

Lenguaje y emociones

Evidencias empíricas a partir de las investigaciones actuales

Ana Teberosky
Barcelona, 2016

Índice

Introducción: la emoción	02
¿En qué consiste la cognición social y la Teoría de la mente?	03
1. El desarrollo de intención, emociones y creencias	06
2. De la “Teoría de la especie” a la “Teoría de la mente”	07
De deseos y emociones	08
De los estados mentales y los juegos de ficción	10
El lenguaje y los juegos de ficción	10
3. Específicamente, de las emociones	12
Componentes de la emoción	12
La expresión de las emociones y su multimodalidad	13
4. Hablar de las emociones	14
El léxico de las expresiones emocionales	15
Los refranes y las emociones	16
De la somatización, del cuerpo y las emociones	17
Del movimiento y las emociones	17
La gramática y las expresiones emocionales	17
La intervención del lenguaje en las emociones	18
5. El “lenguaje” y las emociones	21
Implicaciones sobre el papel del lenguaje en las emociones	21
6. Las emociones y la narración	22
7. El presente cuento	26
8. Conclusiones	27
Referencias bibliográficas	28

Introducción: la emoción

“Emoción” es el término que se usa para referirnos a una clase de estados internos y de experiencias personales. Los estados se infieren a partir de cambios somáticos y neurofisiológicos que implican manifestaciones faciales, corporales y de conducta, las *experiencias* son una interpretación y evaluación del estado emocional ⁽¹⁾. Ambos, los estados y las experiencias, requieren de una cierta *atención* tanto a las situaciones que los provocan, como a la percepción de los cambios corporales y de conducta. Pero la interpretación requiere además una cierta memoria autobiográfica, basada en la habilidad cognitiva de recordar las experiencias personales, los objetos, los eventos y un cierto grado de conocimiento de uno mismo, o conciencia del yo, que reúna información sobre lo que la persona es, lo que era o puede ser.

La atención requerida puede ser mínima, dependiendo del tipo de emoción y de la intensidad, como por ejemplo en el caso del miedo, pero puede ser más alta, en el caso de la vergüenza. Llegados a este punto, es necesario hacer una diferenciación porque una vez que pasamos del concepto elemental y cotidiano de emoción, que típicamente se relaciona con el miedo, la ira, el amor o el enfado, la discusión científica se basa en criterios para categorizar el dominio emocional. Mientras que unos abogan por una distinción entre emociones básicas y complejas, otros apelan a la evaluación y los aspectos cognitivos y culturales ⁽²⁾. Para las emociones básicas no es necesaria la conciencia, pero las emociones complejas requieren una cierta habilidad cognitiva, por ejemplo una auto-imagen ⁽²⁾. La habilidad cognitiva facilita que los sujetos sean capaces de percibir, discriminar, individualizar, asociar, recordar, comparar las experiencias emocionales y atribuirles una denominación lingüística. Así por ejemplo, cuando una persona dice “soy feliz”, “estoy contenta”, hace una evaluación de su estado de tipo reflexivo. La reflexión sobre su propio estado se deriva de una conciencia del yo, aunque las emociones no son solo una cuestión individual sino también social y no solo una cuestión interna sino también externa. Los cambios, las experiencias y conductas son influidos por los otros y por la cultura de la comunidad.

Lo individual o social sirve para diferenciar las emociones individuales de las que se constituyen en un marco social cuando se interactúa con otras personas, la cuestión interna y externa sirve para diferenciar la experiencia de sensaciones endógenas, como la sensación de malestar corporal o la ansiedad, de la *expresión* más exógena de las emociones ⁽³⁾. La expresión emocional se observa en la cara, la voz, el cuerpo y la actividad de las personas. Pero no siempre hay correspondencia entre la expresión y las experiencias. La expresión puede ser enmascarada cuando hay discrepancia entre emoción real y emoción expresada, puede ser disimulada como se ejemplifica en la expresión con “cara de póker” y puede ser controlada, por ejemplo por la socialización familiar y cultural que tolera o no ciertas expresiones.

En la anterior descripción hemos usado las nociones de *estado*, *experiencia* y *expresión emocionales*, a ellas debemos agregar las nociones de *situaciones* con las que se relacionan las emociones y de *léxico lingüístico* que sirve para denominarlas. Pero esta descripción no estaría completa sin la apelación a los deseos que constituyen las metas que guían la acción, y su consecución sirve para predecir la acción consecuente y las emociones asociadas ⁽⁴⁾

Los diferentes aspectos implicados en el concepto de emoción han llevado a

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Lewis, 2008.
- ² Clore y Ortony, 2013; Engelen, *et al.*, 2009.
- ³ Arias, 2008; Lewis, 2008.
- ⁴ Arias, 2008.

Wierzbicka (5), a proponer una diferenciación tipográfica. Así en nuestra anterior descripción hemos diferenciado entre estado, experiencia y expresión emocional; y aplicando la propuesta de Wierzbicka de distinciones tipográficas para estos tres niveles de análisis, por ejemplo, tendríamos el estado de la IRA (lo que siente una persona), la experiencia de “ira” (la memoria de), y la expresión con la palabra *ira* (el lenguaje). De esta forma se podría diferenciar entre los fenómenos (internos, corporales, que dan lugar a sensaciones), las conceptualizaciones que son moldeadas por la cultura y las palabras que también son artefactos culturales, que evolucionan en una sociedad dada y que son compartidos por las personas que viven en esa sociedad.

Estos componentes de la noción de emoción no siempre presentan una correspondencia uno a uno, sino que puede haber discrepancia entre la emoción real y la emoción expresada. Pero las emociones no solo responden a estímulos de la situación, sino también a deseos internos, que no son observables directamente sino que se infieren como parte del estado mental y requieren también atención, así como a la memoria de las experiencias personales. Por otra parte, ciertas emociones implican además creencias, conceptos, ideas y no solo deseos. Es decir, ciertas emociones no se pueden interpretar solo en términos de deseos y acciones, sino que implican creencias, como por ejemplo la sorpresa, el sarcasmo o la ironía (como veremos más adelante). Por tanto, gran parte de la comprensión de deseos y predicción emocional requieren una explicación que apele a esa nueva línea de Cognición Social denominada “Teoría de la Mente”.

¿En qué consiste la cognición social y la Teoría de la mente?

La cognición social se define como la capacidad de compartir, comprender, anticipar y controlar la comportamiento de los demás (6). La *Teoría de la mente* consiste en una serie de capacidades sociales que dan lugar a un tipo particular de conocimiento expresado en diferentes circunstancias. Por ejemplo, con frecuencia decimos “*sabemos* que hoy es día lunes”, “*creemos* que el tren sale a las 2 de la tarde”, “*nos preocupa* que la fecha límite sea el viernes día 30”, o “*deseamos* aprobar el examen”. Es decir, explicamos el comportamiento y las características propias y de los demás en términos de conocimientos, creencias, preocupaciones, deseos, etc.

Según la filosofía, en estos ejemplos estamos usando “actitudes proposicionales”, concepto que designa la relación entre una persona y la proposición de los estados mentales que se formulan para explicar la acción o la conducta, tanto para nosotros mismos como para los demás (7). Según la psicología, estamos describiendo una perspectiva sobre la (8) relación entre la mente y la actuación propia y de los otros. Esta actuación tiene que ver con los conocimientos, las creencias, los deseos, etc. y fue analizada a partir de los estudios de Premack y Woodruff, con chimpancés. Estos investigadores reportaron un estudio que comprobaba que los chimpancés no tenían el concepto de creencia ni la comprensión de la mente de los otros, que carecían de lo que denominaron una “Teoría de la mente”.

Las ideas anteriores sirvieron de base a la investigación de Josef Perner y Heinz Wimmer que utilizaron el método de “inesperada transferencia” en la localización de un objeto para la comprensión infantil de falsa creencia (9).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁵ Wierzbicka, 1999^a.
- ⁶ Nadel, 2002.
- ⁷ de Villiers y de Villiers, 2003.
- ⁸ Premack y Woodruff, 1978.
- ⁹ Wimmer y Perner, 1983.

Por ejemplo, después que los niños descubrían que una caja de galletas en realidad contenía lápices en lugar de galletas, se les preguntaba lo que un nuevo niño, que no había mirado en el interior de la caja, podía pensar sobre lo que contenía la caja. Los preescolares más pequeños decían “lápices”; los mayores, con una mejor comprensión de las creencias, decían “galletas”.

Tener una “Teoría de la mente” implica el uso de tales adscripciones de actitudes proposicionales en nuestra comprensión de la conducta propia y la de los otros. Por “comprender” los estudios se refieren a la *predicción* de cómo la persona va a actuar, a la *explicación* de por qué actuó de esa manera, o a la *descripción* del comportamiento en términos psicológicos. Las funciones de explicar y describir se encuentran restringidas al lenguaje, pero la predicción no tiene por qué ser verbal: en general podemos anticipar la propia actuación y reacción y la de los otros, así como sus consecuencias, sin recurrir siempre al lenguaje.

Ahora bien, en algunas situaciones el observador y el observado no comparten la predicción, la explicación o la descripción. El observador no comparte el objeto de deseo, el miedo o la creencia del observado y, por tanto, piensa que hay un malentendido, una percepción errónea, una falsa creencia en la visión del mundo del observado ⁽¹⁰⁾ Premack y Woodruff argumentaron que la verdadera prueba de que una persona tiene una “Teoría de la mente” se da en estas situaciones de discrepancia. Cuando para el observador, la persona observada se está comportando bajo una premisa falsa se pueden ver las adscripciones de actitudes proposicionales: “él creía que era así y por eso lo hizo”, “*tenía miedo y sentía horror por ello*”, etc., frente a lo cual el observador se distancia y discrepa del observado. Actuando de una manera, el observador percibe cómo de inconsistente puede ser la verdad sobre el mundo.

