

## La emocionalidad<sup>1</sup> y la enseñanza de lenguas

*Eva-Maria Willkop*

Universidad de Maguncia, Alemania

En este artículo, se dará un breve repaso sobre los resultados de la psicología de emociones y se esbozarán algunas posibilidades para integrar el concepto de emocionalidad en la clase de idiomas.

Estoy partiendo de las siguientes suposiciones:

- 1) *Las emociones influyen en la percepción individual:* La percepción y el procesamiento cognitivo son dirigidos tanto cualitativa como cuantitativamente, por experiencias emocionales subjetivas y por estados de ánimo.
- 2) *Las emociones ayudan a constituir la identidad:* El individuo llega —a través de sus reacciones emocionales— a enterarse sobre su evaluación momentánea o general de ciertos hechos. Así se desarrolla un llamado “autoconcepto” emocional, y —en situaciones parecidas— el individuo sentirá de manera equivalente basándose en su memoria episódica.
- 3) *Las emociones no son del todo individuales sino también convencionales:* Eso significa, que la emocionalidad no sólo se experimenta individualmente, sino se arregla y se procesa socialmente (dentro de un contexto social específico). Por lo tanto, la emocionalidad parcialmente difiere de cultura a cultura: ni las experiencias emocionales en ciertos tipos de situaciones ni su procesamiento cognitivo son universales. Sobre todo la expresión de emociones está sometida a restricciones pragmáticas específicas, por ejemplo, a la aceptabilidad general de una emoción, a tipos de cortesía, etcétera.
- 4) *Las emociones son compartiöles y comunicables:* Por ser una emoción un fenómeno también social y una entidad casi-objetiva y cognitivamente concebible, las reacciones, expresiones e interpretaciones emocionales se tienen que aprender, enseñar e intermediar. En la conversación, la reacción a una manifestación de emociones señala una disposición general de cooperatividad, por ejemplo, si la reacción emocional es equivalente o complementaria.

En la enseñanza de una lengua extranjera, la emocionalidad por lo general se reduce a rasgos típicos de entonación o de gestos, y se limita a unas cuantas emociones seleccionadas. Ni la elaboración detallada de rasgos prototípicos de emociones

<sup>1</sup> Empleo el término “emocionalidad” en vez de “emotividad” dado que estuve buscando un término más bien teórico, que no se refiera a sentimientos concretos o experimentados.

importantes, ni la tematización de posibles experiencias culturales tienen lugar normalmente en la clase de idiomas.

Sin embargo, la expresión, interpretación y tratamiento de la emocionalidad pertenecen a la competencia interactiva. La emocionalidad incluso constituye un área sumamente susceptible de malentendidos, ya que no es tan accesible a argumentaciones. Por lo tanto, en la clase de idiomas, se tienen que trabajar no solo nuevos términos y diferentes tipos de manifestaciones en el plano de la expresión emocional, sino también, dado el caso, nuevas emociones o áreas emocionales en el plano del contenido, tanto cuantitativo como cualitativo, para que se pueda construir un retículo emocional correspondiente a patrones de comportamiento situacionalmente adecuados, que facilite y posibilite tanto la anticipación como el procesamiento de emocionalidad.

### **1. Emoción, cognición y otros conceptos relacionados**

Hoy en día, la ciencia cognitiva está de acuerdo sobre el hecho de que cognición y emoción no se pueden concebir como conceptos opuestos. En la psicología de emociones dominan enfoques cognitivos que consideran las cogniciones como antecedentes inmediatos o como factor desencadenante de emociones. La relación entre las influencias situacionales y la emoción no se considera como relación directa, sino como cognitivamente intermediada (véase Pekrun 1988: 273). En palabras simplificadas, en la psicología cognitiva se parte de la idea de que el ser humano es un sistema que procesa informaciones mediante operaciones mentales que pueden transcurrir consciente o no conscientemente. El ser humano relaciona la información entrante con los componentes de conocimiento ya existentes en su mente, es decir, los esquemas, marcos, conexiones, entre otros. Al mismo tiempo, a través de estos procesos de integración las estructuras de conocimiento se reorganizan y se crean impulsos para la acción.<sup>2</sup> También el desarrollo de los esquemas emocionales se puede modelar de esa manera (véase también Dómer y Stáudel 1990: 318).

Uno de entre varios modelos para representar la relación entre cognición y emoción es el que ofrece Pekrun (1988: 272): En él se ve claramente la relación estrecha entre cognición y emoción.

<sup>2</sup> Ya conocemos algo parecido del modelo de Piaget acerca de la acomodación y de la asimilación.

Tabla 1. Emoción y cognición (según Pekrun 1988: 273)

MEDIO AMBIENTE/ SITUACIÓN		EMOCIÓN		PROCESOS FISIOLÓGICOS
				— centrales — periféricos
PERCEPCIÓN	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN		COMPORTAMIENTO
		— declarativa — procedural — meta		— expresivo — non-expresivo
CONOCIMIENTO DECLARATIVO	CONVICIONES DE VALENCIA/ REALIZACIÓN	ESQUEMATA PROCEDURALES DE EMOCIONES/ MOTIVACIONES	INTENCIONES	ESQUEMATA DE ESTRUCTURAS COMPORTAMIENTO CORPORALES
		estructuras		cognitivas

## 2. Característica de las emociones

Veamos ahora con más detalle lo que es una emoción. Por lo general, las emociones tienen una duración corta, son dirigidas y tienden a ser conscientes (véase Ortony et al. 1988: 176). Otros conceptos estrechamente relacionados son el **afecto** (algo más bien instintivo), la **motivación** (orientada a una meta), el **sentimiento** (por lo que se entiende algo más bien concreto y hasta medible, por ejemplo, a través de la frecuencia del latido del la corazón), el **humor o estado de ánimo** (como estado más bien difuso y de larga duración) y, por último, la **actitud** (bajo este término se entiende un estado más bien cognitivo y perdurable).

Para describir más en detalle el concepto de emoción, me baso en el psicólogo Scherer. Para él, las emociones consisten en diferentes componentes (véase Scherer 1990: 4 ff).

- 1 Los aspectos **neurofisiológicos** conciernen, por ejemplo, la excitación del sistema límbico (subcortical, central) o los efectos de lateralidad de las emociones. Por ejemplo, parece que las emociones positivas se perciben predominantemente en el hemisferio izquierdo, las negativas en el derecho.
- 2 Los aspectos **afectivos** tienen que ver con valencias, es decir sentimientos de excitación, de ganas y de otras dimensiones de experimentar como tensión, potencia, etc.

- 3 Los aspectos **cognitivos** engloban procesos de evaluación, de contribuciones causales, la averiguación de discrepancias etc., pero también recuerdos y predicciones de emociones con base en los esquemas emocionales.
- 4 Todas las reacciones verbales y no verbales explícitas se consideran como aspectos **expresivos**, en especial, las expresiones de la cara.
- 5 A los componentes **funcionales** pertenecen no sólo las funciones de superación o de enfrentamiento como, por ejemplo, la adaptación o la aseguración de necesidades, sino también la función de informar el individuo o su entorno sobre su estado momentáneo.
- 6 Bajo los aspectos **situacionales** se entienden la génesis ontológica y la actual tanto como el tratamiento de emociones específicas en una situación dada, por ejemplo, la inhibición, la evitación, el refuerzo, entre otros.
- 7 Los aspectos **motivacionales** conciernen más que nada el efecto o la influencia de las emociones en la toma de decisiones y en la planeación de acciones.

