

**INMIGRACIÓN Y ACADEMIA: LA EXHIBICIÓN DE EMOCIONES EN LA
GESTIÓN DEL FRACASO ACADÉMICO EN LA EXPRESIÓN NATIVA Y
NO NATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS Y
ESPAÑOLES¹**

David Rodríguez Velasco

Queen's Belfast University. Reino Unido

d.rodriguez-velasco@qub.ac.uk

Xiaoxu Katia Liu

Heilongjiang International University. China

katialiu2017@163.com

**IMMIGRATION AND ACADEMIA: THE EXHIBITION OF EMOTIONS IN
THE MANAGEMENT OF ACADEMIC FAILURE IN NATIVE AND NON-
NATIVE UNIVERSITY STUDENTS IN CHINESE AND SPANISH**

Fecha de recepción: 15.09.2020 / Fecha de aceptación: 18.02.2021

Tonos Digital, 40, 2021 (I)

RESUMEN

La cultura china se distingue por su civilidad, cortesía, decoro y por la tendencia a reprimir emociones negativas en pos de mantener relaciones interpersonales armoniosas (Gao, 2008; Liu 2014). A diferencia de la cultura española, donde existe una mayor libertad para exhibirlas, su control en la comunidad china es especialmente notable cuando existe una diferencia jerárquica (Gu, 1990). En pos de observar la manifestación de las

¹ El presente estudio se enmarca en el proyecto. Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: Su influencia en el aprendizaje de español como lengua de migración (EMILIA)" (Ref. FFI2017-83166-C2-2-R, Proyectos de I+D+i, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, Gobierno de España).

emociones de ambas culturas y estudiar su adecuación a un contexto académico, nos hemos propuesto realizar un análisis descriptivo en el cual se identifican y clasifican las emociones exhibidas según la taxonomía de Pekrun y Linnenbrink-García (2012) en un corpus de 100 correos electrónicos redactados por alumnos universitarios nativos españoles y universitarios chinos aprendientes de español, residentes en China o inmigrados en España. Los resultados sugieren que los participantes chinos no actuaron conforme a las características prototípicas de su cultura ni se ajustaron a un registro y estilo apropiados en español académico.

Palabras clave: Emociones, desacuerdo, discurso académico, chino, Español como Lengua Extranjera.

ABSTRACT

Chinese culture is distinguished by its civility, courtesy, decorum and the tendency to suppress negative emotions in pursuit of maintaining harmonious interpersonal relationships (Gao, 2008; Liu 2014). Unlike Spanish culture, where there is greater freedom to exhibit them, their control in the Chinese community is especially noticeable when there is a difference in social distance (Gu, 1990). In order to observe the manifestation of the emotions of both cultures and study their adaptation to an academic context, we have done a descriptive analysis in which the emotions displayed were identified and classified according to Pekrun y Linnenbrink-García's, (2012) taxonomy. For this purpose, we used a corpus of 100 emails written by native Spanish university students and ChineseSpanish-learning students who live in China or in Spain. The results suggest that the Chinese participants did not act according to the prototypical characteristics of their culture, nor did they conform to an appropriate register and style in academic Spanish.

Keywords: Emotions, disagreement, academic discourse, Chinese; Spanish as a Foreign Language

1.LA EXPRESIÓN Y EL ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES

A lo largo de los años se ha intentado definir lo que se entiende por *emoción*, sin embargo hasta la fecha se continúa sin una respuesta consensuada. Su dificultad radica no sólo en “la falta de precisión sobre lo que se siente (ambigüedad de los estados afectivos internos), sino también en las diferencias culturales expresadas en el lenguaje (cómo expresar sentimientos o estados internos)” (Guedes Gondim y Estramiana, 2010: 33). La falta de consenso en su definición y en sus vínculos con otros procesos psicosociales ha dado como resultado la creación de diferentes perspectivas teóricas y modelos clasificatorios. Como se muestra en la Tabla 1, Holodyski y Friedlmeier (2006) ofrecen un modelo que divide las emociones en cuatro corrientes: estructuralismo, funcionalismo, teorías sistémicas y enfoques socioculturales. Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric (2006), por otro lado, presentan otro modelo que destaca tres perspectivas teóricas: la evolucionista, la de la evaluación cognitiva y la de los constructivistas sociales.

Modelo clasificatorio	Corriente teórica	Resumen
Holodyski y Friedlmeier (2006)	1. Estructuralismo	Concibe las emociones como estados fisiológicos específicos del organismo que responden tanto a estímulos internos como externos (James, 1884; Ekman, Friesen y Ellsworth, 1972; Tomkins, 1962).
	2. Funcionalismo	Centra su atención en las dos funciones de las emociones: evaluar un evento y desencadenar la acción (Arnold y Gasson, 1954; Fridja, 1986; Lazarus, 1966).
	3. Teoría sistémica	Entiende las emociones como un fenómeno multimodal que implica múltiples procesamientos paralelos para que el organismo pueda dar una respuesta congruente y adaptativa (Barret, Ochsner y Gross, 2007; Lewis y Granic, 2000).
	4. Enfoque	Enfatiza que los procesos de formación y regulación de las

	sociocultural	emociones ocurren en contextos de interacción social (Harré, 1986; Lewis y Michalson, 1983; Saarni, 1999).
Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric (2006)	1. Evolucionista	Defiende una relación directa entre las emociones y los procesos adaptativos (Plutchik, 1984; Scherer, 1999; Elster, 2007).
	2. Evolución cognitiva	Analiza la conexión de las emociones con los procesos sociocognitivos y afirma que un mismo acontecimiento puede generar reacciones emocionales distintas en los individuos (Averill, 1980; Gergen, 1985; Harré, 1986; Harré y Parrott, 1996).
	3. Construccinistas sociales	Rechaza las concepciones innatistas y defiende que las emociones y sentimientos se construyen mediante las relaciones sociales. (Harré, 1986; Harré y Parrott, 1996; Ovejero, 2000)

Tabla I. Modelos clasificatorios y explicación de las emociones según la corriente teórica. Extraído de Guedes Gondim y Estramiana (2010: 39-41)

Para entender y poder analizar las emociones, el ser humano también ha intentado clasificarlas en diferentes grupos. Algunas de estas clasificaciones se basan en la dicotomía entre básicas o complejas, agradables o desagradables, generales o específicas, intrapersonales o interpersonales, organizativas o desorganizativas. Las emociones básicas, también conocidas como elementales, puras o primarias, son las que están presentes en diferentes culturas y sociedades como la alegría, la sorpresa, la tristeza, la ira, el miedo o el asco. Las emociones complejas, también denominadas como secundarias o derivadas las forman aquellas que se originan de las anteriores y están relacionadas con las características individuales de cada persona (Plutchik, 1991; Goleman 1996). Otros autores emplean la dicotomía positivo/negativo o agrado/desagrado dependiendo de la valoración de una situación como favorable o

