

# Modelos de valoración afectiva del léxico del español como segunda lengua

## *Models of Affective Appraisal of the Lexicon of Spanish as a Second Language*

Ana Blanco Canales

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ  
ESPAÑA

ana.blanco@uah.es

<https://orcid.org/0000-0002-5458-8095>

**Recibido:** 17-3-2023 / **Aceptado:** 4/10/2023

**DOI:** 10.4151/S0718-09342024011601103

## Resumen

La mejora de los procesos de adquisición de segundas lenguas requiere investigar cómo se incorporan y representan las propiedades afectivas en la nueva lengua, dadas las implicaciones que ello tiene para una comunicación genuina y eficaz. En general, se acepta que la L1 es más emocional, pues se adquiere en contextos más ricos en experiencias, estrechamente asociados a las emociones básicas. La L2, sin embargo, no cuenta con las mismas oportunidades para una construcción semántico-afectiva completa, lo que hace que resulte menos excitante y con mayor distanciamiento emocional. Con objeto de comprobar de qué forma sucede esto en español/L2, hemos analizado la carga afectiva de un corpus léxico básico formado por 300 palabras, para lo que se han recogido y examinado las valoraciones subjetivas de la valencia y activación proporcionadas por cinco grupos de aprendices de español de contextos lingüísticos y culturales diversos (Grecia, Dinamarca, República Checa, Portugal y Francia). Nos interesaba conocer si existen diferencias entre nativos y no nativos, pero también si todos los grupos de aprendices muestran conductas similares, esto es, si responden a los mismos modelos de representación emocional. Asimismo, queríamos comprobar si la competencia lingüística, la abundancia de contactos con el español y las actitudes hacia la lengua y sus culturas ejercen alguna influencia en los patrones observados. Los resultados muestran, en general, que los no nativos puntúan la valencia y la activación de forma similar o por encima de los nativos, lo que consideramos un efecto de sobredimensión consecuencia de las actitudes y representaciones positivas hacia el español y su contexto.

**Palabras clave:** emoción, español/L2, valencia y activación, actitudes, contacto

## Abstract

Improving second language acquisition processes requires research into how affective properties are incorporated and represented in the new language, given the implications for genuine and effective communication. It is generally accepted that L1 is more emotional because it is acquired in contexts with richer experiences, closely associated with basic emotions. L2, however, does not have the same opportunities for full semantic-affective construction, making it less exciting and more emotionally detached. In order to test how this happens in Spanish/L2, we analysed the affective load of a basic lexical corpus of 300 words by collecting and examining the subjective ratings of valence and arousal provided by five groups of learners of Spanish from different linguistic and cultural backgrounds (Greece, Denmark, Czech Republic, Portugal, and France). We were interested in finding out whether there are differences between native and non-native speakers, but also whether all groups of learners show similar behaviours, that is, whether they respond to the same patterns of emotional representation. We also wanted to check whether language proficiency, abundance of contact with Spanish, and attitudes towards the language and its cultures have any influence on the observed patterns. The results revealed, in general, that non-native speakers score similarly or higher than native speakers, which we consider to be an overestimation effect resulting from the very positive attitudes and representations towards Spanish and its context.

**Keywords:** emotion, Spanish/L2, valence and arousal, attitudes, contact

## INTRODUCCIÓN

Se ha comprobado que las palabras emocionales en L2 son más débiles que las de L1 y se procesan de manera distinta, y que son muchos los factores que modulan o, incluso, anulan sus efectos, como la naturaleza de la acción comunicativa, el contenido léxico-semántico y, fundamentalmente, las diferencias individuales de los bilingües y el contexto en el que las aprenden y usan. Algunos estudios han llegado a la conclusión de que la neutralización de la emocionalidad en L2 es inversamente proporcional a la experiencia en esa lengua, de manera que la distancia entre las dos lenguas disminuye si el contacto y la inmersión en la nueva lengua es abundante (Degner et al., 2012; Ponari et al., 2015; Sutton et al., 2007).

Los hallazgos de estos estudios llevan a considerar, entonces, que la inmersión en el contexto lingüístico y la experiencia de uso generan (o, al menos, facilitan) una construcción eficaz del espacio emocional en la L2. Esto está directamente relacionado con algunas teorías sobre la cognición encarnada, como la *Embodied Theoretical Approach to Language* de Barsalou (1999), la *Dual coding theory* (Clark & Paivio, 1991) o la de Kousta sobre la concreción léxica (Kousta et al., 2011), que sugieren que el aprendizaje de la connotación emocional de una palabra no solo se basa en el aprendizaje de su definición (la denotación), sino también en el uso de esas palabras en entornos de la vida real, lo que incluye sus aspectos afectivos y sensoriomotores. En consecuencia, para que los hablantes de L2 adquieran plenamente los significados emocionales de las palabras, tendrían que estar expuestos a las experiencias

ambientales, afectivas y sensoriales que normalmente acompañan a esa palabra. En otro tipo de visión encarnada, Harris et al. (2006) han propuesto la *Teoría de los Contextos Emocionales de Aprendizaje*, según la cual, no es el orden de aprendizaje de la lengua lo que importa para el procesamiento emocional, ni siquiera el nivel de competencia, sino lo emocional que es el contexto de aprendizaje. Estos planteamientos nos llevan a pensar que, en los contextos formales de aprendizaje de lenguas de no inmersión (los más habituales), las diferencias afectivas entre la L1 y la L2 serían notables, así como que la incorporación de las propiedades emocionales del nuevo léxico se vería seriamente comprometidas.

Sobre estas premisas, nuestro trabajo tiene por objeto analizar la construcción semántico-afectiva en español como segunda lengua a través de las valoraciones subjetivas de la valencia y activación por parte de cinco grupos de aprendices que estudian español en contextos formales y de no inmersión. Se trata de un perfil bilingüe y de una situación de uso de la lengua mínimamente abordada en la investigación, a pesar de ser la más habitual (Arriagada-Mödingner & Ferreira, 2022). Nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Existen diferencias en la percepción afectiva del léxico básico español entre nativos y no nativos? ¿Es igual para todos los no nativos? 2. ¿Cómo afectan a las valoraciones el nivel de competencia lingüística, el contacto con el español y su cultura y las actitudes hacia la lengua y sus hablantes?

Nuestra hipótesis es que, pese a no tener experiencia directa y vivencial con la lengua meta, los aprendices de español incorporan las propiedades afectivas del léxico básico, en lo que influye de manera relevante los factores mencionados, dando lugar a diferentes modelos representacionales.

## **1. ¿Es menos emocional la L2?**

Lo que caracteriza el estudio de la emocionalidad en las segundas lenguas es la diversidad de resultados, evidencia clara de la enorme complejidad del tema. En buena parte de los trabajos, los autores encuentran que la L1 es más emocional que la L2 (por ejemplo, Baumeister et al., 2017; Conrad et al. 2011; Fan et al., 2016; Foroni & Semin, 2013; Hsu et al., 2015; Jończyk et al., 2016; Lindquist et al., 2015), pero en otros, concluyen que es la L2 la de mayor afectividad (por ejemplo, Ayçiçeği & Caldwell-Harris, 2004; Sutton et al., 2007). También hay estudios en los que no se hallan diferencias (por ejemplo, Ferré et al., 2010; Eilola & Havelka, 2011; Ponari et al., 2015). En gran medida, esta divergencia es consecuencia de los diferentes perfiles de bilingües y de enfoques metodológicos. De manera general, la investigación sobre la emocionalidad de las lenguas puede dividirse en dos grandes líneas de trabajo: la que se basa en las percepciones de los hablantes sobre la intensidad emocional y en la construcción discursiva de sus representaciones experienciales; y la que se centra en el procesamiento y evaluación de palabras y frases con carga emocional.

A la primera línea pertenecen los trabajos sobre la memoria autobiográfica bilingüe, la mayoría de los cuales concluye que la L1 obtiene ventajas emocionales sobre la L2. Se ha comprobado que los hablantes expresan una emoción más intensa (Marian & Kaushanskaya, 2004), más detallada y vivaz (Javier et al., 1993) o con mayor precisión (Marian & Neisser, 2000) al recuperar un recuerdo en la misma lengua que se había utilizado durante el evento. Asimismo, se ha observado que los recuerdos de infancia se muestran más cargados emocionalmente cuando se describen en la L1, al ser la lengua en la que se experimentaron y se etiquetaron (Koven, 2001; Schrauf & Rubin, 2000). Esto explicaría por qué la L1 se percibe más evocadora y emocional.