Antes sosteníamos que los deseos y creencias y la predicción emocional forman parte del estado mental, porque el mundo mental interior está habitado por intenciones, creencias, deseos, emociones, pensamientos, percepciones. La investigación sobre la Teoría de la mente ha demostrado ser de sumo interés no sólo para los psicólogos del desarrollo, sino también para los investigadores y practicantes en campos tales como la filosofía, la psiquiatría, la neuropsicología, la psicología social, la psicología clínica, comparada y cultural y la educación ⁽¹¹⁾. La diversidad de funciones para los que usamos los contenidos mentales es ejemplificada en la siguiente tabla 1.

TABLA 01. FUNCIONES, EJEMPLOS, Y TIPO DE EXPRESIÓN DE LOS ESTADOS MENTALES

Funciones	Ejemplos	Estructura
Expresar intenciones y planes mentales	<i>“Creo que dibujaré un coche”</i> <i>“Vamos a jugar con la pelota”</i>	Predicados de tipo epistémicos: saber, pensar, creer, etc.
Explicitar conocimiento o desconocimiento	<i>“Sé cómo hacerlo para que funcione”</i> <i>“No estoy segura de saber arreglarlo”</i>	Predicados de tipo epistémicos: saber, pensar, creer, etc.
Expresar dudas o incertidumbre	<i>“No estoy segura de que hoy llueva”</i> <i>“No creo que llegue a tiempo”</i>	Verbos con contenido evidencial relativos a la fuente de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹⁰ Premack y Woodruff, 1983.

¹¹ Flavell, 2004.

Funciones	Ejemplos	Estructura
Expresión de duda e indecisión	<i>"No sé si ver una película o leer un poco"</i>	Predicados volitivos: desear, querer, soñar, etc.
Explicitar hipótesis	<i>"Creo que sería mejor volver ahora"</i> <i>"Tal vez se trata de un error"</i>	Palabras funcionales de contenido modal: tal vez, a lo mejor, todavía, etc.
Formular opiniones	<i>"No estoy segura de que hoy llueva"</i> <i>"No creo que llegue a tiempo"</i>	Predicados de tipo epistémicos: saber, pensar, creer, etc.
Expresar el pensamiento	<i>"Me pregunto si lo has hecho bien"</i> <i>"Todavía le doy vueltas al tema del colegio"</i>	Verbos con contenido evidencial relativos a la fuente de información inferencial. Palabras funcionales de contenido modal: tal vez, a lo mejor, todavía, etc.
Razonar de forma explícita	<i>"Pensé que era mejor que no fuéramos"</i>	Predicados de tipo epistémicos: saber, pensar, etc.
Clarificar del significado pretendido	<i>"Lo que quería decirte era que no levantarás la voz"</i> <i>"Lo que intentaba expresar era que mejor que vayamos hoy"</i>	Verbos auxiliares y semi-auxiliares modales: poder, tener que, ser posible, querer, etc.
Indicar la fuente del conocimiento	<i>"Lo pensé en base a lo que me explicaron"</i> <i>"Lo pienso así porque lo he visto escrito"</i> <i>"Lo pienso porque lo he visto actuar"</i>	Verbos con contenido evidencial relativos a la fuente de información razonamiento: deducción, etc.
Expresar el desacuerdo	<i>"No estoy de acuerdo con lo que dices"</i> <i>"No veo claro lo que me dices"</i>	Predicados volitivos: desear, querer, soñar, etc.
Diferenciar puntos de vista	<i>"Su visión sobre el tema es diferente"</i> <i>"Tú y yo pensamos diferente"</i>	Predicados epistémicos: saber, pensar, creer, etc.

1. El desarrollo de las intenciones, emociones y creencias

Las emociones y sus expresiones se manifiestan desde muy temprano en los niños, pero de forma diversificada en función de las situaciones que viven. Por ejemplo, el miedo se manifiesta de forma diferente en los bebés o en los niños mayores: a los 8 meses los bebés muestran miedo frente a las personas no familiares y extrañas, al año muestran miedo a la disminución de la luz (o a la oscuridad), a los 2 años cuando ocurre un evento, a los 10 años los niños presentan miedo a una situación particular como un examen, a los 12 años se tiene miedo al dentista y a los 15 años se teme cuando se descubre un timo ⁽¹²⁾. Pero para comprender este proceso debemos ampliar un poco la descripción del desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹² Lewis, 2008.

2. De la “Teoría de la especie” a la “Teoría de la mente”

Uno de los primeros desarrollos en los bebés es lo que se denomina *Teoría de la especie* que consiste en la distinción entre entidades animadas e inanimadas. Esta distinción es anterior al aprendizaje del lenguaje y consiste en que los bebés hacia los 3 meses pueden reconocer los objetos a través de índices de automoción, o que se propulsan a sí mismos, lo que lo lleva a diferenciar entre objetos y humanos o animales. Esta capacidad les permite reconocer a su propia especie y dirigirse hacia los otros para establecer relaciones de apego, de identificación y de empatía ⁽¹³⁾.

Un aspecto de esta capacidad es la filiación, otro es la jerarquía, el estatuto y el rango que les permite, por ejemplo, reconocer a los iguales y a los mayores de su propia especie. Y un tercer aspecto es el intercambio social y el desarrollo de emociones de naturaleza moral, como por ejemplo convivir con los otros en grupo, desarrollar la empatía, tener el sentido de la justicia, reparar conflictos, ayudar o desarrollar emociones, como la generosidad y la gratitud ⁽¹⁴⁾.

Estos últimos sentimientos altruistas son exclusivos de los seres humanos, aunque las reacciones de especie son compartidas por muchos animales. También los rudimentos de la Teoría de la mente son compartidos con algunos mamíferos que reaccionan a la conducta de sus congéneres en términos no solo de acción sino también de objetivos e intenciones. Pero los seres humanos son únicos en elaborar una Teoría mental que les permite leer la mente de los otros y conocer sus objetivos, intenciones, deseos y creencias. Esto requiere interpretar a los otros no solo por su acción y expresión sino también por sus estados internos, capacidad que se adquiere como parte del proceso de vida social.

Desde muy pequeños, los niños se dan cuenta de que determinados estados internos se deben a sus propios deseos y creencias, entre ellos las emociones. Es decir, se dan cuenta de que las emociones son experiencias subjetivas. De este conocimiento derivan muchos otros, como la identificación de expresiones faciales, el control emocional, la categorización, el etiquetado emocional y la regulación emocional ⁽¹⁵⁾.

Los adultos comprendemos esta capacidad infantil gracias a observar a los niños cuando reconocen que los otros y ellos mismos actúan para conseguir algún objetivo, es decir cuando reconocen la intencionalidad de la acción. Así, los pequeños, de 2 años, pueden perseguir o modificar sus acciones en función de la respuesta materna (a veces, en función de la expresión de la cara de su madre). A los 3 años reaccionan con expresiones de alegría cuando han conseguido lo que buscaban.

También nos damos cuenta cuando vemos que los niños, desde los 3 años, comprenden y usan términos tales como *querer*, *miedo*, *triste*, *contento* o *enfadado* cuando ha pasado alguna situación. Además, a los 4 años cuando escuchan un cuento, pueden comprender los estados internos de los personajes y cuando se les explica la emoción que siente un personaje son capaces de describir una situación apropiada que ha provocado dicha emoción.

En la anterior descripción hay hitos en la adquisición de la comprensión de las emociones en el desarrollo. Se trata de una descripción que relaciona el

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹³ Boyd, 2009.

¹⁴ Lewis, 2008.

¹⁵ Arias, 2008; Sidera, 2009.

conocimiento de las emociones con algunas señales externas, como la cara de la madre, o una situación particular. En general, en estas descripciones se trata de una relación entre un estímulo y una respuesta. La investigación posterior sobre la comprensión emocional recurrió a modelos menos simples de respuesta a señales externas, e indagó sobre la duración de las respuestas emocionales, más allá del suceso que la había provocado. Así postuló la *Teoría de la mente* como una relación con procesos psicológicos internos, y no sólo con estímulos. Aunque desde muy temprano los niños pueden apreciar el miedo y la alegría, no es hasta los 5 o 6 años que entienden la sorpresa como otra emoción. Este desfase se debe a que mientras la alegría se consigue a partir del cumplimiento de un deseo, para interpretar la sorpresa es necesario tener en cuenta lo que uno mismo u otra persona cree y lo que ha cambiado o fallado respecto a su creencia. Es decir, un tipo de representación de segundo orden, o “pensar sobre el pensar”, como pensar sobre la creencia o los pensamientos.

Numerosos estudios han descrito un cambio en la capacidad cognitiva infantil tanto al conceptualizar un estado interno como al representarse recursivamente este pensar sobre el pensar. En las tareas que usan el método de “transferencia inesperada” en la localización de un objeto (que se ha cambiado de lugar), se muestra que la superación de la falsa creencia se lleva a cabo en alrededor de 4 años de edad ⁽¹⁶⁾. Los investigadores sostienen que este cambio en la comprensión se desarrolla a lo largo de los años preescolares, y se caracteriza de manera diferente a distintas edades. Es decir, a los 4 años de edad, los niños llegan a adquirir una teoría de “primer orden” de entendimiento de la mente (Piensa que X está en la caja), mientras que hacia los 5 y 6 años, los niños llegan a adquirir una “teoría de segundo orden” de la mente (*Pienso que ella cree que X está en la caja*) ⁽¹⁷⁾. Es decir, la comprensión de la mente se vuelve más recursiva cuando los niños crecen (*pienso que cree*). Además, el lenguaje contribuye de manera importante a la teoría de la mente y a la comprensión de esta relación recursiva implícita volviéndola explícita con el lenguaje ⁽¹⁸⁾.

