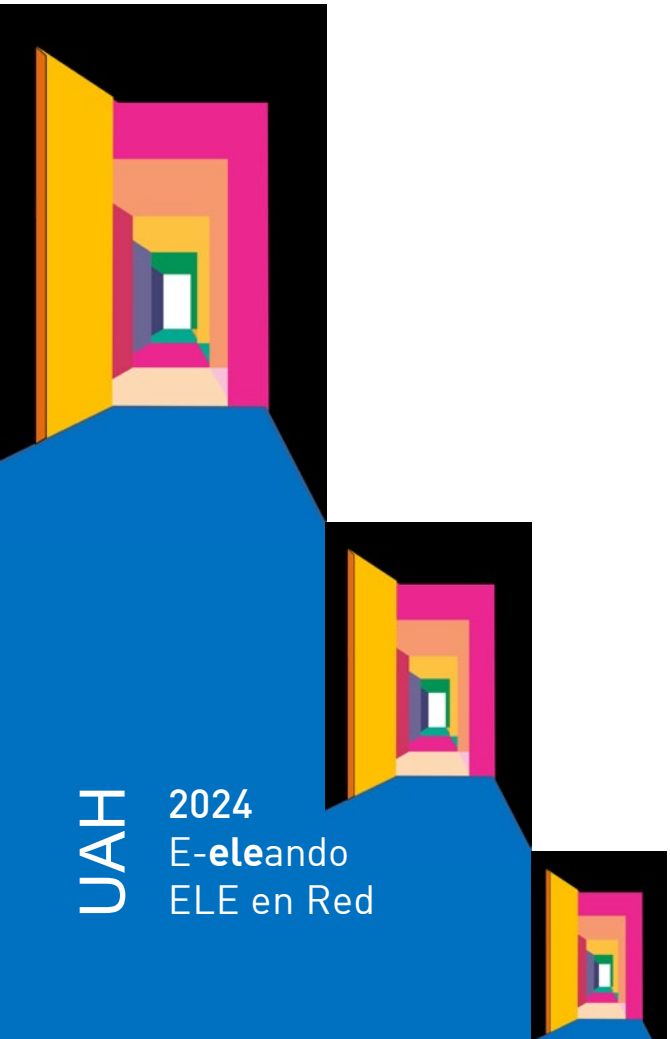
La expresión emocional a través de las locuciones idiomáticas en aprendientes de ELE: el papel de las metáforas y metonimias cognitivas

Raquel Ortiz Ortiz



UAH
2024
E-**ele**ando
ELE en Red

32

E-eleando

ELE en Red.
Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María Cestero Mancera (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa García de Sola Rubio (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia Sáez Garcerán (Universidad de Lyon, Francia)

Comité de Expertos

Marta Albelda Marco (Universitat de València, España)
Fátima Álvarez López (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)
Elisa Borsari (Universidad de Córdoba, España)
Laura Camargo Fernández (Universitat de les Illes Balears, España)
Sonia Eusebio Hermira (International House Madrid
y Universidad Complutense de Madrid, España)
María del Carmen Fernández López (Universidad de Alcalá, España)
María Loreto Florián Reyes (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)
Marta García García (Universität Göttingen, Alemania)
María José Gelabert (Editorial EDINUMEN, España)
María Luisa Gómez Sacristán (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
José Ramón Gómez Molina (Universitat de València, España)
María Jesús Madrigal López (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)
Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá, España)
María del Mar Martín de Nicolás Moreno (Universidad de Heidelberg, Alemania)
Beatriz Méndez Guerrero (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Elizabeth Miras Páez (UDIMA, España)
Francisco Moreno Fernández (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)
Zaida Núñez Bayo (Universidad de Alcalá, España)
Florentino Paredes García (Universidad de Alcalá, España)
Inmaculada Penadés Martínez (Universidad de Alcalá, España)
Ana M.ª Ruiz Martínez (Universidad de Alcalá, España)
Begoña Sanz Sánchez (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)
José Simón Granda (Universidad de Alcalá, España)
Clara Ureña Tormo (Universitat Politècnica de València)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.

Universidad de Alcalá | EDITORIAL UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

© Raquel Ortiz Ortiz

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: https://e-leando.web.uah.es

Editorial Universidad de Alcalá, 2024
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
https://e-leando.web.uah.es

Índice

ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS 4

INTRODUCCIÓN 6

1. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LA TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL . 9
1.1. Breve introducción a la lingüística cognitiva y sus principios 9
1.2. Introducción a la teoría de la metáfora conceptual 11
1.3. Síntesis reflexiva 17

2. LAS METÁFORAS Y METONIMIAS EN LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES . . . 19
2.1. Aproximación al concepto de 'emoción' 19
2.2. Conceptualización de las emociones de manera metafórica y metonímica 21
2.3. Ventajas e inconvenientes de la propuesta 25
2.4. Síntesis reflexiva 28

3. LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS A PARTIR DE LA TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL 30
3.1. Las unidades fraseológicas y las locuciones 30
3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas y las locuciones en ELE 32
3.3. Aproximación didáctica a las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva: el desarrollo de la competencia metafórica 37
3.4. Aplicación de la teoría de la metáfora conceptual a la comprensión y la producción de unidades fraseológicas en ELE 39
3.4.1. Repercusión pedagógica de la teoría de la metáfora conceptual en el aprendizaje de las unidades fraseológicas 40

3.4.2. Presentación conceptual de las unidades fraseológicas 42
3.4.3. El papel del contexto 43
3.4.4. Asociaciones y transferencias lingüísticas motivadas a partir de la teoría de la metáfora conceptual 44
3.4.5. Retos en la implementación de la teoría de la metáfora conceptual para enseñar unidades fraseológicas 45
3.5. Síntesis reflexiva 47

4. APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL PARA LA ADQUISICIÓN DE LOCUCIONES VERBALES DEL CAMPO DE LAS EMOCIONES .. 50
4.1. El papel de la teoría de la metáfora conceptual en la creación y la comprensión de unidades fraseológicas del campo de las emociones ... 50
4.2. Características de los esquemas cognitivos y las locuciones verbales sobre emociones en español 56
4.3. Procedimientos para la enseñanza de locuciones verbales sobre emociones en ELE. 61
4.4. Recurso didáctico: *Cuaderno de las expresiones emocionales en español* .. 63
4.5. Síntesis reflexiva 64

5. CONCLUSIONES 67

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 69

APÉNDICES 76

Índice de tablas

Tabla 1. Representación conceptual del 'miedo' a partir de Pamies e Iñesta (2002) . 55
Tabla 2. Representación conceptual de la 'ira' a partir de Ureña (2020) 56
Tabla 3. Representación conceptual de la 'ira' a partir de Mellado (1997) 57
Tabla 4. Representación conceptual del 'miedo' a partir de Mellado (1997) 57
Tabla 5. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Mellado (1997) 76
Tabla 6. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Pamies e Iñesta (2002). 77
Tabla 7. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Beréndi, Csábi ..... y Kövecses (2008) 78
Tabla 8. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Santazilia y Aznárez (2016) 79
Tabla 9. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Muñoz (2019) 80
Tabla 10. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Ureña (2020) 81
Tabla 11. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Masid, Pérez y Martín (2021) 82
Tabla 12. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Ureña (2021) 83
Tabla 13. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Martín (2022) 84
Tabla 14. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Penas (2022) 85

Aclaraciones terminológicas

— A lo largo del trabajo se utilizan los términos *metáfora* y *metonimia* entendiéndose como dos elementos diferentes. Sin embargo, el uso adjetival del primer término, *metafórico*, así como todas sus variaciones flexivas, se emplea de tal forma que abarca también a la metonimia y, por consiguiente, incluye ambos conceptos.

— Resulta pertinente diferenciar el *lenguaje metafórico* (atendiendo a sus *expresiones metafóricas*) de la *fraseología* (atendiendo a sus *UF*). Aunque las UF pueden tener un significado basado en metáforas y las expresiones metafóricas pueden adoptar la forma de una UF, no siempre se da este caso. No obstante, por lo general, las UF presentadas a lo largo del documento tienen un sentido idiomático y han sido motivadas por metáforas y metonimias conceptuales.