Los estudios centrados en el uso que los bilingües hacen de sus lenguas señalan que la elección de una u otra en los actos de comunicación condiciona también la autoconstrucción (Marian & Kaushanskaya, 2004), generando discursos que revelan rasgos socioetnográficos propios de las comunidades de habla a las que pertenecen las lenguas o interpretando y representando los mensajes con diferentes claves y marcos culturales (Panayiotou, 2004). Así, parece que las emociones de las personas están influidas por los patrones de acción e interacción predominantes en su cultura (Kitayama et al., 2000). En relación con la autopercepción de los hablantes, los estudios de Dewaele (2004, 2006, 2008) revelan que los multilingües sienten con mayor intensidad las palabras emocionales en L1, tanto si la emoción es positiva (amor) como negativa (enfado, ira) y, en caso de tener que elegir, recurren con mayor frecuencia a su lengua materna.

Todos estos resultados sugieren que la resonancia y la respuesta emocional en la L2 es menos intensa, lo que le restaría eficacia comunicativa, pero, al mismo tiempo, permitiría a los hablantes distanciarse del contenido, reduciendo la ansiedad (Javier & Marcos, 1989), el pudor o vergüenza (Bond & Lai, 1986) o el grado de implicación y compromiso (Cook & Dewaele, 2022; Dewaele, 2007), lo que Pavlenko (2012) llama *disembodied cognition*.

En la línea de investigación basada en el procesamiento y la valoración subjetiva del léxico emocional es difícil encontrar el mismo consenso. Por un lado, hay numerosos estudios que, con enfoques y técnicas diferentes, apoyan la idea de que la lengua materna de un bilingüe obtiene ventajas y preferencias en el procesamiento de las emociones. De hecho, algunos autores hablan no solo de una reducción de la carga emocional en la L2, sino también de diferencias entre ambas lenguas desde la perspectiva de la encarnación, y sugieren que, mientras el procesamiento de emociones en la L1 se basa en simulaciones encarnadas, en la L2 no resulta tan claro (Baumeister et al., 2017). Los trabajos de Foroni (Foroni, 2015; Foroni & Semin, 2013) muestran que los correlatos somáticos de las expresiones emocionales son más débiles en la L2, resultado de conexiones semánticas más frágiles. Lo que subyace a tales diferencias tiene que ver con cómo se experimentan y aprenden las emociones

durante la niñez, un contexto muy diferente del de aprendizaje de la L2 (Pavlenko, 2012).

Por otro lado, algunos encuentran que la resonancia emocional es la misma en las dos lenguas o, incluso, mayor en la L2. Kazanas y Altarriba (2016), por ejemplo, observaron que las palabras emocionales provocaban tiempos de reacción más rápidos en la L2, lo que indicaría que están codificadas más profundamente en esa lengua. Caldwell-Harris y sus colaboradoras (Caldwell-Harris & Ayçiçeği, 2009; Harris et. al., 2003; Harris, 2004) compararon la respuesta electrodérmica en el procesamiento de las palabras emocionales con bilingües que habían aprendido la L2 en diferentes momentos. Observaron que las diferencias en la reactividad emocional solo se darían en bilingües tardíos y serían reflejo de la experiencia de aprendizaje del idioma y del entorno. Eilola et al. (2007) evaluaron la activación de la respuesta emocional entre la L1 y la L2 mediante una tarea Stroop con bilingües finés-inglés y obtuvieron niveles muy similares de interferencia en ambas lenguas. Por su parte, Sutton et al. (2007) constataron, incluso, una mayor interferencia en la L2 de los bilingües español-inglés, lo que podría estar relacionado con una mayor automaticidad en la segunda lengua, reflejo del cambio en el nivel de competencia y de dominio de la lengua.

Con respecto a los trabajos centrados en la valoración subjetiva del léxico (generalmente, palabras de emoción y con carga emocional), Winskell (2013) no encuentra diferencias entre las puntuaciones dadas en la L1 (thai) y en la L2 (inglés), ni tampoco entre las del inglés L1 y L2. Garrido y Prada (2018), en su estudio con hablantes nativos de portugués muy fluentes en inglés, concluyen que, en valencia, las palabras positivas y negativas obtienen valores más extremos en la L1, mientras que las neutras no difieren. En la activación no hay efecto de la lengua, excepto en el caso de las palabras tabú, que son más emocionales en L1. Vélez-Uribe y Roselli (2019) se centran en bilingües nativos de español, muy fluentes en inglés y altamente biculturales. Tienen en cuenta siete factores socioculturales, pero ninguno de ellos ejerce una influencia constante en todos los análisis. Como en el caso anterior, observan que las palabras negativas se neutralizan; difieren, sin embargo, en las positivas y tabú, que obtienen valores más altos y son, por lo tanto, más emocionales en la L2. Imbault et al. (2021) analizan las evaluaciones de estudiantes universitarios de diferentes lenguas maternas que aprenden inglés como segunda lengua en un ámbito de inmersión lingüística. Sus resultados muestran que las valoraciones en la L2 son más moderadas que las de la L1. También analizan la influencia de dos variables socioculturales —el tiempo de vida en inmersión y el nivel de competencia—, que ejercen un efecto positivo en relación a la semejanza con los nativos. Hernández Muñoz y Blanco Canales (2023) llevan a cabo un estudio con aprendices de español/L2 en inmersión. Trabajan con dos grupos bien diferenciados: europeos y chinos. De manera general, observan disminución de la carga afectiva, especialmente, en las palabras negativas. En relación con los factores considerados, comprueban que

el comportamiento de los europeos se aproxima mucho más al de los nativos que el de los chinos.

## 2. Metodología

La muestra se ha conformado con un total de 234 estudiantes universitarios de español de cinco procedencias distintas: Grecia ( $n = 53$ ), Dinamarca ( $n = 37$ ), República Checa ( $n = 33$ ), Portugal ( $n = 51$ ) y Francia ( $n = 60$ ). Hemos contado también con un grupo de estudiantes españoles ( $n = 46$ ), que se ha utilizado como referencia de puntuaciones nativas.

La recogida de datos afectivos se ha llevado a cabo mediante cuatro cuestionarios, cada uno de ellos centrado en una dimensión (valencia o activación) y en una modalidad (oral o escrito). En cada uno se recogen 75 palabras, de manera que cada participante ha valorado, finalmente, 300 ítems. Estas evaluaciones se realizaron sobre una escala del 1 al 7, en la que 1 era negativo o sin activación y 7 positivo o con mucha activación (los modelos están disponibles en <https://grupoleide.com/instrumentos-investigacion/>). Los cuestionarios —elaborados con la aplicación *Google Forms*— se han administrado en sesiones de clase presenciales, controladas en todo momento por el profesor, que ha facilitado las instrucciones y organizado el tiempo. Previamente, todos fueron informados de las características de la actividad, así como de su carácter anónimo y voluntario. Los cuestionarios incluían el consentimiento informado. Todas las respuestas se han incorporado a la base de datos Emo/ELE, que puede consultarse y descargarse en <https://grupoleide.com/emo-ele/>.

Los participantes tuvieron que completar también un cuestionario de datos personales y académicos, así como un test de contacto con el español y otro sobre actitudes y creencias hacia la lengua y la cultura.

El corpus de palabras examinado consta de 300 términos extraídos del repertorio léxico propuesto por el Instituto Cervantes (2006) para los niveles A1 y A2. Contiene palabras positivas ( $n = 160$ ), neutras ( $n = 88$ ) y negativas ( $n = 52$ ), así como palabras de intensidad baja ( $N = 167$ ) y alta ( $N = 133$ ). Incluye, igualmente, palabras de distintas categorías gramaticales, concretamente nombres ( $n = 140$ ), adjetivos ( $n = 84$ ) y verbos ( $n = 76$ ), esto es, palabras con pleno contenido léxico, por lo que se deja fuera el adverbio. El desequilibrio entre los tipos de palabras es reflejo proporcional del repertorio total de palabras que se incluyen en estos niveles.

Tanto el tipo de palabra como la intensidad se establecieron a partir de los datos de valencia y activación de *EmoFinder* (Fraga et al., 2018). En el primer caso, la escala total se dividió en tres niveles: del 1 a 4, palabras negativas, de 4.1 a 6, palabras neutras y de 6.1 a 9, palabras positivas. En cuanto a la intensidad, se tomó la puntuación media que arroja la base de datos (4.25) como punto de corte, dividiendo las puntuaciones en alta o baja excitación.

Con el objeto de comprobar tanto la validez de los cuestionarios como la confiabilidad de los datos obtenidos y la relevancia de los factores considerados, se llevaron a cabo numerosas pruebas estadísticas (índices de correlación individual, diagramas de dispersión, *mean split half reliability*, matrices de correlación, regresiones mixtas) que mostraron la solvencia de todos ellos (todos los resultados en Blanco Canales & Hernández Muñoz, 2025).

