

Memoria y emoción en el aula de ELE: La enseñanza de vocabulario emocional

FERNANDO BUSTOS LÓPEZ
IRINI MAVROU
Universidad Antonio de Nebrija

I. INTRODUCCIÓN

Aprendizaje y memoria se nutren de la fuente de las emociones. Es evidente que el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), en general, y la adquisición del vocabulario de dicha lengua, en particular, requieren de la capacidad del cerebro de percibir, identificar, asociar, clasificar conceptos, y retenerlos, almacenarlos y consolidarlos en la memoria. Es más, precisan de los sistemas emocionales del cerebro, es decir, de nuestro filtro emocional que hace que evaluemos el mundo y los estímulos que nos rodean, y determinan lo que al final quedará grabado en nuestra memoria (Mora 2016).

Si tenemos en cuenta que el aprendizaje surge de la necesidad de sobrevivir en un entorno mutable, la memoria se desarrolla conjuntamente. En relación con esto, Mora (2016) defiende que el aprendizaje es más efectivo cuando se despierta la emoción en el alumnado. En sus palabras: “Las emociones [...] son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria” (Mora 2016: 66). Partiendo de los postulados de la Neurociencia, este autor propone dos grandes máximas: (1) los procesos mentales ocurren en un binomio inseparable de emoción-cognición; (2) las ideas, tanto concretas como abstractas, que surgen de nuestros razonamientos nacen ya impregnadas de emoción (Mora 2016: 66).

Precisamente, Darwin (1872, en Frazzetto 2013: 19) sostuvo que cada emoción que experimentamos tiene su propósito evolutivo-adaptativo; en otras palabras, las emociones son mecanismos evolutivos compartidos análogamente por animales y humanos. Las emociones primarias, positivas y negativas, están enraizadas en lo más profundo de nuestros procesos mentales, hasta el punto de llegar a responder fisiológicamente a lo que sucede a nuestro alrededor. Como apunta Frazzetto (2013: 22): “Each time we face a situation, we register its positive or negative emotional charge. It’s as if we stored emotional knowledge in our brain”. Con esta explicación de la *hipótesis del marcador somático*, el autor establece una gruesa línea de unión entre las emociones y la memoria.

Como muestra de este vínculo se encuentran las llamadas memorias implícitas de impacto [*flashbulb memories*], que se generan cuando nos encontramos ante eventos con una alta carga emocional; se trata de nuestra capacidad de aprender algo cuando solo se nos presenta una vez. Este tipo de memorias se adquieren en un breve espacio de tiempo y se almacenan por un largo periodo, siendo difíciles de olvidar. No

obstante, el proceso de almacenamiento en las memorias implícitas es automático y, por ende, complicado de explicar con palabras (Morgado 2014: 56-57). Talarico y Rubin (2003), quienes examinaron las memorias *flashbulb*, llegaron a la conclusión de que este tipo de recuerdos no solo se mantienen más reales, sino que las personas muestran una confianza fehaciente en su capacidad para recordar con exactitud un evento a largo plazo. La confianza en la precisión del recuerdo queda por encima de la exactitud real del mismo.

La Neuroeducación está tratando de concienciar a los profesores de esta relación de dependencia entre emoción, memoria y aprendizaje para que sea tenida en cuenta a la hora de enseñar. Nuestro ámbito de estudio, la enseñanza de LE, no debería sentirse ajeno a esto. Se ha de enseñar una LE a través de la emoción para que, de este modo, nuestros alumnos recuerden con mejor calidad y durante más tiempo aquello que se les ha enseñado. Es importante que todo tenga sentido y que sea de utilidad, pero lo que es primordial es que se recuerde para su uso en el futuro. Una forma para conseguir esto, que está siendo avalada por la comunidad científica, es el de despertar la emoción en los aprendientes. En el ámbito educativo, lo vemos claro: somos capaces de recordar con mayor claridad aquellas palabras que aprendimos o bien por necesidad, o bien en situaciones altamente confortantes o estresantes. De nuevo, la emoción impregna las palabras que pasan a nuestra memoria.

