lenguas.

A la luz de los estudios reseñados, cabe concluir que las dimensiones del léxico emocional son relativamente consistentes entre diferentes lenguas, sobre todo para la dimensión de valencia, aunque en relación con la activación, los españoles otorgaron mayor puntuación que en otras lenguas como el inglés (Gallego-García et al., 2020; Moltó et al., 1999; Redondo et al., 2007; Stadthagen-González et al., 2017). Ambas dimensiones parecen afectar al procesamiento del lenguaje (Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba, 2019). Además, parece existir una tendencia universal en la comunicación humana a emplear más términos evaluativos positivos que negativos (Boucher y Osgood, 1969). Sin embargo, hay indicios de que las emociones negativas se procesan con un mayor esfuerzo y más cuidado que las positivas, resultando en mayor número de etiquetas emocionales (Schrauf y Sánchez, 2004).

En cuanto a los estudios preliminares con bases de datos de aprendientes, los resultados muestran cierta discordancia. En algunas investigaciones los aprendientes resultan menos emocionales hacia las palabras de la lengua adicional (caso del inglés), con lo que las valoran como más neutras (Imbault et al., 2017; Imbault et al., 2021), mientras que, en otros, con el español como lengua meta, se hallaron puntuaciones similares a las otorgadas por el grupo de control (español como lengua dominante), en cuanto a la valencia positiva y la activación (Hoyos Cardeñoso, 2021). Las diferencias en cuanto a metodología de los estudios, el perfil de los informantes, el contexto de uso y el grado de contacto con la LX podrían encontrarse entre las causas de la divergencia de los hallazgos. Esta discrepancia en los resultados pone de manifiesto la necesidad de recopilar más bases de datos de aprendientes de lenguas para comprobar, entre otros aspectos, si la puntuación otorgada a las dimensiones de las palabras en la lengua que aprenden es similar o no a la de sus lenguas dominantes.

3. Estudios que analizan el léxico emocional, sus dimensiones y otros aspectos de la expresión emocional en LX

Uno de los primeros análisis del léxico emocional que tiene en cuenta la dimensión de valencia afectiva es el de Marian y Kaushanskaya (2008), en el que se indaga en la expresión emocional de 47 participantes bilingües (inglés y ruso) en narraciones orales que relataban sus experiencias migratorias. Los resultados mostraron que en la narración de un evento emocional en una LX se emplean más palabras emocionales negativas que positivas. Además, el nivel de dominio lingüístico no afectó al uso de palabras emocionales, pero sí lo hizo la lengua preferida, resultados sobre los que se formulan dos hipótesis. La primera, la distinción entre comunidades consideradas colectivistas (antigua Unión Soviética y ciertos países de Asia) e individualistas (EE.UU. y Canadá), con respecto a la cual, las personas pertenecientes a culturas más individualistas serían emocionalmente más expresivas que las de comunidades más colectivistas, donde la armonía social y cohesión de grupo prevalecen por encima de la expresión del sentir personal. La segunda hipótesis sería que la LX es menos emocional que la L1 precisamente porque permite al usuario mayor distancia del evento emocional. Al sentir que la LX está menos cargada de emoción, se pueden emplear un mayor número de palabras emocionales para alcanzar esa misma cantidad de emocionalidad que en la L1. En cuanto al mayor uso de palabras emocionales negativas, este podría deberse al tema del relato (la experiencia migratoria), quizás traumática para muchos participantes. En relación con la edad, los informantes emigrados a edad más temprana emitieron narraciones más largas, con mayor número de palabras emocionales y más palabras positivas que negativas, lo que podría deberse a una mayor distancia temporal con la experiencia migratoria. Según las investigadoras, pese a que la competencia lingüística podría parecer un mejor predictor de la actuación del informante bilingüe, el acceso al lexicón emocional podría estar más influido por la preferencia lingüística, es decir, que la lengua preferida afecta de forma más determinante en el acceso a las palabras emocionales, y, además, confirma que, de alguna manera, las palabras emocionales están representadas de forma distinta en el lexicón mental.