Las emociones surgen por varias razones: Según Scherer (en Scherer y Tannenbaum 1986: 153), una emoción se desencadena por una evaluación automática de la situación dada, el llamado control de evaluación de estímulos (SEC) que consiste en 5 procesos parciales:

El primer componente del SEC es

- 1 el **control de novedad o de sorpresa** (“Unerwartetheit”) del acontecimiento. Después sigue
- 2 el **control de complacencia**, es decir si para el individuo tiene efectos positivos o negativos.
- 3 El **control de relevancia** es un juicio según las metas y las necesidades individuales
- 4 El **control de superabilidad** (“coping potencial”) indica si el individuo se considera capaz de enfrentarse exitosamente a la situación o no. Por último,
- 5 el **control de compatibilidad** engloba tanto la compatibilidad normativa como la autocompatibilidad, es decir la compatibilidad de la situación con la autoimagen.

Por este complejo proceso de control automáticamente se inicia una emoción, siempre y cuando el resultado de la evaluación sobrepase un valor umbral. El control de novedad, por ejemplo, puede llevar a la sorpresa o a la indiferencia; el control de relevancia motivacional acerca de una meta, a enojo o contento. Por medio del control de superabilidad se evalúa el “coping potential” por ejemplo a través de autocontrol, de evitación o de acomodación. Ese proceso puede llevar a la tristeza, por ejemplo.

El control normativo concierne la coincidencia de una acción con las normas y los valores del grupo social de referencia y puede llevar entonces a las llamadas

emociones sociales, como son la vergüenza o la culpabilidad (véase Domer y Stáudel 1990: 323). Para la enseñanza de lenguas extranjeras, este aspecto es de interés especial, dado que este tipo de evaluación se da sobre la base de conceptos y valores aprendidos dentro de una cultura específica.

Sobre las diferentes sugerencias para clasificar emociones según criterios como la valencia hedónica, la excitación o el antecedente situacional no me quiero extender demasiado, cuanto más que por lo regular las clases son demasiado abstractas o no aptas para comparaciones culturales concretas. Sólo quiero añadir que Mees, un sucesor de Ortony, distingue por ejemplo en su enfoque sumamente cognitivista 34 tipos de emociones con hasta 20 variantes, en total 140 variantes para el alemán (1991:173, parecido en Pekrun 1988).

### **3. La influencia de emociones y del humor en el procesamiento en la memoria**

En las clasificaciones más importantes, las emociones se consideran en gran parte como reacciones a algo, a un antecedente situacional. Muy rara vez se toma en cuenta que pueden tener una función iniciadora puesto que, por ejemplo, influyen en la percepción y presentan de este modo un apoyo o un obstáculo al procesamiento. Veamos entonces cuál puede ser la influencia de las emociones (una sensación de larga duración) y de los estados de ánimo (un sentimiento de corta duración) en el procesamiento en la memoria.

En primer lugar, haré unas anotaciones acerca del humor, de los estados de ánimo. La gente piensa, por lo general, que le resulta más fácil trabajar cuando está de buen humor. Seibert y Ellis (1991) investigaron la influencia de los estados de ánimo en la solución de tareas. Como era de esperar, el rendimiento en la repetición se encontraba en una correlación negativa con la dimensión de pensamientos irrelevantes. Pero estos se presentaron mucho en situaciones tanto de humor positivo como de humor negativo, mientras que faltaron en estados de ánimo neutrales. Seibert y Ellis se oponen, por lo tanto, al prejuicio de que los “happy moods”, es decir el buen humor sea siempre favorable y exitoso. Por lo regular, un buen humor sí tiene efectos positivos en la capacidad de procesamiento, por ejemplo, cuando hay que solucionar un problema creativamente (Laux y Weber 1990: 232), y dado un estado de ánimo básicamente positivo, se toman más fácil y más rápidamente decisiones complejas, pero el procedimiento es entonces más bien intuitivo y no analítico. Además, se aumenta también la motivación para actividades sociales y no relacionadas con la tarea.

Sin embargo, sin lugar a dudas la capacidad de procesamiento se reduce con emociones positivas no relacionadas con la tarea. Esto también es válido para las emociones negativas de este tipo, mientras que las emociones negativas, pero sí relacionadas con la tarea, por un lado bajan la motivación intrínseca, por el otro aumentan la motivación para evitar fracasos, llevando así muchas veces a un rendimiento mayor. Los estados de ánimo negativos —no emociones negativas— parecen estimu-

lar además modos de pensar más profundos. La evaluación del rendimiento propio se vuelve más realista (Seibert y Ellis 1991: 510).

Para la clase de idiomas, esto podría significar que para fases cognitivas o analíticas se prestan más los estados de ánimo ligeramente negativos, si estos estados se relacionan con un mayor grado de objetividad y de reflexión. En la fase postcomunicativa en la que nos encontramos en la didáctica, la meta global de hacer autónomos e independientes a nuestros alumnos implica una integración sistemática de reflexión sobre el lenguaje y su aprendizaje.

### **3.1. Procesar textos afectivos**

¿Cómo procesamos textos con carga afectiva?

Otro aspecto del procesamiento, la capacidad de memorizar, tiene que ver, entre otros, con la intensidad emocional, o el grado de excitación provocada por el material afectivo. Tampoco aquí se puede notar ninguna superioridad de la valencia positiva: el material agradable no se memoriza mejor que el material desagradable (véase Schürer-Necker 1994: 25).

Schürer-Necker investigó la influencia de factores emocionales en un texto sobre el rendimiento de la memoria y obtuvo como resultado que los textos emocionalmente positivos o negativos se recuerdan —por lo menos en L1— mejor que los textos neutrales, a corto y a largo plazo. Los valores del almacenamiento en la memoria a corto plazo fueron, en los textos neutrales, de 31% y en los emocionales de 61%. A largo plazo, el resultado fue aún más significativo: los neutrales llegaron a 8.6 %, los emocionales a 24% (1994: 108). Además, a largo plazo las memorizaciones de los textos neutrales contuvieron más errores que los otros (1994: 140, 153).

Un resultado adicional que me parece interesante para la enseñanza es el hecho de que —teniendo el mismo grado de dificultad— los textos neutrales difíciles se consideraron más difíciles por los sujetos que los textos emocionales difíciles (1994: 117). La emotividad del material podría entonces ayudar a concentrar la atención y así aumentar el grado de comprensión.

### **3.2. Procesar textos de una manera afectiva (Stimmungskongruenzeffekt)**

Después de ver cómo se maneja el tratamiento de material afectivo, ahora observamos cómo se trata el material afectivo de una manera afectiva.

Investigaciones recientes detectaron un efecto de la congruencia del estado de ánimo, es decir, de la coincidencia del propio estado emocional con el contenido afectivo del material. Casi todos los resultados confirman que la capacidad de retención es más alta en condiciones en las que el estado de ánimo es el mismo, es decir congruente entre el tiempo del acontecimiento y el tiempo del reconocimiento (Brandtstätter 1990: 433).

Adicionalmente, Hielscher pudo comprobar un efecto “top down” de la congruencia del estado de ánimo en el procesamiento del texto. Este efecto se manifiesta en un procesamiento más rápido y más elaborado de material congruente (1996: 210). Por ejemplo, observó que los lectores logran relacionar un personaje descrito de una manera congruente respecto al estado de ánimo propio más fácilmente con un pronombre u otro elemento co-referente a este personaje en el texto (como “la mujer”) que un personaje que no era congruente. Este resultado se debe, según Hielscher, al hecho de que el primero se queda activado más tiempo en el focus del lector (1996: 226).

Tan interesante como es esta última observación, no se puede instrumentalizar tan fácilmente en la clase de idiomas como, por ejemplo, una integración más sistemática de material afectivo en general. Pero ni siquiera esto se puede generalizar, ya que una activación emocional permanente muy probablemente llevará a mediano plazo a la habituación. Concluyendo, sugeriría que el cambio entre “excitación” y “aburrimiento” debería ser equilibrado en la enseñanza, y que las emociones y el humor negativo podrían ser explotados por sus efectos positivos en el procesamiento.