Considerando lo expuesto, la presente investigación se centró en la adquisición de vocabulario emocional por un grupo de aprendientes de español como LE (ELE). En concreto, se comparó la cantidad de vocabulario emocional que pudieran evocar estos informantes en su lengua materna (LM) y en la lengua meta dentro de un tiempo preestablecido, y se examinó hasta qué punto la aplicación de una propuesta didáctica, cuyo objetivo fue la enseñanza de vocabulario emocional, fomentó la posterior capacidad de retención de dicho vocabulario.

2. METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos propuestos, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias significativas en la cantidad de vocabulario emocional que evocaron los informantes en su LM y en la lengua meta dentro de un tiempo preestablecido?
2. ¿Existen diferencias cualitativas en el vocabulario emocional producido en función de la lengua utilizada (LM vs. LE, y diferentes LM)?
3. ¿La aplicación de una propuesta didáctica para la enseñanza de vocabulario emocional tuvo una influencia positiva en la posterior retención de dicho vocabulario?

2.1. INFORMANTES

La muestra del presente estudio estuvo compuesta por 41 estudiantes del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid), 12 hombres y 29 mujeres, de edades comprendidas entre los 19 y los 29 años ($M=20.78$, $SD=2.55$). Aunque su procedencia era variada (Estados Unidos, Tailandia, China, Rusia, Corea del Sur, Turquía y Japón), todos compartían el inglés como LM y/o como LE. En cuanto a su nivel de competencia lingüística en ELE, 20 de ellos se clasificaron en el nivel A1 y 21 en el nivel A2 en función de su resultado en un examen de nivel. En el momento de llevar a cabo la investigación, todos los informantes realizaban cursos de verano de una duración de cuatro semanas y tenían clases de 80 minutos al día (20 horas/semana).

2.2. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de recogida de datos se realizó en tres etapas que se corresponden con 3 sesiones de clase. La sesión 1 consistió en la obtención de palabras emocionales en la LM de los informantes y en español como LE. Al inicio de esta sesión, se les pidió que escribieran en un folio en blanco todas las palabras emocionales que pudieran evocar en su LM en cinco minutos. Por palabras emocionales, se les explicó que eran emociones *per se* o palabras que inducían emociones. La segunda parte se llevó a cabo al final de la sesión. En este caso, los informantes tuvieron que escribir todas las palabras emocionales que supieran en español y el tiempo concedido para ello fue también de cinco minutos. Posteriormente, dichas palabras se tradujeron al español¹ y se introdujeron a la herramienta *emoFinder* (Guasch, Padrón, Haro, Ferré y Fraga 2017) para examinar su valencia y activación. Siguiendo a Guasch, Ferré y Fraga (2016: 7), se descartaron del análisis las palabras no emocionales, es decir, aquellas que obtuvieron una media de entre 3.73 y 5.82 en ambos criterios.

En la sesión 2, que tuvo lugar dos días después de la anterior, se les presentó a los estudiantes un *PowerPoint* con 20 palabras emocionales², cada una acompañada de tres imágenes afines a ese estado emocional. Las palabras fueron inicialmente extraídas de Altarriba y Basnight-Brown (2011), sin embargo, se adjetivaron los sustantivos y se buscaron los sinónimos de ciertas palabras que recomendaba el manual de ELE que seguían los estudiantes. Se procedió a presentar las palabras emocionales una por una, deteniéndonos en cada diapositiva y solo se recurrió a la traducción al inglés cuando los estudiantes no comprendían el significado de tales palabras o lo confundían por otro (por ejemplo, en el caso de palabras como *triunfante* u *orgulloso*). Al finalizar la presentación, se les pidió que escribieran oraciones que contuvieran las palabras emocionales

.....
1. Las palabras emocionales en inglés fueron traducidas al español por los propios investigadores, mientras que para la traducción del resto de palabras emocionales en LM tailandés, coreano, chino, japonés, turco y ruso, se contó con colaboradores externos, nativos de estas lenguas.