De deseos y emociones

La tarea propia de los estudios de Teoría de la mente ha estado en relación con las creencias y, hasta recientemente, no se ha dado importancia al estudio de los deseos y de las emociones relacionadas con ellos. Pero ahora se sabe que entre los 3 y los 3 años y medio, los niños son capaces de hacer predicciones de la acción de acuerdo con los deseos; y que estas predicciones son anteriores a las realizadas en base a las creencias y la conducta ⁽¹⁹⁾. En los estudios de Harris y colaboradores ⁽²⁰⁾, los niños de 3 y 4 años demostraron comprensión del papel de los deseos en la predicción emocional. Por ejemplo, los niños eran capaces de predecir que alguien estaría contento cuando veía el contenido deseado en un recipiente y triste cuando el contenido no era el deseado. Sin embargo, eran incapaces de relacionar las creencias con las emociones. En ese estudio contaron a niños de entre 4 y 6 años una historia sobre un animal de peluche a quien le gustaba la Coca-Cola, pero odiaba la leche. Un día que el peluche había salido a caminar, le cambiaron el contenido de una botella de Coca-Cola por leche y cuando volvió, como tenía mucha sed, se la bebió. Se hicieron dos preguntas a los niños: ¿cómo se sentía antes de abrir la botella? y ¿cómo se sintió después de haber bebido de la botella camuflada? De estas dos preguntas, la segunda era más fácil porque para responder los niños tenían que reflexionar sobre lo que el peluche bebió y sobre lo que quería: quería Coca-Cola y se desilusionó porque no era esa bebida. En cambio, la primera pregunta era más difícil porque los

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹⁶ Astington, 1998.
- ¹⁷ Lewis, 2008; Astington y Baird, 2005.
- ¹⁸ San Juan y Astington, 2012.
- ¹⁹ Wellman y Woolley, 1990.
- ²⁰ Harris, Johnson, Hutton Andrews y Cooke, 1989.

niños tenían que reflexionar sobre lo que el peluche quería, sus deseos y también sobre sus creencias: creía que era Coca-Cola cuando en realidad era leche. Es decir, debían tener en cuenta las creencias erróneas. Esta segunda pregunta implicaba la Teoría de la mente.

Las emociones comparten con otros aspectos del dominio mental algunas características: la imposibilidad de ser percibidas directamente sino a través de alguna forma de exteriorización, la característica de ser influenciables y de tener una duración temporal ⁽²¹⁾. Pero son específicas en que forman parte del dominio corporal porque implican reacciones fisiológicas y expresiones faciales y corporales. Desde el punto de vista evolutivo, inicialmente la comprensión de las emociones es meramente situacional y está ligada a la experiencia directa: los niños son capaces de reconocer que determinadas emociones pueden ser causadas por hechos determinados. Hacia los 18 meses, los niños parecen entender que las personas tienen preferencias o deseos. A partir de los 3 años, los niños ya son capaces de predecir las acciones y explicar las emociones propias y ajenas en relación a otros estados mentales, como los deseos y su satisfacción.

Presentamos a continuación este resumen de los momentos sobresalientes en el desarrollo emocional, de acuerdo a varios autores ⁽²²⁾:

> **Entre unas pocas semanas y 18 meses:** imitación de las acciones de otros. Meltzoff y Moore ⁽²³⁾ mostraron que la imitación se desarrolla en la capacidad de hacer las cosas que muestra alguien que se presenta como modelo.

> **9 meses:** comienzo de reconocimiento de la intencionalidad, dirección de la atención hacia el cuidador para que lo guíe y reconocimiento de expresiones faciales con respuesta a ellas (por ejemplo, al miedo).

> **De 12 a 18 meses:** empatía o sensación de sentir una emoción que otro siente y ayudar a otros. La investigación muestra que la empatía se desarrolla a partir del contagio emocional y se convierte en una capacidad de sentir lo que otros sienten, a conformar a los que muestran signos de pena o dolor y, si es necesario, a ayudarlos. También intención de molestar a los otros.

> **De 12 a 18 meses:** saber que uno mismo y los demás son agentes. Tomasello y Rakoczy ⁽²⁴⁾ sostienen que se trata de una capacidad crítica que nos diferencia de los simios.

> **De 18 a 24 meses:** realizar el juego simbólico y el juego basado en roles. Un niño de dos años de edad, puede tomar un plátano y usarlo como un teléfono para hablar con su amigo.

> **3 años:** comienzan a construir acciones en términos de deseos y a mirar a los otros como agentes que persiguen sus propios objetivos individuales, a considerar que estos agentes pueden estar contentos si consiguen esos objetivos y tristes si no los consiguen.

> **3 años:** comprensión de los modelos. DeLoache ⁽²⁵⁾ mostró que los niños de 3 años, pero no antes, podían encontrar un juguete escondido en una habitación si se les había mostrado un juguete en miniatura

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

²¹ Sidera, 2009.

²² DeLoache, 2000; Leslie, 1987; Oatley, 2013; Tomasello y Rakoczy, 2003; Veneziano, 2005.

²³ Meltzoff y Moore, 1995.

²⁴ Tomasello y Rakoczy, 2003.

²⁵ DeLoache, 2000.

que se oculta en una pequeña sala de modelo. A esa edad, los niños también comprenden que las imágenes son representaciones.

> **Entre 4 y 5 años:** desarrollo de la Teoría de la mente, y de la perspectiva propia y de los otros. Wimmer y Perner ⁽²⁶⁾ descubrieron que a los 4 a 5 años los niños eran capaces de saber lo que otra persona sabe, aun cuando esto no coincidía con lo que ellos mismos creían. Comienzan a comprender que los motivos de los agentes no son siempre de buena fe, que seleccionan acciones en términos de sus creencias. Comienzan a comprender que las creencias, y no solo los deseos, forman parte de las emociones.

> **6 años:** entienden que hay diferencias entre la expresión y la emoción real, y comienzan a comprender la privacidad de las emociones.

> **Entre 6 y 8 años:** reconocen que la conducta puede llevar a una mala conciencia, a reconocer el orgullo de haber hecho algo socialmente bueno, al desarrollo del sentimiento de culpabilidad y de la vergüenza, y diferenciar entre lo correcto y lo erróneo.

> **Entre 8 y 9 años:** cuando se le pide que inventen, describan o dibujen episodios y les atribuyan emociones a los personajes, los niños tienen tendencias a expresar solo un tipo de emoción.

> **Entre 9 y 11 años:** ya pueden reconocer que la misma situación puede provocar sentimientos opuestos y comienzan a comprender que es posible cambiar de emociones y a establecer las relaciones entre pensamiento y emociones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

²⁶ Wimmer y Perner, 1983.

²⁷ Piaget, 1961.

²⁸ Leslie, 1987.

²⁹ Veneziano, 2005.

²⁵ DeLoache, 2000.

De los estados mentales y los juegos de ficción

Sabemos que el juego simbólico de “hacer-como-si” marca la entrada al mundo de la ficción ⁽²⁷⁾ y comienza hacia los 2 años con el juego de hacer como si se tomara el té o el juego de la casa de muñecas, hasta los juegos más teatrales y dramáticos. Este juego simbólico, junto con el desarrollo de las emociones, se consideran como parte de las habilidades de interpretación intencional de los estados mentales ⁽²⁸⁾. En el caso de las conductas de ficción, Leslie ya había hecho las siguientes observaciones: (i) a los 3 años los niños pueden diferenciar entre hechos reales y ficción, (ii) en el caso de las habilidades de ficción, la producción y la comprensión se dan simultáneamente porque tienen un mecanismo cognitivo común, (iii) hay un acierto isomorfismo estructural entre la ficción y la comprensión de estados mentales ya que ambos implican procesos de sustitución.

El lenguaje y los juegos de ficción

Las relaciones entre el lenguaje y los juegos de ficción deben ser interpretadas en dos sentidos. En primer lugar existen relaciones evolutivas *entre* el lenguaje y los juegos de ficción; y en segundo lugar hay uso del lenguaje en los juegos de ficción ⁽²⁹⁾. Respecto al primer aspecto, se trata de una convergencia entre ambos dominios (lenguaje y ficción). Por ejemplo, los primeros actos de ficción del niño son sobre sí mismo (hacer ver que se está comiendo) y

aparecen al mismo tiempo que las primeras palabras. Las actividades de ficción que implican a otras personas y la utilización de objetos sustitutos coinciden con las primeras combinaciones entre palabras. Pero más allá de estas convergencias, la perspectiva de investigación constructivista plantea una relación de causalidad recíproca entre el lenguaje y el desarrollo de los estados mentales como parte de las habilidades de cognición social. Tomasello (30), muestra que la atención conjunta y los contextos interactivos de comunicación de intenciones son un marco para el aprendizaje del lenguaje. A su vez, el uso del lenguaje enriquece el desarrollo de aspectos mentales en la interacción comunicativa sobre deseos, emociones, creencias y pensamientos. Y la adquisición de habilidades lingüísticas ayuda en el desarrollo de aspectos representacionales (31).

Respecto al uso del lenguaje en los juegos, el lenguaje interviene en la discusión acerca de los pensamientos y emociones de los personajes y en los objetos imaginarios. Por ejemplo, para denominar objetos, para organizar y negociar la asignación de roles de los participantes, para anunciar la realización de planes que programen lo que va a pasar y para recordar lo que ha pasado en las situaciones de fantasía compartida (32). Las situaciones en las que interviene el lenguaje son de tres tipos: en primer lugar la situación de sustitución de objetos se completa con la doble identidad de los objetos que intervienen en el juego. Es el caso de la identidad de uso convencional de un objeto y la identidad adquirida en la ficción, a la que los niños reaccionan no sólo con acciones adecuadas a la doble identidad sino también con nombres que denominan los objetos en la sustitución de identidades. Así por ejemplo, una pelota como-si-fuera una manzana o un plátano como-si-fuera un teléfono (33).