#### **4. Superación y autoconcepto**

Las emociones tienen también una función en la formación del autoconcepto. Siempre estamos percibiendo el mundo a través de lentes matizados de color de rosa o de un color diferente, no lo podemos evitar. Esto no tiene únicamente desventajas, porque las emociones y los esquemas emocionales le ayudan al individuo a desarrollar un autoconcepto en el sentido de Neisser (1988), es decir, le ayudan a juzgar y estimarse mejor a sí mismo y a reconocer las propias exigencias y debilidades (véase Fiehler 1990: 32). Tienen una función central cognitiva, ya que la evaluación subjetiva de las situaciones se basa en la posibilidad de enfrentarse y superar estas situaciones (véase Tischer 1993: 25).

La superación significa que el individuo es capaz de reestablecer el equilibrio entre sí mismo y su entorno (véase Laux y Weber 1990: 594): Este esfuerzo se puede referir tanto a la misma emoción como al antecedente cognitivo, la situación desencadenante. En este caso, la emoción es en sí un mecanismo de enfrentamiento (por ejemplo, la tristeza) o activa un mecanismo de este tipo, como en el caso de las emociones orientadas hacia el futuro, por ejemplo, el miedo a los exámenes.

En la psicología cognitiva, se han descrito las características individuales de los seres humanos sobre todo basándose en la concepción de los llamados estilos de enfrentamiento disposicionales (“dispositionelle Bewältigungsstile”), elaborados de manera ejemplar para la emoción de “miedo”.

No me puedo permitir el lujo de dar más detalles, pero cabe mencionar que, por ejemplo, sólo los sujetos del estilo no-miedoso son capaces de regular su comportamiento según las exigencias concretas frente a ciertas tareas, por ejemplo, pue-

den relacionar de una manera razonable el procesamiento paralelo y el secuencial, lo que no logran hacer las personas que pertenecen al estilo sensitivo o al estilo defensivo.

Entonces, dichos estilos se podrían tomar en cuenta teóricamente en tipologías de alumnos. Para la clase de idiomas, también las autoconcepciones individuales o influenciadas culturalmente se tendrían que tomar en cuenta. Ya que no son accesibles de una manera directa, se deberían investigar las situaciones desencadenantes individuales o culturales prototípicas.

## **5. Universalidad y especificidad cultural**

Todavía hay que aclarar el papel de la cultura en juego. En la psicología emotiva actual hay varios enfoques que intermedian entre posiciones más bien universalistas y más bien cultur-relativistas. Al comienzo, había hablado del hecho de que las emociones son algo que también se tiene que aprender, que son parcialmente convencionales. ¿Qué significa en este contexto la palabra “también”? Primero tenemos que considerar brevemente algunos componentes universales.

Las primeras investigaciones universalistas, por ejemplo, las de Darwin en 1892, se dedicaron a la expresión mímica de emociones. Desde entonces, las investigaciones acerca de la percepción y del reconocimiento de emociones con base en fotografías de la postura son el método más empleado para postular universales emocionales mientras que los datos situacionales acerca de los antecedentes de las emociones muy rara vez se emplean.

Investigaciones más recientes (Ekman y Friesen 1978) muestran que, por una parte, las fotos con diferentes expresiones de la cara se relacionan correctamente en un grado significativo con las emociones correspondientes, y eso independientemente de la cultura a la que pertenecieran los sujetos: eran, por ejemplo, de Japón, de los EEUU, de Brasil o de Argentina. Por otra parte, se puede observar en sujetos que contemplan una misma película prácticamente las mismas expresiones emocionales. También los ciegos disponen de expresiones emocionales equivalentes. Por lo tanto, se puede concluir que por lo menos parcialmente —es decir, en lo que concierne a las formas de la expresión de emociones— existen características innatas (Grammer y Eibl-Eibesfeldt 1993: 303), por lo menos dentro de la gama de las emociones básicas.

Estas emociones básicas pertenecen, según Ekman y su escuela, a los universales humanos. Ekman considera como básicas las emociones de alegría, tristeza, asco, vergüenza, soberbia, incertidumbre, aburrimiento y otras más. La lista de emociones básicas, sin embargo, varía considerablemente de autor a autor.

Por el contrario, muchas formas de expresión no se pueden relacionar de una manera unívoca a una y sólo una emoción. Reírse, por ejemplo, puede estar combinado con emociones bastante diferentes como son, por ejemplo, la alegría, la sorpresa o la vergüenza. Otras formas menos ambiguas como, por ejemplo, el volumen de la voz

como señal de enojo o de ira, se suprimen en nuestras culturas normalmente (véase Fiehler 1990: 108).

No se puede evitar que, por el contacto más estrecho entre culturas, hoy en día muchos sistemas emocionales se aproximen mutuamente; sin embargo, existen todavía muchas diferencias que hay que tomar en cuenta. Contemplemos ahora las especificaciones culturales.

En este campo, existe una rama de investigación bastante extensa —desafortunadamente casi exclusivamente enfocada a los EEUU y a Japón— dentro de la psicología contrastiva (“Kulturvergleichende Psychologie”). Ni el sentimiento emocional frente a ciertos objetos o acontecimientos, ni el enfrentamiento cognitivo a emociones o a situaciones emocionales, pueden considerarse como algo universal. Sobre todo, la posibilidad de expresar emociones está sometida a restricciones pragmáticas muy específicas para cada cultura.

Según los diferentes aspectos mencionados que forman el conjunto de la emocionalidad, se distinguen tres tipos de reglas, las reglas de sentir (“feeling rules”), las reglas de expresión (“display rules”) y las de enfrentamiento (“coping rules”).

Los esquemas emocionales que tenemos contienen tipos de situaciones, acontecimientos emocionales, estrategias de enfrentamiento y consecuencias experimentadas. Algunas emociones anticipativas como la esperanza o el temor tienen este conocimiento de esquemas como requisito indispensable. Tal conocimiento se adquiere. Por ejemplo, los niños observan muy detalladamente la reacción de sus padres frente a objetos y acontecimientos y se les alienta a tener y a mostrar cierto comportamiento acerca de ciertos objetos. De este modo, con el tiempo se forman las **reglas de sentir** (“feeling rules”) que pueden ser muy específicas para cada cultura en cuanto a las situaciones o a los objetos (véase Grammer y Eibl-Eibesfeldt 1993: 298), si pensamos por ejemplo en el amor profundo por los animales domésticos como miembros de la familia que es tan común en Alemania.

Tabla 2. Reglas de emocionalidad (representación simplificada)

antecedente objeto	⇒	FEELING RULES		⇒	sentimiento
aconteci- miento	⇒	DISPLAY RULES	EMOCIÓN	⇒	comportamiento expresivo
acción situacional	⇒	COPING RULES		⇒	comportamiento de enfrentamiento

Los padres enlazan las situaciones con emociones puesto que enfocan la atención de los niños en estas relaciones. Además, los padres proponen ciertas reacciones

verbales o no verbales y rechazan otras. El segundo grupo de reglas, las **reglas de expresión**, prescriben qué emoción se debe o se puede manifestar en qué situación, de qué forma y con qué intensidad. Así se determina también la frecuencia y la distribución de una emoción dada y se posibilita la interpretación de señales en otros contextos. Por ejemplo, podría darse el caso de que una señal de posesión que es considerada por los niños en Korea o Japón como señal de afecto se interpretara por niños alemanes como un rechazo de su autoconcepto de independencia. Según Trommsdorf (1993: 106), en grupos asiáticos el control de las emociones negativas, un control orientado al grupo de referencia, se estima mucho, mientras que en la cultura alemana, un cierto grado de agresividad individual se interpreta como señal de fuerza o de poder. Generalmente, expresar emotividad en Japón significa mostrar una falta de madurez, mientras que en las culturas occidentales la expresión de emociones por lo general se percibe como un índice de naturalidad y de honestidad, por lo que se evalúa positivamente (véase Trommsdorf 1993: 106).