2. Las 20 palabras utilizadas fueron las siguientes: (1) miedoso, (2) alegre, (3) enfadado (4) tímido, (5) divertido, (6) triste, (7) orgulloso, (8) rico, (9), aburrido, (10) egoísta, (11) raro, (12) generoso, (13) triunfante, (14) puntual, (15) tranquilo, (16) antipático, (17) fiel, (18) ansioso, (19) agradecido, (20) amable. Aunque *tímido* y *raro* obtuvieron valores neutros en dos bases de datos (Redondo, Fraga, Padrón y Comesaña 2007; Stadthagen-Gonzalez, Imbault, Pérez Sánchez y Brysbaert 2017) que contemplaban estas palabras (valencia $M=4.48$ y $M=4.17$ y activación $M=4.48$ y $M=4.24$ para *tímido*; valencia $M=4.60$ y $M=4.24$ y activación $M=5.45$ y $M=4.99$ para *raro*), en el presente estudio se incluyeron como palabras emocionales por figurar como tales en los manuales de ELE y en Altarriba y Basnight-Brown (2011).

que acababan de ver. No se fijó ni un mínimo ni un máximo de oraciones o palabras que los estudiantes deberían haber escrito, solamente lo que pudiesen recordar sin restricción de tiempo.

Por último, la sesión 3 se llevó a cabo junto con el examen final del curso, cinco días después de la sesión 2. Como parte del examen, se incluyeron 20 imágenes extraídas del *PowerPoint* de la sesión 2, una por palabra emocional, y se les pidió a los estudiantes que escribieran junto a cada imagen la palabra emocional pertinente. Asimismo, se les indicó que esta actividad no puntuaba para la nota final y que la realizaran sin pensar en la precisión lingüística. La evaluación de esta parte del examen se hizo asignando un punto por cada palabra correctamente recuperada, sin considerar posibles errores en su formación, y medio punto a aquellas palabras que pertenecieran al campo semántico del término requerido (por ejemplo, *feliz* en vez de *alegre*).

3. RESULTADOS

En relación con la primera pregunta de investigación, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon arrojó resultados significativos ($Z=-5.32, p < .001$), siendo el número de palabras emocionales que evocaron los informantes en su LM más elevado ($M=19, SD=7.98$) en comparación con las palabras emocionales producidas en español como LE ($M=10.12, SD=6.13$). Además, los estudiantes del nivel A2 escribieron más palabras emocionales en español que sus compañeros del nivel A1, tal y como se constató mediante la prueba U de Mann-Whitney ($Z=-2.44, p=.015$), a pesar de que no hubo diferencias significativas entre los dos grupos en el número de palabras emocionales evocadas en su LM ($Z=-.995, p=.32$). El Gráfico 1 presenta el promedio de dichas palabras en LM y en ELE en función del nivel de competencia lingüística de los informantes (A1 y A2).

Una apreciación en relación con los resultados obtenidos en la sesión 1 tiene que ver con aquellas palabras que se descartaron porque obtuvieron valores neutros en *emoFinder* o porque no figuraban en esta herramienta en línea. Entre estas palabras, se encuentran las siguientes: frío (3 *tokens*), zapatos (2 *tokens*), calor, pescar en español, y timidez, tímido (5 *tokens*), frío (3 *tokens*), caluroso (3 *tokens*), pescar (2 *tokens*), indiferente (2 *tokens*), zapatos en la LM.

La segunda pregunta de investigación se refería al tipo de palabras emocionales que evocaron los informantes en su LM y en ELE. La Tabla 1 presenta las palabras que se recuperaron con mayor frecuencia en función de las LM de los informantes y su nivel de competencia lingüística en ELE (A1 y A2). El análisis se centró solo en aquellas LM con un número suficiente de informantes, esto es, excluyendo las palabras en LM chino, ruso, japonés y turco puesto que fueron representadas por tan solo 3, 1, 1 y 1 informantes respectivamente. Para el cómputo de *types* y *tokens* se utilizó el programa *V_Words v2.0* (Meara 2010).