En segundo lugar debemos señalar las verbalizaciones que crean situaciones significativas de ficción a través actos *performativos** en las condiciones del juego (34). En el caso de la producción de posibilidades consiste en pensar las posibilidades o alternativas del tipo “como-hubiera-sido” (o punto alternativo a los eventos reales en el pasado, o contra-factual) o “como-podría-ser” (o punto alternativo a los eventos del futuro o futuro hipotético de tipo pre-factual). En el caso de los actos performativos consiste en actos de creación de la situación de ficción en expresiones del tipo “yo era la princesa y tú la madre” en la que los niños reaccionan al performativo que crea la situación de ficción.

Y en tercer lugar, la comprensión y producción de la diferencia entre significación literal y significación hipotética a través del recursos a contra-factuales y de futuro hipotético (35). La situación de “como-si-fuera”, ya es una situación que trabaja sobre alternativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ³⁰ Tomasello, 2003.
³¹ Beck, Robinson, Carroll y Apperly, 2006.
³² Astington y Jenkins, 1995.
³³ Wyman, Rakoczy y Tomasello, 2009.
³⁴ Rakoczy, 2008.
³⁵ Beck, et al., 2006; Rakoczy 2008.

* Se conoce como *performativo* (del inglés, traducido al español como *realizativo*) aquellos actos que no solo describen un hecho sino que al enunciarlo lo realizan. Por ejemplo, cuando el juez dice “os declaro marido y mujer”, al decir eso, lo está realizando.

3. Específicamente, de las emociones

Mientras que en los primeros años de vida se desarrollan las situaciones que implican respuestas afectivas, estados emocionales y respuestas a estímulos ambientales, desde la segunda mitad del segundo año y durante el tercero se puede hablar de experiencias emocionales con emociones discretas e individualizadas que implican una cierta autoconciencia ⁽³⁶⁾. Y a partir de los 3 años y del desarrollo de la experiencia emocional, se puede hablar de los hechos emocionales pasados. Pero no es hasta los 4-5 años que comienzan a incorporar las creencias para explicar las emociones, los pensamientos y los puntos de vista. Es decir, reconocen que son las creencias (equivocadas o acertadas) sobre una situación las que determinan una emoción y no la situación misma. Sin embargo, no es hasta alrededor de los 6-8 años que alcanzan una comprensión reflexiva sobre la ambigüedad entre las producciones lingüísticas y los hechos, como se puede observar en la Tabla 1. Nelson ⁽³⁷⁾ denomina a esta trayectoria evolutiva “estar en el camino hacia la comunidad de mentes”.

Como hemos comentado, ciertas emociones y expresiones requieren de autoconciencia y de memoria autobiográfica, además de una relación con un patrón social estándar. Entre las emociones autoconscientes, según Lewis ⁽³⁸⁾, estaría el remordimiento y la culpa que son el fruto de un complejo conjunto de actividades cognitivas, que relacionan las acciones individuales con un estándar común social y cultural. La culpa o el remordimiento se producen cuando los individuos evalúan su conducta como un fallo en relación a “lo que debería ser”. En relación con un patrón social están las emociones y expresiones que requieren una referencia social, tales como el sonrojo, la empatía, los celos, el orgullo, la vergüenza, la arrogancia, el remordimiento y también la culpa. Por ejemplo, sentir vergüenza porque te han visto hacer algo prohibido. En cambio, otras emociones son más reactivas a determinados estímulos, como reaccionar con miedo ante un animal de gran tamaño. Es decir, ciertas experiencias emocionales requieren de la memoria, de una evaluación cognitiva de las emociones y de un ambiente social. También la arrogancia y un exagerado orgullo son el resultado de una evaluación del éxito respecto a un estándar que, en casos extremos, puede llegar a la grandiosidad o al narcisismo. Por ello, los estudios sostienen que las emociones son formadas por un complejo conjunto de componentes de memoria, atención, aspectos corporales y situacionales, lenguaje y patrones sociales y culturales.

Componentes de la emoción

Un bagaje considerable de investigación ha demostrado que varios componentes de la comprensión de las emociones se desarrollan durante la infancia: el reconocimiento de las emociones a partir de expresiones, la comprensión del papel de las causas externas, los deseos, las creencias y los recuerdos, la comprensión del control de emociones expresadas o bien experimentadas, la comprensión de la naturaleza mixta de las emociones y la comprensión de las emociones morales o sociales. El Test of Emotion Comprehension (TEC, ³⁹) permite medir la comprensión que tienen los niños de estos componentes entre los 3 y los 12 años, utilizando una serie de ítems de opción obligada.

Cada bloque evalúa un componente de las emociones, como los siguientes:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

³⁶ Lewis, 2008.

³⁷ Nelson, 2005.

³⁸ Lewis, 2008.

³⁹ Pons, Lawson, Harris y de Rosnay, 2000.

- 1) reconocer las emociones a partir de las **expresiones** faciales propias y ajenas (por ejemplo, reconocer la cara de una persona feliz),
- 2) atender a la **reacciones** físicas endógenas,
- 3) comprender las **causas externas** de las emociones (como atribuir una emoción a un personaje al que le empuja un monstruo),
- 4) comprender las emociones basadas en **deseos** (como atribuir una emoción a dos personajes en una misma situación, pero con deseos opuestos),
- 5) comprender las emociones basadas en **creencias** (por ejemplo, atribuir una emoción a un conejo que está disfrutando de una zanahoria, pero que no sabe que hay un zorro escondido detrás de los arbustos),
- 6) comprender la influencia de un **recuerdo** en un estado emocional,
- 7) comprender la posibilidad de **regular** una emoción experimentada (como pensar en otra cosa cuando se tiene una pena para dejar de sentirse triste),
- 8) comprender la posibilidad de **esconder** un estado emocional aparente o verdadero (como atribuir una emoción a un personaje que está sonriendo para esconder un dolor que le causa un niño que se burla de él),
- 9) comprender las **emociones mixtas** (por ejemplo, atribuir una emoción a un personaje que acaba de recibir una bicicleta, pero que tiene miedo de caerse y hacerse daño),
- 10) comprender las **emociones morales** (como atribuir una emoción a un personaje que ha hecho una maldad y que no la confiesa a su madre).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁴⁰ Sidera, 2009.

⁴¹ Sidera, 2009.

La expresión de las emociones y su multimodalidad

En cuanto a la expresión de las emociones, hemos comentado que la relación entre la expresión y la emoción no suele ser directa, puesto que puede haber exageraciones, mimetizaciones, enmascaramientos, controles y simulaciones individuales e influencias culturales. Estas estrategias expresivas son más tardías en el desarrollo porque implican una relación entre el estado interno y la expresión externa, aunque las formas culturales aparecen muy tempranamente. Sidera (⁴⁰) recuerda que, por ejemplo, la exageración se ha propuesto como la primera forma de diferenciación entre el estado interno y la expresión externa. Por otra parte, el control forma parte de las reglas que regulan la expresión de las emociones, que varían en diferentes culturas. Es evidente que la cultura es una fuente de variación importante en el comportamiento expresivo, aunque en todas las culturas la expresión emocional es multimodal: los niños y los adultos expresan emociones a través de miradas, tocamientos, sonrisas, gestos, vocalizaciones, acciones en un proceso de ritmo y movimiento que caracteriza la interacción temprana.

Tanto la exageración como el control de la expresión emocional implican distinguir entre emoción y expresión. Esta distinción está relacionada con la diferencia entre ficción y realidad. A los 3 años los niños comienzan a entender que un monstruo puede “hacer ver” que es bueno, aunque su apariencia sea monstruosa. Sin perder este contexto multimodal, adultos y niños comienzan a hablar de las emociones y poner sus sentimientos en palabras (⁴¹).

4. Hablar de las emociones

Para hablar de las emociones podemos recurrir a todos los niveles de la lengua: léxico, fonética, gramática, discurso, además de los aspectos semióticos antes mencionados ⁽⁴²⁾ Podemos recurrir al léxico porque la lengua dispone de términos familiares, de pronombres, de formas de dirigirse al otro, de diminutivos y aumentativos, de palabras inventadas, de onomatopeyas, de verbos mentales, etc. que tienen una dimensión afectiva. La lengua dispone también de procedimientos retóricos como las metáforas y las comparaciones (“mi corazón se ha roto”, “es la niña de mis ojos”) que indican la somatización (corporización) de las emociones en nuestra sociedad. A nivel sintáctico se puede recurrir a comparaciones, a modalidades, a construcciones pasivas, a construcciones completivas (como las requeridas por los verbos de comunicación, de percepción y los verbos de estado o de actos mentales, como en “pienso que...”, “creo que...”, “siento que...”, etc.), a dislocaciones, exageraciones o disminuciones con adverbios cuantitativos, etc. que expresan un punto de vista afectivo. Desde el discurso, en las conversaciones y en las historias personales hay muchos mecanismos comunicativos para expresar mensajes subjetivos.

Las emociones constituyen un dominio dentro de las lenguas que se refleja básicamente en la estructura del léxico. Al igual que otros dominios, las emociones se pueden conceptualizar de muchas maneras. Una de ellas, bastante universal, consiste en los contrastes entre emociones “buenas” y “malas” ⁽⁴³⁾ Pero como también hay ciertos conceptos de emociones que son neutros (como la sorpresa o el asombro), Wierzbicka propone tres categorías:

> Positiva, negativa y neutra

Entre los sentimientos negativos resulta útil distinguir entre los que están orientados hacia el futuro y los que lo están hacia el pasado. Así:

- > Hacia el **pasado** → TRISTEZA
- > Hacia el **presente** → HORROR
- > Hacia el **futuro** → MIEDO

Otra distinción útil, según Wierzbicka, consiste en distinguir entre lo que ocurre en general y lo que me ocurre a mí:

- > Pienso que algo malo **me ha sucedido**
→ DESESPERACIÓN, DUELO
- > Pienso que algo malo **me está sucediendo**
→ DOLOR, AFLICCIÓN
- > Pienso que algo malo **me puede suceder**
→ TERROR, PÁNICO

Estos contrastes nos permiten evaluar los matices de la categorización de las emociones y reconocer sus formas de expresión en la lengua. Al estar presente y constituir un dominio en las lenguas es evidente que tienen influencia en el desarrollo de las emociones y de los estados mentales en general. Esta influencia se puede apreciar tanto en la comprensión y uso por parte del niño, como por el empleo en el ambiente social de crianza ⁽⁴⁴⁾.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁴² Besnier, 1990.