El último grupo de reglas son las **reglas de enfrentamiento** o de superación, en inglés las “coping rules”. También en este grupo se nota una influencia cultural. Todas las estrategias de enfrentamiento tienen como meta común el reestablecer el equilibrio emocional (véase Laux y Weber 1990: 571 ff). Lo que puede diferir es, por ejemplo, si usamos en una situación penosa acompañada por la emoción “vergüenza” estrategias más bien defensivas como son no hacer caso o minimizar —esto es el caso en los EEUU— o si preferimos —como en Japón— reacciones más bien autorreferenciales como la depresión o hasta la enfermedad. Otras reglas dominan el comportamiento en Alemania, donde, entre otras formas, se usan en situaciones penosas estrategias accionales y extrovertidas de enfrentamiento, como son el reproche o hasta el ataque agresivo. Todo esto se puede interpretar como modulación cultural. Pero que quede claro: no quiero apoyar la formación de estereotipos interculturales. Primero, se trata sólo de tendencias, no de reglas fijas. Segundo, hay que tomar en cuenta otros factores socioculturales para la interpretación de tales fenómenos.

Para la enseñanza de lenguas extranjeras, el conjunto de reglas de expresión (display rules) parece ser el más accesible. Las reglas de expresión pueden tener como efecto que en una cultura dada se focalice o se inhiba, se evite o se sustituya una emoción. Tomemos como ejemplo el “enojo”: Esta emoción parece ser muy favorecida en Tahití, mientras que en Alemania es la emoción básica que más se controla y —sobre todo en público— menos se expresa verbalmente. En una cultura indígena que desafortunadamente no se especifica en Kásermann (1995: 10), el enojo se sustituye por algo llamado “colerina”, algo como un ataque colérico parecido a la epilepsia. Esto significa que la persona “afectada” ya no tiene que tomar la responsabilidad de su negativo sentimiento social. En una etnia llamada Ifaluk, el enojo y otras emociones socialmente negativas se sancionan como no maduras y, por lo tanto, no se expresan para nada (véase Trommsdorf 1993: 129). Es decir, el hecho de que no se pueda observar una emoción no debe llevar a la conclusión de que en la cultura dada no existe, sólo que tal vez fue inhibida por las “display rules”, las reglas de expresión.

Es igualmente posible que las emociones sean reforzadas. Las emociones pueden, en una cultura dada, ser sobre- o subevaluadas, o —según Levy (1984)— *hypercognized* y *hypocognized*. Las palabras para “enojo”, por ejemplo, forman en Tahití un campo semántico muy grande, con muchas variantes. El enojo, una emoción sobreevaluada en esta cultura, está por lo tanto relacionado con una amplia gama de esquemas cognitivos acerca de antecedentes situacionales y de estrategias de enfrentamiento (véase Shaver, Wu y Schwartz 1992: 83). Al mismo tiempo, la cultura tahitiana parece subevaluar algunas emociones estrechamente relacionadas con el enojo, pero dirigidas contra la autoimagen positiva, como son la tristeza o la vergüenza. Para la tristeza, ni siquiera existe una palabra en el léxico tahitiano (véase Battacchi, Suslow y Renna 1996: 80).

Partiendo de tales fenómenos, en una investigación muy enriquecedora de 1992, Shaver, Wu y Schwartz se aproximan a las emociones, o sea a los sistemas emotivos, apoyándose en la teoría de los prototipos. Primero averiguan para diferentes culturas todas las emociones que tengan un alto grado de relevancia. A continuación, los sujetos realizan una tarea de clasificación según el criterio de similitud a la clase (“X es un tipo de Z”) y una tarea de evaluación según la carga positiva o negativa. Otra tarea consiste en la evaluación del grado de tipicalidad (o de la bondad) de una emoción dentro del sistema de emociones.<sup>3</sup>

Se puede entonces notar que, aparte de muchas semejanzas que sustentan la teoría de los principios universales, existen diferencias muy significativas; sobre todo al comparar las dos culturas occidentales de Italia y de los EEUU con China. Las diferencias afectan hasta el nivel de las categorías básicas, es decir de las categorías psicolingüísticamente más sobresalientes o más importantes, y el nivel hiperordinado. En China hay sólo una hipercategoría positiva, y en el nivel básico, el amor se representa únicamente como sentimiento negativo —como categoría básica “sad love” (amor triste) con subcategorías propias como amor no correspondido, nostalgia, preocupación, entre otros. Otra categoría básica de la cultura china, que resulta muy interesante, es la de “vergüenza”. En China es una emoción superevaluada, lo que se manifiesta también en el hecho de que se nota, se enfatiza y se articula mucho en interacciones. Por el contrario, la emoción de vergüenza pertenece en las dos culturas occidentales sólo al nivel de subcategorías: en los EEUU es una de las emociones más bien subevaluadas (1992: 196).

Para tales diferencias fundamentales también hay paralelos en el proceso de adquisición: Shaver, Wu y Schwartz (1992: 199, copias de las tablas originales 7.5 y 7.6 se incluyen en el anexo 1) citan varias investigaciones sobre las primeras emociones que los niños en los EEUU y en China entienden según comunicaciones de sus madres. A pesar de que esto no es un hallazgo científicamente válido, me parece sin embargo muy notable: en los EEUU se nombran como las primeras 8 emociones (en

<sup>3</sup> Véase 1992: 187ff. Copias de las tablas originales 7.1, 7.2 y 7.4 sobre inglés, italiano y chino forman el anexo 1.

este orden): felicidad, tristeza, temor, enojo, ira, miedo, amor y querer (véase 1992: 98), en China se mencionan en cambio temor, querer, enojo, vergüenza (en la subcategoría timidez), preocupación (en la subcategoría amor), querer (como amor), felicidad (como alegría) y tristeza (en la subcategoría de sufrimiento (1992: 199). En comparación, en los EEUU las subcategorías de vergüenza se colocan en el lugar 13 (*ashamed*) y en el 15 (*embarrassed*).

En total, sin embargo, el valor de todas las investigaciones que se han realizado hasta la fecha se ve reducido por el hecho de que las averiguaciones acerca de las diferencias culturales y de las características en común se tuvieron que llevar siempre más o menos fuera de contextos reales y en condiciones de laboratorio o con una población muy específica, es decir, sobre todo con estudiantes universitarios. Sobre las experiencias emocionales reales sabemos hasta ahora bastante poco. Pero nos enfrentamos aquí a un problema de investigación prácticamente sin solución ya que las emociones no se dejan observar directamente de una manera sistemática.

Además, sólo existen primeros intentos en la investigación intercultural, es decir, sobre qué emociones alguien puede percibir en una cultura diferente, cómo interpreta las señales y a qué señales emocionales de una cultura meta reacciona más. Un ejemplo: parece que los japoneses perciben en general, es decir hasta con los miembros de su propia cultura, la intensidad de expresiones de emotividad peor y menos intensamente que los estadounidenses (véase Matsumoto y Ekman 1989). No sabemos, por ejemplo, hasta qué grado se traslada tal competencia emocional desarrollada para la propia cultura a otra cultura ajena. Tampoco sabemos si en esta área es posible hablar de fenómenos de interferencia y de transferencia, como en el caso de antecedentes situacionales.

## **6. Las emociones en la interacción**

Una de las tareas de los interlocutores es la de manifestar, interpretar, procesar emociones y aclarar cualquier tipo de relaciones humanas emocionalmente (véase Fiehler 1990: 32). Existe una investigación exhaustiva sobre fenómenos discursivos de Kásermann (1995) que muestra qué son y cómo nacen las emociones interactivamente, por ejemplo, por razones de invasividad, por un malentendido o por acontecimientos inesperados.