— Se hace uso de los términos *UF*, *locución* y *locución verbal*. Estas se contienen entre sí, de acuerdo con el siguiente orden jerárquico: UF > locución > locución verbal. Aun así, cabe destacar que la mayoría de las veces que se alude a locución, esta abarca principalmente un carácter dirigido a la locución verbal a través de los ejemplos proporcionados. Esto se debe a que la categoría verbal es la más abundante dentro del grupo de las locuciones.

— Se utilizan una serie de siglas, ampliamente conocidas en el ámbito de la lingüística y la enseñanza de lenguas, que se presentan a continuación acompañadas de su forma desarrollada:

- CM: competencia metafórica
- ELE: español como lengua extranjera
- L1: lengua materna; lenguas maternas

- L2: segunda lengua; segundas lenguas
- LC: lingüística cognitiva
- TMC: teoría de la metáfora conceptual
- UF: unidad fraseológica; unidades fraseológicas

— Con el fin de diferenciar claramente el tipo de información proporcionada en este trabajo, cabe puntualizar el estilo con el que se refleja cada una. Por ende, el texto general se redacta en letra redonda y, dentro de este, las metáforas y metonimias conceptuales se escriben en versalita, mientras que las expresiones metafóricas y metonímicas se presentan en cursiva. Por otra parte, los conceptos que se desarrollan también aparecen en cursiva, frente a los conceptos generales, que se incluyen dentro de un entrecomillado sencillo.

Introducción

El presente trabajo versa sobre el proceso de adquisición de las locuciones idiomáticas del ámbito emocional por parte de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), desde la perspectiva de la lingüística cognitiva (LC). En concreto, se aborda la participación de las metáforas y metonimias cognitivas en su aprendizaje. Por ende, se analizan los procesos de comprensión y producción del lenguaje figurado en la segunda lengua (L2), incidiendo en las unidades fraseológicas (UF) motivadas por las imágenes que se activan sistemáticamente a nivel cognitivo. Cabe mencionar que, aunque la esencia de la investigación reside en las UF del campo de las emociones, se incide especialmente en el grupo de las locuciones verbales, por su amplia representación en los actos comunicativos de la lengua española.

Con el fin de efectuar un análisis completo e íntegro sobre el tema en cuestión, se comienza con un análisis de los principios básicos de la LC y la teoría de la metáfora conceptual (TMC) en el capítulo primero. Seguidamente, en el capítulo dos se introducen las principales nociones sobre la conceptualización de las emociones. El tercer capítulo se destina al análisis de las técnicas utilizadas en la enseñanza de UF en las clases de ELE desde la TMC, lo cual permite la convergencia de todas las ideas planteadas en el capítulo cuatro, acerca del tratamiento de las UF, especialmente las locuciones verbales, para trabajar la expresión emocional en ELE. Dentro de este, se propone un recurso de elaboración propia para favorecer el aprendizaje de las locuciones idiomáticas sobre emociones: el *Cuaderno de las expresiones emocionales en español.*

La presente investigación se apoya en los dos planteamientos iniciales que se especifican a continuación:

- Las emociones se conceptualizan a través de procesos metafóricos y metonímicos y se manifiestan mediante el lenguaje figurado (abordada en los capítulos 1 y 2).

- La aplicación de la TMC promueve la adquisición del lenguaje metafórico sobre las emociones en aprendientes de ELE (abordada en los capítulos 3 y 4).

A partir de estos, el objetivo general del trabajo consiste en realizar una revisión bibliográfica para concretar el estado de la cuestión sobre la influencia de las metáforas y metonimias cognitivas en los procesos de comprensión y producción de locuciones idiomáticas del campo de las emociones por parte de los aprendientes de ELE, valorando las estrategias pedagógicas que se adoptan para su enseñanza. Este propósito se desglosa, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- Exponer conceptos clave del lenguaje metafórico, entendido desde la LC, en su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

- Describir los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición y utilización de UF motivadas por metáforas y metonimias conceptuales sobre las emociones.

- Analizar las propuestas existentes para promover la adquisición de UF, incidiendo en el grupo de las locuciones verbales, relativas a las emociones en aprendientes de ELE.

Por otra parte, es fundamental exponer los procesos metodológicos que se han empleado en la elaboración de este trabajo. Para la recopilación de información, se ha llevado a cabo un exhaustivo proceso de revisión bibliográfica, así como búsquedas de carácter primario, incluyendo las palabras clave de cada capítulo y evitando aquellos documentos que desviasen la investigación del objetivo principal del trabajo, como es el caso de los estudios que no contemplasen la enseñanza de ELE o no la trabajasen desde un punto de vista de la LC. Además, se ha tratado de evitar la información que no se relacionase con la comprensión y producción de UF.

En cuanto a la motivación del trabajo, el motivo por el cual he decidido involucrarme en la investigación descrita radica en mi curiosidad acerca del modo

en que las facultades de cognición y lenguaje repercuten la una sobre la otra. En este sentido, siempre he considerado que la forma en que un individuo se comunica, atendiendo al contenido de sus mensajes y, sobre todo, a la forma en que los expresa, puede proporcionar información trascendente que permite entender aspectos relativos a sus pensamientos y personalidad. Especialmente, creo que el campo de las emociones es muy relevante en esta teoría, ya que estas son inherentes a las personas y surgen a partir de diversas experiencias del día a día; por ende, resultan determinantes a nivel psicológico y actitudinal, los cuales se hacen visibles, entre otras nociones, a través de su expresión lingüística. En consecuencia, considero que llevar esta idea al aula de una L2, concretamente el español, puede resultar muy enriquecedor. Por lo tanto, la enseñanza del lenguaje figurado sobre emociones, planteada desde la LC y la TMC, no solo debe tener cabida en el aula de ELE, sino que favorece la adquisición de este contenido. Atendiendo a ello, como futura docente de esta rama, me gustaría contar con una base consolidada sobre este tema, de modo que pueda adecuar mis acciones didácticas para potenciar el aprendizaje de UF con las que los estudiantes puedan transmitir sus emociones en la L2.

1. La lingüística cognitiva y la teoría de la metáfora conceptual

Como se ha indicado en la Introducción, este trabajo aborda el estado de la cuestión de la enseñanza de locuciones del campo de las emociones en ELE a partir de los principios de la LC y la TMC. Para ello, primeramente, resulta pertinente presentar la rama de estudio de la LC, enfocándonos en la corriente de la TMC (Lakoff y Johnson, 1980) con el fin de esclarecer los principales aspectos que definen estas perspectivas de estudio. En consecuencia, este capítulo se destina al conocimiento de las bases que sustentan la LC y la TMC, así como a la introducción de algunos conceptos clave determinantes en este ámbito, como son metáfora conceptual, metonimia conceptual, expresión metafórica o expresión metonímica.

1.1. Breve introducción a la lingüística cognitiva y sus principios

La LC es una corriente que, tal y como se describe en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (s.f.), vincula los conocimientos lingüísticos y psicológicos. En este sentido, se contempla la facultad del lenguaje de forma integrada con las capacidades cognoscitivas, como la memoria, la atención o la creatividad, entre otras (Moreno 2016: 47).

Este movimiento surge como respuesta a la lingüística generativa de Noam Chomsky, teoría lingüística cuyas ideas defienden la universalidad del lenguaje y su carácter innato; en referencia a ello, Chomsky plantea la existencia de la llamada *gramática universal* para mencionar a la habilidad humana de combinar elementos lingüísticos finitos, pudiendo crear infinidad de mensajes. En esencia, estas ideas conforman, como indican Ibarretxe y Valenzuela (2012: 15),

un modelo puramente formal y rígido en el que no hay cabida para aspectos culturales, psicológicos, estilísticos o sociales. Por ello, estos autores explican que, a pesar de que dicha teoría supuso el inicio del mentalismo en lingüística, a partir de los años 70 una serie de expertos anglosajones, como Charles Fillmore, George Lakoff y Ronald Langacker, comenzaron a cuestionarse si realmente el lenguaje podía ser reducido a la teoría generativa o, por el contrario, debía englobar otros elementos como los mencionados (Ibarretxe y Valenzuela 2012: 2).

A raíz de tales planteamientos, paulatinamente fueron modelándose una serie de ideas que han dado lugar a la LC con su forma adoptada en la actualidad. Cabe mencionar, primeramente, que este movimiento no se ha establecido como una teoría unificada, sino que está compuesto por varias corrientes que, aunque tomen diferentes trayectorias, se basan en unos mismos principios y mantienen una visión sobre la integración del lenguaje con el resto de las habilidades cognoscitivas. Ibarretxe (2013: 247) las clasifica en los siguientes submodelos: "la semántica de marcos, la teoría de los espacios mentales e integración conceptual, la(s) gramática(s) de construcciones, la gramática cognitiva y la teoría de la metáfora (y metonimia) conceptual". Esta última resulta imprescindible para la fundamentación del trabajo que se está desarrollando, por lo que se concretarán sus características más adelante.