⁴³ Wierzbicka, 2002.

⁴⁴ Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010.

El léxico de las expresiones emocionales

Todas las lenguas tienen algunas palabras que describen las emociones, como por ejemplo *miedo*, *vergüenza*, *sorpresa*, etc. Esas palabras se pueden combinar entre sí, por ejemplo “Sintió miedo y pensó que eso le provocaba enfado”. A menudo sólo pensamos en hablar de las emociones más comunes, como *feliz*, *triste*, *enojado*, etc. Pero hay muchas otras palabras de sentimientos que los niños deben aprender a expresar, tales como los siguientes:

<i>alegre</i>	<i>culpa,</i>	<i>malo,</i>
<i>abatido,</i>	<i>culpable,</i>	<i>miedo,</i>
<i>aburrido,</i>	<i>desgraciado,</i>	<i>miedoso,</i>
<i>agitado,</i>	<i>descontento,</i>	<i>nervios,</i>
<i>alerta,</i>	<i>desencantado,</i>	<i>orgullosa,</i>
<i>amable,</i>	<i>disgustado,</i>	<i>preocupado,</i>
<i>amado,</i>	<i>enamorado,</i>	<i>querido,</i>
<i>amoroso,</i>	<i>enfadado,</i>	<i>relajado,</i>
<i>amistoso,</i>	<i>entrometido,</i>	<i>responsable,</i>
<i>animado,</i>	<i>entristecido,</i>	<i>satisfecho,</i>
<i>apenado,</i>	<i>especial,</i>	<i>sensible,</i>
<i>atrevido,</i>	<i>frío,</i>	<i>sereno,</i>
<i>callado,</i>	<i>frustrado,</i>	<i>serio,</i>
<i>calmado,</i>	<i>fuerte,</i>	<i>simpático,</i>
<i>capaz,</i>	<i>furiosos,</i>	<i>tenaz,</i>
<i>caprichoso,</i>	<i>hábil,</i>	<i>temor,</i>
<i>cauteloso,</i>	<i>humilde,</i>	<i>temeroso,</i>
<i>cobarde,</i>	<i>importante,</i>	<i>tenso,</i>
<i>cohibido,</i>	<i>incómodo,</i>	<i>tímido,</i>
<i>confiado,</i>	<i>infeliz, i</i>	<i>tonto,</i>
<i>confundido,</i>	<i>ndiferente,</i>	<i>triste,</i>
<i>confuso,</i>	<i>inteligente,</i>	<i>vivo,</i>
<i>cuidadoso,</i>	<i>justo,</i>	<i>vergonzoso,</i>
		<i>avergonzado,</i>
		<i>vergüenza.</i>

Este léxico se puede graduar, es decir aumentar o disminuir en intensidad semántica consiguiendo la figura literaria de gradación ⁽⁴⁵⁾. Así por ejemplo, respecto a los sentimientos positivos y negativos podemos obtener lo siguiente:

- > Feliz, alegre, jubiloso, optimista
- > Confiado, seguro, tranquilo, optimista
- > Confiante, infatigable, valiente, heroico
- > Sincero, directo, honesto, franco
- > Afligido, enfadado, irritado, furioso
- > Molesto, descontento, disgustado
- > Cansado, agotado, postrado
- > Sensible, triste, abatido, taciturno, melancólico
- > Inútil, indefenso, impotente

Además del léxico, todas las lenguas tienen palabras especiales, las interjecciones, que se utilizan para expresar las emociones. Pero, no todas las emociones sino lo que ⁽⁴⁶⁾ denomina “sentimientos basados cognitivamente”, es decir sentimientos vinculados con pensamientos específicos, tales como, por ejemplo los siguientes:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁴⁵ Kaplan, 2007; Wierzbicka, 2002.

⁴⁶ Wierzbicka, 1999b.

¡oh!: asombro, admiración
¡ay!: dolor
¡guay!: aceptación, admiración
¡eh!: rechazo, desaprobación,
sorpresa
¡hey!: advertencia, saludo

¡uy!: asombro, sorpresa
¡puaj!: asco desagrado
¡hola!: saludo, bienvenida
¡ojalá!: deseo
¿eh?: sorpresa consulta

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁵⁷ Najshón, 1985.

Y también expresiones emocionales como:

Ojo!, ¡cuidado!, ¡bravo!, ¡magnífico!, ¡oiga!, ¡vaya!, ¡narices!, ¡estupendo!, ¡formidable!, ¡caracoles!, ¡caramba!, ¡diablos!, ¡recórcholis!, ¡bravo!, ¡hombre!, ¡anda!, ¡vale!, ¡Qué chulo, qué rollo, qué palo!, etc.

Las lenguas también tienen antónimos porque muchas de las emociones se expresan de forma bipolar y recurren a palabras antónimas (amor/ odio, simpatía/ antipatía, tristeza/alegría, etc.).

Los refranes y las emociones

Además, hay muchas frases hechas y refranes que hacen alusión a los estados o experiencias emocionales. Los siguientes son algunos, clasificados según tipo de emociones:

Amor

Amor con amor se paga.
Amor y celos, hermanos gemelos

Desprecio

No hay mayor desprecio que no hacer aprecio.

Deseo

No hay amor feo, si es querido con deseo.
El deseo vence el miedo.

Odio

Del amor al odio hay un paso.
Las comparaciones son odiosas.

Tristeza

Un día de alegría es la víspera de la tristeza.
La tristeza no tiene fin, la felicidad sí.

Felicidad, alegría

No hay felicidad completa.
Las alegrías duran poco en la casa del pobre.

Pena

Cuenta tu pena a quien sabe de ella.
Lágrimas quebrantan penas.

Rabia

Muerto el perro, se acabó la rabia.

Miedo

Al bosque no vaya quien de las hojas miedo haya.
Nadie deje de sembrar por miedo de gorriones.
El miedo es mal compañero.

Confianza

La mucha confianza es causa de menosprecio.
Donde hay confianza, da asco.

Esperanza

La esperanza es lo último que se pierde.
Mientras hay vida, hay esperanza.

Vergüenza

Quien tiene vergüenza, ni come ni almuerza.
A poca barba, poca vergüenza.

Culpa

Quien esté libre de culpa, que tire la primera piedra.
Bien burro es el que padece por culpas que otro merece.

Celos

Amor y celos, hermanos gemelos.
Los celos son malos consejeros.

Envidia

Si la envidia fuera tiña, ¡cuántos tiñosos habría!
Del amigo envidioso, como del tiñoso.

Cariño

Con el roce, nace el cariño.

Venganza

La venganza es un plato que se sirve frío

De la somatización, del cuerpo y las emociones

Hemos comentado que el cuerpo está presente en las emociones, no solo por los cambios fisiológicos, sino también por las referencias metafóricas, como las siguientes:

Ojos que no ven, corazón que no siente	Me entra por un oído y me sale por el otro
El amor es ciego	En los ojos y en la frente se lee lo que el hombre siente
El corazón sospechoso, no tiene reposo	La cara es el espejo del alma
Al mal tiempo, buena cara	Cara con entrecejos, hombre de mal genio
El cerebro es embustero, el corazón verdadero	El que miente, escrito la trae en la frente
El corazón tiene razones que la razón no entiende	

Del movimiento y las emociones

Por otra parte, también hablamos a menudo de emociones en términos de movimientos de cuerpo. Esto puede resultar evidente si pensamos que la etimología del término *emoción* viene del latín *motio*, movimiento (⁴⁷). En un nivel fundamental de este vocabulario implica que vemos y experimentamos las emociones de la gente a través de sus movimientos de todo el cuerpo (cara, gesto, vocal y postural) y del mismo modo nos representamos las propias emociones por la alteración de nuestras voces, cuerpos en movimiento, músculos faciales, gestos, o formas de tocar o de desconectar con las otras personas (⁴⁸). Por ejemplo, hablamos con las siguientes expresiones:

“Está movido”	“Va cuesta abajo”,
“Está tocado”	“Por ella perdió la cabeza”
“Está desgarrado”	“Es echado adelante o atrás”
“Es un torbellino”	“Su sentimiento está en lo más alto”
“Su vida gira entorno a ella”	“Le voy a levantar el ánimo”
“Perdió el ímpetu”	“Tiene el ánimo por los pies”
“Su relación está en buena forma”	“Cayó en sus redes”,
“Su relación está decayendo”	“Pisar fuerte” etc.

La gramática y las expresiones emocionales

Las construcciones con verbos mentales hacen referencia al uso de léxico verbal con significado mental o emocional y a formas gramaticales que afectan al uso de complemento, al tiempo y al modo de ver la acción desarrollada por el tiempo verbal. La etiqueta de “verbos mentales” hace referencia a situaciones o eventos en donde participa una mente o participante humano (como en el caso de creer, ignorar, reconocer, gustar, etc.). Según Islas (⁴⁹) los verbos mentales se pueden clasificar en verbos de “actitud mental”, como *ignorar*, *desconfiar*, *reverenciar*, verbos “de cambio de actitud mental” como *persuadir*, *convencer*, *desalentar*, verbos “de juicio” como *exaltar*, *censurar*, verbos “de transferencia de conocimiento” como *enseñar*, *explicar*, *mostrar*, verbos “de cognición” como *reconocer*, *saber*, *pensar*, verbos “de cambio de estado psicológico” como *desalentarse*, *interesarse*, y verbos “de emoción”, como *temer*, *amar*, *sufrir*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁴⁷ Rey, 1994.
⁴⁸ Jensen y Pedersen, 2016.
⁴⁹ Islas, 2004.