desfavorable (Bisquerra, 2000; Díaz y Flores, 2001). Al hablar de emociones generales nos referimos al estado afectivo que produce en las personas, es decir, al valor positivo o negativo que transmite y a la intensidad con la que se siente (Watson et al., 1988). Al contrario que las emociones generales, los modelos de emociones específicas describen sentimientos concretos (ira, amor, vergüenza etc.) y se centran en la reacción a corto plazo de un estímulo particular en el individuo que la experimenta y en el contexto que lo rodea (Ekman, 1992; Plutchik, 1980). Los investigadores también se han interesado en el efecto intrapersonal (Isen, 1991) de las emociones por medio del estudio de la psicología de las emociones, las experiencias internas emocionales y su efecto en el estado de ánimo y en el estado emocional que se desarrolla en la mente de la persona que las experimenta. El efecto interpersonal de las emociones ha sido otro campo de estudio de la psicología (Mcdougal, 1920; Ekman, 1993). Este se centra en el impacto que ejerce el hecho de compartir emociones en la sociedad, así como el papel externo de las expresiones relacionadas con la emoción en la comunicación. Por último, también se ha debatido si las emociones tienen una función estructural a la hora de guiar el comportamiento humano o si, por el contrario, son un impedimento para la organización social. En ciencias como la psicología existen dos corrientes con respecto a este tema. Por un lado están aquellos que señalan el carácter desorganizativo de las emociones, pues se estima que interrumpen los procesos mentales y alteran las relaciones sociales (Dewey, 1895; Hebb, 1949). Consideran que los procesos del pensamiento relacionados con las emociones carecen de orden, sentido y rumbo. Emociones como el enfado y el amor son algunas de las emociones más básicas de la naturaleza humana vistas como incontrolables y primitivas con la capacidad de alterar el orden social. Por otro lado están aquellos que defienden su carácter organizativo al ayudar a guiar y mantener la armonía en las interacciones sociales y optimizar la adaptación de los individuos a las necesidades sociales y físicas de su entorno (Darwin, 1872; Ekman 1992).

Visto desde un punto de vista u otro, un aspecto que no se puede pasar por alto, puesto que afecta a la complejidad emocional, es el

componente cultural de cada individuo. La cultura a la que se pertenece influye y determina la expresión y manifestación de las emociones (Plebe y De La Luz, 2015; Keshtiari y Kuhlmann, 2016; Errastiet al., 2018). "Las emociones se interpretan en función del sistema cultural. Las culturas a veces se equiparan con naciones o sociedades, pero más a menudo una cultura se limita a una comunidad de significados compartidos" (Renjun y Zigang, 2005: 70). Esto puede ser una de las razones por las cuales cada cultura desarrolla normas para regular qué emociones son adecuadas (Renjun y Zigang, 2005) y crea lo que podemos denominar como "reglas de exhibición" (Ekman, 1973), que estipulan cuáles han de exhibirse o inhibirse, o "reglas de sentimientos" (Hochschild, 1983), que modera las emociones que deben experimentarse en un determinado entorno.

1.1. La expresión de las emociones en culturas colectivistas e individualistas

En términos generales, las culturas se pueden subdividir en dos macrocategorías: individualistas y colectivistas (Hofstede, 1980; Markus y Kitayama, 1991; Mesquita, 2001). Estos dos tipos de culturas se diferencian por la visión, el entendimiento y los valores que tienen sobre la relación entre uno mismo y las personas que lo rodean, así como el motivo por el cual intentamos conseguir determinados objetivos y el comportamiento de cada individuo (Triadis, 1995).

La cultura colectivista, enfatiza la relación de una persona con el grupo al que pertenece. Este tipo de cultura subraya la importancia de la conexión entre los distintos miembros del grupo y el bien común. Para los individuos de una cultura colectivista, el principal objetivo es proteger la relación existente entre las personas importantes en su círculo (Markus y Kitayama, 1991). Estos valores culturales promueven la creación de un vínculo estrecho con los miembros familiares, así como con el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de cada individuo a la hora de corresponderles (Matsumoto y Juang, 2004). No obstante, como apunta Yau et al., (1999), el concepto de familia se extiende más allá de la definición biológica e incluye a familiares, viejos amigos o incluso compañeros de

clase o del trabajo como parte de la red social. En cuanto a la manifestación de las emociones, en este tipo de culturas se espera que las emociones reflejen las relaciones de las personas con el grupo al que pertenece. Las emociones parecen tener una realidad objetiva para sus miembros. Tal y como reflejó Mesquita (2001), los individuos de una cultura colectivista entienden que otro individuo, en una situación similar, experimentaría la misma sensación que sintieron ellos mismo en ese contexto. Su estudio destaca tres hallazgos importantes con respecto a la experiencia emocional en este tipo de culturas: (1) las emociones son la base para evaluar el valor social, (2) reflejan la realidad objetiva en lugar del yo interno de los individuos y (3) muestran la conexión entre el "yo" y el grupo al que pertenece el individuo en lugar de limitarlos al "yo" subjetivo. Como destaca Wierzbicka (1994), estos tres factores ayudan a entender el comportamiento de culturas colectivistas como la asiática, en la que determinadas emociones pueden suprimirse cuando se entiende que puede dañar los sentimientos de otra persona. Esta inhibición de los sentimientos tiene como objetivo mantener la armonía entre los miembros de un mismo colectivo o sociedad (Kang y Shaver, 2004).

Por el contrario, las culturas individualistas, como definió Schwartz (1990), son sociedades esencialmente contractuales, constituidas por comunidades estrechas y relaciones sociales negociadas, con una serie de obligaciones y expectativas determinadas. "El elemento central del individualismo es el supuesto de que los individuos son independientes entre sí" (Oyserman et al., 2002: 4). La cultura individualista ensalza las cualidades del individuo, lo delimita, lo hace único e independiente (Markus y Kitayanna, 1991; Triadis, 1995). A diferencia de las culturas colectivistas, las culturas individualistas esperan que los individuos resalten el "yo" subjetivo en expresiones emocionales (Mesquita, 2001). Teniendo en cuenta estas características, las culturas individualistas consideran las emociones como experiencias personales imprescindibles cuya expresión forma parte del derecho de cada individuo. En estos contextos culturales, los individuos tienden a considerar las emociones como estados internos que emplean para desahogarse, lo que provoca que enfatizan la

demostración externa de las emociones con el objetivo de acentuar la fuerza del sentimiento (Matsumoto et al., 1998). En otras palabras, la cultura individualista ensalza las cualidades del individuo, lo delimita, lo hace único e independiente (Markus y Kitayanna, 1991; Triadis, 1995). A diferencia de las culturas colectivistas, las individualistas esperan que los individuos resalten el "yo" subjetivo en las expresiones emocionales (Mesquita, 2001). Teniendo en cuenta estas características, como señala Keshtiari y Kuhlmann (2016), las culturas individualistas consideran las emociones como experiencias personales imprescindibles cuya expresión forma parte del derecho de cada individuo. En estos contextos culturales, los individuos tienden a considerar las emociones como estados internos que emplean para desahogarse (Matsumoto et al., 1998). Este tipo de culturas enfatizan la demostración externa de las emociones con el objetivo de acentuar la fuerza del sentimiento (Matsumoto et al., 1998). En cuanto a los determinantes del comportamiento, según Suh et al., (1998) las diferencias entre las culturas individualistas y colectivistas radican en el modo de entender la realidad; la cultura colectivista pone el énfasis en el cumplimiento de las normas, mientras que la individualista promueve las actitudes y emociones particulares de cada individuo.

Si bien, tanto China como España se han clasificado dentro del grupo de culturas colectivistas (Goodwin y Hernandez Plaza, 2000; Mesquita, 2001; Renjun y Zigang, 2005) y comparten características comunes, como un conjunto común de valores principalmente de orden social y tradicional o una correlación positiva con los más allegados: familiares, parientes, vecinos, parejas y amigos (Hui, 1988; Gouveia et al., 2002), el colectivismo español está fuertemente influenciado por las características descritas anteriormente del individualismo occidental y los valores europeos, lo que lo diferencia de culturas colectivistas "prototípicas" como puede ser la china (Goodwin y Hernandez, 2000). Esto hace que, cuando el alumno chino se encuentra en España, su vagaje cultural y su uso idiomático pueda causarle fácilmente malentendidos interculturales de carácter pragmático. Este problema, a diferencia de los gramaticales, en determinados contextos, pueden ser difíciles de reconocer, lo que puede causar que, "si un hablante

no nativo es gramaticalmente competente y parece hablar o escribir con fluidez, es probable que un nativo atribuya la carencia pragmática del alumno a la mala educación u hostilidad, no a ninguna deficiencia lingüística” (Economidou-Kogetsidis, 2015: 415).

2. ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE LA CLASIFICACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES EN UN ÁMBITO ACADÉMICO

A la hora de describir las emociones, hay dos dimensiones importantes que tenemos que tener en cuenta *la valencia* y *la activación*. La valencia diferencia las emociones agradables o positivas, como la felicidad, la alegría o la satisfacción, de aquellas desagradables o negativas, como la pena, el enfado o la ansiedad. La activación, por otro lado, hace referencia a la respuesta fisiológica que evoca el estímulo emocional, el cual puede ser alto o bajo. Estas dos dimensiones crean un modelo ortogonal que permite organizar las emociones en un espacio bidimensional y agruparlas en un modelo circunflejo donde se pueden clasificar de acuerdo al tipo de valencia y activación (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012). En relación a este modelo, y basándose en la rueda de las emociones de Plutchik (1980), Díaz y Flores (2001) realizaron un modelo ortogonal del sistema afectivo que divide las emociones según dos coordenadas, una vertical que especifica el tono agradable o desagradable y otra horizontal de relajación o excitación. De esta forma cada uno de los términos de la emoción queda situado en un espacio cartesiano (ver Figura 1).

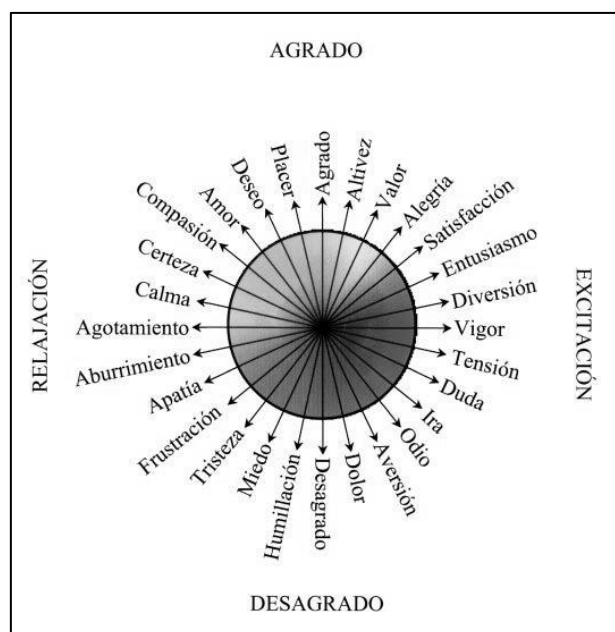


Figura 1. Modelo circular del sistema afectivo de Díaz y Flores (2001)

En su estudio, Díaz y Flores (2001) agruparon, seleccionaron y ordenaron 28 términos según la intensidad de la emoción que designaban. Posteriormente identificaron los pares de conjuntos antónimos (alegría/pena) y establecieron los 14 ejes polares de la emoción humana que se pueden ver en la Figura 1 (calma-tensión, certeza-duda etc.). Las emociones también pueden agruparse de acuerdo con su foco de objeto (Pekrun, 2006). Para nuestro estudio, se ha decidido optar por el modelo de clasificación de Pekrun y Linnenbrink-García (2012) al situar su clasificación dentro de un contexto académico. Estos autores agruparon las emociones en cuatro grupos: (1) emociones relacionadas con los logros académicos, (2) emociones epistémicas, (3) emociones relacionadas con el tema de aprendizaje y (4) emociones sociales. Las emociones relacionadas con los logros son aquellas emociones que “se relacionan con actividades o resultados que se juzgan de acuerdo con los estándares de calidad relacionados con la competencia” (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012: 262). El interés o el aburrimiento son algunas de las emociones vinculadas a las actividades, mientras que el orgullo, la esperanza o la ansiedad lo están a los resultados. Las emociones epistémicas son aquellas causadas

por el procesamiento de la información de una determinada tarea, como a la tristeza, la incredulidad o la frustración. Estas emociones pueden llamarse epistémicas, porque “pertenecen a los aspectos epistémicos del aprendizaje y las actividades cognitivas” (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012: 263). Las emociones relacionadas con el tema son aquellas que se manifiestan por contenido del material que se está trabajando. Un ejemplo de este tipo puede ser el sentir curiosidad al leer sobre la cultura de la lengua que se está aprendiendo. Finalmente, las emociones sociales están relacionadas con los logros vinculados a un colectivo como la admiración o la envidia, así como con las relaciones entre los compañeros de clase y el profesor, como el amor o el odio.

Nuestro objetivo se centra en el análisis descriptivo de las reacciones emocionales expresadas en los correos electrónicos de universitarios chinos y españoles al mostrar desacuerdo con la nota obtenida en un examen final. Este estudio pretende (1) señalar qué emociones se manifiestan en el fracaso académico (2) observar su frecuencia y (3) compararlas entre los cuatro grupos analizados. De esta forma intentaremos aportar luz al tema, puesto que hasta la fecha no hemos encontrado estudios previos que versen sobre la expresión emocional reflejada en un medio escrito y surgida por el acto de la disensión en un contexto académico en chino y en español como lengua materna (L1) y en español como lengua extranjera (L2).

3.METODOLOGÍA

Este estudio analiza la respuesta emocional que manifestaron estudiantes universitarios chinos y españoles y su adecuación a un contexto académico con el objetivo de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué emociones provoca el fracaso académico en nuestros estudiantes y cuáles son las más recurrentes?
2. ¿Qué implicaciones y consecuencias puede conllevar este despliegue de emociones en un ámbito académico?

Para responder a estas preguntas se identificaron y clasificaron las emociones exhibidas en los correos electrónicos redactados por alumnos

españoles y chinos aprendientes de español residentes en China o inmigrados en España. La recopilación de los resultados se obtuvo mediante la creación de un escenario en el que se les pedía que escribieran un correo electrónico a su profesor manifestando su desacuerdo con la nota obtenida (suspense) en el examen final de una de sus asignaturas. Puesto que el objetivo de la prueba no se centraba en la evaluación de la competencia escrita de los alumnos en su L2, sino en el análisis del despliegue emocional exhibido en sus correos electrónicos, todos los grupos tuvieron acceso a diccionarios y a recursos online para ayudarles a expresarse lo más fácilmente posible. Una vez recopilado el corpus, se analizó un total de 100 correos electrónicos: 25 escritos en chino, 25 escritos en español por estudiantes nativos españoles, 25 escritos en español por estudiantes chinos en China y 25 escritos en español por estudiantes chinos inscritos en cursos universitarios madrileños.

Para identificar su respuesta emocional, se analizaron los correos electrónicos y se realizó una lista con todas las emociones manifestadas. El análisis y la identificación se realizaron por separado por los dos autores y se discutieron las diferencias hasta llegar a un acuerdo. Para examinar las dimensiones que describen las emociones se empleó el modelo de Feldman Barrett y Russell (1998), adaptado por Pekrun y Linnenbrink-García (2012: 261), que distingue entre valencia positiva y negativa y activación alta o baja. Posteriormente, para la clasificación de las emociones se empleó el modelo de Pekrun y Linnenbrink-García (2012: 262-263) que distingue cuatro grupos: (1) emociones relacionadas con los logros, (2) emociones epistémicas, (3) emociones sociales y (4) emociones generadas por el tema. Debido a las características de este estudio, donde solo se trata un único tema, se decidió eliminar el cuarto grupo.