Atendiendo a tales generalidades, ¿cuáles son las nociones clave que sustentan la LC y conectan estas tendencias entre sí? A continuación, se formulan dichas ideas centrales, partiendo de las explicaciones aportadas por Ibarretxe (2013: 247-256):

- El lenguaje y la cognición. La esencia de la LC reside en la interrelación existente entre el lenguaje y las facultades cognoscitivas. Se parte, pues, "de la premisa de que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general, ya que se entiende como el resultado de las habilidades cognitivas generales tales como la memoria, el razonamiento, la categorización o la atención" (Ibarretxe 2013: 248). En esta línea, Moreno (2016: 44) añade su interpretación del lenguaje como un instrumento por el cual los humanos conceptualizamos el mundo, es decir, percibimos el entorno y otorgamos sentido a aquellos estímulos que recibimos de este.

- La categorización. Ibarretxe y Valenzuela (2012: 4) señalan que, a partir de nuestras vivencias, se recoge información cognitiva, la cual va ocupando posiciones centrales y periféricas. Se construye, entonces, una estructura

relacional a partir de la que se generan dominios conceptuales; estos determinan el modo en que damos sentido a la realidad que nos rodea. Así, tanto la experiencia física, a través de los sentidos, como los elementos socioculturales juegan un papel fundamental en la percepción y la creación de significados.

- La imaginación. Esta capacidad es fundamental a nivel cognitivo y lingüístico, puesto que, como indica Ibarretxe (2013: 252), "la imaginación es el punto de partida de donde surgen dos de los mecanismos cognitivos básicos, la metáfora conceptual y la metonimia conceptual", que se materializan en expresiones metafóricas y metonímicas respectivamente. Más adelante se exponen con detalle estos conceptos, así como los procesos cognitivos y lingüísticos en los que se involucran.

- El lenguaje es simbólico. Dicha premisa se fundamenta en la construcción del lenguaje mediante unidades simbólicas, compuestas por una forma y significado indisolubles. En este sentido, el significado adquiere una posición central, mientras que la forma supone una representación del contenido semántico. Por ello, se defiende la necesidad de atender tanto al ámbito semántico como al uso pragmático de la lengua (Ibarretxe y Valenzuela 2012: 5).

- Lenguaje basado en el uso. Es preciso contemplar la funcionalidad del lenguaje, dado que los seres humanos incorporamos símbolos lingüísticos a nuestro registro a través de su uso. Robinson y Ellis (2008: 7) argumentan que se incluyen estructuras paulatinamente, hasta introducirse en los actos comunicativos con naturalidad y pueden aplicarse en contextos reales.

1.2. Introducción a la teoría de la metáfora conceptual

Puesto que la expresión de las emociones está relacionada con el uso del lenguaje figurado, resulta de especial interés profundizar en una corriente concreta de la LC: TMC. Esta aborda la conceptualización del mundo a través de metáforas y metonimias cognitivas, que provocan una comprensión de la realidad susceptible a variaciones en base a la interacción del individuo con el entorno, tanto a nivel físico como cultural.

Cabe mencionar, asimismo, que una de las primeras y principales materializaciones de la TMC reside en la publicación del libro *Metaphors We Live By* por George Lakoff y Mark Johnson (1980). En consecuencia, dicha obra supone la principal fuente de referencia del contenido que se presenta en el resto del capítulo, por lo que las ideas mostradas están basadas en la información recogida a partir de esta.

En primer lugar, deben definirse y diferenciarse los conceptos de 'metáfora conceptual' y 'metonimia conceptual'. Atendiendo a Fernández (2018: 40-41), mientras que la metáfora se compone por dos dominios diferentes, entre los cuales se encuentran rasgos comunes (asumiendo nuestra percepción cultural y experiencial), como sucede en EL TIEMPO ES DINERO (Lakoff y Johnson 1980: 7), la metonimia debe incluir dos aspectos ubicados dentro de un mismo marco, es decir, que ambas realidades formen parte de un único dominio al que se alude: LA CARA POR LA PERSONA (Lakoff y Johnson 1980: 37). Es preciso puntualizar que tanto las metáforas como las metonimias creadas a nivel cognitivo (representadas en el presente texto en letra versalita) se materializan, respectivamente, en expresiones metafóricas o metáforas lingüísticas, *necesito ganar tiempo*, y en expresiones metonímicas o metonimias lingüísticas, *deberías dar la cara* (representadas en el presente texto en fuente cursiva). Tal y como indican Lakoff y Johnson (1980: 5), las metáforas (y metonimias) presentan su valor sustancial en la capacidad de hacernos entender un concepto o experiencia en función de otros. En otras palabras, el uso del lenguaje figurado nos aproxima a realidades abstractas o ajenas (denominadas, en la TMC, 'dominios'), a partir de otras más tangibles o comprensibles, siendo especialmente relevante, por su proximidad física, la experiencia corpórea; por ello, el lenguaje figurado no solo se utiliza para comunicar, sino que forma parte de la facultad cognitiva.

En el caso de las metáforas, este proceso implica la relación entre dos dominios: el primero representa una experiencia familiar para el sujeto y recibe el nombre de *dominio fuente*, mientras que el segundo resulta lejano o difícil de comprender, el dominio *meta*. Por otra parte, las metonimias suponen la relación entre dos correspondencias, fuente y meta, dentro de un mismo dominio, por ejemplo, 'el productor' y 'el producto' (Ibarretxe 2013: 252). Según Pamies (2002: 72), los dominios de fuente y meta se combinan generando una *proyección*, es decir, la conceptualización de la realidad a través del vínculo entre ambos.

Este funcionamiento presenta un carácter sistemático en las metáforas y las metonimias conceptuales, de modo que, cognitivamente, se sigue un patrón por

el cual se produce una proyección del significado del dominio meta a partir del dominio fuente; no obstante, no se alude a todo un concepto, sino a ciertas cualidades de estos que quieran resaltarse. Para ilustrar este aspecto, podemos contemplar a la metáfora conceptual EL AMOR ES GUERRA, donde únicamente se inciden en las partes del amor entendidas en relación con un enfrentamiento o una batalla, dando lugar a expresiones como *ella luchó por él o él es conocido por sus rápidas conquistas*; en contraposición, la metáfora conceptual EL AMOR ES MAGIA, la cual presenta el mismo dominio fuente, hace referencia al amor como un hechizo mágico, lo que se refleja en las expresiones *la magia se ha ido* y *estoy encantado por ella* (Lakoff y Johnson 1980: 49). Por ello, la estructuración metafórica es parcial. Además, las metáforas o metonimias cognitivas pueden vincularse entre sí, por lo que una conceptualización tiene la capacidad de implicar otra.

Mientras que Lakoff y Johnson (1980) basan su teoría en tal sistema estructural, Pamies (2002: 78) concreta tres niveles que han de tenerse en cuenta tanto para la comprensión de las metáforas y metonimias cognitivas como para su enseñanza y adquisición: el *modelo icónico*, las *archimetáforas* y las *metáforas particulares*. Atendiendo a tal jerarquía, el modelo icónico ocupa el valor más general, por ejemplo, MOVIMIENTO + CUERPO. Este puede dividirse en subcategorías, las archimetáforas, que ocupan un valor intermedio, 'movimiento hacia arriba', previo a las metáforas particulares, donde se concreta la significación de los dominios, *ponerse los pelos de punta* (Pamies 2002: 78).

Por otro lado, atendiendo a las características inherentes a un concepto, se observa que pueden vincularse o desentenderse dos dominios en base a la percepción que hayamos creado de un concepto con nuestra experiencia; sin embargo, una vez nuestro pensamiento se extrapola a las expresiones lingüísticas, se manifiesta un producto en el que tales mecanismos pasan desapercibidos. Cabe mencionar que este fenómeno resulta muy común en las expresiones figuradas relativas a las emociones, donde existe una tendencia al uso de *somatismos*, los cuales, a pesar de clasificarse inicialmente como metonimias, pueden interpretarse de forma metafórica o metonímica (Lakoff y Johnson 1980: 122, Foolen 2012: 357, Kövecses 2014: 50). En consecuencia, tienen una presencia importante en la presente investigación.