Además, las emociones muchas veces tienen también un significado social o comunicativo. Por ejemplo, es parte de la competencia emocional receptiva entender la irritación como señal para una perturbación interactiva que pone en peligro la comunicación. Por su componente funcional, las emociones se pueden instrumentalizar intencionalmente (véase Fiehler 1990: 35), es decir, no siempre cuando percibimos expresiones emocionales explícitas tenemos una evidencia de un sentimiento realmente experimentado. De todos modos, se espera que reaccionemos adecuadamente. Para la clase de idiomas, esta circunstancia significa que deberíamos enseñar tales reaccio-

nes equivalentes o complementarias como, por ejemplo, el expresar consuelo, que será la señal adecuada para mostrar interactivamente la emoción social de compasión frente a la emoción inicial de tristeza de un interlocutor.

Una interacción se percibe más exitosa, más sincronizada, si se presenta tanto verbal como no verbalmente (1990: 152). Hasta las emociones negativas pueden recibir en el contexto social una valencia positiva si se dirigen contra un tercero.

En principio, todas las emociones entonces se pueden compartir y comunicar. Pero, de hecho, pasa muy rara vez, y menos aún en el contexto de una lengua extranjera, que la emotividad sea explícitamente un tema discursivo. Este hecho se debe por un lado a la materia misma —las emociones pertenecen mucho más al autoconcepto o autoimagen que las cogniciones. Por otro lado, a la falta de posibilidades adecuadas de expresión. Con esto, no hago mención a las palabras emocionales, a pesar de que muchas veces es la falta de idioma lo que nos impide expresarnos. Pero palabras como “miedo”, por ejemplo, no se refieren, como hemos visto, en cada cultura al mismo concepto emocional. Tampoco me interesa enseñar determinadas partículas, patrones de entonación o expresiones de la cara —todo este se puede aprender fácilmente y ya está incluido parcialmente en nuestros libros de texto.

La enseñanza de lenguas extranjeras requiere más bien formas **discursivas metaemocionales** adecuadas, es decir, un alumno no sólo tiene que saber cómo y cuándo puede expresar por ejemplo su enojo en la cultura meta, sino también cómo puede hablar sobre este sentimiento cuando surgen malentendidos relacionados con emociones. Por lo regular, no decimos nada cuando nos resulta imposible interpretar al interlocutor en el plano emocional, y menos al revés, cuando tenemos la impresión de no ser interpretados correctamente —siempre en el plano emocional, no en el intelectual en el que aprendimos todas las estrategias discursivas necesarias para aclarar malentendidos!

Ni siquiera en los nuevos enfoques didácticos llamados alternativos, que fomentan la emotividad y la expresión emocional en la clase, se ha tratado este aspecto, así que, como en el enfoque comunicativo tradicional, no se toma en cuenta para nada que existen diferencias culturales en la recepción y producción de aspectos emocionales.

En general, la falta de ajuste emocional puede ser, como me atrevo a decir, una de las mayores razones para que nos sintamos —sobre todo en el ambiente de una cultura diferente— ajenos unos a otros, porque la cercanía no se puede establecer exclusivamente en el plano intelectual o cognitivo.

## 7. La competencia emocional en la enseñanza de idiomas

Vimos qué tan importante puede ser comportarse adecuadamente en el plano emocional, sobre todo en el contacto de idiomas y culturas, donde por muchas razones se puede generar un comportamiento equivocado. Las fuentes de errores más probables son las siguientes:

- 1 La emoción A existe en la cultura meta C, pero no se realiza. Por ejemplo, porque se considera socialmente nociva.
- 2 La emoción A existe en la cultura meta C y con el mismo tipo situacional B, pero restringida a cierta constelación interaccional.
- 3 La emoción A existe en la cultura meta C y con el tipo situacional B, pero con otra forma de expresión.
- 4 Dado el tipo situacional B, en la cultura meta C no se siente ninguna o se siente otra emoción que A.
- 5 La emoción A existe en la cultura meta C con el mismo tipo situacional B y la misma forma de expresión, pero el alumno teme un falso amigo.
- 6 La emoción A existe en la cultura meta C con el mismo tipo situacional B y la misma forma de expresión, pero la reacción difiere.

Para tomar en cuenta tales aspectos en la clase de idiomas, se debería desarrollar una concepción de transmisión adecuada para la competencia emocional con base en investigaciones a fondo (por ejemplo, acerca de la influencia de material afectivo en la clase de idiomas) y con base en comparaciones culturales detalladas.

Qué podemos hacer para integrar la emocionalidad en la enseñanza? No es suficiente reducir la emocionalidad como concepto teórico —como sucede en la psicolingüística de la adquisición de una segunda lengua— a un filtro afectivo con consecuencias para la motivación y el rendimiento individual, no importa cómo sea concebido este filtro. Lina emocionalización de la clase de idiomas, que se pretende en algunos de los nuevos métodos alternativos, me parece muy peligrosa dado que los profesores no somos terapeutas de profesión y que se puede dar el caso en el que un alumno reacciona emocionalmente fuerte sin que podamos controlar la situación. Tampoco la limitación didáctica al plano de la expresión, es decir, a algunos rasgos típicos sobre todo de entonación, de gestos o de mímica de algunas emociones selectas corresponde a la complejidad del fenómeno de “emoción”. Lo mismo vale para la simple enseñanza del vocabulario emocional sin conexión alguna con las reglas de sentir (*feeling rules*) o de expresión (*display rules*) que sugiere una igualdad transcultural.

Para integrar la emocionalidad de una forma más apta y más sistemática a la clase de idiomas, existen muchos puntos de partida para tematizar inicialmente un discurso sobre las emociones, partiendo, por ejemplo, del temor de los alumnos a los errores o exámenes en la misma clase, hablando sobre experiencias emocionales concretas en otra cultura, sobre el choque cultural, etc. Sin embargo, la meta no es que los alumnos se expresen en su individualidad como en los métodos alternativos, sino que se establezca un marco sociocultural para las experiencias sociales en el que se pueda experimentar y discutir en un nivel de abstracción más elevado las posibles estrategias de enfrentamiento y las reglas de expresión aceptables en la cultura meta.

Este procedimiento se debería complementar con una elaboración sistemática y cognitiva continua de un sistema de emocionalidad que lleva más allá del vocabulario básico, ya que para evitar malentendidos interculturales es necesario tener estrategias

para identificar emociones y disponer de maneras de expresión adecuadas y reacciones consiguientes relevantes en el entorno de la cultura meta.

Comparar las reglas de sentir (“feeling rules”) podría mostrar antecedentes culturales que normalmente no salen a la luz. Por ejemplo, no se debe ni mostrar ni sentir por un plazo largo en la cultura alemana la emoción de tristeza. Nuestra capacidad de empatía es limitada, y algo como las plañideras es —para nosotros— un concepto muy extraño. Lo mismo se puede decir sobre el amor triste chino: lo hubiéramos aceptado en la época de los trovadores “Minnezeit”), pero hoy en día lo interpretaríamos por lo general como señal de debilidad.

También las reglas de enfrentamiento (“coping rules”) pueden tener su lugar en la clase, siempre y cuando determinen el comportamiento: Cuál, por ejemplo, es el comportamiento adecuado posterior a un sentimiento de aburrimiento? Se busca distracción o se soporta este estado?