Este trabajo no pretende evidenciar el comportamiento general del pueblo chino y español, sino mostrar cómo los grupos analizados manifiestan sus emociones y se adecúan a un contexto académico. Parte de

este corpus aparece transcrito y leído por estudiantes chinos en el repositorio *Nebrija-WOCAE Corpus*².

4.EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis descriptivo de los correos electrónicos mostró que las emociones empleadas por los cuatro grupos fueron:

1. La tristeza (ej. Estoy muy *triste* últimamente, porque mi puntuación es muy baja);
2. El descontento (ej. Sentí *descontento* de mí mismo);
3. El remordimiento (ej. *Lo siento* por no pasar el examen final de este plazo);
4. El enfado (ej. De verdad, estoy muy *enfadada* a causa de este asunto);
5. La vergüenza (ej. Creo que un suspenso en cualquier exámen es muy *vergonzoso*);
6. La preocupación (ej. *Me preocupa* bastante mi calificación final en la asignatura a causa de este suspenso en el examen);
7. La decepción (ej. Acabo de recibir la calificación y compruebo con *decepción* que no he superado el examen final);
8. La sorpresa (ej. Me quedo muy *sorprendida* porque creía que yo iría a recibir una calificación excelente en este examen final);
9. La injusticia (ej. Creo que esto es *injusto* porque como se sabe, so un estudiante inteligente)
10. La confusión (ej. Estoy muy *confundido* porque todos los días estudio mucho)
11. La incredulidad (ej. Realmente mi mensaje viene precedido por la *incredulidad*, es decir, aún *no puedo creerme* que mi examen no esté para aprobar);

² Para más información visite el siguiente enlace:

<https://slabank.talkbank.org/access/Spanish/Nebrija-WOCAE.html>

12. La frustración (ej. Cuando le escribí este correo electrónico, me sentí muy *frustrado*);
13. La envidia (ej. Otra persona no lo hicieron bien pero han tenido una nota más alta)
14. El agradecimiento (ej. Muchas gracias por corregir);
15. El *tremendismo*³ (ej. A lo mejor, creo que *¿no me quieres? ¿soy fea?* O *¿no hablo bien? ¿te contar equivocas mi nota? No lo sé.*)

Una vez identificadas, se clasificaron según el modelo de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012: 262-263) (ver Tabla 2):

Categoría	Emociones
Emociones relacionadas con los logros	Tristeza, descontento, remordimiento, enfado, vergüenza, preocupación y decepción.
Emociones epistémicas	Sorpresa, injusticia, confusión, incredulidad y frustración.
Emociones sociales	Envidia, agradecimiento y <i>tremendismo</i> .

Tabla II. Clasificación de las emociones según el modelo Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012)

Tras agrupar las emociones, los resultados mostraron que, en general, el grupo más empleado fue el de las emociones relacionadas con los logros (47%), seguido de las emociones epistémicas (33%) y las emociones sociales (20%). A continuación desglosaremos los resultados de cada grupo analizado.

4.1. Estudiantes nativos españoles

Como se puede observar en la Figura 2, al analizar los correos electrónicos de este grupo, los resultados mostraron la preferencia por el uso de emociones epistémicas (sorpresa, confusión e incredulidad) y relacionadas con los logros (remordimiento, preocupación y decepción), seguidas por las sociales (agradecimiento).

³Empleamos el término *tremendismo* para agrupar aquellos ejemplos de difícil clasificación que poseen un fuerte carácter emocional.

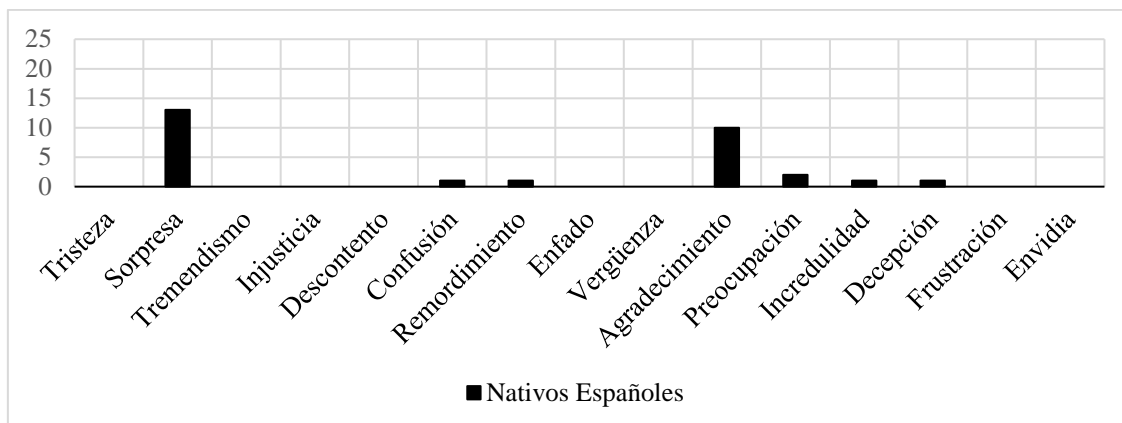


Figura 2. Emociones expresadas por estudiantes nativos españoles y número de veces empleadas

Algunas de emociones expresadas por los alumnos nativos españoles se pueden observar en la Tabla 3.

Emociones relacionadas con los logros	Me preocupa bastante mi calificación final en la asignatura a causa de este suspenso en el examen.
Emociones Epistémicas	Acabo de comprobar mi nota y francament me encuentro muy sorprendido con el resultado, ya que he obtenido un cuatro.
Emociones Sociales	Le agradezco su comprensión y quedo a la espera de su respuesta.

Tabla III. Ejemplos de las emociones empleadas por alumnos nativos españoles

4.2. Estudiantes nativos chinos

En el caso de los alumnos chinos, como muestra la Figura 3, las emociones más recurridas fueron aquellas relacionadas con el grupo relacionado con los logros (tristeza, descontento, remordimiento, enfado, vergüenza y decepción) y el epistémico (sorpresa, injusticia, confusión, incredulidad y frustración) seguido del vinculado a las emociones sociales (tremendismo, agradecimiento y envidia).

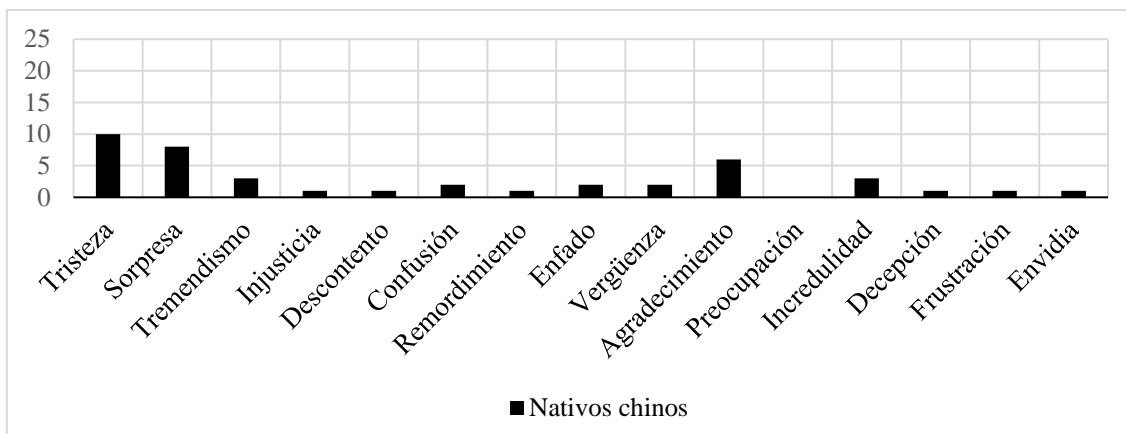


Figura 3. Emociones expresadas por estudiantes nativos chinos y número de veces empleadas

Algunos ejemplos de las emociones anteriormente citadas se pueden observar en la Tabla 4.