En otro orden, Lakoff y Johnson (1980) diferencian tres tipos de metáforas conceptuales que dan lugar a expresiones metafóricas incorporadas en nuestro lexicón mental: *metáforas estructurales*, *metáforas orientacionales* y *metáforas ontológicas*.

En cuanto a las *metáforas estructurales*, este grupo se constituye por aquellas construcciones que conllevan la pertenencia de un dominio a otro. Se atiende, entonces, a una o varias características del dominio fuente que se resaltan para aproximarlo al dominio meta, el cual también las presenta. Siguiendo el ejemplo de EL TIEMPO ES DINERO, donde se atribuye la riqueza del tiempo con el dinero, es decir, nuestro medio de adquisición comercial, surgen expresiones como "estás gastando mi tiempo" y "este aparato ahorrará tus horas" (Lakoff y Johnson 1980: 7).

Como parte de esta categoría, Michael Reddy (1989) explica la estructura del lenguaje con la *metáfora del conducto*, la cual ideó personalmente. El autor sostiene que existe un espacio dentro de las palabras que alberga su significado, es decir, las ideas que se pretenden transmitir (Reddy 1989: 288). Por tanto, la comunicación exitosa depende de la transmisión de un sentido a través de las expresiones lingüísticas. Esta perspectiva se traduce en la mencionada metáfora del conducto, la cual sostiene el siguiente planteamiento:

- LAS IDEAS SON OBJETOS.
- LAS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS SON CONTENEDORES.
- LA COMUNICACIÓN VIAJA POR CONDUCTOS.

Se entiende, pues, que los "contenedores" guardan unos "objetos" que se transportan por "conductos" para llegar de una persona a otra. Al extrapolar estas metáforas al dominio comunicativo, se concluye que las ideas residen en las palabras y, en consecuencia, en los procesos comunicativos se envía tal información siempre y cuando el significado que tiene intención de transmitir el emisor sea el percibido por el receptor.

Por otra parte, las *metáforas orientacionales* son aquellas que organizan un dominio con otro de carácter direccional, atendiendo, principalmente, a la experiencia física (aunque ha de señalarse que, como se viene indicando a lo largo del capítulo, el componente cultural resulta determinante en estas conceptualizaciones). Este grupo supone la creación de sistemas espaciales en los que se vinculan conceptos de forma no aleatoria que introducimos en nuestra conceptualización de la realidad. Observamos con claridad el funcionamiento de esta categoría en los siguientes ejemplos propuestos por Lakoff y Johnson (1980: 15-16): FELIZ ES ARRIBA; TRISTE ES ABAJO, con expresiones como *estoy en las nubes* y *me siento decaído,* y BUENO ES ARRIBA; MALO ES ABAJO, *tiene un alto cargo* y *tiene un bajo rendimiento*. En ambos casos existe cierta correlación que aporta a los conceptos una coherencia entre sí. Este hecho se debe a que las metáforas no

solo se construyen sistemáticamente, sino que también se sostienen por una fundamentación de la experiencia física. Tanto lo bueno (que, a su vez, aporta felicidad) como lo malo (principal causante de la tristeza) provocan una actitud corporal que refleja el estado de una persona. Por lo tanto, nuestro cuerpo tiende a estar erguido y acompañarse de una mirada alta cuando nos sentimos con confianza, felices y, en definitiva, satisfechos con nuestra calidad de vida; por el contrario, cuando presentamos un estado de incomodidad, decepción o incluso agotamiento y malestar, entendiendo tales síntomas como posibles causas de un mal humor, nuestro cuerpo se encorva y nuestra mirada baja.

Finalmente, las *metáforas ontológicas* se caracterizan por proporcionar a los hablantes herramientas claras para identificar o comprender aspectos de sus propias experiencias. Partiendo, entonces, de dicha funcionalidad, Lakoff y Johnson (1980) diferencian tres subcategorías dentro del grupo: las *metáforas de entidad y sustancia*, la *metáfora del contenedor* y las *personificaciones*.

La primera se basa, como su propio nombre indica, en la conceptualización de experiencias como sustancias o entidades. Resulta destacable la capacidad de este grupo para ayudar al individuo lidiar con experiencias poco comprensibles, ya que le permite hacer referencia a ellas y, en consecuencia, comprender sus características. De esta forma, la metáfora LA MENTE ES UNA MÁQUINA, así como las expresiones que derivan de esta *(mi mente no funciona hoy; hemos trabajado todo el día en este problema* y *nos hemos quedado sin gasolina*) nos ayuda a comprender el funcionamiento de nuestra mente como si se tratasen de mecanismos conocidos (Lakoff y Johnson 1980: 27).

En cuanto a la metáfora del contenedor, se parte de la tendencia humana de crear delimitaciones dentro de las cuales se pueden cuantificar nociones y organizar territorios, de modo que se puede generar una organización en base a lo que se incluye dentro de este y lo que, por el contrario, queda fuera. En este grupo se encuentran metáforas como LOS CAMPOS VISUALES SON CONTENEDORES, del que surgen, entre otras, las expresiones *no hay nada a la vista* y *el barco está entrando en la vista* (Lakoff y Johnson 1980: 30).

Por último, las personificaciones forman parte de las metáforas ontológicas dado que se resaltan una serie de aspectos personales (ya sean físicos, psicológicos, relativos a las vivencias, etc.), de modo que podamos entender, a través de la experiencia humana, eventos de naturalezas distintas. Así, LA INFLACIÓN ES UN ADVERSARIO nos ayuda a aproximarnos a este concepto a través de expresiones

como *la inflación ha atacado nuestra economía* y *nuestro mayor enemigo es la inflación* (Lakoff y Johnson 1980: 33).

Del mismo modo en que se analizan los tipos de metáforas conceptuales, Lakoff y Johnson (1980) determinan dos categorías para las metonimias conceptuales: las *sinécdoques* y las *metonimias simbólicas*.

Las sinécdoques se caracterizan por ser un grupo en el que se alude a una parte del dominio para hacer referencia al dominio en su totalidad. A modo de ejemplo, resultan muy ilustrativos LA PARTE POR EL TODO, con expresiones como *trae tu culo hacia aquí* o *no contratamos a melenas*, así como EL PRODUCTOR POR EL PRODUCTO, *he comprado un Ford* y *tiene un Picasso en su estudio* (Lakoff y Johnson 1980: 38).

Por su parte, las metonimias simbólicas se emplean para mostrar, a través de símbolos, conceptos de carácter cultural o religioso. En consecuencia, para los participantes de estos grupos, el símbolo adquiere una profundidad implícita que resulta indiferente para aquellas personas ajenas o desconocedoras de su significado implícito. Por ejemplo, en el cristianismo existe la metonimia LA PALOMA POR ESPÍRITU SANTO (Lakoff y Johnson 1980: 40).

Una vez planteadas las características de las metáforas y metonimias conceptuales, así como su ilustración a partir de ejemplos pertinentes para reconocer su implicación lingüístico-cognitiva, se determina el siguiente proceso, ya desarrollado por Lakoff y Johnson en 1980, concluido por Fernández (2018: 40-45): el ser humano percibe su entorno y lo interpreta, en cierto modo, a través de metáforas y metonimias conceptuales que extrae de la cultura y experiencias corpóreas que lo rodean. En este sentido, se hace un uso del lenguaje cuya funcionalidad está acorde con el pensamiento, de modo que se generan expresiones del lenguaje figurado que, paulatinamente, se incorporan en el vocabulario cotidiano de los hablantes. En consecuencia, dichas expresiones pasan a formar parte del lexicón mental de los hablantes y, por tanto, se conciben como literales, ya que se encuentran íntegramente conectadas con los procesos mentales del individuo. Debido a esta interiorización conceptual, las metáforas y las metonimias originan usos figurados del lenguaje que pueden emplearse, entonces, como expresiones típicas del día a día.

1.3. Síntesis reflexiva

A lo largo de todo el análisis previo se alude a la capacidad del lenguaje figurado para facilitar la comprensión de los acontecimientos presentes en el día a día. En este sentido, al utilizar metáforas y metonimias cognitivas, podemos acercarnos hacia realidades lejanas a nuestra percepción física (por ejemplo, las emociones) y, consecuentemente, más difíciles de visualizar; a través de ellas, por tanto, se logra la comprensión de las experiencias desde una conceptualización arraigada a nuestras culturas y vivencias personales. Este hecho sustancial, dentro del tema que nos ocupa, proporciona soluciones a una cuestión puramente instintiva humana: la necesidad intrínseca de dar un sentido a todo lo que conocemos.