Para el estudio, se han considerado dos variables dependientes (valencia y activación) y cinco independientes (tipo de palabra, intensidad, modalidad, nivel de competencia, contacto con el español y actitudes hacia la lengua y su cultura). Las dos dependientes se han utilizado en dos versiones: 1. puntuación bruta, es decir, la puntuación que consta en los cuestionarios, y 2. diferencial L1-L2 de valencia o activación, esto es, la cifra resultante de restar a la puntuación nativa, la de los no nativos. Con respecto a las independientes, han quedado estructuradas como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Variables independientes**

Tipo de palabra	Intensidad de la palabra	Modalidad de percepción	Competencia lingüística	Contacto con el español	Actitudes y creencias
- positiva	- alta	- escrita	- nivel 1	- bajo-medio	- buenas
- neutra	- baja	- oral	- nivel 2	- alto-muy alto	- muy buenas
- negativa					

Los participantes quedaron organizados en los dos niveles de competencia en función de la división estandarizada de cada universidad de origen. De manera general, el nivel 1 corresponde al nivel inicial y medio-bajo, y el nivel 2, al medio, medio-alto e, incluso, avanzado. Nuestro interés no era examinar el comportamiento de los estudiantes asociado a niveles preestablecidos (A1, A2, etc.), sino comprobar si la diferencia de nivel dentro de cada grupo tiene un efecto en las valoraciones.

Con respecto al grado de contacto, la asignación de cada participante a una categoría se realizó a partir de las puntuaciones obtenidas en el test, conformado por 10 ítems relativos a sus viajes y al uso del español en su vida cotidiana. Este test ha sido desarrollado y utilizado en otros corpus de aprendices de español (véase <http://www3.uah.es/fonoele/>), por lo que se trata de una herramienta ampliamente testada (Blanco Canales, 2012).

Para las actitudes, nos basamos en el test previo, formado por 40 ítems que abordan cuestiones relativas a sus expectativas y deseos sobre el aprendizaje del español, la valoración de la lengua y de los hispanohablantes o los sentimientos que experimenta al usar y aprender la lengua. El test ha sido desarrollado en el seno del proyecto de investigación en el que se inserta el presente trabajo y está disponible en <https://grupoleide.com/instrumentos-investigacion/>. Incluye aspectos relativos a los tres componentes del concepto de actitud (cognitivos, afectivos y conductuales). Para

su elaboración, nos hemos apoyado en el cuestionario MAALE (Minera, 2010), si bien el resultado final presenta diferencias importantes dados los objetivos de uno y otro. Los resultados del test revelaron una visión positiva y entusiasta en la mayoría de los casos, por lo que tuvimos que reducir a dos los niveles (actitudes buenas o muy buenas), desestimando niveles bajos o neutros. En una escala de 1 a 5, la media en Grecia fue de 3,84; en Dinamarca, 3,69; en R. Checa, 3,71; en Portugal, 3,55; y en Francia, 3,36. En todos los casos, la mediana fue de 4. La confiabilidad del cuestionario de actitudes se ha estimado mediante el coeficiente Omega recomendado para escalas ordinales con un número reducido de opciones por ítems (en nuestro caso, 5). Se calcularon cuatro escalas —cada una con 75 ítems— resultando todas ellas altamente confiables: cuestionario de valencia 1 (.954, 95% IC, .942, .965), cuestionario de valencia 2 (.940, 95% IC, .923, .954), cuestionario de activación 1 (.969, 95%, .961, .976) y cuestionario de activación 2 (.977, 95%, .972, .981).

Los datos han sido analizados estadísticamente con el software Jamovi, hoja de cálculo que se basa en el lenguaje R (<https://www.jamovi.org/>).

### **3. Resultados**

#### ***3.1 Diferencias en la valoración afectiva entre nativos y no nativos y entre los grupos***

La primera pregunta de investigación nos ha llevado a comparar las medidas afectivas de los diferentes grupos y comprobar si existen diferencias significativas, así como a ver el papel que cumplen el tipo de palabra (positiva, neutra o negativa) y la forma de percepción (auditiva o visual) en la varianza. Para ello, hemos ajustado un modelo de regresión lineal mixta a las puntuaciones de las dimensiones afectivas, que constituyen las variables dependientes (uno para valencia y otro para activación). El modelo contiene los efectos principales de tres factores fijos (grupo, tipo de palabra y modalidad) y la interacción entre ellos, así como los efectos aleatorios debidos a las diferencias entre los participantes y los ítems sobre la pendiente de los efectos explicativos (solo efectos principales, no de interacción).

#### ***Valencia***

Se han llevado a cabo dos análisis: en el primero, contrastamos los nativos con los no nativos; en el segundo, comparamos todos los grupos (incluido el de nativos). Con respecto al primero (41.089 observaciones), el modelo explica el 50% de la varianza ( $R^2$  condicionado = .506) y arroja valores significativos tanto para los efectos fijos como para las interacciones (hasta dos factores), como podemos ver en la Tabla 2. Los datos descriptivos señalan que las diferencias ocurren en las palabras negativas ( $M_{\text{nativos}} = 2.27$ ,  $M_{\text{no-nativos}} = 2.79$ ) y, levemente, en las neutras ( $M_{\text{nativos}} = 4.10$ ,  $M_{\text{no-nativos}} = 4.35$ ). En ambos casos, se observa que los no nativos puntúan más alto, de manera



que, tal y como confirman numerosos estudios, en las segundas lenguas las palabras pierden negatividad.

**Tabla 2.** Resultados de los efectos fijos de valencia (nativos frente a no nativos)

	F	Num df	Den df	p
tipo de palabra	326.05	2	152	< .001
modalidad	102.95	1	40650	< .001
nativos vs no-nativos	7.97	1	291	0.005
tipo de palabra * modalidad	15.64	2	40644	< .001
tipo de palabra * nativos vs no-nativos	72.66	2	40648	< .001
modalidad * nativos vs no-nativos	6.05	1	40650	0.014
tipo de palabra * modalidad * nativos vs no-nativos	2.61	2	40644	0.073

En el segundo análisis, se obtienen igualmente valores significativos para los tres factores y sus interacciones, lo que nos permite afirmar que no solo hay diferencias relevantes entre nativos y no nativos, sino también entre estos últimos (ver Tabla 3). El modelo obtiene un  $R^2$  de .513, dato muy satisfactorio, pues supone que da cuenta del 51% de la varianza.

**Tabla 3.** Resultados de los efectos fijos de valencia (grupos)

	F	Num df	Den df	p
tipo de palabra	303.85	2	147	< .001
modalidad	127.34	1	40656	< .001
grupo	4.73	5	288	< .001
tipo de palabra * modalidad	34.86	2	40625	< .001
tipo de palabra * grupo	72.03	10	40633	< .001
modalidad * grupo	2.17	5	40652	0.054
tipo de palabra * modalidad * grupo	1.33	10	40625	0.206

Las pruebas *post hoc* verifican que las diferencias significativas tienen lugar en las palabras negativas, con dos únicas excepciones en las positivas (Francia y Grecia y Francia y Portugal). Si nos fijamos en los datos descriptivos (Tabla 4), observamos que podemos establecer dos patrones: por una parte, el conformado por España, R. Checa y Dinamarca y, por otra, el de Grecia y Portugal. Estos últimos se diferencian de los primeros por puntuar más alto en todas las categorías. Finalmente, Francia muestra distancia con todos los demás: es el grupo en el que la disminución de la resonancia emocional es más acusada, pues vemos cómo las palabras positivas son menos positivas ( $M = 5.25$ ) y las negativas, menos negativas ( $M = 3.27$ ).

**Tabla 4.** Datos descriptivos de valencia por grupos

tipo de palabra	grupo	N	Media	DE
positiva	España	3748	5.54	1.43
	Grecia	4064	5.70	1.43
	Dinamarca	3302	5.54	1.30
	R. Checa	2670	5.56	1.32
	Portugal	4040	5.66	1.45
neutra	Francia	4490	5.24	1.56
	España	2067	4.10	1.51
	Grecia	2114	4.51	1.51
	Dinamarca	1718	4.30	1.29
	R. Checa	1420	4.10	1.33
negativa	Portugal	2195	4.44	1.66
	Francia	2306	4.29	1.66
	España	1215	2.27	1.36
	Grecia	1232	2.90	1.78
	Dinamarca	1017	2.53	1.38
	R. Checa	843	2.16	1.25
	Portugal	1301	2.80	1.85
	Francia	1347	3.27	1.81

Con respecto al factor modalidad, se aprecia que el contraste escrito *vs.* oral es estadístico en todos los grupos (en el caso de Francia, queda ligeramente por encima  $p = .06$ ). Por su parte, los datos de los promedios indican que, en todos los grupos, las palabras visuales se perciben de manera más positivas que las auditivas. Llama la atención que la distancia entre una modalidad y otra sea bastante semejante en todos los grupos (España:  $M_{escrito} = 4.68$ ,  $M_{oral} = 4.42$ ; Grecia:  $M_{escrito} = 4.99$ ,  $M_{oral} = 4.81$ ; Dinamarca:  $M_{escrito} = 4.80$ ,  $M_{oral} = 4.55$ ; R. Checa:  $M_{escrito} = 4.65$ ,  $M_{oral} = 4.47$ ; Portugal:  $M_{escrito} = 4.94$ ,  $M_{oral} = 4.69$ ; Francia:  $M_{escrito} = 4.75$ ,  $M_{oral} = 4.54$ ).