Emociones relacionadas con los logros	假如我做得不够，还希望您能够继续指导，我对此我也感到非常羞愧，无法达到你能标准，望您告知。 [Si fuera por mi culpa, quisiera que me siga guiando, a mí también me da mucha pena no haber podido alcanzar a su exigencia. Espero que lo sepa.]
Emociones Epistémicas	我收到了您的来信，关于我口语成绩挂科的事情，我表示很惊讶！ [He recibido la nota y al enterarme de desaprobar mi examen, ime ha sorprendido mucho!]
Emociones Sociales	为什么我没有通过最后的口语考试？ 是因为我说的很不够好？还是课堂表现不好？或者您不喜欢我。 [¿Por qué no aprobé el examen? ¿Será porque no me he expresado bien o me he comportado mal en clase o no les caigo bien ?]

Tabla IV. Ejemplos de las emociones empleadas por alumnos nativos chinos

4.3. Estudiantes chinos sin inmersión (estudiantes de la Heilongjiang International University)

Los estudiantes residentes en China mostraron, como se observa en la Figura 4, una tendencia por el uso de emociones relacionadas con los logros (tristeza, descontento, remordimiento, enfado y vergüenza), seguida de

emociones epistémicas (sorpresa, injusticia y confusión) y aquellas relacionadas con el ámbito social (tremendismo, agradecimiento y envidia).

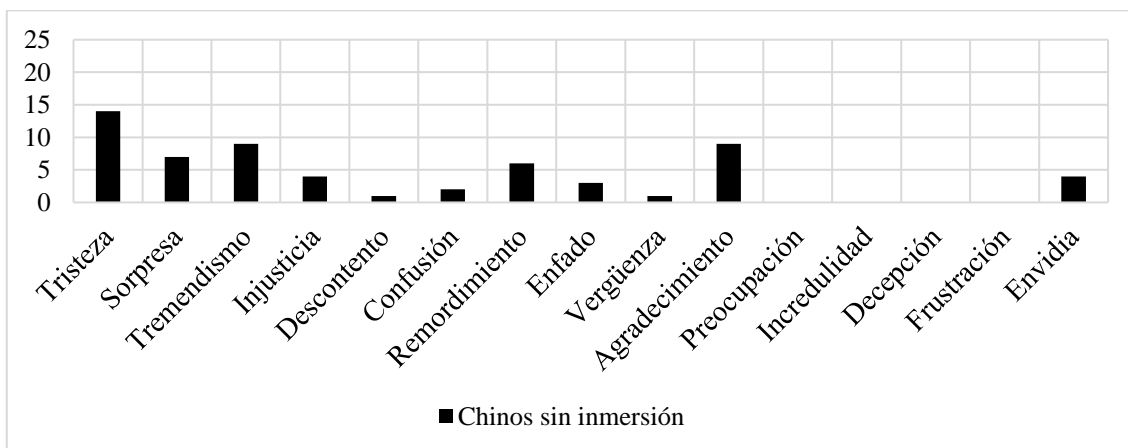


Figura 4. Emociones expresadas por estudiantes chinos sin inmersión y número de veces empleadas

La Tabla 5 muestra algunas de las emociones expresadas en español por los alumnos de la Heilongjiang International University.

Emociones relacionadas con los logros	Estoy muy triste y lo siento por no pasar el examen final de este plazo. De verdad, estoy muy enfadada a causa de este asunto.
Emociones Epistémicas	He recibido tu correo electrónico, mi sorprende lo que ha dicho sobre mis calificaciones.
Emociones Sociales	Mi nota final es muy baja en comparación con desear. No entiendo por qué, lo peor es un mal alumno, la nota suya es mejor que lo mío.

Tabla V. Ejemplos de las emociones empleadas por alumnos chinos sin inmersión

4.4. Estudiantes chinos en inmersión (estudiantes de la Universidad Antonio de Nebrija)

Este grupo, como se muestra en la Figura 5, mostró una tendencia hacia las emociones vinculadas a los logros (tristeza, descontento, remordimiento, enfado), las epistémicas (sorpresa, confusión,) y las sociales (agradecimiento, envidia).

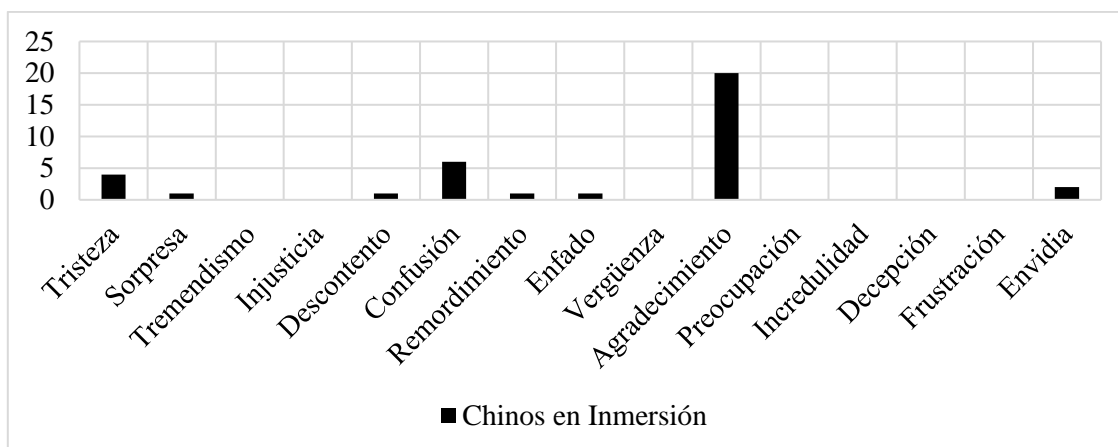


Figura 5. Emociones expresadas por estudiantes chinos en inmersión y número de veces empleadas

Como se muestra en la Tabla 6, algunas de las emociones expresadas en español por los alumnos chinos de la Universidad Antonio de Nebrija fueron:

Emociones relacionadas con los logros	Estoy muy triste y nervioso. También me sentía enfadado de que tenía una nota de 4.
Emociones Epistémicas	Estoy muy sorprendida de la calificación de 4 en dicha prueba, pues eso significa que he suspendido.
Emociones Sociales	Me gustaría saber mis problemas del examen porque no imagino que mi nota más baja que la nota de los demás.

Tabla VI. Ejemplos de las emociones empleadas por alumnos chinos en inmersión

4.5. Resumen de las emociones empleadas por los cuatro grupos

Las emociones son un elemento presente en todo contexto académico. Como señalan Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), los estudiantes experimentan una amplia variedad de emociones cuando asisten a clase, hacen tareas o se examinan. Suspender el examen final de una asignatura es una de esas situaciones en las que el estudiante puede experimentar una multitud de emociones. Si bien las respuestas emocionales pueden variar según la cultura y existen diferencias culturales en cuanto al carácter normativo y modal de las respuestas emocionales (Mesquita, Frijda Y

Scherer, 1997), algunas situaciones parecen provocar sentimientos similares en distintas culturas. Como muestra la Figura 6, la sorpresa, la confusión o el remordimiento parecen ser las emociones a las que recurrieron nuestros estudiantes, con mayor o menor recurrencia, para expresar sus impresiones, lo que es de esperar teniendo en cuenta que, de suspender el examen final de una asignatura en el último año de carrera, no podrían graduarse.