Estamos usando en la clase de idiomas muchas formas de trabajo que se pueden adaptar al trabajo con emocionalidad como son, por ejemplo en la fonética, los ejercicios de gruñir. Para adquirir una competencia receptiva y para iniciar el discurso metaemocional se ofrece, por ejemplo, la interpretación de fotografías o de videos, pero también de textos literarios. Dado que tienen un efecto de activación, no me opondría del todo a textos y temas tabú. También la integración de emociones tabú pero básicas, como el enojo, el asco y la vergüenza, me parece necesaria por su suma importancia en muchas culturas.<sup>4</sup> Hasta textos de libros populares basados en la teoría de David Golemann sobre el cociente emocional pueden abrir la discusión, dado que muestran una clara tendencia “occidental” (véase el anexo 2: “Experimento 10”).

Para la adquisición de una competencia productiva me parecen aptas las simulaciones más bien estratégicas que sensibilizan para tener la suceptibilidad hacia malentendidos en el área afectiva y que preparan para el tratamiento de situaciones problemáticas previsibles. Un acceso cognitivo relativamente sencillo a la emocionalidad se podría encontrar sobre las situaciones desencadenantes y las reglas de expresión (“display rules”): es más fácil describir y comparar situaciones en las que dominan ciertas reglas de sentir (“feeling rules”) o reacciones corporales y otros componentes de expresión, que describir las emociones mismas.

He tratado de coleccionar algunos ejercicios tomando como punto de referencia el español como lengua extranjera (véase anexo 3). Se deberían modificar este tipo de ejercicios dependiendo de si se aprende el idioma en el país de la lengua meta o no.

Los ejercicios 1 y 2 sólo tienen la función de comparar de una forma básica los sistemas emocionales. De 3 a 5 se trata de la elaboración de las reglas de sentir (“feeling rules”), es decir, de las situaciones desencadenantes. Sobre todo este sector se presta al tratamiento de estereotipos: a través de auto- y heteroestereotipos como base inevitable de entendimiento se puede abrir el camino hacia una visión más obje-

<sup>4</sup> Para el alemán pienso, por ejemplo, en textos de Max Frisch tomados de *Homo Faber* o de sus diarios, que describen muy bien la emoción “asco” acerca de todo fértil y femenino.

tiva, que considere las bases culturales, sociales e históricas de las emociones. Los ejercicios 6, 7 y 8 se ocupan de las reglas de expresión de una forma general, tomando en cuenta la constelación interactiva y, por último, tratando de describir las formas de expresión. Las otras actividades tienen que ver con el reconocimiento de las emociones (9) y con la disposición actual (barómetro de emociones, cuestionario). El termómetro de emociones puede servir para diferentes fines.

Como se puede ver, hay muchas posibilidades de integrar la emocionalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras que pueden enriquecer el tratamiento actual del tema, que ha sido más bien escueto. Mi meta principal es que la emocionalidad se entienda como tema explícito de la clase, con un “idioma” propio compuesto de reglas parecidas a las de la semántica, la sintaxis y la pragmática.

## Bibliografía

- BATTACHI, M.W./SUSLOW, T/RENN, M. (1996) *Emotion und Sprache*, Frankfurt/M.: Lang.
- BRANDSTÄTTER, H. (1990) “Emotionen im sozialen Verhalten”, en: Scherer, K. (ed.): *Psychologie der Emotion*, Göttingen: Hogrefe, 423-481.
- DÖRNER, D./STÄUDEL, T. (1990) “Emotion und Kognition”, en: Scherer, K. (ed.): *Psychologie der Emotion*, Göttingen: Hogrefe, 293-343.
- EKMAN, R./FRIESEN, W.V. (1978) *The facial action coding system*, Palo Alto: The Consulting Psychologists Press.
- EKSRTAND, L.H. (1994) “Language, emotion, and cognition experiences from bilingual”, en: *Grazer Linguistische Studien* 42, 1-27.
- FIEHLER, R. (1990) *Kommunikation und Emotion*, Berlin: de Gruyter.
- GEPPERT, U./HECKHAUSEN, H. (1990) “Ontogenese der Emotionen”, en: Scherer, K. (ed.): *Psychologie der Emotion*, Göttingen: Hogrefe, 115-213.
- GRAMMER, K./EIBL-EIBESFELDT, I. (1993) “Emotionspsychologische Aspekte im Kulturenvergleich”, en: Thomas, A. (ed.): *Kulturvergleichende Psychologie*, Frankfurt/M.: Hogrefe, 297-322.
- HEELAS, P. (1996) “Emotion Talk across Cultures”, en: Harré, R./Parrott, W.G. (eds.): *The emotions: Social, cultural and biological dimensions*, London: Sage, 171-199.
- HIELSCHER, M. (1996) *Emotion und Textverstehen*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- IGLESIAS, I. (1995) “Vergüenza ajena”, en: Harré, R./Parrott, W.G. (eds.): *The emotions: Social, cultural and biological dimensions*, London: Sage, 122-131.
- IZARD, C.E. (1994) *Die Emotion des Menschen*, Weinheim: Beltz.
- IZARD, C.E./KOGAN, J./ZAJONC, R.B. (eds.) (1984) *Emotions, cognitions, and behavior*, Cambridge: CUP.
- KÄSERMANN, M.-L. (1995) *Emotion im Gespräch: Auslösung und Wirkung*, Bern: Huber.

- LAUX, L./WEBER, H. (1990) "Bewältigung von Emotionen", en: Scherer, K. (ed.): *Psychologie der Emotion*, Göttingen: Hogrefe, 560-629.
- LEVENTHAL, H./SCHERER, K. (1987) "The relationship of emotion to cognition: A functional approach to asemantic controversy", en: *Cognition and Emotion* 1/1, 3-28.
- MATSUMOTO, D./EKMAN, R. (1989) "American-Japanese Cultural Differences in Intensity Ratings of Facial Expressions of Emotion", en: *Motivation and Emotion* 13/2, 143-157.
- NEISSER, U. (1988) *Cognitive psychology*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- ORTONY, A./CLORE, G./COLLINS, A. (1988) *The Cognitive Structure of Emotions*, Cambridge: CUP.
- PEKRUN, R. (1988) *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*, Weinheim: Beltz.
- RUSSELL, J. (1994) "Is There Universal Recognition of Emotion From Facial Expressions? A Review of the Cross-Cultural Studies", en: *Psychological Bulletin* 115/1, 102-141.
- SCHERER, K. (1990): "Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie", en: Scherer, K. (ed.): *Psychologie der Emotion*, Göttingen: Hogrefe, 2-38.
- SCHERER, K./TANNENBAUM, P. (1986) "Emotional experiences in everyday life: a survey approach", en: *Motivation and Emotion* 10/4, 295-314.
- SCHÜRER-NECKER, E. (1994) *Gedächtnis und Emotion: zum Einfluss von Emotionen auf das Behalten von Texten*, Weinheim: Beltz.
- SEIBERT, P./ELLIS, H. (1991) "Irrelevant thoughts, emotional mood states, and cognitive task performance", en: *Memory and Cognition* 19-5, 507-513.
- SHAVER, P.R./WU, S./SCHWARTZ, J.C. (1992) "Cross-Cultural Similarities and Differences in Emotion and Its Representation: A Prototype Approach", en: Clark, M.S. (ed.): *Emotion*, Newbury Park: Sage, 175-212.
- TISCHER, B. (1993) *Die vokale Kommunikation von Gefühlen*, Beltz: Weinheim.
- TROMMSDORF, G. (1993) "Entwicklung im Kulturvergleich", en: Thomas, A. (ed.): *Kulturvergleichende Psychologie*, Frankfurt/M.: Hogrefe, 103-143.
- WIELAND-ECKELMANN, R. (1992) *Kognition, Emotion und psychische Beanspruchung*, Göttingen: Hogrefe.
- ZIMMER, K.W./SCHÖNEBECK, B. (1986) "Emotional Excitement in Text Comprehension: Recall and Autonomie Response Patterning", en: Klix, K.F./Hagendorf, H. (ed.): *Human Memory and Cognitive Capabilities*, North-Holland: Elsevier, 713-722.