En el uso de estos verbos, el modo del verbo cambia en algunas expresiones emocionales. Por ejemplo, con los verbos que expresan sentimientos o emociones, el español contempla dos posibilidades, el subjuntivo o el infinitivo:

1) Si aquello que provoca el sentimiento es una tercera persona o cosa diferente al sujeto que experimenta, se emplea el subjuntivo:

*Ejemplo: “Estoy cansada de que **llegues** siempre tarde”.*

2) Si aquello que causa la emoción es el propio sujeto que la experimenta, se usa infinitivo:

*Ejemplo: “Estoy cansada de **llegar** tarde a todos lados. Tengo que cambiar eso”.*

Para el uso del modo subjuntivo es necesario que exista un verbo en la cláusula principal que exprese emoción, sea en presente o en tiempos del pasado (indefinido, imperfecto). Así, por ejemplo, las emociones tales como las siguientes, pueden dar lugar a un subjuntivo en la cláusula dependiente.

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| > esperanza, alegría | > aburrimiento, diversión |
| > miedo, pena | > agotamiento, felicidad |
| > sorpresa, angustia | > envidia, miedo |
| > tristeza, vergüenza | > orgullo, enfado |
| > enfado, cansancio | > temor, sorpresa, etc. |
| > lamento, confusión | |

Ejemplos:

- Mi novia **teme** que me **guste** su hermana.
- Mi novia **temía** que **gustara** su hermana.
- Me enoja** que la gente **escriba** en los libros de la biblioteca.
- Me enojó** que la gente **escribiera** en los libros de la biblioteca.
- Mi madre **espera** que yo **apruebe** el examen.
- Mi madre **esperaba** que yo **aprobara** el examen.
- Es** mejor que me **prepare** para el examen del viernes.
- Era** necesario que me **preparara** para el examen del viernes.
- Es** interesante que **digas** eso.
- Fue** vital que **dijeras** eso.

En los cuatros últimos ejemplos, se utilizó una frase impersonal, con expresiones del tipo *es necesario, es importante, es vital, etc.*

La intervención del lenguaje en las emociones

El hecho de que las personas tenemos interacciones con otras personas mediante el lenguaje en situaciones comunicativas da lugar a que el desarrollo emocional se nutra de ciertas las habilidades lingüísticas de la situación donde se produce el episodio emocional⁽⁵⁰⁾. Por un lado, para entender y expresar las emociones propias y de otras personas, es necesario el lenguaje de tipo expresivo y receptivo para saber comunicar lingüísticamente lo que ocurre. Aunque en la situación de comunicación no solo intervienen los aspectos verbales sino

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁴⁷ Rey, 1994.
- ⁴⁸ Jensen y Pedersen, 2016.
- ⁴⁹ Islas, 2004.
- ⁵⁰ Andrés y Clemente, 2008; 2010.

también los no verbales para inferir los estados mentales de un interlocutor a través de pistas corporales, gestuales y faciales, pero el lenguaje sirve para nombrar y expresar las emociones.

Desde luego el lenguaje interviene en las situaciones de comunicación de las emociones, pero no solamente: también en la percepción, en la categorización e individualización de las mismas ⁽⁵¹⁾. Es más, puesto que diferente lenguaje contienen diferentes palabras o definen las palabras de maneras diferentes, ese léxico influye en cómo la gente interpreta la realidad afectiva. En últimas investigaciones se ha explorado que el lenguaje ayuda a los seres humanos a adquirir conocimientos y a utilizar conceptos que dan sentido a sus experiencias y percepciones. También se ha indagado la función del lenguaje en la adquisición de los conceptos emocionales y en la interpretación de las percepciones y experiencias emocionales ⁽⁵²⁾. La idea de que el lenguaje va más allá de la descripción de la emoción es consistente con las teorías psicológicas constructivistas de la emoción. Dichas teorías pertenecen a una familia de teorías que concibe a las emociones como “compuestos” psicológicos que resultan de la combinación de elementos psicológicos más básicos que no son en sí mismos específicamente emocionales.

En contraste con el punto de vista naturalista de la emoción, la predicción es que el conocimiento del concepto apoyado por el lenguaje juega un papel constitutivo en las emociones. En los últimos años, los estudios sobre el lenguaje y la emoción documentan diversas formas en que el lenguaje influye en las percepciones y experiencias emocionales. Por ejemplo, se ha documentado que las personas con disminución o dificultad de identificar, entender y expresar sentimientos (denominado *alexitimia*) tienen también dificultades de acceso a comprender y percibir las emociones en las caras ⁽⁵³⁾. Sin acceso al significado de las palabras emocionales tales como “disgusto”, “ira”, “miedo” o “tristeza”, los individuos perciben las expresiones faciales emocionales (narices arrugadas, frunce el ceño, los ojos muy abiertos) como meramente desagradables. Estos hallazgos sugieren que el acceso al significado de las palabras emocionales (y los conceptos que representan) es un componente esencial de la comprensión del significado discreto de las expresiones faciales emocionales.

Por otra parte, desde el punto de vista del desarrollo, un gran número de autores han demostrado se han demostrado que los niños con mejores capacidades lingüísticas para denominar y diferenciar las emociones, también presentan una mejor comprensión emocional ⁽⁵⁴⁾. Dichas capacidades lingüísticas se expanden a medida que los niños pequeños adquieren palabras para las emociones específicas y recibir retroalimentación sobre las conceptualizaciones de sus propios estados afectivos y de los estados de los demás a través de la comunicación con los adultos. De hecho, mucha evidencia consistente con la idea de que la comunicación con los padres acerca de las emociones durante la primera infancia es esencial para que los niños desarrollen conocimientos complejos acerca de las categorías de emociones relevantes a su cultura. La implicación de estas investigaciones es que las capacidades de los padres en la conceptualización emocional se pueden transferir a sus hijos. Los niños cuyas madres usan más términos de emoción a los 18 meses de edad de sus hijos, producen más términos de emoción a los 24 meses ⁽⁵⁵⁾. Las explicaciones de los estados internos de los padres andamios de la capacidad de los niños para identificar y describir las mismas experiencias en sí mismos y en otros. Por el contrario, los padres que no poseen conocimientos conceptuales sobre la emoción o que tienen dificultades para comunicar este conocimiento (que se ha

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁵¹ Lindquist, Barret, Bliss-Moreau y Russell, 2006.
⁵² Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015.
⁵³ Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015.
⁵⁴ Pons, Lawson, Harris y de Rosnay, 2003.
⁵⁵ Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015.

denominado *alexitimia*) probablemente no ayuden a sus hijos en el desarrollo del conocimiento conceptual sobre la emoción.

5. El “lenguajeo” y las emociones

“Lenguajeo” es un término que acuñó Marturana ⁽⁵⁶⁾ para referirse al lenguaje como actividad con relaciones con la acción, la emoción y la intersubjetividad, a diferencia del lenguaje como sistema. Desde la perspectiva de la actividad, la emoción es una dimensión de la dinámica de interacción cara a cara que incluye el hablar, escuchar, mirar, gesticular, imitar, tocar, exhibir expresiones faciales, posturales y de movimientos. Para Marturana, el lenguaje como fenómeno, no tiene lugar solo en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de las relaciones humanas y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción. Si cambia mi estructura de acción, cambia mi modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia mi “lenguajeo” (dice Marturana). El lenguaje se constituye y fluye en las coordinaciones consensuales de la acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura de la gramática o del diccionario.

Pero, las dimensiones emocionales también pueden ser expresadas en el uso del lenguaje a través del léxico, de las peticiones, repeticiones, preguntas y respuestas y diálogo del discurso en general ⁽⁵⁷⁾. Por tanto, si ampliamos la perspectiva, el papel del lenguaje en las emociones no se reduce a la comunicación, sino que forma parte de la percepción y conceptualización emocional. Y si seguimos ampliando el foco, vemos que cuando colocamos el lenguaje en la relación intersubjetiva y no en el cerebro, la emoción y el cuerpo forman parte de la conducta social de interacción.

Implicaciones sobre el papel del lenguaje en las emociones

Uno podría preguntarse si se puede identificar una emoción sin la palabra que la designa. Por ejemplo, en portugués (de Portugal y de Brasil) se usa el término *saudade* con significado personal y colectivo como expresión de una experiencia emocional. *Saudade* se define como una emoción de nostalgia y de ausencia, a medio camino entre la felicidad y el dolor ⁽⁵⁸⁾. Se puede sentir *saudade* por una persona, una cosa, un período de tiempo, casi cualquier cosa que hace que uno se sienta esa sensación de anhelo. Existe esta sensación en otros idiomas y culturas, pero no existe un término para ello.

En otras culturas también hay términos con significados personal y colectivo no traducibles totalmente, por ejemplo el *seny* en catalán que es algo más que sensatez y que tiene su antónimo en la *rauxa*. Pasa algo semejante con *Angst* un concepto del alemán peculiar, con significado propio difícilmente traducible, como sostiene Wierzbicka ⁽⁵⁹⁾. En inglés se ha traducido por *angst* (angustia), pero carece de esa condición existencial de profunda ansiedad y alienación que tiene en la cultura alemana. La forma en que el lenguaje denomina las emociones, las organiza y divide diversamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁵⁶ Marturana, 1992.
⁵⁷ Jensen, 2014.
⁵⁸ Silva, 2012.
⁵⁹ Wierzbicka, 1999b.

6. Las emociones y la narración

Si las emociones son centrales también lo son en la experiencia de la ficción narrativa. Por ejemplo, el estado de ánimo puede influir en la elección del libro antes de leer, esa elección se basa en parte en el objetivo de cambiar o mantener un estado emocional. Una vez elegido un libro, el relato mismo actúa para evocar y transformar las emociones, tanto de forma directa, a través de los eventos y los personajes representados o a través de la evocación de recuerdos emocionales propios. Una vez evocadas por la historia, estas emociones pueden influir a su vez en la experiencia de la narración. Por último, las emociones experimentadas durante la lectura pueden tener consecuencias tras el cierre del libro ⁽⁶⁰⁾.