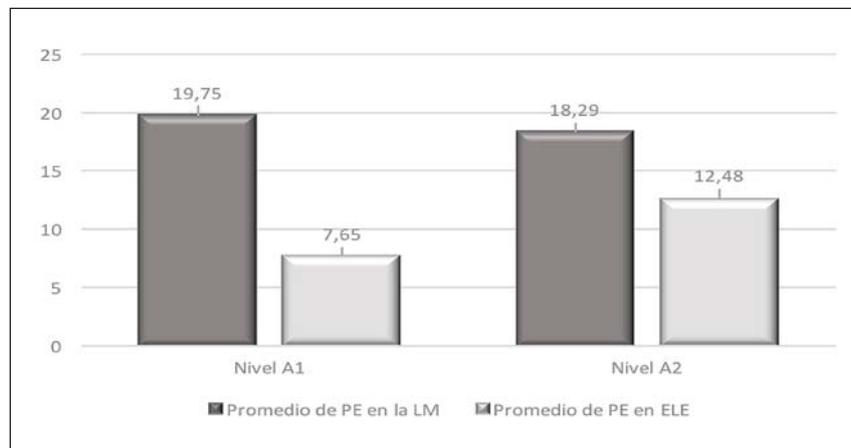


Gráfico 1. Promedio de palabras emocionales en la LM y en ELE en función del grupo

PE en ELE Nivel A1	PE en ELE Nivel A2	PE en LM Inglés	PE en LM Tailandés	PE en LM Coreano
13 FELIZ	16 FELIZ	16 FAMILY	8 TRISTE	4 TRISTE
11 COMIDA	15 TRISTE	16 SAD	7 FELIZ	3 COMIDA
8 PERRO	11 MIEDO	15 HAPPY	6 ODIAR	3 FELIZ
7 AMIGO	10 FAMILIA	14 FRIEND	5 ASUSTADO	
7 CANSADO	7 DIVERTIDO	12 MUSIC	4 ABURRIDO	
7 VIAJAR	6 CANSADO	11 EXCITED	4 DIVERTIDO	
6 FAMILIA	6 PLAYA	10 ANGRY	4 HAMBRIENTO	
5 MÚSICA	6 VIAJAR	10 BEACH	4 LAMENTAR	
4 PLAYA	5 AMIGO	10 DOG		
3 TRISTE	5 AMOR	10 SCARED		
	4 ALEGRE	9 FOOD		
	4 CALOR	8 FEAR		
	4 CONTENTO	8 LOVE		
	4 HAMBRE	6 MOVIE		
	4 NERVIOSO	5 BORED		
		5 HUNGRY		
		5 SPORT		
		5 TRAVEL		

Tabla 1. Palabras emocionales (PE) producidas con mayor frecuencia en LM y ELE

Como se puede apreciar, las palabras emocionales con mayor frecuencia fueron *feliz* y *triste*. Asimismo, entre las palabras emocionales más frecuentes tanto en LM como en ELE se encuentran aquellas relacionadas con el tiempo atmosférico, la comida o la sensación de hambre. En cuanto a su valencia, se observó un número más elevado de

palabras positivas, a excepción de los informantes con LM el tailandés y el coreano, para los que las palabras emocionales negativas tal vez tuvieran más relevancia. No obstante, el número de informantes para estas LM fue reducido, por lo que los resultados no se pueden considerar concluyentes.