La investigación de Jiménez Catalán y Dewaele (2017) obtiene resultados diferentes en relación con la valencia. Con objeto de indagar la recuperación de palabras emocionales y no emocionales, realizaron un estudio de disponibilidad léxica con 45 niños (edad media 11 años) y L1 español para identificar las palabras que eran recuperadas por aprendientes de inglés LX en respuesta a categorías emocionales y no emocionales. Se deseaba averiguar si las categorías de valencia positiva (*love, happy*) recuperaban un mayor número de palabras que las de negativa (*hate, sad*) y también si las palabras recuperadas en respuesta a las categorías emocionales seguían el mismo patrón de organización que las no emocionales (*school, animals*). Los participantes tenían que escribir en dos minutos todas las palabras en inglés que se les ocurrieran relacionadas con cada una de las seis categorías. Las categorías que mayor número de palabras generaron fueron las no emocionales, hallazgo que podría explicarse, según los autores, por dos causas: una exposición pobre a los términos emocionales y una mayor concreción en las categorías no emocionales que emocionales. Además, en relación con la valencia, los resultados mostraron que las categorías emocionales positivas generaron mayor número de palabras que las categorías emocionales negativas, resultado que atribuyeron a una mayor presencia de palabras emocionales positivas frente a las negativas en los libros de texto. El estudio mostró además que los sustantivos fueron la categoría gramatical predominante en todas las categorías (emocionales o no). Según los autores, este resultado se debe a que los sustantivos son la categoría gramatical que primero se adquiere en español y en inglés.

El mismo resultado con respecto a la valencia se obtuvo en un estudio de Mavrou y Bustos-López (2018), en el que se persiguió examinar el vocabulario emocional de las producciones orales de 40 adultos migrantes (ucranianos, marroquíes, sirios y egipcios) candidatos al diploma LETRA⁷. Para ello, se analizaron las producciones de las pruebas de expresión e interacción orales para determinar el número y

⁷ El Diploma de Lengua Española para Trabajadores inmigrantes es un examen de certificación en español como lengua de migración para el ámbito laboral creado por el grupo LAELE de la Universidad Nebrija (Mavrou y Bustos-López, 2018, p. 45).

el tipo de vocabulario emocional empleado, ciertas variables sociodemográficas (género, edad, tiempo de residencia en España y familia lingüística) y variables lingüísticas (densidad y variación léxica, precisión y puntuación total obtenida en el diploma). En las producciones orales se contabilizó casi un tercio de *types* y *tokens* emocionales. Con respecto a la valencia, se halló un número mayor de *types* y *tokens* emocionales positivos que negativos. En cuanto a las variables sociodemográficas, los participantes con mayor tiempo de residencia en España emplearon más *types* y *tokens* totales y léxicos, y también alcanzaron mejores puntuaciones en las pruebas orales del diploma. En relación con la variable género, no se hallaron diferencias significativas, si bien se advirtió que los hombres emplearon un promedio más elevado de *tokens* emocionales negativos. Con respecto a la edad, los participantes más jóvenes cometieron menos errores tanto de tipo léxico como gramatical. Según los autores, estos resultados evidencian la necesidad de distinguir entre los diferentes contextos de aprendizaje de lenguas y priorizar ciertos contenidos en los manuales de enseñanza, debido a las diversas necesidades que presentan los aprendientes, más inmediatas y urgentes en el caso de los migrantes.

En un contexto de aprendizaje distinto (no inmersión) se llevó a cabo el estudio de Pérez-García y Sánchez (2019), donde nuevamente predominaron las palabras emocionales positivas frente a las negativas al analizar tanto la percepción como la expresión de diferentes categorías emocionales (alegría, tristeza, miedo y enfado) con 99 participantes españoles aprendientes de inglés de nivel B1+. Mediante un cuestionario en línea que mostraba diferentes situaciones que activaban las emociones, los participantes debían seleccionar la emoción y escribir en inglés la forma en la que la expresarían verbalmente. En relación con la percepción emocional, se concluyó que los participantes fueron capaces de reconocer las emociones objeto de estudio, aunque la alegría obtuvo los mejores resultados. Con respecto a la expresión verbal, las palabras emocionales positivas predominaron en todas las categorías emocionales, incluso en las negativas (tristeza, miedo y enfado), donde los porcentajes de palabras emocionales negativas fueron muy bajos. La categoría de alegría fue la menos diversa en cuanto a términos emocionales empleados. Además, las