## ANEXO 1

TABLE 7.1 The Emotion Hierarchy in English

<i>Hierarchical Levels</i>		
Superordinate	Basic	Subordinate
Positive	love	adoration affection love fondness liking attraction caring tenderness compassion sentimentality; arousal desire lust passion infatuation: longing
Positive	joy	amusement bliss cheerfulness gaiety glee jolliness joviality joy delight enjoyment gladness happiness jubilation elation satisfaction ecstasy euphoria; enthusiasm zeal zest excitement thrill exhilaration; contentment pleasure; pride triumph; eagerness hope optimism: enthrallment rapture; relief
Positive	surprise	amazement surprise astonishment
Negative	anger	aggravation irritation agitation annoyance grouchiness grumpiness; exasperation frustration; anger rage outrage fury wrath hostility ferocity bitterness hate loathing scorn spite vengefulness dislike resentment; disgust revulsion contempt; envy jealousy; torment
Negative	sadness	agony suffering hurt anguish; depression despair hopelessness gloom glumness sadness unhappiness grief sorrow woe misery melancholy; dismay disappointment displeasure; guilt shame regret remorse; alienation isolation neglect loneliness rejection homesickness defeat dejection insecurity embarrassment humiliation insult; pity sympathy
Negative	fear	alarm shock fear fright horror terror panic hysteria mortification; anxiety nervousness tenseness uneasiness apprehension worry distress dread

(de: SHAVER/WU/SCHWARTZ 1992: 187)

TABLE 7.2 The Emotion Hierarchy in Italian

<i>Hierarchical Levels</i>		
<i>Superordinate</i>	<i>Basic</i>	<i>Subordinate</i>
Positive	love	affection fondness tenderness love liking caring sympathy sentimentality; bliss ecstasy enthrallment rapture adoration; enjoyment pleasure contentment arousal excitement attraction passion desire infatuation zest lust longing
Positive	joy/happiness	satisfaction triumph; elation jubilation euphoria enthusiasm; happiness joy gladness glee delight amusement gaiety cheerfulness jolliness joviality exhilaration optimism; relief; zeal eagerness hope
Positive	surprise	astonishment surprise amazement
Negative	compassion	compassion pity woe
Negative	fear	panic terror fear fright horror shock dismay thrill alarm dread
Negative	anger/hate	dislike hostility disgust loathing contempt revulsion scorn rejection bitterness outrage; aggravation irritation grumpiness annoyance exasperation hysteria anger rage ferocity wrath fury hate vengeful spite resentment; envy jealousy pride
Negative	sadness/depression	guilt remorse shame; nervousness tenseness agitation anxiety apprehension uneasiness worry anguish torment distress; sorrow suffering misery agony despair; homesickness regret; embarrassment insecurity humiliation mortification hurt insult defeat frustration alienation disappointment isolation loneliness neglect gloom glumness grouchiness melancholy sadness depression unhappiness dejection hopelessness displeasure grief

TABLE 7.4 The Emotion Hierarchy in Chinese

		<i>Hierarchical Levels</i>
<i>Superordinate Basic</i>		<i>Subordinate</i>
Positive	joy/happiness	exuberance/arousal (63) arousal (105) fervor/enthusiasm (3) excitement/thrill (80) encouragement/uplift (30) impulse (2) gratitude (56); joy/carefreeness (66) contentment (97) grief/gladness (51) relief/happiness (77) happiness/glee (78) joy/excitement (83) joy/happiness (57) joy/gladness (58) joy/gladness (46) carefreeness/happiness (20) glee (21) glee (38) surprise/happiness (11); liking/love (15) liking (41) love/admiration (59); fascination (47)
Negative	hate/anger	disgust (25) dislike/disgust (32) dislike (98); abhorrence (40) hate (55) annoyance/hate (90) resentment (76) irritation/annoyance (16) rage from shame (19) fury (100) anger (96) indignation (81) wrath/indignation (99) indignation (50) indignation/worry (6) hidden resentment (64) sadness/resentment (13) shame/resentment (12); jealousy (52) jealousy/chate (60) jealousy (104)
Negative	sadness/gloom	disappointment (82) despair (89) disheartenment (88) pessimism (44); sadness/plaint (70) hidden plaint (109) sadness (18) bitterness (91) anguish/grief (87) sadness/sentimentality (53) sadness/grief (74) sadness/worry (39) anguish (48) desolation (54) sorrow (35) sorrow/grief (36) sorrow (38) grief (4) grief (75) grief/sadness (1); agitation/impatience (68) vexation (71) agitation/vexation (62) worry/vexation (92) worry/depression (85) worry (110) melancholy (72) depression (45) depression/gloom (49) depression/gloom (84) worry/depression (86) unhappiness/worry (37) unhappiness (31) worry/bitterness (29) worry/depression (65) desconsolation (79) unhappiness (69); loneliness (93)

Negative sad love	infatuation (67) unrequited love (85) attachment (94) remote concern (101) nostalgia (14); compassion (23) tenderness/pity (108) sorrow/love (26) sorrow/pity (24)
Negative fear/panic	panic (5) panic (43) nervousness (9) fear (10) fear (33) fear/worry (22) uneasiness (61); anxiety/impatience (17) anxiety/worry (102) worry (106); eagerness (103) longing (107)
Negative shame	guilt/regret (8) regret (73); shame (7) shame (42) shame (27) diffidence (34)

---

NOTE: The numbers in parentheses correspond to the numbered Chinese terms in Table 7.3

(de: SHAVER/WU/SCHWARTZ 1992: 194)

TABLE 7.5 Percentage of Children (out of 30 in each age group) in an American Sample Knowing the Emotion Words That Are Learned First in the United States

Words	Age in Months		
	18-23	24-29	30-35
Happy	76.7	90.0	93.3
Sad	50.0	63.3	96.7
→ Afraid	46.7	66.7	90.0
→ Angry	43.3	63.3	90.0
→ Mad	36.7	66.7	80.0
→ Scared	23.3	60.0	93.3
→ Loving	33.3	53.3	73.3
→ Liking	23.3	46.7	66.7
Surprised	10.0	20.0	76.7
Glad	03.3	30.0	50.0
Lonely	03.3	10.0	33.3
Annoyed	13.3	10.0	33.3
Ashamed	00.0	03.3	10.0
Worried	00.0	00.0	06.7
Embarrassed	03.3	06.7	16.7
Disgusted	00.0	06.7	30.0
Guilty	03.3	06.7	03.3
Anxious	00.0	00.0	10.0
Relieved	00.0	00.0	00.0

SOURCE: Based on Ridgeway et al. (19R5).

NOTE: Arrows indicate alternative names for one of the basic-level categories. The six categories that are acquired first by children —happy, sad, afraid/scared, angry/mad, loving/liking, and surprised— are the same ones that emerged at the basic level in the adult American study conducted by Shaver et al. (1987). Subordinate-level emotion concepts are all learned later than basic-level concepts.

TABLE 7.6 Number of Children (out of 20 in each age group) in a Chinese Sample Knowing the Emotion Words That Are Learned First in China

<i>Approximate English Equivalents of Chinese Words Known by at Least 50% of the Oldest Children</i>	<i>Age in Months</i>		
	<i>18-23</i>	<i>24-29</i>	<i>30-35</i>
Fear	17	19	20
> Liking	14	19	20
Anger	17	18	20
Shame/Shyness	14	14	19
Sorrow/Love	3	3	14
-----> Liking/Love	3	6	13
Happiness/Joy	3	6	13
Sadness/Grief	4	3	13

NOTE: If we accept liking and liking/love as parallels of the Shaver et al. (1987) love category in the American study: happiness/joy as parallel to the American joy category; and anger, sadness/grief, and fear as parallel to the American anger, sadness, and fear categories, then there are only two additional "child-basic" emotions in China: shame/shyness and sorrow/love. These correspond to the two remaining basic-level categories in the Chinese adult hierarchy study summarized in Table 7.4. '

(de: SHAVER/WU/SCHWARTZ 1992: 199)

Anexo 2:

**Experimento 10**

¿Muestra Usted abiertamente sus sentimientos?