Las emociones y la literatura de ficción interactúan porque leer narración puede ser en sí misma una experiencia emocional ⁽⁶¹⁾. Una buena novela a menudo provoca verdadera tristeza, incluso lágrimas cuando un personaje muere o se encuentra en dificultades. Estas emociones, una vez evocadas, a su vez influyen en la elección de la ficción que es el producto de muchas cosas relacionadas con las emociones: (1) el estado de ánimo actual; (2) la evaluación de las emociones como resultado de la lectura; y (3) los objetivos personales con respecto a sentir emoción (4).

Ese es también el caso de la literatura infantil, de los libros ilustrados en particular y de las nuevas formas de mirar en los textos de libros ilustrados que pueden informar a los maestros sobre el uso de esos libros para ayudar en el desarrollo emocional de los niños ⁽⁶²⁾. La mayoría de las historias con estructura canónica consisten en un protagonista principal que en un evento inicial tiene la intención de alcanzar una meta y las acciones, relaciones, conflictos y resoluciones que posteriores dan lugar a un resultado. Hemos comentado que la capacidad de utilizar este esquema de la gramática de la historia es fundamental para los niños para que entiendan la información del texto narrativo (Ver el cuento de Sigurd). A menudo, los cuentos infantiles se centran en torno a la intención del protagonista y la comprensión de los actos posteriores requiere entender los estados mentales. Por ello, las narraciones de los libros de cuentos infantiles son una fuente de información para la exposición a los estados mentales ⁽⁶³⁾. Bruner ⁽⁶⁴⁾ describe que la comprensión de historias requiere dos planos: uno es el de la secuencia de eventos con el fin de los personajes de llegar a una conclusión, o el plano de acción. El otro es la comprensión de la intención y la causa de los pensamientos, sentimientos y creencias de los personajes, o el plano de la conciencia.

Los libros ilustrados representan las emociones de personajes de ficción, así como su interpretación de las emociones. Sin embargo, a diferencia de las novelas, los libros ilustrados evocan nuestro compromiso emocional a través de imágenes, así como de palabras. Los niños pequeños tienen una limitada experiencia de las emociones y los libros pueden ofrecer una experiencia emocional vicaria en la que los niños puedan participar. La ficción crea situaciones en las que las emociones están simuladas ⁽⁶⁵⁾. La lectura de libros ilustrados prepara a los niños para hacer frente a las emociones y para leer la mente en la vida real.

Una vasta investigación empírica confirma que incluso niños muy pequeños entienden y responden a la dimensión emocional en libros ilustrados. La empatía es posiblemente la emoción más fácilmente despertada por las narraciones, y que se refiere a la capacidad de entender cómo se sienten otras personas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁶⁰ Mar, Oatley, Djikic y Mullin, 2011.

⁶¹ Oatley, 2002.

⁶² Nikolajeva, 2013.

⁶³ Pelletier y Astington, 2004; Peskin y Astington, 2004.

⁶⁴ Bruner, 2004.

⁶⁵ Oatley, 2002.

El desarrollo de la empatía típicamente comienza con el reconocimiento de emociones básicas, como la alegría, la angustia, el miedo y la ira. Un gran número de libros de imágenes se centran en estas emociones, tratándolos de forma sencilla y con metáforas fáciles de elaborar. Sin embargo, esta capacidad no aparece de forma automática; normalmente surge después los 4 años de edad y se desarrolla gradualmente en la adolescencia. La empatía por lo general se desarrolla más lentamente o incluso está ausente en niños con diversas formas de autismo. Sin embargo, la educación emocional se puede mejorar y en ese sentido el papel de los profesores se convierte en decisivo.

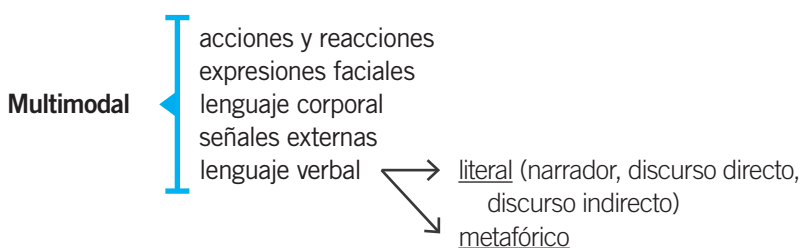
Por otra parte, sabemos que uno de los objetivos de la lectura de narraciones es desarrollar las habilidades de comprensión de los estados mentales de los personajes de la historia, en particular, sus intenciones y emociones. Entender por qué esta apreciación no sucede para algunos y cómo sucede para otros debería ser una preocupación de educadores e investigadores. Tanto para la lectura como para la comprensión oral de un texto narrativo, oído a partir de la lectura en voz alta del adulto, se requiere no solo la construcción activa del significado del esquema de historia, sino también aplicar estrategias de comprensión de las relaciones entre los personajes, de las intenciones y las acciones sobre la base de la información dada en el texto. Este requisito se aplica tanto a los niños pequeños a los que se lee una historia, como a los niños mayores que son lectores autónomos.

La forma más elaborada en que los álbumes ilustrados representan la emoción es una combinación de recursos verbales, visuales y de multimodalidad que se denomina *écfrasis*. El término *écfrasis* proviene de los vocablos griegos *ek* "afuera" y *phrasein* "decir, declamar, pronunciar", es decir explicar hasta el final la representación verbal de una representación visual. Este dispositivo narrativo aún no ha sido suficientemente explorado en los estudios de literatura infantil porque la dirección de la crítica cognitiva de la investigación, que permite el examen de la participación de los lectores con emociones ficticias de los personajes, es relativamente reciente Nikolajeva (66). Las historias de todas las culturas describen e inspiran emociones, son efectivas en representar las causas y los efectos de la emoción como entender e imaginar cómo la sociedad relata las emociones a los lectores. La literatura nos da una idea de cómo la gente piensa las emociones. La tristeza, la alegría ira sentido y expresado por los lectores de una cultura muestra que les toca emocionalmente. En el caso de las expresiones multimodales (*écfrasis*) encontramos varios medios para representar las emociones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁶⁶ Nikolajeva, 2012b.

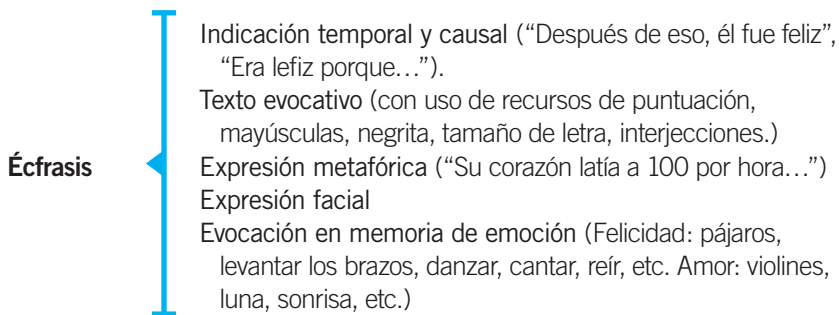
GRÁFICO 01. MEDIOS PARA REPRESENTAR LAS EMOCIONES



Por ejemplo, en el caso de la expresión de felicidad, Nikolajeva analiza los diferentes indicadores que se usan en los cuentos infantiles, como en el libro "La rana enamorada" (de M. Velthuijs). La tapa del libro muestra al personaje (la rana) tratando de volar, con una referencia intertextual al mito de Ícaro con

sus alas. El texto usa adverbios como “tristemente”, expresiones metafóricas, expresiones faciales, etc. que provocan la empatía del lector (entender el punto de vista del personaje), e incluso la identificación (compartir la emoción). Los recursos de écfasis entre verbal y visual resultan en diversos indicadores.

GRÁFICO 02. INDICADORES PARA ÉCFRISIS



Una serie de investigaciones han demostrado que los niños pequeños son capaces de integrar el plano de la acción con el de la conciencia porque tienen el conocimiento del estado mental y el lenguaje mental para vincular ambos (67). Según Pelletier y Astington cuando la intención del personaje principal se presenta de forma explícita, los niños entre 5 y 6 años son capaces de identificar el estado mental y el objetivo de acción relacionado del protagonista, aunque muchas veces las historias tienden a ser contadas como una secuencia de eventos. Nelson sostiene que los niños pueden escuchar y utilizar el lenguaje mental, y que es su experiencia en el mundo social lo que les permite comprender plenamente el significado de los términos mentales y dar una interpretación mentalista del comportamiento (68). Con el fin de comprender las intenciones de caracteres, los niños deben ser capaces de concebir que los individuos (en las historias y en la realidad) se comportan de manera de dar lugar a su objetivo, y ese comportamiento está impulsado por los estados mentales internos tales como el deseo (69).

Por ejemplo, en el caso de las fábulas, un componente esencial para comprender su significado es conocer la relación de quién está engañando o sorprendiendo a quién y con qué propósito. Para ello, la comprensión infantil de los estados mentales puede ser necesaria para la competencia en la estructura narrativa cuando se trata de engaño. La teoría de la mente se ha relacionado con la comprensión de engaño, en particular el segundo orden porque se trata de creencias sobre las creencias o intenciones de los demás (70). Además de la una apreciación de quién está engañando a quién, las fábulas tienen también un objetivo educativo de enseñar a los niños una lección de vida. Hasta la fecha, la mayoría de los estudios han demostrado que la comprensión de las intenciones de los personajes aumenta la capacidad de comprender el significado de la fábula.