interjecciones expresivas fueron muy similares entre las categorías emocionales positivas y negativas, mostrando una gran falta de diferenciación. Los intensificadores (*so*, *very* y *really*) para dotar de intensidad a las palabras emocionales se emplearon más en la categoría de alegría, resultado que las autoras interpretan como muestra de mayor involucración emocional en esta categoría. Con respecto a la repercusión didáctica, las conclusiones llaman la atención sobre la necesidad de dar espacio en las aulas a la expresión emocional, ya que su desconocimiento en una LX puede tanto empobrecer las habilidades comunicativas como la competencia pragmática.

El trabajo de Simón et al. (2020) obtuvo resultados similares con respecto a la valencia (predominio de palabras emocionales positivas incluso en narraciones de valencia negativa), en contexto de aprendizaje en no inmersión. El estudio examinó el léxico emocional (número y valencia) y otros recursos lingüísticos (categoría gramatical, complejidad léxica y distancia temporal, espacial y personal) en un corpus de 81 narraciones orales emocionales de diferente valencia (negativa, positiva y neutra) producidas por 27 sinohablantes aprendientes de español. Con este fin, los informantes visualizaron fragmentos cinematográficos previamente validados y respondieron a un cuestionario que recogía la intensidad emocional experimentada de 18 etiquetas emocionales (*Post Film Questionnaire*, Rottenberg et al. 2007), para después narrar un evento emocional personal. Estas producciones fueron transcritas y lematizadas para obtener la dimensión de valencia con la herramienta de consulta en línea *emoFinder*. Las narraciones orales emocionales, tanto de valencia negativa como positiva, fueron más extensas en número de palabras y con mayor grado de variación léxica que las narraciones neutras o sin carga emocional. Las palabras positivas predominaron sobre las neutras y las negativas en todas las narraciones, independientemente de la valencia del relato. De igual forma, destacaron los verbos frente al resto de categorías gramaticales (sustantivos, adverbios y adjetivos, en ese orden), así como el uso del presente de indicativo y de la primera persona del singular y el *yo* frente a la primera persona del plural y el *nosotros*.

Los resultados se refrendaron en la investigación de Blanco y Pérez Serrano (2021) con respecto a la predominancia de palabras de valencia positiva, esta vez en un corpus de narraciones emocionales de 20 aprendientes de español arabófonos. Además del número de palabras emocionales y su valencia (positiva o negativa), se examinó la complejidad léxica, sofisticación y categoría gramatical, siguiendo el procedimiento de Simón et al. (2020). Los resultados revelaron una predominancia de palabras positivas tanto en la narración de valencia positiva como en la negativa, con mayor sofisticación en las positivas. En relación con el grado de complejidad léxica, las narraciones de valencia negativa fueron más extensas y presentaron una mayor variación léxica que las de valencia positiva, aunque sin diferencias significativas. Los informantes emplearon mayor número de verbos, seguidos de sustantivos, adjetivos y adverbios. Las palabras de valencia positiva superaron a las negativas en todas las categorías excepto en los adjetivos, donde los negativos superaron a los positivos en la narración de valencia negativa. Según las investigadoras, la prevalencia de palabras emocionales positivas incluso en las narraciones de valencia negativa, muestran la necesidad de incorporar el vocabulario emocional negativo en la enseñanza. Ambos estudios constataron limitaciones de la herramienta *emoFinder* al no considerar las palabras en el contexto de su enunciado y no disponer de base de datos de aprendientes.