### Activación

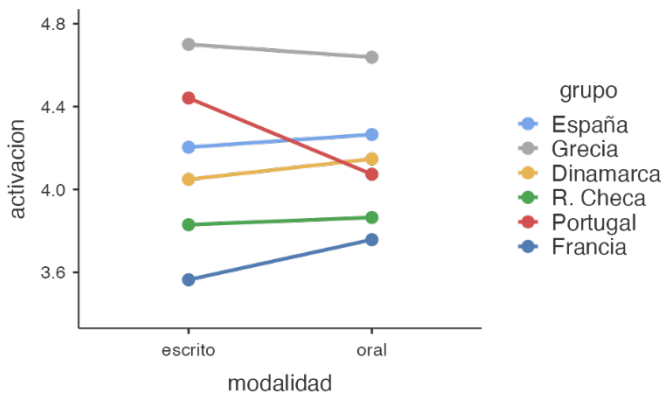
Los resultados del modelo (41.812 observaciones) revelan que el factor intensidad es significativo ( $F(1, 156) = 46.21$ ,  $p < .001$ ), así como su interacción con el factor nativos/no nativos ( $F(1, 41442) = 118.51$ ,  $p < .001$ ). También lo es la interacción modalidad\*nativos/no nativos ( $F(1, 41369) = 3.97$ ,  $p = .046$ ). El índice de  $R^2$  (.353) señala que el modelo explica el 35% de la varianza, lo que resulta muy favorable. A pesar de ello, si nos fijamos en los datos *post hoc* y descriptivos, vemos que el contraste entre los dos grupos se da solo en las palabras de activación alta: los no nativos las valoran algo menos activantes ( $M_{no\ nativos} = 4.28$ ,  $M_{nativos} = 4.65$ ).

El segundo modelo (cada grupo por separado) ofrece la misma capacidad explicativa (35%,  $R^2 = .357$ ). En este caso, los dos factores bajo estudio son significativos (intensidad:  $F(1, 150) = 29.66$ ,  $p < .001$ ; grupo:  $F(5, 283) = 7.02$ ,  $p < .001$ ), así como sus interacciones con el grupo (intensidad\*grupo:  $F(1, 41357) = 0.13$ ,  $p < .001$ ; modalidad\*grupo:  $F(5, 41361) = 28.29$ ,  $p < .001$ ). Las comparaciones dos a

dos *DSCF* indican que hay diferencias estadísticas entre todos los grupos ( $p < .001$ ), excepto en el caso de España y Portugal ( $p = .361$ ).

Con respecto a la modalidad, las pruebas *post hoc* revelan que son muy escasas las interacciones significativas (en general, se dan entre Francia, Grecia y Portugal) y que solo en Francia y en Portugal la diferencia oral/escrito es relevante. Los datos descriptivos indican que todos tienden ligeramente a aumentar los promedios en la versión oral, salvo en Grecia ( $M_{escrito} = 4.68$ ,  $M_{oral} = 4.59$ ) y, especialmente, en Portugal, donde sucede lo contrario ( $M_{escrito} = 4.42$ ,  $M_{oral} = 4.06$ ); en el Gráfico 1 puede verse con claridad.

**Gráfico 1.** Promedios de puntuaciones escritas y oral por grupos



### 3.2 Influencia de los factores en la valoración afectiva del léxico

En la pregunta 2, tratamos de comprobar si los factores nivel de competencia, contacto y actitudes contribuyen a explicar la varianza observada en el epígrafe anterior. Tendremos en cuenta también la modalidad de percepción puesto que, como se ha explicado, los datos proceden de cuestionarios separados. Para observar el impacto de los factores sobre la varianza general, hemos ajustado un modelo lineal mixto que contiene, los efectos principales de cinco efectos fijos (grupo, nivel, contacto, actitudes y modalidad) y la interacción crítica entre ellos. Los efectos aleatorios incluyeron las diferencias entre los ítems sobre los interceptos, pero no sobre las pendientes de los tres factores fijos (se incluyó en un principio, pero no mejoraba el análisis). Hemos desechado los modelos que incluían al informante como factor aleatorio, dado que resultaban muy desfavorables. Esto se debe a un solapamiento entre los coeficientes, pues los rasgos de los informantes son, precisamente, los factores explicativos.

## Valencia

El modelo (33.223 observaciones) resulta muy favorable, pues lograr explicar el 42% de la variación ( $R^2 = .422$ ). Como vemos en el test ómnibus de efectos fijos (Tabla 5), casi todas las interacciones resultan significativas; las excepciones son aquellas en las que participa la modalidad, a pesar de que, aisladamente, haya resultado estadística ( $p < .001$ ). Podemos afirmar, entonces, que los factores bajo estudio son responsables de la variación existente en la variable dependiente (puntuación de valencia) tanto a nivel intergrupar como intragrupal.

**Tabla 5.** Resultados de los efectos fijos de valencia y todos los factores

	F	Num df	Den df	p
grupo	66.641	4	33019	< .001
nivel	16.380	1	33017	< .001
contacto	9.547	1	33017	0.002
actitudes	3.107	1	33017	0.078
modalidad	94.405	1	33016	< .001
grupo * nivel	9.441	4	33018	< .001
grupo * contacto	17.187	4	33017	< .001
nivel * contacto	0.100	1	33017	0.751
grupo * actitudes	16.805	4	33018	< .001
nivel * actitudes	12.673	1	33016	< .001
contacto * actitudes	26.486	1	33016	< .001
grupo * modalidad	3.226	4	33016	0.012
nivel * modalidad	3.262	1	33016	0.071
contacto * modalidad	0.287	1	33016	0.592
actitudes * modalidad	2.218	1	33016	0.136
grupo * nivel * contacto	49.399	3	33019	< .001
grupo * nivel * actitudes	16.705	4	33019	< .001
grupo * contacto * actitudes	29.895	4	33023	< .001
nivel * contacto * actitudes	21.122	1	33020	< .001
grupo * nivel * modalidad	6.637	4	33016	< .001
grupo * contacto * modalidad	2.735	4	33016	0.027
nivel * contacto * modalidad	0.985	1	33016	0.321
grupo * actitudes * modalidad	5.684	4	33016	< .001
nivel * actitudes * modalidad	4.245	1	33016	0.039
contacto * actitudes * modalidad	2.549	1	33016	0.110

Constatada la relevancia de los factores en la explicación de la varianza observada, nos interesa conocer cómo afectan al comportamiento de cada grupo, es decir, averiguar si el tener mayor o menor nivel lingüístico, contactos continuados o representaciones positivas de la lengua y su cultura influye en que se acerquen o se alejen de la puntuación nativa. Para ello, hemos construido un modelo lineal mixto para cada uno en el que hemos utilizado como variable dependiente las medidas diferenciales, es decir, el resultado de restar la puntuación de los nativos de la

puntuación de los no nativos. Un resultado positivo indica que la puntuación nativa es más alta mientras que uno negativo, que es más baja. Como veremos, es esto último lo que encontraremos en mayor medida. Los modelos cuentan con los efectos de los factores fijos y sus interacciones, así como con el del factor aleatorio del ítem.

En el **grupo de Grecia**, ha sido necesario excluir del modelo el factor contacto, puesto que solo el 3,9% ( $n = 2$ ) tenía un nivel alto de contactos; todos los demás presentaban nivel bajo o medio. Este desequilibrio tan acusado podría haber dado lugar a interpretaciones erróneas. El modelo (7.155 observaciones) explica el 15% de la varianza ( $R^2 = .156$ ) y arroja como significativos los factores actitudes ( $F(1, 7017) = 169.3, p < .001$ ) y nivel ( $F(1, 7023) = 4.15, p = .04$ ), así como su interacción ( $F(1, 7037) = 54.41, p < .001$ ); en este último caso, el contraste relevante ( $p = .02$ ) se da solo en el nivel 1, como muestran las pruebas *post hoc*. Se desecha la modalidad ( $p = .082$ ), pero no su interacción con el nivel ( $F(1, 6996) = 5.79, p = .001$ ). Por los datos descriptivos podemos ver que los participantes con actitudes muy buenas ( $M = -0.566$ ), particularmente, los del nivel 1 ( $M = -0.733$ ), son los que obtienen puntuaciones más altas y los que más se alejan de la puntuación nativa (recuérdese que los griegos se sitúan siempre por encima de la puntuación de los españoles).