No obstante, no se puede asumir que la comprensión cumple con una sistematicidad idéntica para todos los individuos, sino que entra en juego el factor de la *verdad*. Siguiendo una reflexión de Lakoff y Jonhson (1980: 182) sobre este concepto, los humanos tendemos a identificar "lo que es verdad" con "lo que nosotros consideramos cierto"; por ende, a partir de nuestra propia idea, creamos una generalización que nos permite discernir entre la autenticidad o falsedad de acontecimientos o nociones. Sin embargo, ¿esta aplicación nos aporta un conocimiento verdadero sobre cualquier aspecto? Atendiendo a la TMC, se contempla el entendimiento de un grupo social no solo por la realidad que lo rodea, sino por el uso que hace de la lengua y, en consecuencia, cómo se conceptualizan las experiencias. Por ello, no puede darse una verdad absoluta, sino una comprensión compartida de la realidad.

Indagando en tal razonamiento, ha de vincularse la verdad con el sentido que consideramos "real". Por este motivo, las expresiones lingüísticas deben formar parte del esquema planteado, pues, además de tener significado por sí mismas (Reddy 1989: 288), permiten el intercambio de ideas y puesta en común de construcciones conceptuales entre individuos. En definitiva, son las responsables de la exteriorización de nuestro pensamiento y, por tanto, las habilitadoras de la comunicación. Considerando dicho papel de la expresión lingüística y concretando el uso del lenguaje figurado, resulta primordial un buen manejo de las habilidades comunicativas tanto por parte del emisor como del receptor. Para potenciar, entonces, el desarrollo de esta competencia, la adquisición de metáforas y metonimias conceptuales contiene una gran significatividad tanto en el aprendizaje de una L1 o L2, como en la convivencia social.

Tras esta breve reflexión sobre la aplicación funcional del lenguaje figurado y su gran labor en la construcción conceptual del mundo, cabe finalizar el presente capítulo destacando la naturalidad con la que empleamos este sistema en nuestro día a día. La interiorización de las metáforas y metonimias conceptuales provoca la automatización en el uso de las expresiones lingüísticas que generan. Por ello, surgen en el habla espontánea, sin necesidad de activar mecanismos forzados para su introducción y comprensión. Se comprueba, entonces, la idea principal que transmiten Lakoff y Johnson (1980) con su obra: se tratan de "metáforas de nuestra vida cotidiana".

2. Las metáforas y metonimias en la expresión de las emociones

En el capítulo anterior se han expuesto de manera sucinta cuestiones fundamentales de la LC y la TMC que servirán de base para el desarrollo del presente capítulo y los siguientes. En concreto, se ha explicado el proceso por el cual los procesos cognitivos, en los que intervienen metáforas y metonimias conceptuales, se relacionan con las producciones lingüísticas de sentido figurado. Los esquemas cognitivos y las imágenes mentales que subyacen a tal relación facilitan que el individuo pueda aproximarse desde una entidad física, concreta y familiar (dominio fuente) a una realidad abstracta y difícil de entender (dominio meta), por ejemplo, por su subjetividad. Un claro ejemplo de este último tipo de realidad lo constituye el ámbito de las emociones, en el que pone el foco este capítulo. Es sabido que las emociones configuran un dominio altamente abstracto, de forma que es común recurrir a metáforas y metonimias que utilizan conceptos pertenecientes a dominios concretos para hablar de la experiencia emocional. Por ello, en este capítulo se analizan las teorías de especialistas en dicho tema, destacando la perspectiva aportada por Kövecses (2003, 2014).

2.1. Aproximación al concepto de 'emoción'

Atendiendo a la repercusión emocional a nivel social y cognitivo, las personas tenemos la necesidad de poder expresar lo que sentimos prácticamente de forma continuada (Goleman 1995: 405). Por tanto, el desarrollo de una habilidad comunicativa completa debe otorgar herramientas, como pudiera ser el lenguaje figurado, para que el usuario de la lengua sea capaz de intercambiar información sobre emociones. En referencia a ello, Goleman (1995), a través del término *alfabetización emocional,* reivindica la necesidad humana de instruirse

sobre emociones a través de la experiencia, de modo que la interiorización de este aprendizaje se complemente con el desarrollo de las facultades cognitivas. Siguiendo esta idea, resulta oportuno realizar una revisión sobre el concepto de *emoción* y el modo en que la lengua interviene en su conceptualización.

Las emociones son conceptos subjetivos compuestos por diferentes elementos que le aportan la complejidad que las caracteriza; por ende, debemos evitar confundirlos con los sentimientos. Wierzbicka (1999: 23) realiza una distinción entre ambos términos, concretando que, mientras los sentimientos presentan cierta objetividad y, por tanto, permiten su estudio universalmente, la emoción requiere de tres componentes que actúen de forma simultánea: los propios sentimientos, el pensamiento y el cuerpo del sujeto que sintiente. Por ello, a pesar de que podemos hablar de un "sentimiento de hambre" (involucra el cuerpo) o un "sentimiento de soledad" (involucra el pensamiento), no podemos referirnos a una "emoción de hambre" o "emoción de soledad" (Wierzbicka 1999: 24). Por el contrario, una emoción como la tristeza integra referencias al sentimiento, pensamiento y cuerpo del sujeto que la presenta.

En cuanto a la definición de emociones específicas, con el fin de evitar la reducción a una cultura o a un grupo de ellas, la autora defiende el uso de conceptos primitivos, a los cuales se refiere como *primitivos semánticos*. Estos son términos comprensibles universalmente, como *bueno*, *malo*, *pensar*, *saber*, *querer*, etc. (Wierzbicka 1999: 27). No obstante, la lengua interviene directamente en la concepción de emociones, pues, referenciando a Kövecses (2003: 4), la expresión emocional determina aspectos sobre ella misma tales como su intensidad, causa, control y fuerza. En consecuencia, al hablar sobre emociones, la lengua se convierte en una herramienta no solo expresiva, sino también cognitiva para conceptualizar lo que sentimos y transmitimos con nuestro lenguaje verbal y no verbal (en este sentido, deben entenderse aspectos como los gestos o la prosodia, de modo que simbolicen significados concretos para los hablantes de una lengua). Foolen (2012: 355) defiende esta idea y se posiciona a favor de la variación provocada en una emoción con motivo de su conceptualización cultural y la forma lingüística en la que se expresa.

Contemplando esta relación entre la expresión y conceptualización de emociones, Kövecses (2003, 2014) resalta su propiedad abstracta como causante fundamental del empleo de lenguaje figurado para la expresión emocional. Aun así, han de tenerse en cuenta otros factores que determinan la necesidad humana de emplear metáforas y metonimias para referirnos a estos conceptos.

Por ejemplo, las emociones, además de ser abstractas y no siempre fácilmente explicables, pueden generar incomodidad en el hablante. Foolen (2012: 359) apunta una idea clave: cuando hablamos de emociones, normalmente, nuestro discurso no es neutral, sino que nos encontramos en una situación que nos afecta personalmente. Debido a ello, se promueve el lenguaje expresivo tanto para la asimilación de las circunstancias (y la repercusión que tienen en nosotros), como para una adecuada codificación de nuestra experiencia a través del lenguaje.

2.2. Conceptualización de las emociones de manera metafórica y metonímica

Existe una gran diversidad de teorías acerca del modo en que los individuos y, en general, las sociedades conceptualizan la realidad a través de metáforas y metonimias cognitivas; en consecuencia, hablan sobre ellas a través del lenguaje figurado. Con el fin de acercarnos a tales mecanismos de conceptualización y expresión emocional, Fehr y Russell (1984: 466-467) sugieren el uso de una perspectiva prototípica, por la cual se rechaza la categorización rígida de las emociones y pasan a concebirse desde un punto de vista perceptible a la variación por las experiencias del sujeto sintiente.