Si bien los estudios aquí analizados abordan el lenguaje descriptivo, del que nos ocupamos específicamente en el presente artículo, también incluyen otros recursos de tipo lingüístico (nivel de dominio, lengua preferida, complejidad y sofisticación léxicas, lenguaje expresivo...) o sociológico (edad, género, tiempo de residencia...), de cara a obtener una información más completa sobre la expresión verbal de las emociones; señalan así el camino futuro de la investigación en esta área, a saber, la inclusión de más elementos influyentes en la expresión verbal de las emociones que el léxico y sus dimensiones. En este sentido, el estudio de Pérez-García y Sánchez (2019) ya analiza tanto la percepción como la expresión de diferentes categorías emocionales e incluye ciertos elementos expresivos (intensificadores e interjecciones), además de la valencia del léxico y otros aspectos.

Los resultados de estos trabajos en relación con la valencia han revelado la predominancia de las palabras positivas incluso en narraciones orales de valencia negativa, hallazgo que nos hace cuestionarnos, tal y como se apunta en varios estudios, si este hecho se debe al desconocimiento de los términos emocionales negativos por la falta de tratamiento en las aulas y en los manuales de enseñanza, o por otras cuestiones, quizá de tipo cultural, que inclinen a evitarlos.

En cuanto a la diversidad de los aprendientes, las investigaciones han examinado el léxico emocional en contextos de aprendizaje variados y con participantes de familias lingüísticas y nacionalidades diversas, lo que enriquece al área de estudio. Siguiendo esta línea, como señalan Marian y Kaushanskaya (2008), cabría tener en cuenta si se producen diferencias notables entre las comunidades consideradas colectivistas e individualistas⁸ en lo que a la comunicación verbal de las emociones se refiere. Estas culturas presentarían diferencias también en lo que atañe a su conceptualización de los eventos emocionales, lo que se apreciaría en las categorías gramaticales empleadas. Se han incluido tres investigaciones más (Blanco y Pérez Serrano, 2021; Jiménez Catalán y Dewaele, 2017; Simón et al. 2020) a la comentada en el primer apartado (Pavlenko y Driagina, 2007), que examinan las categorías gramaticales empleadas en las narraciones orales. Los resultados concuerdan con los hallazgos de Semin et al. (2002): en las producciones de los participantes sinohablantes y arabófonos predominaron los verbos mientras que en español L1 aprendientes de inglés predominaron los sustantivos, un aspecto de interés para indagar en futuras investigaciones.

La siguiente Tabla recoge los estudios revisados.

⁸ Para lo que recomendamos la lectura de Hofstede et al. (2010).

Tabla 2

Cuadro-resumen de estudios abordados en relación con los recursos emocionales descriptivos

Recursos emocionales descriptivos	Léxico emocional	Dewaele y Pavlenko (2002) Dewaele y Pavlenko (2003) Pavlenko y Driagina (2007)
	Dimensiones del léxico emocional	Boucher y Osgood (1969) Schrauf y Sánchez (2004) Redondo et al. (2007) Stadthagen-González et al. (2017) Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba (2019) Gallego-García et al. (2020)
Recursos emocionales descriptivos y otros	Léxico emocional, sus dimensiones y otros aspectos	Marian y Kaushanskaya (2008) Jiménez Catalán y Dewaele (2017) Mavrou y Bustos-López (2018) Pérez-García y Sánchez (2019) Simón et al. (2020) Blanco y Pérez Serrano (2021)

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Las perspectivas y metodologías para el estudio del lenguaje descriptivo en la expresión verbal de las emociones han sido muchas y diversas. Por un lado, se ha empleado el análisis de corpus con monolingües (Schrauf y Sánchez, 2004), bilingües (Abdel-Salam El-Dakhs y Altarriba, 2019; Marian y Kaushanskaya, 2008), aprendientes de inglés (Pérez-García y Sánchez, 2019), aprendientes de español arabófonos (Blanco y Pérez Serrano, 2021), sinohablantes (Simón et al., 2020) y migrantes de diferentes orígenes (Mavrou y Bustos-López, 2018), y se han comparado corpus de aprendientes y monolingües (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007).