En el caso del **grupo de Dinamarca**, el modelo ajustado (5.456 observaciones) explica el 18% de la varianza ( $R^2 = .187$ ). Arroja como significativos los factores nivel ( $F(1, 5319) = 16.62, p < .001$ ) y actitudes ( $F(1, 5305) = 7.766, p = .005$ ); en cuanto a las interacciones —mucho más relevantes que los factores aislados—, son estadísticas las de nivel\*contacto ( $F(1, 5318) = 11.66, p < .001$ ), actitudes\*modalidad ( $F(1, 5293) = 25.37, p < .001$ ) y contacto\*actitudes\*modalidad ( $F(1, 5295) = 10.20, p < .001$ ). Los datos descriptivos indican que los participantes de nivel 2 ( $M = -0.17$ ), los de mayor grado de contacto ( $M = -0.16$ ) y los que exhiben actitudes más positivas ( $M = -0.20$ ) son los que puntúan más alto y también, por ello, los que más se alejan de la puntuación nativa. Vemos, como en el caso de Grecia, un efecto de sobredimensión asociado, en este caso, a las categorías más altas. Los otros se sitúan notablemente cercanos a las medidas de los nativos.

En el grupo de **R. Checa**, el modelo (4.933 observaciones) da cuenta del 18% de la varianza ( $R^2 = .187$ ) y señala como factores de relevancia estadística el nivel ( $F(1, 4785) = 27.23, p < .001$ ), el contacto ( $F(1, 4798) = 5.01, p = .025$ ) y las actitudes ( $F(1, 4775) = 33.34, p < .001$ ); sin embargo, solo una interacción ha resultado válida, la de nivel\*actitudes ( $F(1, 4790) = 9.98, p = .002$ ). El test *post hoc* revela que las diferencias importantes ocurren en los participantes de actitudes buenas, entre los dos niveles lingüísticos. Asimismo, podemos ver que los aprendices del nivel 1 perciben las palabras con más positividad que los del nivel 2. Los promedios muestran que, si bien las puntuaciones están muy próximas a las de los nativos, los que más se alejan son los participantes de nivel 2 y actitudes buenas ( $M = 0.276$ ).

El modelo ajustado en el **grupo de Portugal** (7.536 observaciones) es el que muestra menos capacidad de explicar la variación existente (solo el 10%,  $R^2 = .102$ ), a pesar de ser el más favorable en significación, pues todos los factores y sus interacciones (con la excepción de actitudes\*modalidad), ofrecen cifras para  $p$  por debajo de 0.05 (nivel\*contacto:  $F(1, 7433) = 36.11$ ; nivel\*actitudes:  $F(1, 7413) = 28.37$ ; contacto\*actitudes:  $F(1, 7514) = 153.72$ ; nivel\*modalidad:  $F(1, 7372) = 26.82$ ; contacto\*modalidad:  $F(1, 7372) = 9.40$ ; nivel\*contacto\*actitudes:  $F(1, 7451) = 16.64$ ; nivel\*contacto\*modalidad:  $F(1, 7371) = 7.08$ ; contacto\*actitudes\*modalidad:  $F(1, 7372) = 4.59$ ). Es muy relevante que, incluso, las interacciones de tres factores arrojen valores de significación, al igual que los coeficientes de la regresión, lo que demuestra el impacto de los factores considerados.

En las pruebas *post hoc* comprobamos que, efectivamente, las diferencias estadísticas son abundantes (más del 75% de todos los contrastes posibles) pero no revelan un patrón claro por parte de los aprendices. A pesar de ello, podemos encontrar algunas tendencias. Así, lo que destaca es que, a medida que aumenta el nivel y el contacto con la lengua y la cultura, más se aproximan a las puntuaciones nativas (es decir, valoraciones menos positivas); de la misma manera, los participantes con contacto alto y actitudes muy positivas exhiben más semejanza con los nativos.

En el **grupo de Francia**, el modelo mixto (8.143 observaciones) ha resultado también favorable, pues explica el 25% de la variación ( $R^2 = .235$ ) y todas las interacciones de los factores nivel, contacto y actitudes son significativas: nivel\*contacto ( $F(1, 8012) = 137.5, p < .001$ ), nivel\*actitudes ( $F(1, 8058) = 8.48, p = .004$ ) y contacto\*actitudes ( $F(1, 8107) = 15.39, p < .001$ ). Se desecha la modalidad y todas sus interacciones. El test *post hoc* indica que el contraste se da especialmente en el nivel 1. Los participantes de nivel 1 y contacto alto con la lengua y la cultura ofrecen puntuaciones más bajas y también más alejadas de los nativos ( $M = 0.675$ ) (las actitudes son indiferentes); los de nivel 2, contacto alto y actitudes muy buenas ofrecen puntuaciones casi idénticas a los nativos ( $M = 0.05$ ).

## Activación

El modelo general, con 33.909 observaciones, tiene la capacidad de explicar el 16% de la variación ( $R^2 = .160$ ). Resulta muy favorable pues todos los factores y casi todas sus interacciones son significativas, como vemos en la Tabla 6. Los coeficientes beta son, de forma mayoritaria, significativos, lo que refuerza la validez del modelo.

**Tabla 6.** Resultados de los efectos fijos de activación y todos los factores

	F	Num df	Den df	p
grupo	199.00080	4	33714	< .001
nivel	4.48906	1	33705	0.034
contacto	17.75853	1	33703	< .001
actitudes	3.26322	1	33703	0.071
modalidad	15.57891	1	33702	< .001
grupo * nivel	38.39455	4	33722	< .001
grupo * contacto	39.53884	4	33707	< .001
nivel * contacto	27.74030	1	33706	< .001
grupo * actitudes	44.47931	4	33715	< .001
nivel * actitudes	22.83821	1	33712	< .001
contacto * actitudes	54.74567	1	33703	< .001
grupo * modalidad	27.93948	4	33702	< .001
nivel * modalidad	8.20727	1	33702	0.004
contacto * modalidad	0.00108	1	33702	0.974
actitudes * modalidad	1.74363	1	33702	0.187
grupo * nivel * contacto	10.50284	3	33710	< .001
grupo * nivel * actitudes	91.76268	4	33714	< .001
grupo * contacto * actitudes	115.73004	4	33725	< .001
nivel * contacto * actitudes	1.01176	1	33707	0.314
grupo * nivel * modalidad	0.92336	4	33702	0.449
grupo * contacto * modalidad	6.28737	4	33702	< .001
nivel * contacto * modalidad	3.19071	1	33702	0.074
grupo * actitudes * modalidad	11.24534	4	33702	< .001
nivel * actitudes * modalidad	19.38024	1	33702	< .001
contacto * actitudes * modalidad	6.97472	1	33702	0.008

En el **grupo de Grecia**, el modelo (7.207 observaciones) explica el 21% de la variación ( $R^2 = .214$ ). Ha resultado muy favorable, pues además de los factores aislados de las actitudes ( $F(1, 7063) = 9.65, p = .002$ ) y la modalidad ( $F(1, 7049) = 29, p < .001$ ), son significativas las interacciones nivel\*actitudes ( $F(1, 7074) = 7.33, p = .007$ ), actitudes\*modalidad ( $F(1, 7049) = 55.18, p = < .001$ ) y nivel\*actitudes\*modalidad ( $F(1, 7049) = 39.32, p = < .001$ ). Los resultados *post hoc* señalan que existen diferencias significativas en el nivel 1, entre las dos categorías de actitudes ( $p < .001$ ), así como en las actitudes buenas, entre nivel 1 y nivel 2 ( $p = .024$ ). En la interacción nivel\*modalidad, vemos que, en los dos niveles, existen diferencias significativas entre oral y escrito ( $p = < .001$  y  $p = .047$ ). Los datos descriptivos indican que, en todos los casos, las puntuaciones de los griegos son más altas que las de los nativos (las palabras les resultan más activantes), lo que se potencia en el caso de las actitudes más positivas y la modalidad escrita, tanto en el nivel 1 ( $M = -0.92$ ) como en el 2 ( $M = -0.53$ ).