En este sentido, atendiendo a la repercusión del contexto sociocultural, surge una postura que defiende, no obstante, la universalidad de los conceptos emocionales. Por tanto, algunos expertos como Wierzbicka (1999), Iñesta y Pamies (2002), u Ogarkova y Soriano (2014), inciden en la conciencia compartida entre culturas. Concretamente, Iñesta y Pamies (2002: 75) se basan en los modelos icónicos sobre las emociones que, a pesar de mostrar diferencias formales en las expresiones lingüísticas, parten de un parentesco icónico. Por otra parte, Ogarkova y Soriano (2014: 148) fundamentan tal universalidad, coincidiendo con Wierzbicka (1999: 36), mediante la base corpórea de las metáforas y metonimias cognitivas.

Además de las ideas planteadas por los autores mencionados, cabe resaltar la notable influencia de Zoltan Kövecses en el ámbito de la conceptualización metafórica de emociones, quien diferencia dos grandes categorías: Las *teorías folclóricas* o *modelo cultural* y las *teorías científicas* o de *expertos* (2003, 2014). El autor explica que, mientras el primero se fundamenta en el conocimiento compartido por los miembros de un grupo a través del cual estructuran su

pensamiento, las teorías de expertos se construyen mediante la investigación científica, tratando de extraer un modelo de funcionamiento de la materia de estudio.

No obstante, resulta llamativo para este autor cómo las teorías de expertos pueden obviar el componente cultural en el proceso de análisis, ya que todo ser humano está influenciado por su propia lengua, así como otros rasgos de dicho componente (Kövecses 2003: 114). Por lo tanto, a pesar de mantener un tono de indeterminación como consecuencia de la falta de investigación al respecto, Kövecses (2014: 137) sugiere que las teorías científicas sobre la conceptualización de emociones no constituyen sino una extensión de las teorías folclóricas.

Tanto la construcción de significados como la transmisión de estos son dependientes de los modelos cognitivos generados prototípicamente en las sociedades, contemplando aquellos elementos que los conforman. Concretamente, son tres los componentes de dichos modelos: *metáforas conceptuales*, *metonimias conceptuales* y *conceptos relacionados*. En este sentido, el dominio de las emociones se constituye por un marco donde tales elementos se conectan para formar el modelo cognitivo en cuestión (Kövecses 2003: 127).

Prototípicamente, Kövecses (2003: 129) especifica el esquema del proceso por el cual se conceptualiza una emoción, representado a través de la Figura 1 mostrada a continuación:

CAUSA DE LA EMOCIÓN → EMOCIÓN → [INTENTO DE CONTROL → PÉRDIDA DE CONTROL] → RESPUESTA

Figura 1. Esquema prototípico del concepto 'emoción'

Tal y como se observa en el esquema mostrado, primeramente, el individuo ha de percibir una casusa ante la cual su mente genera una emoción. Por ejemplo, una persona puede, tras una traición o desengaño, sentir emociones como la tristeza o la ira. Ante tal situación, normalmente, el sujeto en cuestión tiende a intentar controlar aquellas respuestas provocadas por las emociones; en este caso, su reacción podría ser, por ejemplo, el llanto o una actitud agresiva. A pesar de este intento de represión, es frecuente que se produzca una pérdida del control sobre sí mismo, dando lugar a una respuesta provocada como consecuencia del estímulo por el cual surge una emoción.

El proceso que se ha desarrollado se percibe, entonces, en relación con los elementos que configuran el modelo cognitivo del tema que nos compete, es decir, las emociones. Por ello, resulta pertinente analizar individualmente cada uno de estos ingredientes del mapa conceptual que construyen.

- Metáforas conceptuales del ámbito emocional

Existe una amplia variedad de metáforas por las que se perciben las emociones, como es el caso de LAS EMOCIONES SON ENTES SUPERIORES (*sus emociones dominaron sus acciones*) y EL EFECTO EMOCIONAL ES CONTACTO FÍSICO (*la muerte de su madre lo golpeó fuerte*) (Kövecses 2003: 132). Destaca, sin embargo, la propuesta de Leonard Talmy (1988), quien presenta una metáfora cuya repercusión en este campo resulta determinante para su conceptualización: LA EMOCIÓN ES FUERZA. En este sentido, se relaciona el dominio de la emoción con el de la fuerza, especialmente aquella provocada por fenómenos naturales. Esta construcción es de gran importancia dado que el patrón dinámico de las fuerzas se considera universal, es decir, está presente en, prácticamente, la mayoría de las culturas del mundo.

Por tanto, a través de dicha metáfora, se entiende cómo 'las fuerzas' repercuten y actúan directamente sobre el sujeto que siente una emoción. Este, entonces, trata de controlarlas sin éxito alguno, ya que son las fuerzas, es decir, sus propias emociones, quienes lo controlan. Tal forma de conceptualización emocional da lugar a expresiones como *su enfado le presionó a hacerlo*, *explotó en cólera* y *se siente desbordado*.

- Metonimias conceptuales del ámbito emocional

El componente de las metonimias conceptuales del ámbito emocional es fundamental en la creación del modelo cognitivo de una emoción. Tal relevancia se debe al importante papel que ejercen tanto los procesos fisiológicos como las reacciones expresivas de una persona que siente una emoción en la conceptualización de esta por la proximidad corpórea del sujeto en cuestión. Consecuentemente, las metonimias somáticas, es decir, aquellas que aluden al cuerpo, en referencia a aspectos como el calor corporal o los cambios de respiración entre otros, determinan la forma en la que entendemos y nos dirigimos a las emociones que desencadenan tales respuestas.

Kövecses (2014: 17) señala, pues, dos metonimias esenciales en la conceptualización de emociones: EL EFECTO DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN y LA CAUSA DE LA EMOCIÓN

POR LA EMOCIÓN. De ellas, la primera es considerablemente más común por su frecuencia de uso. Podemos observar su presencia en expresiones como *estaba escupiendo fuego* (el calor corporal indica enfado), *estaba temblando por el examen* (la agitación indica miedo) y *se quedó roja después de la confusión* (el rubor facial indica vergüenza). Por otra parte, el segundo caso se puede traducir en, por ejemplo, *sigue sintiendo la pérdida* (no se siente la propia pérdida, sino la tristeza que ha provocado).

- Conceptos relacionados del ámbito emocional

Puesto que el elemento relativo a los conceptos relacionados del ámbito emocional no ha sido desarrollado con anterioridad en el presente trabajo, resulta pertinente aportar una explicación, basada en el dominio que nos ocupa, de forma previa a la muestra de ejemplos concretos. En palabras de Kövecses (2014: 17), "*related concepts* are emotions or attitudes that the subject of an emotion […] has in relation to the object or cause of the emotion"[1], En este sentido, el lingüista defiende una idea por la cual las emociones contienen conceptos inherentes a las mismas y, a su vez, se generan subcategorías propias. A modo de ilustración, encontramos que 'el amor' o 'la amistad' son sentimientos o estados emocionales inherentes al concepto de 'afecto'. A su vez, estas pueden dividirse en niveles más concretos como 'el amor romántico', 'el amor familiar', 'la amistad de confianza' o 'la amistad lejana'.

Con el fin de obtener un mayor grado de concreción al respecto, cabe detallar construcciones metafóricas sobre algunas emociones específicas. Concretamente, siguiendo el criterio aplicado por Kövecses (2003: 20), se incluyen aquellas que fueron seleccionadas y estudiadas por expertos en la materia durante la década de los ochenta e inicios de los noventa. Entre otros, este autor alude a estudios de George Lakoff, Ronald Langacker y Mark Turner. Aun así, debe tenerse en cuenta que existe una amplia variedad de criterios a partir de los cuales seleccionar las emociones objeto de estudio en una investigación sobre esta temática[2].

[1] Traducción de elaboración propia: "*los conceptos relacionados* son aquellas emociones o actitudes que el sujeto de una emoción […] tiene en relación con el objeto o causa de la emoción".
[2] A modo de ilustración, véase Muñoz Medrano (2019), quien lleva a cabo un análisis contrastivo entre las lenguas española e italiana de expresiones metafóricas, utilizando, a diferencia de Kövecses (2003), únicamente las siguientes emociones: 'miedo', 'amor', 'ira', 'felicidad' y 'tristeza'.