El género más empleado ha sido el oral, mediante la narración de un evento emocional de tipo personal. Siguiendo la línea de Marian y Kaushanskaya (2008), se han recogido muestras orales de expresión emocional, en concreto, narraciones de experiencias personales emocionales (según terminología de Pavlenko, 2008b), un instrumento

valioso para el análisis y estudio de la expresión emocional al ser una de las formas más comunes de verbalizar las emociones. También se han registrado otro tipo de géneros como conversaciones informales (Dewaele y Pavlenko, 2002), pruebas de interacción y expresión oral de un examen de certificación (Mavrou y Bustos-López, 2018) o relatos a partir de un estímulo visual (Dewaele y Pavlenko, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007).

En relación con las dimensiones del léxico, se ha destacado la elaboración de bases de datos con las normas afectivas (Redondo et al., 2007; Stadthagen-González et al., 2017). Parece que el camino lo están marcando las investigaciones de Hoyos Cardeñoso, (2021), Imbault et al. (2017) e Imbault et al. (2021), recogiendo bases de datos de aprendientes para cubrir el vacío al trabajar con bases de datos puntuadas por usuarios de L1.

En lo referente al análisis de narraciones orales para examinar las dimensiones afectivas, solo se han encontrado investigaciones que abordaban la valencia (y, dentro de ella, lo positivo y lo negativo, ignorando la expresión neutra), y no otras como la activación o el control, que podrían aportar connotaciones importantes a los relatos emocionales, interesantes en el estudio del léxico y de la expresión verbal global de las emociones.

En varios trabajos de análisis de la valencia (Blanco y Pérez Serrano, 2021; Mavrou y Bustos-López, 2018; Simón et al., 2020) se ha empleado la herramienta de consulta en línea *emoFinder* (Fraga et al., 2018), que reúne las bases de datos más importantes hasta el momento, pero no incluyen bases de datos de aprendientes, fundamentales para examinar el léxico de estos usuarios de la lengua, y presenta carencias que justifican la pertinencia de emprender estudios cualitativos de la expresión de la emocionalidad al nivel del discurso.

Se ha señalado que el contexto de lengua extranjera ha sido menos explorado que el de segunda lengua y se recuerda la necesidad de seguir investigando sobre lenguas más variadas e infrarrepresentadas (Abdel Salam El-Dakhs y Altarriba, 2019). Consideramos que algunos

de los estudios revisados: Blanco y Pérez Serrano (2021), Mavrou y Bustos-López (2018) y Simón et al. (2020), con aprendientes sinohablantes, migrantes y arabófonos, respectivamente, ya han comenzado a subsanar estas carencias.

Las implicaciones didácticas apuntan a la necesidad de añadir en la instrucción formal contenidos que trabajen tanto el vocabulario emocional positivo y negativo (Jimenez Catalán y Dewaele, 2017), como la reflexión sobre la expresión de las emociones en la propia L1 (Pavlenko y Driagina, 2007), además de estudiar de qué forma pueden influir los guiones emocionales en procesos tan importantes de aprendizaje de lenguas como la aculturación y socialización (Blanco y Pérez Serrano, 2021). Igualmente, Simón y Martín Leralta (2020) señalaron los beneficios del material audiovisual para provocar la experimentación momentánea de emociones en el aula para dar pie a la expresión oral en LX.

El presente estado de la cuestión expone los avances en la descripción de la expresión emocional en lengua adicional, principalmente, en el plano léxico y en referencia a las dimensiones de valencia y activación, con interesantes repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En adelante, sería conveniente que el abordaje vaya más allá para incluir el lenguaje expresivo en toda su amplitud (intensificadores, interjecciones, repeticiones, etc.), así como los aspectos no verbales o extralingüísticos, como la prosodia, y más dimensiones léxicas como la activación o el control. Será necesario acometer más investigaciones de tipo mixto o cualitativo para profundizar en la aportación de recursos como las expresiones metafóricas (Masid, 2017; Pérez-García y Sánchez, 2019), entre otros, de manera que el conocimiento que se siga construyendo sobre la expresión emocional dé cuenta de este complejo fenómeno en toda su amplitud.

Referencias bibliográficas

Abdel Salam El-Dakhs, D., y Altarriba, J. (2019). How do Emotion Word Type and Valence Influence Language Processing? The Case of Arabic–English Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>

Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, B., Alejaldre Biel, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293–322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Bednarek, M. (2008). *Emotion talk across corpora*. Palgrave Macmillan.