Por favor, marque cada pregunta con si o no!

- |  |                             |                             |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. Siempre digo francamente si me siento bien o mal.                                   | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 2. Soy sensible a los cambios del tiempo.  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 3. Decido normalmente según mi impresión, no según la lógica.                          | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 4. Cuando alguien se acerca a mi novia/novio, siento celos.                            | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 5. De vez en cuando estoy de muy mal humor sin conocer el porqué.                      | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 6. Cuando estoy de mal humor, quiero que mis prójimos lo toman en consideración.       | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 7. Cuando estoy enojado, siempre me lo trago.  | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 8. Si algo me molesta, lo digo clara y francamente.                                    | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 9. De vez en cuando me siento muy afligido, pero en seguida cambia y grito de alegría. | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 10. En mi juventud, me castigaron de vez en cuando sin que hubiera hecho algo malo.    | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 11. Mis padres repentinamente sintieron vergüenza por mí.                              | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 12. Mis padres siempre solicitaron de mí que les hiciera feliz.                        | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 13. Siento que la mayoría de la gente no me estima mucho.                              | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 14. La gente solo me respeta si me muestro muy fuerte.                                 | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 15. Nunca estoy segura cómo me debería comportar con los demás.                        | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 16. Confío muy tarde o nunca en otra gente.  | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

Cada “Si” en las preguntas 1-8 y cada “No” en las preguntas 9-16 reciben un punto.- Esto significa su resultado:

Más de 12 puntos: Usted es abierto en sus sentimientos; tan abierto que otra gente lo toma de vez en cuando por caprichoso. Pero Usted no es caprichoso, esto solo le hace creer gente que esta controlando sus emociones, ocultándolas o dominándolas de otra manera. Mostrar sus sentimientos no es capricho. Los que son caprichosos son ellos que no dan a los demás la oportunidad de entender cómo se sienten. Y es muy difícil tratar a gente emocionalmente controlada dado que nadie puede saber porqué siempre se presentan tan equilibrados en la superficie y cómo se sienten verdaderamente en su interior.

Anexo 3:

**Emociones en la clase - algunas ideas para una lección “emocionante”**

1 ¿Cuáles emociones tienen una importancia especial en su país?

a) Haga una lista de las 10 b) Use un diccionario: ¿Cuál es la traducción/  
palabras más importantes: son las traducciones de estas palabras en L2?

1	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____
6	_____	_____	_____
7	_____	_____	_____
8	_____	_____	_____
9	_____	_____	_____
10	_____	_____	_____

2 ¿Cuáles de las emociones son positivas para Usted, cuáles negativas?

3 Describa una situación típica para cada emoción.

4 ¿Sobre qué uno se enoja en su país? ¡Compare, por favor!

	En México:	In <u>Alemania</u> :
Uno se enoja sobre	_____	_____
Uno se enorgullece de	<u>familia, nacionalidad,</u>	<u>cualificaciones</u>
	<u>rendimiento...</u>	<u>rendimiento....</u>
Uno se avergüenza de	_____	_____
Uno es agradecido por	_____	_____
Uno teme	_____	_____
....		

(también para solitar estereotipos)

5 ¿Cómo se reacciona en su cultura en las siguientes situaciones?

(Solución para la lengua meta: en la misma página, encabezada)

★ Usted se va en metro. Quiere bajar en una parada, pero mucha gente sube y no le deja pasar.

★ ..

6 ¿Cuál de las emociones no se puede mostrar abiertamente?

¿Cuál se debería, cuál se podría mostrar?

1: \_\_\_\_\_  
 2: \_\_\_\_\_  
 3: \_\_\_\_\_

1: \_\_\_\_\_  
 2: \_\_\_\_\_  
 3: \_\_\_\_\_

7 ¿A quién es permitido que muestre sus sentimientos?  
 Usted es: mujer: O hombre: O

Si	No
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

a un amigo/a una amiga  
 al novio/a la novia  
 al esposo/a la esposa  
 a un colega/una colega  
 al propio hijo/la hija  
 al padre  
 a la madre  
 al jefe  
 .....

8 Haga un rompecabezas emocional para las emociones de *vergüenza, asco, enojo*, ... en su cultura. ¿Sabe cómo es en México [*cultura meta*]?

voz: más fuerte/baja (¿mucho?), más rápida/lenta, más alta/baja, con/sin pausas, ...  
 ojos: mirar/desviar la mirada, abrir mucho/cerrarlos, ...  
 cabeza: hacia arriba/abajo, fruncir las cejas, ...  
 boca: sonreír, reír, mostrar los dientes, cerrar los dientes, tensar/relajar los labios...  
 cuerpo: muy caliente/frío, sudar/temblar de frío, corazón late, músculos se tensan...  
 verbal: si/no, (si sí: ¿qué?)  
 ...

(alternativa: como en los experimentos - relacionando fotos con emociones)

9 En el siguiente texto, se describe un fuerte sentimiento. ¿De qué se trata?  
 Grupo 1: ¿Se puede imaginar una situación antecedente?  
 Grupo 2: ¿Se puede imaginar una reacción para enfrentar o superar esta emoción?

[texto(s) literario(s)]

10 Termómetro de emociones

1

(para medir p. ej.:

- a intensidad de emociones
- b evaluación afectiva de objetos, acontecimientos etc.
- c valor cultural
- d ...)

pasión	100°
vergüenza	90°
?	80°
?	70°
?	60°
?	50°
?	40°
?	30°
?	20°
interés	10°
indiferencia (neutral)	— 0° —
?	-10°
?	-20°
?	-30°
?	-40°
odio	-50°

parecido:

Barómetro de emociones

(instalación fija: Cada alumno pega diariamente un imán en el cuadrante correspondiente)

Cuestionario sobre la disposición actual				
¿Cómo se siente por el momento?				
me siento	más bien	me siento	más bien	nada
1 existosa/o		inútil		
2 irritada/o		armoniosa/o		
3 feliz		triste		
4 relajada/o		tensa/o		
5 cerrada/o		abierta/o		
6 contenta/o		descontenta/o		
7 segura/o		amenazada/o		
8 pesimista		optimista		
9 despreocupada/o		cavilosa/o		
10 vacilante		determinada/o		
11 cansada/o		descansada/o		
12 atenta/o		distraída/o		
13 tranquila/a		inquieta/o		

14 culpable		inocente		
15 seria/o		serena/o		
16 fuerte		débil		
17 desesperada/o		llena/o de		
18 ...		esperanza		

(según diferentes escalas de estados emocionales en Hielscher 1996: 242 f)

\*Lista de adjetivos para calcular estados emocionales actuales

¿Cómo se siente actualmente?	⇐ para nada					muy ⇒
enojada/o	1	2	3	4	5	6
optimista	1	2	3	4	5	6
contenta/o	1	2	3	4	5	6
nerviosa	1	2	3	4	5	6
triste	1	2	3	4	5	6
provocada/o	1	2	3	4	5	6
indiferente	1	2	3	4	5	6
alegre	1	2	3	4	5	6
enfurecida/o	1	2	3	4	5	6
desemparada/o	1	2	3	4	5	6
decepcionada/o	1	2	3	4	5	6
desesperada/o	1	2	3	4	5	6
....						

(modificado según Hielscher 1996: 247)