Por lo que respecta a la última pregunta de investigación, esto es, si la presentación de vocabulario emocional a través del uso de imágenes tuvo una influencia positiva en su posterior recuerdo, los resultados mostraron que los informantes del nivel A1 recuperaron un promedio de 4.35 palabras, mientras que los del nivel A2 un promedio de 7.41 palabras. Después de eliminar 12 casos extremos (los datos de aquellos estudiantes que recuperaron 3 palabras o menos, en su mayoría del nivel A1), el promedio de palabras emocionales correctamente evocadas para los niveles A1 ($n=11$) y A2 ($n=18$) fue de $M=6.77$ y $M=8.36$ respectivamente (véase Diagrama 1).

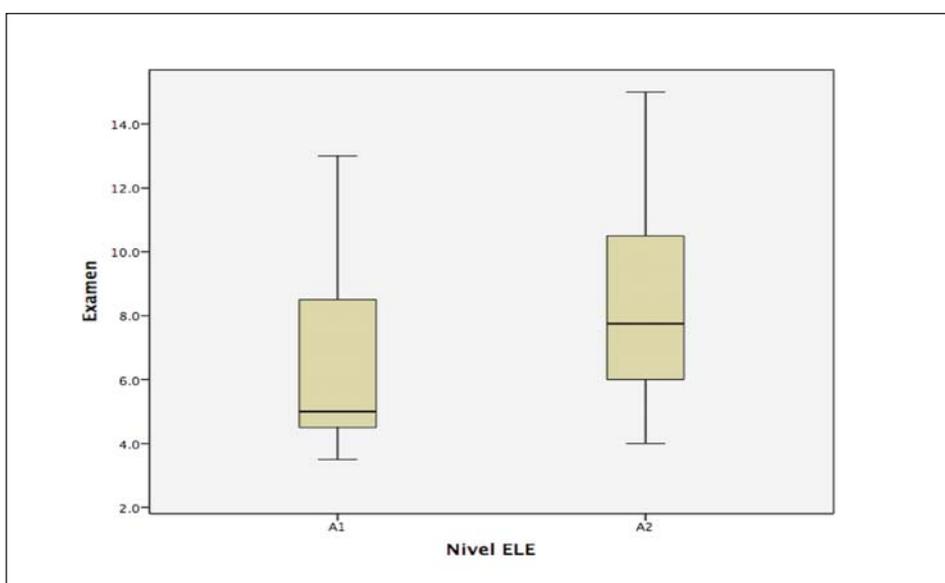


Diagrama 1. Promedio de puntuación en el examen en función del nivel ELE

La Tabla 2 presenta las palabras emocionales incluidas en el *PowerPoint* que se recuperaron con mayor frecuencia en el examen (sesión 3) en función del nivel de competencia lingüística en ELE de los informantes. Como se puede observar, las palabras cuya recuperación resultó más fácil para los estudiantes de ambos niveles fueron *tímido*, *triste*, *aburrido*, *rico* y *raro*. Cabe mencionar que una gran cantidad de informantes de nivel A2 asignaron *feliz* a la imagen que pertenecía a *alegre*, el sustantivo *miedo* en vez del adjetivo *miedoso* y *enojado* en lugar de *enfadado*.

Recuperación de PE Nivel A1	Recuperación parcial de PE Nivel A1	Recuperación de PE Nivel A2	Recuperación parcial de PE Nivel A2
11 TÍMIDO 9 TRISTE 8 ABURRIDO 7 RICO 6 ALEGRE 6 DIVERTIDO 6 RARO 4 PUNTUAL	3 SIMPÁTICO	17 ABURRIDO 15 TRISTE 13 RARO 12 TÍMIDO 10 EGOÍSTA 10 RICO 8 PUNTUAL 6 AMABLE 5 ENFADADO 5 GENEROSO 4 ALEGRE 4 ANSIOSO 4 ORGULLOSO	13 FELIZ 10 MIEDO 4 ENOJADO