Besnier, N. (1990). Language and affect. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 419–451.

Blanco Canales, A., y Martín Leralta, S. (Eds.) (en prensa). *Emotion and Identity in Foreign Language Learning*. Peter Lang.

Blanco Ruiz, M., y Pérez Serrano, M. (2021). Análisis de la expresión de la emoción en las narraciones orales de arabófonos jordanos aprendientes de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87, 63–79. <https://dx.doi.org/10.5209/rgid.64549>

Boucher, J., y Osgood, C. E. (1969). The Pollyanna hypothesis. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 8(1), 1–8. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(69\)80002-2](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(69)80002-2)

Bradley, M. M., y Lang, P. J. (1999). *Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings*. 1–49. Technical report C1. The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.

Burns, K. L., y Beier, E. G. B. (1973). Significance of Vocal and Visual Channels in the Decoding of Emotional Meaning. *The Journal of Communication*, 23(1), 118–130. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00936.x>

Dewaele, J. -M. (2022). Research on emotions in Second Language Acquisition: Reflections on its birth and unexpected growth. En A. Al-Hoorie y F. Szabo (Eds.), *Researching Language Learning Motivation: A Concise Guide* (pp. 125–133). Bloomsbury.

Dewaele, J. -M. (2021). Research into multilingualism and emotions. En G. L. Schiewer, J. Altarriba y B. C. Ng (Eds.), *Language and Emotion. An International Handbook* (pp. 1–17). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110347524>

Dewaele, J. -M. (2018). Why the Dichotomy “L1” Versus “LX User” is Better than “Native” Versus “Non-native Speaker.” *Applied Linguistics*, 39(2), 236–240. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>

Dewaele, J. -M., y Pavlenko, A. (2002). Emotion Vocabulary in the interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263–322. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>

Dewaele, J. -M., y Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. En V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 120–141). Multilingual Matters.

Fontaine, J. J. R. (2013). Dimensional, basic emotion and componential approaches to meaning in psychological emotion research. En J. J. R. Fontaine, K. R. Scherer y C. Soriano (Eds.), *Components of emotional meaning. A sourcebook* (pp. 31–46). Oxford University Press.

Foolen, A. (2015). Word Valence and its effects. En U. M. Lüdtke (Ed.), *Emotion in Language. Theory, Research, Application* (pp. 241–255). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ceb10>

Foolen, A. (2016). Expressives. En N. Riemer (Ed.), *The Routledge Handbook of Semantics* (pp. 473–490). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685533>

Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., et al. (2018). EmoFinder: the meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods* 50(1), 84–93. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>

Gallego-García, M., Doquin de Saint-Preux, A., y Buyse, K. (2020). Aculturación emocional en hablantes de español como lengua de herencia: adaptación del Emotional Patterns Questionnaire y del diseño del cuestionario de experiencias emocionales. En M. Planelles, A. Foucart y J. M. Liceras (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 193–230). Thomson Reuters Aranzadi. <https://doi.org/10.32029/2605-4655.00.01.2020>

Gkonou, C., Dewaele, J. -M., y King, J. (Eds.) (2020). *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2078651>

Hofstede, G., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind; intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.

Hoyos Cardenoso, M. (2021). *Hacia un corpus de variables afectivas en español como lengua extranjera*. [Póster]. https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2021/09/Poster_Maria_Hoyos.pdf

Imbault, C., Titone, D., Warriner, A., y Kuperman, V. (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. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000474>

Imbault, C., Titone, D., Warriner, A., y Kuperman, V. (2017). *How do you feel words in your second language?* [Póster]. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.13259.28961>

Jiménez Catalán, R. M., y Dewaele, J. -M. (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: emotion words versus non-emotion words. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 283–299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge University Press.