El modelo ajustado para el **grupo de Dinamarca**, con 5.431 observaciones, permite explicar el 16% de la variación ( $R^2 = .165$ ). Como en el caso anterior, el nivel

no resulta estadístico, pero sí el contacto ( $F(1, 5290) = 18.93, p < .001$ ), las actitudes ( $F(1, 5314) = 75.73, p < .001$ ) y la modalidad ( $F(1, 5270) = 5.30, p = .02$ ). Más importante aún son las numerosas interacciones, entre las que se encuentran las de actitudes\*contacto ( $F(1, 5279) = 289.20, p < .001$ ), nivel\*contacto\*modalidad ( $F(1, 5269) = 11.82, p < .001$ ) y nivel\*actitudes\*modalidad ( $F(1, 5269) = 22.28, p < .001$ ). Las pruebas *post hoc* nos permiten conocer con mayor detalle lo que subyace a estos datos. Vemos que, en el nivel 2, el contacto genera diferencias significativas ( $p < .001$ ); además, en la categoría contacto alto, hay diferencias entre nivel 1 y nivel 2 ( $p < .001$ ). En los casos de la interacción entre nivel y actitudes y entre contacto y actitudes, hay diferencias significativas en todos los contrastes. Sin embargo, en las interacciones con la modalidad, solo lo hay entre el nivel 1 y 2, en el modo oral. Todo ello muestra que el contacto, el nivel y las actitudes son factores muy influyentes. Los datos descriptivos muestran que las puntuaciones son, en general, más bajas que las de los nativos, excepto las de los participantes de nivel 2 y contactos altos ( $M = -0.05$ ) y las de los de actitudes muy positiva y contactos altos ( $M = .08$ ), que son los que más se aproximan.

En el **grupo de R. Checa**, el modelo (4.988 observaciones) descarta la modalidad ( $p = .775$ ), pero arroja como significativos los otros tres factores y algunas de sus interacciones hasta el segundo nivel. Los datos son: nivel ( $F(1, 4845) = 55.38, p < .001$ ), contacto ( $F(1, 4870) = 7.71, p = .006$ ), actitudes ( $F(1, 4835) = 32.38, p < .001$ ), nivel\*contacto ( $F(1, 4841) = 23.70, p < .001$ ), nivel\*actitudes ( $F(1, 4861) = 62.98, p < .001$ ) y contacto\*actitudes ( $F(1, 4867) = 24.68, p < .001$ ). El modelo explica el 13 % de la variación ( $R^2 = .132$ ). A través del test *post hoc* comprobamos que, en relación con el contacto, los contrastes de interés (y significativos) se dan en el nivel 2 y, en relación con las actitudes, en el nivel 1. Si nos fijamos en la interacción entre el contacto y las actitudes, vemos que existe contraste estadístico entre contacto bajo\*actitudes buenas y contacto alto\*actitudes muy buenas. Según los datos descriptivos, las puntuaciones, en general, se sitúan ligeramente por debajo de las nativas. Lo más relevante lo encontramos en los promedios de actitudes\*contactos: vemos que los participantes con actitudes más positivas y con más contactos están prácticamente igualados con los nativos ( $M = -0.01$ ). En cuanto al nivel, los datos descriptivos muestran que los participantes con menos competencia valoran las palabras como más activantes que los nativos, concretamente, aquellos con más contactos ( $M = -0.44$ ) y actitudes más positivas ( $M = -0.24$ ).

Como en el caso de la valencia, el modelo ajustado para el **grupo de Portugal** (con 7.591) es altamente favorable, en tanto todos los factores (excepto las actitudes) y, lo más importante, todas las interacciones (incluidas las del tercer nivel) son significativas, con  $p < .001$  en todos los casos (nivel\*contacto\*actitudes:  $F(1, 7495) = 58.80$ ; nivel\*contacto\*modalidad:  $F(1, 7425) = 17.44$ ; nivel\*actitudes\*modalidad:  $F$



(1, 7425) = 14.01; contacto\*actitudes\*modalidad:  $F(1, 7425) = 7.43$ ). El  $R^2$  es de .160, lo que implica que el modelo da cuenta del 16% de la variación existente.

Los datos *post hoc* para las interacciones de nivel, contacto y actitudes revelan que, prácticamente, todos los contrastes son significativos. Asimismo, lo son los contrastes en los que participa la modalidad, a diferencia de lo que encontramos en los otros grupos. Los promedios muestran que las puntuaciones se hallan muy próximas a la de los nativos. En la modalidad escrita, las medias se sitúan ligeramente por encima ( $M = -0.37$ ); en la oral, ligeramente por debajo ( $M = 0.19$ ). Los participantes con contactos altos y actitudes muy positivas son los que están más cercanos a la puntuación nativa (casi idéntica) ( $M = 0.005$ ). Si consideramos el nivel, vemos que los de nivel 1 valoran como más activantes las palabras, mientras que los de nivel 2 están igualados con los nativos ( $M_{\text{nivel 1}} = -0.15$ ;  $M_{\text{nivel 2}} = -0.02$ ).

En el **grupo de Francia**, son estadísticos los factores contacto ( $F(1, 8553) = 101.42$ ,  $p < .001$ ) y actitudes ( $F(1, 8588) = 40.03$ ,  $p < .001$ ) y las interacciones nivel\*contacto\*actitudes ( $F(1, 8539) = 69.16$ ,  $p < .001$ ), nivel\*actitudes\*modalidad ( $F(1, 8529) = 13.39$ ,  $p < .001$ ) y contacto\*actitudes\*modalidad ( $F(1, 8528) = 5.35$ ,  $p = .02$ ). El modelo (8.693 observaciones) obtiene un  $R^2$  de .118. Los datos *post hoc* indican que, en relación con las actitudes, los contrastes significativos se dan en el nivel 2 y, en relación con los contactos y actitudes, en la categoría de contactos altos. Todas las puntuaciones se hallan por debajo de los nativos (las palabras son menos activantes). Los participantes de contactos altos y nivel 2 ( $M = 1.24$ ) son los que están más alejados y los que puntúan más bajo. Sin embargo, con respecto a las actitudes, los de actitudes muy buenas están más cerca ( $M = 0.46$ ) que los de actitudes buenas ( $M = 0.90$ ).

## 4. Discusión

Los análisis realizados en la primera parte de este estudio revelan que, en la valoración de las dimensiones afectivas del léxico básico del español, existen diferencias significativas entre nativos y no nativos, así como entre los grupos de aprendices. Esto demuestra que se trata de un fenómeno muy variable en el que la lengua materna es un factor clave.

En la valencia, el contraste verdaderamente relevante ocurre en las palabras negativas. Al igual que en otros estudios (Garrido & Prada, 2018; Imbault et al., 2021; Hernández Muñoz & Blanco Canales, 2023; Vélez & Uribe, 2019), para los no nativos, las palabras pierden negatividad. En activación, las diferencias se circunscriben a las palabras de activación alta: los no nativos las perciben menos activantes. En las de activación baja, las valoraciones entre nativos y no nativos son similares. Este resultado es coincidente con el de Garrido y Prada (2018), así como con otros trabajos que, mediante otros enfoques, concluyen que la L2 es menos intensa (por ejemplo, Caldwell-Harris & Aycıçığı, 2009; Dewaele, 2008; Harris et al., 2003).

Si nos fijamos en los grupos, vemos tres comportamientos diferenciados: los checos y daneses se hallan muy próximos a las puntuaciones nativas, aunque ligeramente por encima; portugueses y griegos se distancian, pero con valoraciones más positivas; finalmente, los franceses se alejan de todos, con puntuaciones por debajo de los nativos (es el grupo en el que la disminución de la resonancia emocional es más acusada). Vemos, entonces, que en nuestro corpus se encuentran los tres tipos de resultados habituales en la bibliografía: no hay diferencia entre L1 y L2 (Winskell, 2013); la L2 es más emocional (Vélez-Urbe & Roselli, 2019); la L2 es menos emocional (Imbault et al., 2021).

Con respecto a la modalidad, en valencia, la versión escrita obtiene en todos los grupos (incluidos los nativos) puntuaciones más altas (se perciben más positivas), coincidiendo con lo observado en estudios similares (Blanco Canales, 2024; Hernández Muñoz & Blanco Canales, 2023). Esto nos hace pensar que se trata de un fenómeno común a muchas lenguas, si bien, no se trataría de un aspecto inherente sino externo: el prestigio de lo escrito está influyendo en ello, prestigio que es consecuencia de la relevancia para el desarrollo económico, cultural o social en las sociedades actuales (Graff, 2008; Kalman, 2008). En cuanto a la activación, los participantes de Francia, R. Checa y Dinamarca tienden a aumentar los promedios en la versión oral (al igual que los nativos), coincidiendo parcialmente con los resultados obtenidos por Harris et al. (2003) y Harris (2004), quienes reportan mayor reactividad emocional para las palabras auditivas. Sin embargo, en Grecia y Portugal ocurre lo contrario: es la escritura la que genera más activación. Pensamos que tanto el prestigio de la escritura como la tradición académica de enseñanza de lenguas en estos países, con gran soporte en lo escrito, pueden estar motivando este comportamiento.