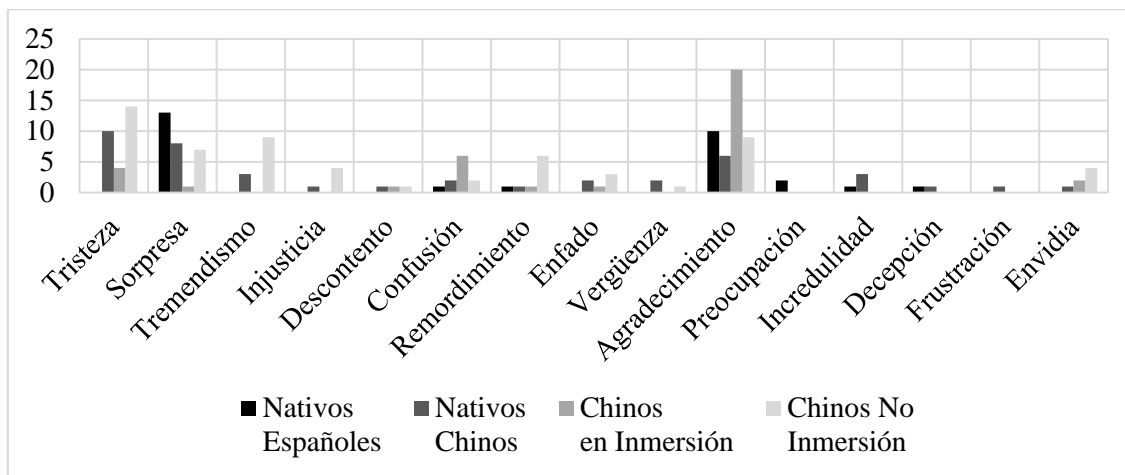


Figura 6. Resumen de las emociones empladas por los cuatro grupos

5. DISCUSIÓN

A diferencia de la cultura española, donde las emociones se tienden a exhibir con más libertad, la expresión de las emociones en la cultura china se aborda de forma muy distinta. Diversos estudios han mostrado como esta cultura muestra ampliamente su reticencia al uso de expresiones emocionales tanto verbales como no verbales (Kleinman, 1980; Hsu, 1981; Wilkins y Gareis, 2006). Esta forma de entender los sentimientos está fuertemente vinculada al sistema de valores transmitidos por el confucianismo, el cual “apoya la estabilidad y la armonía como la base de la sociedad donde la comunidad se presenta antes que el individuo” (Tynan et al., 2010: 1113). Como explica Potter y Potter (1990), las expresiones emocionales no se consideran relevantes para el resultado de las interacciones interpersonales. Una posible explicación de esta característica cultural podría ser que:

Para los chinos, actuar consistentemente con los sentimientos internos puede socavar las relaciones que le dan al individuo y al grupo su identidad y sentido de seguridad (Hu y Grove, 1991). Una incapacidad o falta de voluntad para adaptarse a las expectativas del grupo da como resultado la pérdida de la imagen pública, lo que avergüenza a uno mismo y a los demás e interrumpe la estabilidad del grupo (Hu y Grove, 1991). (Renjun y Zigang, 2005: 80)

Este hecho contrasta con los resultados obtenidos en el análisis del corpus. Como se muestra en la Figura 6, los estudiantes chinos residentes en China expresaron un amplio abanico de emociones tanto en su lengua nativa como en español. Estos datos contradicen aquellos estudios que señalan la neutralidad de los sentimientos internos y la restricción de las emociones para mantener la armonía y la realización de sus obligaciones dentro del grupo al que pertenecen (Bond, 1986 y 1993; Sun, 1991). Nuestros resultados muestran cómo los estudiantes residentes en China emplearon emociones tales como la sorpresa o la pena para intentar ganarse el apoyo del profesor (ej. *Es muy sorpresa para mí* porque empecé a repasar medio año antes del examen sin cesar; *Estoy muy triste* porque la nota es muy baja). También se ha observado el uso de elogios (ej. Usted nos dió *las clases perfectas* en esta semestre) o incluso el chantaje emocional (ej. *Estoy seguro que usted no puede dejar de mi soñar, ¿no?*) como recurso para intentar cambiar la opinión del profesor. Estos usos y despliegues emocionales rebaten aquellas afirmaciones que señalan la reticencia de la sociedad china por manifestar emociones para influenciar las opiniones o comportamientos de los demás (Potter, 1988). También cuestiona la teoría de que los sentimientos dentro de la comunidad china son relativamente poco importante para el desarrollo personal y relacional (Markus y Kitayama, 1991; Sun, 1991; Renjun y Zigang, 2005). Cabe destacar el uso exclusivo de la comunidad residente en China de lo que hemos denominado como *tremendismo*, es decir, ejemplos en los que se despliega emociones exageradas si lo comparamos con las muestras españolas y que están totalmente fuera del contexto académico (ej. A lo mejor, creo que *¿no me*

quieres? ¿soy fea? O ¿no hablo bien?; ¿Usted puede decir las razones por que quería fallar? Yo estaba ansioso por saber, la vida de lo contrario no tengo manera de feliz). Este tipo de emociones rompe con una de las principales doctrinas chinas, el *zhōng yōng* o doctrina de la medianía, que persigue mantener el equilibrio y la armonía para dirigir la mente hacia un estado de equilibrio constante. No obstante, como advierte Sun (1991), la sociedad china puede experimentar arrebatos emocionales repentinos cuando se enfrentan con individuos menos familiares.

Otra posible razón es el cambio social que ha estado experimentando China en los últimos años. Como señala Liu (2013), la relación entre profesor y alumno, así como la forma de enseñanza ha cambiado. "La relación profesor-alumno en Asia ha experimentado cambios fundamentales durante las últimas décadas, ya que la cultura asiática ha ido cediendo a los valores, ideas y prácticas occidentales." (Ting, 2000: 637). La didáctica del estudio, centrada anteriormente en el docente, ha pasado a focalizarse en la interacción profesor-alumno para lograr los objetivos de aprendizaje. Todos los que participan en el proceso de enseñanza desarrollan una relación social, "lo que permite ver una transición entre el modelo antiguo que presenta un estilo autoritario a uno nuevo caracterizado por un clima democrático, igualitario y dialógico en la interacción entre el maestro y los estudiantes" (Liu, 2013: 24). Estas nuevas características en el sistema educativo y el aumento en el contacto con otras naciones y culturas puede ser un factor clave para explicar este comportamiento atípico.

Cabe señalar también las diferencias en la frecuencia con la que se recurre al uso de emociones negativas entre los cuatro grupos. Nos parece interesante señalar cómo aquellos estudiantes residentes en China muestran una mayor reiteración en el uso de emociones comparado con sus compatriotas residentes en España y los estudiantes universitarios españoles. Los datos analizados del corpus mostraron cómo los chinos residentes en Harbinque escribieron en su L2 fueron los que reflejaron un mayor despliegue de emociones negativas (N=47 emociones registradas en un corpus de 25 correos electrónicos), seguidos de los chinos residentes en Harbin que escribieron en chino (N=35 emociones), los estudiantes

españoles (N=19 emociones) y los chinos en inmersión residentes en Madrid (N= 14 emociones). Estos resultados se asemejan a aquellos de Kitayama et al., (2000); Mesquita y Karasawa (2002) o Leu et al., (2010) en los que se observaron cómo diferentes culturas asiáticas mostraron una tendencia a exhibir un mayor número de sentimientos desagradables en situaciones negativas. Una posible razón que explica este suceso puede ser el mayor grado de tolerancia que las culturas colectivistas asiáticas tienen hacia las emociones negativas (Ramzan y Amjad, 2017).