Koven, M. (2004). Getting emotional in two languages: bilinguals' verbal performance of affect in narratives of personal experience. *Text* 24 (4), 471–515. <https://doi.org/10.1515/text.2004.24.4.471>

Mackenzie, J. L., y Alba-Juez, L. (Eds.) (2019). *Emotion in Discourse*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.302>

Majid, A. (2012). Current emotion research in language sciences. *Emotion Review*, 4(4), 432–443. <https://doi.org/10.1177/1754073912445827>

Marian, V., y Kaushanskaya, M. (2008). Words, feelings and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of

autobiographical memories. *The mental Lexicon*, 3(1), 72–91. <https://doi.org/10.1075/ml.3.1.06mar>

Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, 27, 155–170. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53967>

Mavrou, I., Pérez Serrano, M., y Dewaele, J. -M. (Eds.) (2022). *Recent advances in second language emotion research*. Thomson Reuters Aranzadi. <https://doi.org/10.32029/2605-4655.00.01.2022>

Mavrou, I., y Bustos-López, F. (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele, Revista de lengua y literatura*, 4, 41–60. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346957>

Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra, P., Pastor, M.C., Tormo, M.P., y Vila, J. (1999). Un Nuevo método para el estudio experimental de las emociones: el International Affective Picture System (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología general y aplicada*, 52(1), 55–87.

Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21(1), 45–78. <https://doi.org/10.1515/mult.2002.004>

Pavlenko, A. (2008a). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>

Pavlenko, A. (2008b). Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. En M. Moyer y Li Wei (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism* (pp. 311–325). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch18>

Pavlenko, A., y Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213–234. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00541.x>

Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I., y Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective Norms for English Words). *Behavior Research Methods*, 39(3), 600–605. <https://doi.org/10.3758/BF03193031>

Rottenberg, J., Ray, R. D., y Gross, J. J. (2007). Emotion elicitation using films. En J. A. Coan y J. J. B. Allen (Eds.), *Series in Affective Science. The Handbook of Emotion Elicitation and Assessment* (pp. 9–28). Oxford University Press.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>

Schiewer, G. L., Altarriba, J., y Ng B. C. (Eds.) (en prensa). *Language and Emotion. An International Handbook*. De Gruyter Mouton.

Schrauf, R. W., y Sánchez, J. (2004). The preponderance of negative emotion words across generations and across cultures. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25 (2–3), 266–284. <https://doi.org/10.1080/01434630408666532>

Semin, G. R., Görts, C. A., Nandram, S., y Semin-Goossens, A. (2002). Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events. *Cognition and Emotion*, 16(1), 11–28. <https://doi.org/10.1080/02699930143000112>

Simón Cabodevilla, T., y Martín Leralta, S. (2020). Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. En P. Taboada de Zúñiga y R. Barros Lorenzo (Eds.), *XXIX Congreso Internacional ASELE. Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 1047–1060). Universidade de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/9788417595487>

Simón Cabodevilla, T., Mavrou, I., y Martín Leralta, S. (2020). Emocionalidad en narrativas autobiográficas: Análisis del vocabulario y otros recursos lingüísticos en la producción oral de aprendices sinohablantes de español. En M. Planelles, A. Foucart, y J. M. Liceras (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 163–189). Thomson Reuters Aranzadi. <https://doi.org/10.32029/2605-4655.00.01.2020>

Simons, M., y Smits, T. F. H. (Eds.) (2021). *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2213683>

Stadthagen-Gonzalez, H., Imbault, C., Pérez Sánchez, M., A., y Brysbaert, M. (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods* 49(1), 111–123. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>

Warriner, A. B., Kuperman, V., y Brysbaert, M. (2013). Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behavior Research Methods* 45, 1191–1207. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0314-x>

Warriner, A. B., y Kuperman, V. (2015). Affective biases in English are bi-dimensional. *Cognition and Emotion* 29(7), 1147–1167. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.968098>

Xu, X., Li, J., y Chen, H. (2021). Valence and arousal ratings for 11,310 simplified Chinese words. *Behavior Research Methods*, 1–16. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01607-4>

Yu, L. C., Lee, L. H., Hao, S., Wang, J., He, Y., Hu, J., Lai, K. R., y Zhang, X. (2016). Building Chinese affective resources in valence-arousal dimensions. *2016 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (pp. 540–545). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/N16-1066>