Tabla 2. *Palabras emocionales (PE) recuperadas en la sesión 3*

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se motivó por un interés de abordar, desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa, la producción y retención de vocabulario emocional en la LM y en español como LE. Los resultados obtenidos permitieron constatar que la cantidad de vocabulario emocional recuperado en la LM fue significativamente mayor que en la lengua meta, lo cual coincide con los hallazgos de la investigación empírica previa (Anooshian y Hertel 1994; Jiménez y Dewaele 2017). Del mismo modo, se observó que las palabras emocionales positivas presentaron una mayor frecuencia tanto en la lengua meta como en inglés, LM de la mayoría de los informantes. Este resultado está en consonancia con los obtenidos en Ayçiçeği-Dinn y Caldwell-Harris (2009), Bauer, Olheiser, Altarriba y Landi (2009) y Tse y Altarriba (2009).

En cuanto a una posible relación entre emoción-memoria-aprendizaje, se podría asumir que, en cierta medida, el material utilizado para enseñar determinado vocabulario emocional fomentó su posterior retención, al menos, con respecto a palabras como *tímido*, *triste*, *aburrido*, *rico* y *raro*. De hecho, es interesante señalar que determinadas palabras emocionales aparecieron en las producciones escritas que realizaron los informantes como parte del mismo examen, en las que emplearon tanto las palabras emocionales que ya conocían y escribieron en la sesión 1, como las que aprendieron en la sesión 2.

Por lo que respecta a la naturaleza del léxico emocional que evocaron los informantes, es oportuno mencionar que un elevado número concernía a palabras relacionadas con el tiempo atmosférico, como *calor*, *caluroso* y *frío*. Una explicación plausible podría residir en la ola de calor que se registró en Madrid durante el curso de español, especial-

mente difícil para aquellos estudiantes que venían de países con veranos más templados o con un tipo de calor diferente.

De igual manera, entre las palabras con mayor frecuencia se encuentra el léxico relacionado con la comida, ya sean tipos de comidas (*italiana*), comidas específicas (*nachos*) o nombres de restaurantes (*Taco Bell*). Se podría especular sobre el hecho de que ir a comer fuera es una actividad en la que los jóvenes interactúan y socializan con su entorno, una ocasión perfecta para conocer a quienes fueron sus compañeros de clase durante un mes en un país extranjero. Asimismo, es necesario mencionar que las clases tenían lugar en la franja horaria del almuerzo o cena, según el país de procedencia.

Estos dos casos de campos léxicos, el *clima* y la *comida*, dan constancia de los límites tan difusos del vocabulario emocional y/o con carga emocional. Las idiosincrasias atribuidas a factores o vivencias personales del informante son las encargadas de inclinar la balanza hacia un lado u otro, relegando a segundo plano una categorización más objetiva; al fin y al cabo, las emociones se experimentan a nivel intrapersonal y subjetivamente.

En este punto, conviene destacar la diferenciación que hace Pavlenko (2008) entre emociones, conceptos emocionales y palabras emocionales. Las emociones son aquellas experiencias que comparte todo el género humano, independientemente de su lugar de origen, mientras que los conceptos emocionales son “guiones prototípicos formados a partir de experiencias repetidas y que implican antecedentes causales, valoraciones, reacciones fisiológicas, consecuencias y medios de regulación y manifestación [de las emociones]” (Pavlenko 2008: 150)³. Precisamente, como señalan Mesquita, De Leersnyder y Albert (2015), la regulación emocional no es universal, sino que en cada cultura se fomentan unas emociones más que otras, de modo que diferentes situaciones despiertan emociones dispares a los hablantes y miembros de distintas culturas, en función del concepto que se tiene en cada cultura sobre cómo se debe actuar emocionalmente. Por tanto, la regulación emocional y demás implicaciones arribas mencionadas por Pavlenko (2008) son las que establecen las diferencias interculturales entre conceptos emocionales que forman parte de un sistema superior de creencias. Estos conceptos y sus representaciones lingüísticas, las palabras emocionales, varían entre lenguas y culturas.