6. CONCLUSIONES

Por lo general, parece que los estudiantes intentan ganarse la simpatía de su profesor, ya sea a través de una sobreexposición emocional, el uso de halagos o de chantaje emocional en sus correos electrónicos. En el caso de los los estudiantes chinos, nuestros resultados contradicen los expuestos por Gao (2008), Cheng y Tsui (2009) y Liu (2014), quienes reflejan la tendencia de la comunidad china por salvaguardar la imagen pública mediante la represión de emociones negativas en pro de preservar una relación armoniosa. Es curioso cómo los estudiantes chinos, en especial aquellos residentes en China, cuya cultura tiende a cohibir este tipo de sentimientos, muestra al profesor un abanico de emociones mucho más amplio que los estudiantes españoles, cuya cultura emocional y trato al docente tiende a ser mucho más relajado e informal (Betti, 2013).

En respuesta a la segunda pregunta hemos visto que las emociones que provoca el fracaso académico en nuestros estudiantes tienden a ser negativas, puesto que los estudiantes están escribiendo a su profesor manifestando su desacuerdo con la nota obtenida. En cuanto a las recurrencia de las emociones negativas podemos decir que, en términos generales, la sorpresa (N=29) y la tristeza (N=28) fueron las más empleadas, mientras que la frustración (N=1) y la preocupación (N=2) fueron las más escasas. En el caso de los estudiantes españoles, la sorpresa fue la principal emoción expresada en el corpus (N=13). En el caso de los chinos residentes en China, al escribir en su lengua materna, las emociones más expresadas fueron la tristeza (N=10) y la sorpresa (N=8), mientras

que al escribir en español, la tendencia se inclinó hacia la expresión de la tristeza (N=14) y del *tremendismo* (N=9). Por último, los estudiantes chinos en inmersión experimentaron principalmente confusión (N=6). Algunas de las posibles razones que explican el porqué los estudiantes chinos manifiestan un mayor registro de emociones que los españoles puede ser debido a su modelo cultural y a su tipo de enfoque. En el caso del sistema cultural chino, su modelo destaca la importancia del cumplimiento de obligaciones y responsabilidades y enfatiza en la prevención de malos resultados (Elliott et al., 2001; Renjun y Zigang, 2005). Este tipo de modelo, sumado a un enfoque de tipo preventivo, fomenta un estado de tranquilidad cuando se alcanzan los objetivos, y un sentimiento de ansiedad cuando no se alcanzan (Higgins, Shahy Friedman, 1997), lo que puede explicar el porqué de esta sobreexposición emocional.

Todo este alarde de sentimientos nos lleva a pensar que los estudiantes chinos, en particular los residentes en China, pasan por alto el hecho de que, al escribir un correo electrónico, "el escritor debe considerar al mismo tiempo el propósito del mensaje, la persona a quien se dirige y las expresiones pragmalingüísticas utilizadas para transmitir la intención del escritor" (Chen, 2015: 144). Si bien la relación profesor-alumno en España es más relajada e informal comparada con la china (Betti, 2013; Liu, 2013), el intento de ganarse la empatía del profesor mediante la exhibición desorbitada de sentimientos puede llevar a posibles problemas entre ambas partes. Esta carencia en la competencia pragmática puede deberse a que:

Incluso estudiantes con un nivel avanzado en su L2a menudo carecen de una conciencia pragmática adecuada y competencia en su segunda lengua (Bardovi-Harlig y Dörnyei 1998) y a veces realizan [...] actos de habla [...] de manera inapropiada o simplemente diferente a como lo harían los hablantes nativos (Economidou-Kogetsidis, 2015: 415).

Por lo tanto, en respuesta a la última pregunta, la principal consecuencia que tiene esta forma de escribir los correos electrónicos es su efecto negativo en la percepción del lector, el cual se puede sentir coaccionado o manipulado a realizar las peticiones impuestas por el

estudiante. El empleo de emociones con fines personales, como es el dar pena para que el profesor cambie la nota, es institucionalmente inapropiado lo que crea un clima de tensión. Este problema pone de manifiesto "la necesidad de impartir un seminario que instruya explícitamente al alumnado en las buenas prácticas a la hora de escribir correos en el ámbito académico" (Rodríguez Velasco, 2019: 222). No obstante, esta instrucción ha de impartirse tanto a estudiantes no nativos como a nativos, puesto que, como señala Betti (2013), los estudiantes nativos tienden hacia un estilo generalmente muy informal y poco preocupado por la corrección. Esta cuestión se podría solucionar fortaleciendo los conocimientos sociopragmáticos y educándoles en unas normas socioculturales adecuadas al contexto universitario, de esta forma se desarrollarían las habilidades pragmalingüísticas evitando así posibles malas interpretaciones por parte del profesor.

Para concluir, con este estudio hemos querido contribuir a la investigación de la exhibición de las emociones en un ámbito académico tanto en el idioma chino como en español, lo que ha mostrado la falta de competencia sociopragmática en la L2. Sin embargo, este estudio no tiene la intención de evidenciar una representación del comportamiento social chino o español, puesto que nuestro corpus es demasiado pequeño para representar el manejo emocional dentro del país. Para una mejor exposición de este fenómeno, sería recomendable la realización de estudios a mayor escala para respaldar nuestras afirmaciones y resaltar los patrones de estrategia utilizados por los grupos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, M. & Gasson, J. (1954). Feelings and emotions as dynamic factors in personality integration. En M. Arnold & J. Gasson (Eds.). *The human person*. Nueva York: Ronald Press. 294-313.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. En R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.). *Emotion: theory, research and experience*. Nueva York: Academic Press. 305-339.

- Barret, L. F., Ochsner, K. & Gross, J. (2007). On the automaticity of emotion. En J. A. Bargh (Ed.). *Social psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes*. Hove: Psychology Press.173-217.
- Betti, S. (2013). "Hola profe!" ¿Son corteses los jóvenes en el correo electrónico? Estudio de mensajes virtuales españoles e italianos (enseñanza y aprendizaje de la pragmática de una lengua extranjera). *RESLA*, 26.67-89.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bond, Michael Harris. (1986). *The psychology of the Chinese people*. Hong Kong: Oxford University Press
- Bond, M. H. (1993). Emotions and their expression in Chinese culture. *JournalofNonverbalbehaviour*, 17 (4).245-262.
- Chayo-Dichy, R., Velez García, A. E., Arias García, N., Castillo-Parra, G.&Ostrosky-Solis, F. (2003). Valencia, activación, dominancia y contenido moral, ante estímulos visuales con contenido emocional y moral: un estudio en población mexicana. *Revista Española de Neuropsicología*, 5.213-225.
- Chen, Y. (2015). Developing Chinese EFL learners' email literacy through requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 75.131-149.
- Cheng, W.&Tsui, A. B. M. (2009). 'Ahh ((laugh)) well there is no comparison between the two I think': How do Hong Kong Chinese and native speakers of English disagree with each other?.*Journal of Pragmatics*, 41 (11).2365-2380.
- Darwin, C.(1872).*The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: Murray.
- Dewey, J. (1895). The theory of emotions II: The significance of emotions. *PsychologicalReview*, 2.13-32.
- Díaz, J. &Flores, E.(2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24. 20-35.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2015). Teaching email politeness in the EFL/ESL classroom" *ELT Journal*, 69 (4).415-424,

- Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. Nueva York: Pergamon.
- Ekman, P. (1973). Cross Culture Studies of Facial Expression. En P. Ekman (Ed.). *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review*. New York: Academic Press. 169-222.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6.169-200.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48.384-392.
- Elliott, A., Chirkov, V., Kim, Y. & Sheldon, K. (2001). A Cross-cultural Analysis of Avoidance (Relative to Approach) Personal Goals. *Psychological Science*, 12.505-510.
- Elster, J. (2007). *Explaining social behavior. More nuts and bolts for the social sciences*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Errasti, J. M., Vázquez, I., Villadangos, M. & Morís, J. (2018). Differences between individualist and collectivist cultures in emotional Facebook usage: Relationship with empathy, self-esteem, and narcissism. *Psicothema*, 30 (4).376-381.
- Fridja, N. H. (1986). *The emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1).154-165.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40.266-275.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goodwin, R. & Hernandez Plaza, S. 2000. Perceived and Received Social Support in Two Cultures: Collectivism and Support among British and Spanish Students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17 (2).282-291.
- Gouveia, V., Albuquerque, F., Clemente, M. & Espinosa, P. (2002). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37.333-342.

- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14.237-257.
- Guedes Gondim, S. M. & Estramiana, J. L.(2010). Nature and culture in the study of emotions. *Revista Española de Sociología*, 13.31-47.
- Harré, R. & Parrot, W. G.(1996).*The emotions. Social, cultural and biological dimensions*. London: Sage Publications.
- Harré, R. (1986).*The social construction of emotions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hebb, D. O. (1949).*The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley.
- Henk,W., Van Leeuwen, K&Braet, C.(2019). Adaptive emotion regulation, academic performance and internalising problems in Flemish children with special educational needs: a pilot study. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (1).124-135.
- Higgins, E. T., James, S.&Friedman, R. (1997). Emotional Responses to Goal Attainment: Strength of Regulatory Focus as Moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72.515-525.
- Hochschild, A. R. (1983).*The Managed Heart: Commercialisation of Human Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hofstede, G. 1980: *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Holodynski, M.&Friedlmeier, W. (2006).*Development of emotions and emotion regulation*. Nueva York, Springer.
- Hsu, F. L. K. (1981). *Americans and Chinese: Passage to difference*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Hui, C. H. (1988). Measurement of individualism-collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22.17-36.
- Isen, A. M. (1991). Positive affect as a factor in organizational behaviour. En L. L. Cummings&B. M. Staw (Eds.). *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.1-54.
- James, W. (1884). What is an emotion?" *Mind*, 9.188-205.

- Kang, S.M. & Shaver, P. (2004). Individual differences in emotional complexity: Their psychological implications. *Journal of Personality, 72* (4).687-726.
- Keshtiari, N.& Kuhlmann, M.(2016). The Effects of Culture and Gender on the Recognition of Emotional Speech: Evidence from Persian Speakers Living in a Collectivist Society. *International Journal of Society, Culture and Language, 4* (2).71-86.
- Kim, U., Triandis, H. C., Kagitçibasi, C., Choi, S. C. &Yoon, G. (1994).*Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Kitayama, S., Markus, H. R.&Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion, 14* (1).93-124.
- Kleinman, A. (1980).*Patients and healers in the context of culture*. Berkeley: University of California Press.
- Kwon, K., Kupzyk, K. & Benton, A. (2018). Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement. *Learning and Individual Differences, 67*.33-40.
- Lakoff, G.& Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. En D. Holland&N Quinn (Eds.). *Cultural models in language and thought*. Cambridge University Press: Cambridge.195-221.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and coping process*, McGraw-Hill: Nueva York.
- Leu, J., Mesquita, B., Ellsworth, P., Zhiyong, Z., Huijuan, Y., Buchtel, E., Karasawa, M.&Masuda, T.(2010). Situational differences in dialectical emotions: Boundary conditions in a cultural comparison of North Americans and East Asians. *Cognition and Emotion, 24*.419-435.
- Lewis, M.&Granic, I.(2000).*Emotion, development, and self-organization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. & Michalson, L. (1983).*Children´s emotions and moods: Developmental theory and measurement*, Nueva York: Plenum.

- Liu, C. (2014). Chinese, Why Don't You Show Your Anger? A Comparative Study between Chinese and Americans in Expressing Anger. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4 (3).206-209.
- Liu, P. (2013). Perceptions of the Teacher-Student Relationship: A Study of Upper Elementary Teachers and Their Students. *International Education*, 42(2).21-40.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation" *Psychological Review*, 98 (2).224-253.
- Matsumoto, D., Takeuchi, S., Andayani, S., Kouznetsova, N.&Krupp, D. (1998). The contribution of individualism vs. collectivism to cross-national differences in display rules. *Asian Journal of Social Psychology*, 1.147-165.
- Matsumoto, D. & Juang, L.(2004).*Culture and psychology*. California: Wadsworth.
- Mcdougal, W. (1920).*An Introduction to Social Psychology*. Barnes and Noble: New York.
- Mesquita, B., Frijda, N. H.&Scherer, K. R. (1997). Culture and Emotion. En P. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.). *Handbook of Cross-cultural Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.255-297.
- Mesquita, B. & Karasawa, M. (2002). Different emotional lives. *Cognition and Emotion*, 16.127-141.
- Mesquita, B. (2001). Emotions in collectivist and individualist contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1).68-74.
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S.&François, R. (2006).*Psychology of emotion: Interpersonal, experiential and cognitive approaches*. Nueva York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Ovejero, A. (2000). Emotions: Reflections from a socioconstructionist perspective. *Psicothema*, 12.16-24.
- Oyserman, D., Coon, H. M.&Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and metaanalyses. *Psychological Bulletin*, 128.3-72.

- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science + Business Media. 259-282.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18. 315-341.
- Plebe, A. & De La Luz, V. (2015). When language shapes perception. *RIFL*, 2. 42-57.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. New York. University Press of America.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychobioevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row.
- Plutchik, R. (1984). Emotion: A general psychoevolutionary theory. En K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 197-219.
- Potter, S. & Potter, J. (1990). *China's peasants: The anthropology of a revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Potter, S. 1988. The cultural construction of emotion in rural Chinese social life. *Ethos*, 16. 181-208.
- Ramzan, N. & Amjad, N. (2017). Cross Cultural Variation in Emotion Regulation: A Systematic Review. *Annals of King Edward Medical University*, 23. 77-90.
- Renjun, Q. & Zigang, Z. (2005). Work Group Emotions in Chinese Culture Settings. *Singapore Management Review*, 27 (1). 69-86.
- Rodríguez Velasco, D. (2019). Análisis de los elementos pragmáticos en la interacción escrita académica: el caso de los correos electrónicos de universitarios norteamericanos. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13 (26). 198-225.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Scherer, K. (1999). Appraisal theories. En T. Dalgleish & M. Power (Eds.). *Handbook of cognition and emotion*. Chichester: John Wiley & Sons. 637-663.

- Schwartz, S. (1990). Individualism-Collectivism Critique and Proposed Refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21.139-157.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. & Triandis, H. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2).482-493.
- Sun, L. K.(1991). Contemporary Chinese Culture: Structure and Emotionality. *The Australian Journal of Chinese Affairs*, 26.1-41.
- Ting, K. F. (2000). A Multilevel Perspective on Student Ratings of Instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*, 41(5).637-661.
- Tomkins, S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: The positive affects*, Nueva York, Springer.
- Triandis, H. C. (1995). *New directions in social psychology: Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Press.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6).1063-1070.
- Wierzbicka, A. (1994). Emotion, language, and cultural scripts. EnS. Kitayama & H. R. Markus (Eds.). *Emotion and culture*. Washington: American Psychological Association.133-196.
- Wilkins, R. & Gareis, E. (2006). Emotion expression and the locution I love you: A cross cultural study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30.51-75.
- Yau, O., Chan, T. S.&Lau, K. F. (1999). Influence of Chinese cultural values on consumer behaviour: A proposed model of gift-purchasing. *Journal of International Consumer Marketing*, 11 (1).97-116.