En particular, los conceptos emocionales que se tratan son 'la ira', 'el miedo', 'la felicidad', 'la tristeza', 'el amor', 'la lujuria', 'el orgullo', 'la vergüenza' y 'la sorpresa'. Se observa que las emociones mostradas presentan un nivel básico, a pesar de que, algunas como la felicidad y la tristeza son más prototípicas, mientras que otras como la lujuria o la vergüenza pueden dar lugar a debates acerca de la posición que mantienen en una jerarquía vertical de emociones. Algunos ejemplos de metáforas conceptuales de cada tipo, así como representaciones lingüísticas de estos, se recogen a partir del capítulo *Metaphors of Emotion* de Kövecses (2003: 20-34) y se plasman en el Apéndice 1 de este trabajo.

Para concluir, ha de recalcarse la repercusión del lenguaje figurado en el dominio emocional. No solo determina la conceptualización y la lengua de un grupo sociocultural, sino que, además, promueve la creación de una amplia lista de expresiones lingüísticas a través de metáforas y metonimias. Por ello, su investigación y creación de corpus al respecto resultan muy enriquecedores para la conceptualización y expresión del tema en cuestión, así como la comprensión de su transcendencia sociocultural.

2.3. Ventajas e inconvenientes de la propuesta

Atendiendo a la conceptualización de emociones a través del lenguaje figurado, surgen una serie de ventajas e inconvenientes que se abordan a continuación. Estas han sido expuestas de forma implícita durante el desarrollo del apartado previo; no obstante, resulta pertinente, para sintetizar tales ideas, su alusión directa.

Primeramente, tras el análisis y organización de ideas sobre el tema en cuestión, se han extraído las siguientes ventajas:

- Las metáforas y metonimias conceptuales suponen una herramienta lingüística para transmitir ideas de carácter emocional. Además, enriquecen la lengua, ya que aportan un valor propio de la cultura del grupo de hablantes que la emplea.

- Las metáforas y metonimias conceptuales nos permiten aproximarnos a dominios de difícil comprensión por su subjetividad, como es el caso del emocional. Sucede, entonces, que no solo forman parte del proceso de conceptualización, sino que nos ayudan a comunicarlas. Este aspecto

resulta especialmente interesante dado que el discurso sobre el ámbito emocional no suele presentar un carácter neutral, sino que conlleva una connotación valorativa influida por los factores afectivos del hablante.

- Las metáforas y metonimias conceptuales constituyen un marco amplio por el cual se conceptualizan las emociones. En este sentido, su gran variedad, así como las diversas expresiones lingüísticas en las que se extrapolan, proporcionan una visión completa de un concepto emocional.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos cuestionables de la propuesta, Kövecses (2003: 15-19) señala las cuestiones mostradas a continuación como incidentes en el campo que nos ocupa:

- El problema de la validez. No existe una certeza sobre el modo en que se conceptualizan las emociones. Aun así, el modelo prototípico cognitivo explicado en este capítulo, el cual considera las causas que provocan una emoción y las respuestas por parte del sujeto sintiente, proporciona una explicación con una aceptación generalizada.

- La universalidad de los prototipos de emociones. Se diferencian, para esta cuestión, dos posturas: "las culturas crean los conceptos emocionales" frente a "su universalidad para todos los grupos de hablantes". Retomando, pues, las ideas de Wierzbicka (1999), los prototipos emocionales surgen en las culturas mediante el uso de la lengua; no obstante, se puede recurrir a los *primitivos semánticos* con el fin de universalizar los conceptos emocionales básicos. De este modo, aunque existe un factor común en la conceptualización de emociones para todas las culturas, cada cual regula aspectos como su intensidad a través de la lengua.

- La universalidad de las herramientas conceptuales. Debido a dicha repercusión cultural en la conceptualización de emociones, resulta complejo aislar el elemento de estudio de modo que no sea influido por la lengua de los investigadores. Los recursos empleados en tales estudios son los *primitivos semánticos*, propiedades connotativas, dimensiones del significado, marcos conceptuales y metáforas y metonimias conceptuales. Se observa, entonces, la dificultad de obviar conocimientos previos representativos de las culturas que se manejen.

- ¿Son las metáforas emocionales únicas para las emociones? La respuesta a la presente cuestión presenta una tendencia a su negación, pues se utilizan varios grupos de metáforas no específicas de un dominio en concreto para la conceptualización emocional. Sin embargo, resulta llamativa la mencionada metáfora conceptual LA EMOCIÓN ES FUERZA, propuesta por Talmy (1988). Esta metáfora, que ocupa una posición primaria en la jerarquía metafórica (ya que, a partir de ella, surge una subcategorización de metáforas derivadas) fundamenta nuestra concepción emocional, de modo que ciertos aspectos de las emociones solo se comprenden al ser relacionados con "la fuerza".

- El rol de la metáfora y la metonimia. Existe discrepancia de opiniones entre el papel del lenguaje figurado en la conceptualización de emociones. Mientras que algunos autores plantean que este refleja nuestras ideas, otros como Foolen (2012) y Kövecses (2003, 2014) defienden que interviene en la construcción de los conceptos y constituyen parte de ellos.

- "Perspectivas culturales" versus "teorías científicas". Estas teorías acerca de la conceptualización de emociones, como se ha desarrollado en el capítulo, no son excluyentes, sino que pueden complementarse entre sí. No obstante, la relación que existe entre ambas genera duda; mientras que es posible que un grupo influencie al otro, también cabe la posibilidad de que, directamente, lo determine. Además, el papel de dependencia o independencia que ocuparía cada perspectiva también supone un objeto de debate, ya que no puede conocerse con seguridad.

- Subcategorización de emociones. Se parte de la complejidad de definir una emoción, dado que este dominio presenta un carácter subjetivo. De esta forma, la conceptualización de las emociones, así como de la realidad que nos rodea, se construye en base a las experiencias previas y eventos de un individuo (Lakoff y Johnson, 1980). Por tanto, aunque se pueden clasificar las emociones, el modo en que una persona las percibe puede variar en cuanto al de otra que haya tenido unas vivencias o lleve a cabo acciones diferentes.

2.4. Síntesis reflexiva

En este capítulo se ha tratado el concepto de 'emoción', el cual presenta variaciones en su comprensión por su naturaleza compleja y su carácter subjetivo. En este sentido, algunos de los elementos responsables de tales diferencias en su percepción son la cultura, las experiencias personales, los desencadenantes, el autocontrol, etc. Para describir los conceptuales emocionales, la propuesta de Kövecses plantea crear modelos cognitivos conformados por metáforas, metonimias y conceptos relacionados. Por este motivo, existe un amplio abanico de posibilidades para expresarnos a través del lenguaje figurado.

A raíz de la investigación sobre estos aspectos, resulta pertinente reflexionar acerca de la unión entre las emociones y las relaciones interpersonales, entendiendo la comunicación como un elemento vinculante entre ambas. En cierto modo, podemos contemplar, por ejemplo, la amistad como una emoción, ya que, atendiendo a Kövecses (2003: 135), los conceptos relacionados forman parte de una emoción que se construye a través de una serie de conceptos inherentes a esta. En la amistad encontramos el afecto y, en consecuencia, el concepto más inherente de cualquier emoción: el deseo. En este caso, este puede equivaler al deseo por compartir tiempo con la otra persona, el deseo por verla feliz o, en definitiva, el deseo de formar parte de su vida.

Continuando con la idea de relacionar la amistad (parcialmente contemplada como una emoción) con las emociones, es preciso señalar que la comunicación es uno de los elementos fundamentales para generar intimidad, puesto que nos permite empatizar, compartir experiencias y mostrarnos tal y como somos con la otra persona (Kövecses 2003: 92). En este marco, con el diálogo podemos llegar a conectar con las emociones, tanto propias como del prójimo, por lo que la comunicación supone una herramienta que, al hacer un uso adecuado al contexto de ella, puede resultar muy poderosa; en otras palabras, a mayor control de los recursos lingüísticos (en el ámbito que nos ocupa, las expresiones figuradas tienen un papel significativo), se dan más posibilidades de alcanzar el éxito comunicativo. Por ello, como indica Reddy (1989: 287), un hablante cuyas intervenciones tienen un contenido pobre no podrá hacer llegar sus ideas de forma clara; asimismo, un oyente que desconozca tales recursos o presente un escaso control de estos no podrá obtener el sentido completo del mensaje que se le pretende transmitir.