Otra apreciación interesante, derivada de los resultados del presente estudio, concierne a las coincidencias detectadas en cuanto a la naturaleza de palabras producidas por los informantes en español y en inglés. Si bien se puede alegar que esto estuvo motivado por la traducción LM-LE, es importante recordar que, cuando se les pidió a los informantes escribir palabras emocionales en su LM, ellos no sabían que iban a hacer lo mismo en español al final de la clase y, por tanto, no hubo una retención concienzuda de las palabras en LM para traducirlas posteriormente a la lengua meta. En relación con esta observación, Jiménez y Dewaele (2017), cuyo estudio se centró en la disponibilidad

.....
3. “Emotion concepts will be viewed here as prototypical scripts that are formed as a result of repeated experiences and involve causal antecedents, appraisals, physiological reactions, consequences, and means of regulation and display” (Pavlenko 2008: 150).

léxica de jóvenes españoles aprendientes de inglés como LE, encontraron que las respuestas de estos jóvenes no se alejaron demasiado de aquellas dadas por hablantes nativos de inglés, lo que vendría a confirmar patrones similares en la conceptualización de vocabulario emocional. Futuras investigaciones deberían comprobar hasta qué punto esta tendencia se cumple en diferentes niveles de dominio lingüístico de la LE, variable clave a la hora de determinar los efectos de las palabras emocionales de la LE en la memoria, por encima de otros factores como la edad, el contexto de instrucción o las similitudes entre la LM y la LE (Ferré, García, Fraga, Sánchez-Casas y Molero 2010).

En este punto, es también imprescindible reconocer algunas limitaciones del presente estudio, entre otras, la elección de las imágenes utilizadas para la enseñanza de vocabulario emocional. Muchos estudiantes relacionaron ciertas imágenes a vocabulario que habían adquirido con anterioridad o no llegaron a experimentar la unión entre palabra emocional e imagen que se pretendía promover con esta propuesta didáctica. Prueba de ello constituye el hecho de que, en el examen que realizaron en la sesión 3, muchos de ellos asignaron a ciertas imágenes emociones que no estaban presentes en las diapositivas del *PowerPoint* de la sesión 2 (por ejemplo, *feliz* a la imagen de la diapositiva de *alegre*), mientras que otros intercambiaron emociones del *PowerPoint* entre imágenes (por ejemplo, escribieron *amable* junto a la imagen que correspondía a *generoso*); no obstante, en ambos casos, existe una lógica de interpretación imagen-emoción idiosincrática correcta.

En función de lo expuesto, lo ideal sería llegar a conseguir, dentro del contexto de instrucción, un tipo de aprendizaje por memoria de impacto (positivo), esto es, trabajar la memoria operativa a través de una propuesta didáctica más desarrollada y completa en consonancia con los principios de la Neurociencia, y fomentar la memoria a largo plazo por refuerzo tanto sináptico (por repetición significativa) como por estimulación emocional. El papel de la conceptualización y de la interacción y producción de *output* que dé sentido significativo al léxico que se enseña en clase es fundamental para evitar la mera y aislada traducción de palabras entre la LM y la lengua meta.

La repetición antes mencionada se puede trabajar con actividades de familiarización (presentación de la relación forma-función), de procesamiento cognitivo (fomentar la decisión consciente sobre la elección de determinado contenido lingüístico en un contexto dado) y de libre producción (Hernández Alcaide 2013) que harían trabajar al alumnado en diferentes planos cognitivos con los términos emocionales.

Más aún, se recomiendan propuestas didácticas en las que los estudiantes sean los protagonistas y los encargados de crear nexos entre el léxico y la conceptualización mental. A modo de ejemplo, los estudiantes, individualmente, podrían buscar y asignar al vocabulario emocional imágenes, canciones y/o vídeos cortos de escenas que ellos consideren que guardan relación. Asimismo, los profesores deberían promover juegos en los que toda la clase participe y que traten la expresión del vocabulario emocional (aprendizaje kinestésico) o actividades en las que se comenten aspectos relacionados con la expresión de las emociones en diferentes culturas. De este modo, el propio alumno se involucra *emocionalmente* en el aprendizaje, creando un vínculo único y personal