Los participantes checos y daneses son los que exhiben conductas valorativas más coincidentes con los nativos; los griegos y portugueses, los que puntúan por encima. Si tenemos en cuenta algunas teorías como la *Embodied Theoretical Approach to Language* de Barsalou (1999), la *Dual coding theory* (Clark & Paivio, 1991) o la *Teoría de los contextos emocionales de aprendizaje* (Harris et al., 2006), que dan cuenta de por qué las lenguas maternas son más emocionales, nuestros resultados deben necesariamente interpretarse como procesos secundarios mediados por el contexto y por determinados factores. Así ocurre en los estudios en los que la L2 resulta más emocional: se achaca al cambio de estatus de la L2, que pasa a ser la dominante (Sutton et al., 2007), a los contextos de uso de la L2 (familiares, profesionales, académicos; Vélez-Urbe & Roselli, 2019), a la edad de adquisición (Harris, 2004). Es decir, en casi todos estos trabajos, existe una serie de circunstancias que justifican los resultados divergentes. En nuestro caso, la hipótesis que planteamos es que se trata de un fenómeno de sobrevaloración, que sería resultado de una representación muy positiva de la cultura española, lo que parece estar correlacionado con las actitudes,

como ha quedado verificado en los análisis. Las teorías sobre el efecto de las actitudes lingüísticas en la valoración y representación la avalarían (Moreno, 2009).

En la segunda parte del estudio, nos hemos planteado cómo influyen en la variabilidad de la carga emocional en español/L2 tres factores individuales: el nivel de competencia, el contacto cultural y las actitudes lingüísticas. Según nuestros resultados, los tres factores son significativos y desempeñan un papel fundamental en la explicación de las diferencias observadas en la puntuación tanto a nivel intergrupar como intragrupal.

En la dimensión afectiva de la valencia, vemos que el nivel, el contacto y las actitudes contribuyen en dos direcciones: 1) sobredimensionar la valencia; 2) aproximar las puntuaciones a la de los nativos. En los grupos de Grecia, R. Checa y Portugal, se observa que son los aprendices con menor nivel y mejores actitudes los que perciben de manera más positiva las palabras y los que más distancia ofrecen con los nativos. En el caso de Portugal, además, a medida que aumenta el nivel y el grado de contacto con la lengua y la cultura, se reduce este efecto de sobredimensión, pues las puntuaciones se aproximan a las de los nativos. En los daneses, la sobredimensión (y la mayor distancia) ocurre en los participantes de mejor competencia lingüística, los de actitudes más positivas y los de más contactos con la lengua y la cultura. Los otros se sitúan notablemente cerca de los nativos. El grupo francés es el único en el que no se observa el efecto de sobredimensión, pero los factores ejercen la misma influencia que en casos anteriores: los participantes de más nivel, contactos altos y actitudes muy buenas son los que se sitúan más cercanos a las puntuaciones nativas, mientras que los demás (de forma clara, los de nivel 1) se distancian, con puntuaciones más bajas.

En la dimensión afectiva de la activación, se repiten estas dos tendencias, aunque la sobredimensión es menos acusada. El caso más destacado es el de los participantes griegos, quienes perciben las palabras españolas más activantes que los nativos, lo que se acrecienta en los que mantienen actitudes más positivas, así como en la modalidad escrita. En el grupo de Portugal, son también los de contactos altos y actitudes muy positivas los que más se aproximan a los nativos (puntuación casi idéntica). Los daneses y checos puntúan, en general, algo por debajo de los nativos, excepto los de más contactos y mejores actitudes, que se aproximan mucho. Como ocurría con la valencia, encontramos que los casos de sobredimensión (más escasos) se dan en los participantes de menos nivel, pero con más contactos y actitudes muy positivas. Los franceses, nuevamente, ofrecen un comportamiento peculiar, pues, de manera general, son los que perciben las palabras como menos activantes. Además, los participantes con menor puntuación en las actitudes son los que elevan los puntajes, con promedios similares a los nativos (las actitudes, por tanto, son determinantes).

Todos estos resultados nos llevan a considerar que la competencia lingüística, el contacto con la lengua y la cultura y las actitudes y creencias son elementos decisivos

en la construcción emocional del español como L2, aproximando el español a la correspondiente nativa o sobredimensionando la resonancia emocional. La mayor parte de las investigaciones previas establecen como factor determinante la competencia lingüística (Caldwell-Harris, 2014; Degner et al., 2012). De hecho, numerosos estudios concluyen que, a mayor nivel de competencia o mayor acercamiento al bilingüismo equilibrado, menor diferencia entre la L1 y la L2 (Altarriba & Basnight-Brown, 2011; Eilola & Halvenka, 2011; Ferré et al., 2010; Harris, 2004). No obstante, es el contacto con la L2 lo que explicaría mayormente el grado de afectividad, pues las experiencias desempeñan un papel crucial en la determinación de la emocionalidad lingüística (Caldwell-Harris et al., 2012; Dewaele, 2004). En nuestro caso, donde las experiencias se limitan a las escasas horas de clase, el argumento no resulta aplicable, pero sí el factor. Consideramos que los tres factores afectan directamente a la actividad evaluativa, pero no como realidades experienciales, sino como mediadores representacionales. El hecho de que las palabras negativas y las de activación alta no se vean afectadas por los factores y reduzcan su carga afectiva refuerza esta idea.

Los diferentes análisis revelan que la L1 del aprendiz es determinante para la comprensión del fenómeno bajo estudio pues, como hemos visto, no existe homogeneidad entre los grupos. Como es sabido, la lengua y el contexto cultural en el que están inmersos los hablantes determina no solo la amplitud del vocabulario emocional, sino también la manera de percibir, entender y describir las emociones, por lo que cada lengua posee un espacio emocional único (Dewaele, 2010; Robinson & Altarriba, 2014). Esto, sin duda, tiene también un efecto sobre la L2 y explica los diferentes modelos evaluativos observados.

## **CONCLUSIONES**

A lo largo de este estudio hemos analizado las medidas subjetivas de valencia y activación para el léxico básico del español en cinco grupos de estudiantes con lenguas maternas y procedencias diferentes. Hemos obtenido los tres tipos de modelos que reporta la bibliografía especializada: la L1 y L2 presentan el mismo grado de emocionalidad (grupo danés y checo), la L2 es más emocional que la L1 (grupos griego y portugués) y la L1 es más emocional que la L2 (grupo francés). Nuestros datos, por tanto, no permiten hablar de disminución de la resonancia emocional en español/L2. Solo podemos confirmarla en el caso de las palabras negativas y las de activación alta. En el resto, la carga afectiva es igual o superior en los aprendices de español que en los nativos (con la excepción de los franceses, que, en la mitad de los casos, está por debajo), lo que nos lleva a hablar de un efecto de sobredimensión de la afectividad en L2.

Los factores individuales considerados han demostrado ser muy relevantes en la comprensión de los resultados. Las pruebas estadísticas han evidenciado, asimismo, su

efecto significativo. Las valoraciones, creencias y actitudes lingüísticas que los individuos proyectan sobre las segundas lenguas influyen en la carga emocional que las palabras portan, dado que proceden tanto de las experiencias individuales y sociales que el hablante tiene con las palabras que construyen el lenguaje, como de las representaciones que enmarcan el uso de la lengua.

Se verifica nuestra hipótesis que sostiene que los aprendices de español incorporan las propiedades afectivas a su lexicón mental pese a no hallarse en contextos favorecedores de experiencias emocionales y sensoriomotoras en la L2, lo que nos lleva a sugerir que la afectividad en español/L2 responde más a una conceptualización o representación de la emoción que a la respuesta directa del sistema biológico emocional, y que emerge en la valoración subjetiva emocional, por realizarse de manera reflexiva y consciente. Esto abre un nuevo camino en los estudios sobre emocionalidad en bilingües que amplía los mecanismos a través de los cuales los individuos dotan de afectividad a sus lenguas adicionales.

Todos estos resultados conllevan, asimismo, importantes implicaciones didácticas para la enseñanza de segundas lenguas. A lo largo del estudio hemos comprobado que la afectividad con que se almacenan las palabras en el lexicón mental puede variar de unos grupos de aprendices a otros, de manera que no puede generalizarse un modelo único. En este sentido, tanto la L1 como el marco sociocultural influyen de manera decisiva en la construcción de una lengua emocional. El abordaje de los contenidos emocionales en el aula deberá tener en cuenta estas diferencias.