Las fábulas añaden otra dimensión - la complejidad de engaño o sorpresa. En la mayoría de las fábulas, tanto de los personajes desean algo, pero un personaje formula un engaño o sorpresa en base a los deseos del otro personaje y así alcanza su objetivo. El lector debe entender de manera simultánea los estados mentales internos de ambos personajes, y entender que para un personaje la representación de la realidad puede ser inexacta y, por lo tanto, ofrecer oportunidades que el otro personaje puede aprovechar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

67 Pelletier y Astington, 2004.

68 Nelson, 2005.

69 Gamannossi y Pinto, 2014.

70 Wimmer y Perner, 1983.

Dado el amplio conjunto de investigaciones que demuestran que la teoría de la mente de los niños se desarrolla rápidamente durante la edad preescolar y escolar, la hipótesis de que la comprensión infantil de historias se incrementaría de 4 a 6 años, cuando los niños comienzan a adquirir una teoría de segundo orden, o pensar sobre el pensar. Por tanto, la capacidad de los niños para comprender fábulas estaría relacionada con la comprensión de lectura en general y con el desarrollo de la Teoría de la mente en particular.

7. El presente cuento

En el presente cuento se presentan dos hermanos, con sus características: Marcos el menor es ordenado y está pendiente de su hermano, Isaac, que es mayor y se lo describe como solitario. Esta diferencia de caracteres es una eventual causa de pelea. Marcos protesta porque su hermano prefiere jugar solo a compartir el juego. Esto provoca una reacción en Marcos que se expresa en su cara “notó que la cara se le ponía roja como un tomate”, es decir el color rojo como expresión de la ira. Al principio Isaac se mostró indiferente a las reacciones de su hermano, pero al tiempo comenzó a sentir culpa bajo la influencia de dos personajes que la familia había inventado para apelar a las normas de convivencia: la señora Ecología y la señora Disciplina. En diálogos imaginados con estos mandatos normativos, Isaac se arrepiente y escribe a su hermano pidiéndole disculpas. La reconciliación llega al compartir el juego entre los dos.

8. Conclusión

Hemos presentado la perspectiva actual sobre las emociones como un estado mental diferenciado de otros, pero a la vez resultado de las interacciones que incluyen aspectos corporales, aspectos lingüísticos y cognitivos. El miedo, por ejemplo, no es una emoción aislada, sino que implica múltiples representaciones en forma de pensamientos, sentimientos, inclinaciones, expresiones, etc. Ello ha llevado a los investigadores ⁽⁷¹⁾ a formular el punto de vista de que las emociones son representaciones multimodales de determinados tipos de situaciones, algunas de las cuales son complejas porque la naturaleza humana es social y cognitivamente compleja.

Nuestro objetivo en esta guía ha sido dar elementos para la comprensión del proceso de adquisición de la experiencia emocional desde el punto de vista de la aportación del lenguaje y la cognición. En esta presentación hemos visto las relaciones entre las emociones y otros estados mentales (como los deseos, creencias y conocimientos) y los aspectos del campo semántico y las construcciones sintácticas de las emociones. Estos aspectos cognitivos y lingüísticos intervienen no solo en la comunicación de las emociones, sino también y fundamentalmente en la percepción, categorización e individualización de las mismas e influyen en cómo la gente interpreta la realidad afectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁷¹ Clore y Ortony, 2013.

Referencias bibliográficas

- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2008). Trastornos del lenguaje y comprensión de ToM emocional: ¿cómo afecta la pragmática? *Revista internacional de Psicología de la infancia y la adolescencia*, 1 (3), 209-218.
- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22 (4), 677-683.
- Arias Vega, L. (2008). Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Astington, J. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata (versión original en inglés, 1993).
- Astington, J. y Jenkins, J. (1995). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Astington, J.W. y Baird, J. (Ed.) (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Beck, S.R., Robinson, E.J., Carroll, D.J. y Apperly, I.A. (2006). Children's thinking about counterfactuals and future hypotheticals as possibilities. *Child Development* 77, 2, 413-426.
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Besnier, N. (1990). Language and Affect. *Annual Review of Anthropology*, 19, 419-451.
- Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Clore, G y Ortony, A. (2013). Psychological Construction in the OCC Model of Emotion. *Emotion Review*, 5, 4, 335-343.
- DeLoache, J. (2000). Dual representation and Young Children's Use of Scale Models. *Child Development*, 71, 2, 329-338.
- de Villiers, J. y de Villiers, P. (2003). Language for Thought: Coming to Understand False Beliefs. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (Eds.). *Language in Mind* (335-384). Cambridge: The MIT Press.
- Engelen, E.-M., Markowitsch, H., Von Scheve, C., Röttger-Rössler, B., Etephan, A., Holodynski, M, y Vandekerckhove, M. (2009). Emotions as Bio-cultural Processes: Disciplinary Debates and an Interdisciplinary Outlook. En B. Röttger-Rössler y H. Markowitsch (Ed.). *Emotions as Bio-cultural processes* (pp.23-53). Berlin: Springer.
- Flavell, J. (2004). Theory of Mind Development: Retrospect and Prospect.
- Gallagher, S. y Hutto, D. (2008). Understanding others through primary interaction and narrative practice. En J. Zlatev, T. Racine, C. Shina y E. Itkonen (Ed.s). *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 17-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Gamannossi, B. A., and Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34, 262-272. doi: 10.1177/0142723714535875.
- Harris, P. L. (2008). Understanding emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 237-246). New York: The Guilford Press.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Islas, M. (2004). Verbos de emoción y aktionsart. Tesis doctoral. México: El colegio de México.

- Jensen, T. W. (2014). Emotion in languaging: languaging as affective, adaptive, and flexible behavior in social interaction. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 720. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00720.
- Jensen, T. W. y Pedersen, S. B. (2016). Affect and affordances—The role of action and emotion in social interaction. *Cognitive Semiotics*, 9, 1, 79-103.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En A. Bolívar (Comp.). *Análisis del discurso* (pp. 63-86). Caracas: El Nacional.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Lewis, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. En M. Lewis, J. Haviland-Jones y L. Feldman Barret (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 304-319). New York: The Guilford Press.
- Lindquist, K. A, Barret, L. F., Bliss-Moreau, E. y Rusell, J. (2006). Language and the Perception of Emotion. *Emotion*, 6, 1, 125-138.
- Lindquist, K. A, MacCormack, J.K. y Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6, 444. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00444.
- Lohmann, H. y Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child development*, 74, (4), 1130-1144.
- Mar, R., Oatley, K., Djikic, M. y Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition and emotion*, 25, 5, 818-833.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago: Colección Hachette-Comunicación.
- Nadel, J. (2002). When do infants expect? *Infant Behavior and Development*, 7, 517–522.
- Nelson, K. 2005. Language pathways into the community of minds. J.W. Astington, J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*, Oxford University Press, Oxford, UK (2005), pp. 26–49.
- Nikolajeva, M. (2012a). Guilt, empathy and the ethical potential of children’s literature. *Journal of Children’s Literature Research*, 35, <http://dx.doi.org/10.3402/clr.v35i0.18081>
- Nikolajeva, M. (2012b). Reading Other People’s Mind Word. *Children’s Literature in Education*, 43, 273-291.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67, 4, 249–254.
- Nummenmaa, L., Glereana, E., Harib, R. y Hietanend, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *PNAS*, January 14, 111, no. 2. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1321664111.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. En M. C. Green, J. J. Strange y T. C. Brock (Eds.). *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 39-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Oatley, K. (2013). Worlds of the possible. *Pragmatics & Cognition*, 448-468. doi 10.1075/pc.21.3.02oat.
- Pelletier, J. y Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and theory of mind: children’s ability to coordinate story characters’ actions and thoughts. *Early Educational Development*, 15, 5–22. doi: 10.1207/s15566935eed1501_1
- Pelletier, J. y Beatty, R. (2015). Children understands of Aesop’s fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontier in Psychology*, 6 <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01448>.

- Peskin, J. y Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19, 253–273. doi: 10.1016/j.cogdev.2004.01.003.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pons, F; Harris, P. L. y de Rosnay, M. (2000). La compréhension des émotions chez l'enfant. *Psychoscope*, 21, 29-32.
- Pons, F., Harris, P. L. y Doudin, P-A. (2003). Ensenyar a comprendre les emocions. *Suports*, 7, 1. 44-53.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Rakoczy, H. (2008). Pretence as Individual and Collective Intentionality. *Mind & Language*, 23, 5, 499-517.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Rey, A. (1994). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Paris. Le Robert.
- Ronfard, S. y Harris, P. L. (2014). When Will Little Red Riding Hood Become Scared? Children's Attribution of Mental States to a Story Character. *Developmental Psychology*, 50, 1, 283-292.
- San Juan, V. y Astington, J. (2012). Bridging the gap between implicit and explicit understanding: How language development promotes the processing and representation of false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 105-122.
- Sidera, F. (2009). La comprensión infantil de la distinció entre l'emoció externa i l'emoció interna en situacions d'engany i de joc de ficció. Tesis Doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- Silva, Z. B. (2012). Saudade a Key Portuguese Emotion. *Emotion Review*, 4 (2), 203-211.
- Sprung, M., Munch, M., Harris, P. L., Ebesutani, C. y Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41–65.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, M. y Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to share to collective intentionality. *Mind & Language*, 18(2), 121-147.
- Veneziano, E. (2005). Langage dans le jeu de faire semblant: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant? *Langage & pratiques*, 35, 5-15.
- Wellman, H. y Woolley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Wierzbicka, A. (2002, original 1994). Los dominios cognitivos y la estructura del léxico: el caso de las emociones. En L. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 244-276). Barcelona: Gedisa.
- Wierzbicka, A. (1999a). Emotional Universals. *Language Design*, 2, 23-69.
- Wierzbicka, A. (1999b). *Emotions across Language and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2002). Los dominios cognitivos y la estructura del léxico: el caso de las emociones. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 244-272). Barcelona: Gedisa.

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Wyman, E., Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Young children understand multiple pretend identities in their object play. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 385-404.