entre el léxico que se le enseña y lo que en su mente entiende por determinada palabra o concepto. Con todo ello, se podría llegar a conseguir una enseñanza que sea el *despertador* de la adquisición de LE en nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTARRIBA, J. y BASNIGHT-BROWN, D. (2011): "The representation of emotion vs. emotion-laden words in English and Spanish in the Affective Simon Task", *International Journal of Bilingualism*, 15(3), 310-328. doi: 10.1177/1367006910379261.
- ANOOSHIAN, J. L. y HERTEL, T. P. (1994): "Emotionality in free recall: Language specificity in bilingual memory", *Cognition and Emotion*, 18(6), 503-514. doi: 10.1080/02699939408408956.
- AYÇIÇEĞİ-DINN, A. y CALDWELL-HARRIS, C. L. (2009): "Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach", *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 291-303. doi:10.1017/S1366728909990125.
- BAUER, L. M., OLHEISER, E., ALTARRIBA, J. y LANDI, N. (2009): "Word type effects in false recall: Concrete, abstract, and emotion word critical lures", *The American Journal of Psychology*, 122(4), 469-481.
- FERRÉ, P., GARCÍA, T., FRAGA, I., SÁNCHEZ-CASAS, R. y 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. doi: 10.1080/02699930902985779.
- FRAZZETTO, G. (2013): *How We Feel: What Neuroscience Can and Can't Tell Us about Our Emotions*, London, United Kingdom: Doubleday.
- GUASH, M., FERRÉ, P. y FRAGA, I. (2016): "Spanish norms for affective and lexico-semantic variables for 1,400 words", *Behavior Research Methods*, 48(4), 1358-1369. doi:10.3758/s13428-015-0684-y.
- GUASH, M., PADRÓN, I., HARO, J., FERRÉ, P. y FRAGA, I. (2017, abril): "EmoFinder: A search engine for normative ratings of Spanish words", Póster presentado en el XIII International Symposium of Psycholinguistics, Braga, Portugal.
- HERNÁNDEZ ALCAIDE, C. (2013): "La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-dificultad-de-las-oraciones-condicionales-radica-en-el-uso-de-los-conectores>> [consulta: 12, agosto, 2017].
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. y DEWAELE, J.-M. (2017): "Lexical availability of young Spanish EFL learners: emotion words versus non-emotion words", *Language, Culture and Curriculum*, 1-17. doi: 10.1080/07908318.2017.1327540.
- MEARA, P. M. (2010): *Tools for vocabulary research*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- MESQUITA, B., DE LEERSNYDER, J. y ALBERT, D. (2015 [2007]): "The cultural regulation of emotions", J. J. Gross (ed.), *The handbook of emotion regulation* (2nd ed.), New York, NY: Guilford Press, 284-301.
- MORA, F. (2016 [2013]): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* (7th ed.), Madrid, España: Alianza Editorial.
- MORGADO, I. (2014 [2014]): *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación* (2ª ed.), Barcelona, España: Ariel.

- PAVLENKO, A. (2008): "Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon", *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164. doi:10.1017/S1366728908003283.
- 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. doi:10.3758/bf03193031.
- STADTHAGEN-GONZALEZ, H., IMBAULT, C., PÉREZ SÁNCHEZ, M. A. y BRYSSBAERT, M. (2017): "Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words", *Behavior Research Methods*, 49(1), 111-123. doi:10.3758/s13428-015-0700-2.
- TALARICO, J. M. y RUBIN, D. C. (2003): "Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories", *Psychological Science*, 14(5), 455-461. doi: 10.1111/1467-9280.02453.
- TSE, C. y ALTARRIBA, J. (2009): "The word concreteness effect occurs for positive, but not for negative, emotion words in immediate serial recall", *British Journal of Psychology*, 100(1), 91-109. doi: 10.1348/000712608X318617.