Nuestros resultados revelan la importancia del contexto de aprendizaje: los contextos académicos ricos en vivencias, en los que los aprendices puedan sentir, percibir y comunicarse de manera genuina, que les ofrezca oportunidades de contacto con la lengua (a través de las redes sociales, de la música, el cine, la televisión) y que favorezcan actitudes positivas hacen posible la adquisición de valores emocionales de la L2. Para que estos valores se guarden vinculados a la memoria autobiográfica y no solo como contenido léxico, es necesario convertir estos contextos favorables en verdaderos entornos de experiencias de interacción y comunicación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Altarriba, J., & Basnight-Brown, D. M. (2011). The Representation of Emotion vs. Emotion-Laden Words in English and Spanish in the Affective Simon Task. *International Journal of Bilingualism*, 15, 310-328.
- Arriagada-Mödinger, F., & Ferreira, R. A. (2022). The Effect of Emotional Valence on Auditory Word Recognition Memory in English as a Foreign Language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51(2), 309-322.
- Ayçiçeği, A., & Caldwell-Harris, C. (2004). Brief Report: Bilinguals' Recall and Recognition of Emotion Words. *Cognition and Emotion*, 18(7), 977-987.

- Barsalou L. W. (1999). Perceptual Symbol Systems. *The Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-660.
- Baumeister, J. C., Foroni, F., Conrad, M., Rumiati, R. I., & Winkielman, P. (2017). Embodiment and Emotional Memory in First vs. Second Language. *Frontiers in Psychology*, 8(22), 394.
- Blanco Canales, A. (2012). Corpus oral para el estudio de la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 13-37.
- Blanco Canales, A. (2024). Propiedades afectivas del léxico inicial del español como segunda lengua y su relación con factores léxico-semánticos y gramaticales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 99, 263-281.
- Blanco Canales, A., & Hernández Muñoz, N. (2025). Emo/ELE: herramienta para la emoción en español como lengua emocional. *Revista de Literatura y Lingüística*, 51.
- Bond, M. H., & Lai, T. (1986). Embarrassment and Code Switching into a Second Language. *Journal of Social Psychology*, 126(2), 179-186.
- Caldwell-Harris, C. L. (2014). Emotionality Differences Between a Native and Foreign Language: Theoretical Implications. *Frontiers in Psychology*, 5, 1055.
- Caldwell-Harris, C. L., & Ayçiçeği, A. (2009). Emotion and Lying in a Non-Native Language. *International Journal of Psychophysiology*, 71(3), 193-204.
- Caldwell-Harris, C. L., Staroselsky, M., Smashnaya, S., & Vasilyeva, N. (2012). Emotional Resonances of Bilinguals' Two Languages Vary with Age of Arrival: The Russian-English Bilingual Experience in the U.S. En P. Wilson (Ed.), *Dynamism in emotion concepts* (pp. 373-395). Peter Lang.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Conrad, M., Recio, G., & Jacobs, A. M. (2011). The Time Course of Emotion Effects in First and Second Language Processing: A Cross-Cultural ERP Study with German-Spanish Bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 2, 351.
- Cook, S. R., & Dewaele, J.-M. (2022). The English Language Enables me to Visit my Pain. Exploring Experiences of Using a Later-Learned Language in the Healing Journey of Survivors of Sexuality Persecution. *International Journal of Bilingualism*, 26(2), 125-139.

- Degner, J., Doycheva, C., & Wentura, D. (2012). It Matters how Much you Talk: On the Automaticity of Affective Connotations of First and Second Language Words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 181-189.
- Dewaele, J.-M. (2004). Perceived Language Dominance and Language Preference for Emotional Speech: The Implications for Attrition Research. En M.S. Schmid, B. Köpke, M. Kejser, & L. Weilemar (Eds.), *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues* (pp. 81-104). John Benjamins.
- Dewaele, J.-M. (2006). Expressing anger in multiple languages. En A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression, and Representation* (pp. 118-151). Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2007). The Effect of Multilingualism, Sociobiographical, and Situational Factors on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety of Mature Language Learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Dewaele, J.-M. (2008). *The Emotional Weight of I Love you in Multilinguals' Languages. Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753-1780.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan.
- Eilola, T. M., & Havelka, J. (2011). Behavioural and Physiological Responses to the Emotional and Taboo Stroop Tasks in Native and Non-Native Speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 15(3), 353-369.
- Eilola, T. M., Havelka, J., & Sharma, D. (2007). Emotional Activation in the First and Second Language. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1064-1076.
- Fan, L., Xu, Q., Wang, X., Zhang, F., Yang, Y., & Liu, X. (2016). Neural Correlates of Task-Irrelevant First and Second Language Emotion Words: Evidence from the Emotional Face-Word Stroop Task. *Frontiers in psychology*, 7, 1672.
- 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.
- Froni, F. (2015). Do we Embodiment Second Language? Evidence for 'Partial' Simulation During Processing of a Second Language. *Brain and Cognition*, 99, 8-16.
- Froni, F., & Semin, G. (2013). Comprehension of Action Negation Involves Inhibitory Simulation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 209.

- Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., Padrón, I., & Ferré, P. (2018). EmoFinder: The Meeting Point for Spanish Emotional Words. *Behavior Research Methods*, 50(1), 84-93.
- Garrido, M., & Prada, M. (2018). Comparing the Valence, Emotionality and Subjective Familiarity of Words in a First and a Second Language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(2), 275-291.
- Graff, H. (2008). Literacy Myths. En B. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 41-52). Springer.
- Harris, C. L. (2004). Bilingual Speakers in the Lab: Psychophysiological Measures of Emotional Reactivity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2/3), 223-247.
- Harris, C. L., Ayçiçeği, A., & Gleason, J. B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 561-579.
- Harris, C. L., Gleason, J. B., & Ayçiçeği, A. (2006). When is a First Language More Emotional? Psychophysiological Evidence from Bilingual Speakers. En A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation* (pp. 257-283). Multilingual Matters.
- Hernández Muñoz, N., & Blanco Canales, A. (2023). Emotional Factors of Early Vocabulary in Spanish as a Second Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26(3), 476-489.
- Hsu, Ch-T., Jacobs, A., & Conrad, M. (2015). Can Harry Potter Still Put a Spell on Us in a Second Language? An fMRI Study on Reading Emotion-Laden Literature in Late Bilinguals. *Cortex*, 63, 282-295.
- Javier, R., Barroso, F., & Muñoz, M. (1993). Autobiographical Memory in Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 319-338.
- Javier, R., & Marcos, L. (1989). The Role of Stress on the Language-Independence and Code-Switching Phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18(5), 449-472.
- 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(3), 527-540.
- Imbault, C., Titone, D., Warriner, A., & Kuperman, V. (2021). How Are Words Felt in a Second Language: Norms for 2628 English Words for Valence and Arousal by L2 Speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 281-292.



- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1) 107-134
- Kazanas, S. A., & Altarriba, J. (2016). Emotion Word Processing: Effects of Word Type and Valence in Spanish–English Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(2), 395-406.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000) Culture, Emotion, and Well-Being: Good Feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*, 14(1), 93-124.
- Kousta, S.-T., Vigliocco, G., Vinson, D. P., Andrews, M., & Del Campo, E. (2011). The Representation of Abstract Words: Why Emotion Matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(1), 14-34.
- Koven, M. (2001). Comparing Bilinguals' Quoted Performances of Self and Others in Tellings of the Same Experience in two Languages. *Language in Society*, 30(4), 513-558.
- Lindquist, K., MacCormack, J., & Shablack, H. (2015). The Role of Language in Emotion: Predictions from Psychological Constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6, 444.
- Marian, V., & Neisser, U. (2000). Language-Dependent Recall of Autobiographical Memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(3), 361-368.
- Marian, V., & Kaushanskaya, M. (2004). Self-Construal and Emotion in Bicultural Bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 51(2), 190-201.
- Minera, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19.
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4.ª ed.). Ariel.
- Panayiotou, A. (2004). Bilingual Emotions: The Untranslatable Self. *Sociolinguistic Studies*, 5(1), 1-19.
- Pavlenko, A. (2012). Affective Processing in Bilingual Speakers: Disembodied Cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405-428.
- Ponari, M., Rodríguez-Cuadrado, S., Vinson, D., Fox, N., Costa, A., & Vigliocco, G. (2015). Processing Advantage for Emotional Words in Bilingual Speakers. *Emotion*, 15(5), 644-652.

- Robinson, C., & Altarriba, J. (2014). The Interrelationship Between Emotion, Cognition, and Bilingualism. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting*, 1(1), 103-117.
- Schrauf, R., & Rubin, D. (2000). Internal Languages of Retrieval: The Bilingual Encoding of Memories for the Personal Past. *Memory & Cognition*, 28(4), 616-623.
- 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 and Emotion*, 21(5), 1077-1090.
- Vélez-Urbe, I., & Rosselli, M. (2019). The Auditory and Visual Appraisal of Emotion-Related Words in Spanish–English Bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(1), 30-46.
- Winkel, H. (2013). The Emotional Stroop Task and Emotionality Rating of Negative and Neutral Words in Late Thai-English Bilinguals. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1090-1098.

## **AGRADECIMIENTOS**

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