Una observación propia para concluir la presente aportación reflexiva versa sobre la doble intencionalidad que tiene un hablante al comunicarse. Mientras que el objetivo esencial es informar a su interlocutor, ha de considerarse su propósito de generar una reacción en el receptor del mensaje, es decir, de provocar una respuesta ya sea a nivel cognitivo, afectivo o conductual. Concretamente, dadas las características de las emociones, cuando se habla de ellas, esta segunda intención cobra más relevancia, pues no se trata de un tema de conversación en el que los participantes se muestren neutrales, sino que, por el contrario, son el producto de una situación que nos conmueve en algún sentido.

Para finalizar el capítulo, considerando las ideas expuestas en este apartado, se concluye que la construcción conceptual con la que percibimos nuestra realidad, aludiendo específicamente a las emociones, se crea a partir de las experiencias. Estas, a su vez, incluyen situaciones comunicativas en las que se promueve el uso de expresiones del lenguaje figurado, de modo que todos los elementos que nos rodean, tanto a nivel experiencial como lingüístico, forman parte del proceso por el cual se conceptualiza el dominio emocional.

Dado que estas expresiones del lenguaje figurado se dan, por tanto, en situaciones que despierten alguna respuesta emocional en los individuos, sería conveniente considerar la creación de ambientes que cumplan con estos requisitos en el aula de ELE. De este modo, se activan en el aprendiente unos mecanismos cognitivos que favorecen la comprensión tanto del estímulo que reciben como de las emociones que les suscita y, consecuentemente, los recursos lingüísticos de los que dispone para dar información sobre estas en la L2.

3. La enseñanza de las unidades fraseológicas a partir de la teoría de la metáfora conceptual

En los apartados anteriores se ha proporcionado información relevante sobre los procesos de conceptualización de emociones y la consecuente creación lingüística de expresiones figuradas para su comunicación, algunas de las cuales se corresponden con UF. Considerando las bases planteadas, y pasando desde una perspectiva teórica a una aplicada, el presente capítulo se centra tanto en la producción y comprensión de UF como en la adquisición de estas desde la TMC. Concretamente, se presta una especial atención a la clase de las locuciones debido a su gran representación en el área que nos ocupa.

3.1. Las unidades fraseológicas y las locuciones

Atendiendo a los principios de la LC y, concretamente, a la TMC, así como a su repercusión tanto en nuestro pensamiento como en nuestro lenguaje, se puede afirmar que las metáforas y metonimias cognitivas determinan el modo en que los individuos se comunican. Por tanto, a raíz de este enfoque basado en la materialización de dichas metáforas y metonimias cognitivas, surge una inmensa variedad de combinaciones de palabras fijas cuyo significado es idiomático. En la investigación fraseológica desarrollada en España, el término mediante el cual estas se las denomina principalmente es el de *fraseologismos* o UF (Penadés 2012: 6).

Para proporcionar una definición de este grupo, Penadés (2012: 7) se apoya en la establecida por Corpas (1996: 20): "las unidades fraseológicas se pueden

definir como unidades léxicas formadas por dos palabras, en su límite inferior, o por una oración compuesta, en su límite superior, y caracterizadas por su fijación formal y semántica".

A partir de tal enunciado, la autora extrae las características principales de las UF: ser conjuntos de palabras y presentar fijación a nivel formal y semántico. No obstante, también advierte que tal fijación ha de considerarse de forma flexible y relativa, pues ciertas UF permiten realizar modificaciones de diferentes naturalezas; por ejemplo, la alteración del orden de los componentes (*te entra por un oído y te sale por el otro*; *por un oído te entra y por el otro te sale*) o su transformación (*meter la pata*; *siempre mete la pata*; *mi metedura de pata*) (Penadés 2012: 8). Siguiendo esta línea, Diamante (2004: 14) puntualiza que esta fijación, por la relatividad que presenta frente al absoluto carácter idiomático de las UF, permite a los hablantes la construcción de expresiones diversas de forma creativa.

En este sentido, ha de incidirse en la innegable relevancia de las UF en los procesos de comunicación ya que, como afirman los expertos en la materia, póngase de ejemplo a Diamante (2004: 4), algunas clases de UF son altamente frecuentes en los actos de habla cotidianos (especialmente en contextos orales y registros coloquiales). Específicamente, sobre la lengua española, Orenga (1999: 162) señala su riqueza fraseológica como una característica propia del idioma especialmente notable, por lo que defiende el papel fundamental de las UF en el léxico español.

Asimismo, cabe destacar la variedad de tipos de UF existentes. En consecuencia, se plantean una serie de clasificaciones; sin embargo, en el presente trabajo se va a seguir la propuesta de Corpas (1996: 50-52), debido a su extendido reconocimiento en el ámbito de la fraseología. Se diferencian, entonces, tres esferas de las UF: *colocaciones*, *locuciones* y *enunciados fraseológicos*. Puesto que el grupo concreto que nos ocupa son las locuciones, nos centraremos en estas.

Al igual que en el caso de las UF, no existe una única definición sobre las características de las locuciones. En este sentido, incluso algunos autores utilizan ambos términos a modo de sinónimos perfectamente intercambiables, como es el caso de Diamante (2004)[3]. No obstante, dado que nuestro foco son las locuciones, ha de contemplarse este grupo como un tipo dentro de las UF, por lo que se

[3] Para conocer más información acerca de la perspectiva de este autor, véase la definición que proporciona sobre las UF y locuciones (Diamante 2004: 10).

toma como referencia la siguiente definición que Penadés utiliza basándose en Casares (1950: 14): "combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes".

Dentro de las locuciones, asimismo, pueden encontrarse subcategorías con base en el tipo de palabra que prima. Así, encontramos locuciones de tipo nominal (*lengua larga*), adjetival (*de siete suelas*), pronominal (*ni rey ni roque*), verbal (*aguantar carros y carretas*), adverbial (*de uvas a peras*), preposicional (*en pos*) y conjuntivo (*si bien*). Este último grupo también recibe el nombre de locuciones marcadoras o conectores discursivos (Penadés 2012: 14).

Por otra parte, es preciso considerar el concepto de 'locución' desde la LC. Para ello, a partir del análisis de las aportaciones de diferentes cognitivistas como Gibbs, Kövecses y Nunberg, entre otros, Ureña (2019: 35) recoge las siguientes ideas generalizadas sobre las locuciones desde esta disciplina: estatus no solamente lingüístico, sino también cognitivo; motivación de su significado idiomático; participación de procesos metafóricos y metonímicos en su formación; composicionalidad semántica parcial de algunas locuciones; posibilidades de variación morfosintáctica y léxica; importancia del componente icónico.

En conclusión, Ureña (2019: 40) muestra una serie de rasgos referidos a cómo se conciben las locuciones en la LC, los cuales coinciden con los planteamientos del presente trabajo acerca del valor conceptual de este tipo de UF, así como su participación en los procesos cognitivos de creación y comprensión de realidades abstractas. En consecuencia, se promueve la construcción de significados idiomáticos que pasan a formar parte del lexicón mental de los individuos; estos se materializan, incorporándose en las interacciones del habla cotidiana a través del uso de locuciones y otras UF.

3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas y las locuciones en ELE

Masid (2017: 156) plantea la siguiente cuestión: "Si, tal y como afirma la LC, es imposible hablar sin metáforas, cabe preguntarse: ¿Es posible enseñar una lengua sin ellas?". Si bien este punto de partida proporciona una perspectiva contundente, cabe reflexionar sobre los métodos que posibilitan la adquisición del lenguaje metafórico y la fraseología durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

de una L2, concretamente, ELE. Cabe puntualizar que el lenguaje metafórico se relaciona con la fraseología dado que es frecuente que las UF, sobre todo de la clase de las locuciones, tengan un carácter metafórico, pues su significado es el resultado de un proceso de cambio semántico provocado por metáforas. Por tanto, en este apartado las indicaciones se refieren al lenguaje metafórico materializado en forma de UF o, lo que es lo mismo, a las UF de base metafórica.

En este ámbito, existe una postura prácticamente unánime entre los expertos sobre la limitada trascendencia que recibe la fraseología en ELE. En consecuencia, Piñeros y Rubiano (2018: 5) señalan, como hechos problemáticos, la comprensión de la metáfora solamente como elemento estético, la exclusividad de la metáfora en los niveles altos de lengua y la poca articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en su inclusión académica. Además, estas son notables en tres áreas distinguidas por las citadas autoras:

- Los documentos de referencia (MCER y PCIC). Numerosos autores se pronuncian acerca de la escasa representación metafórica en los documentos oficiales empleados en ELE, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006) (Diamante 2004, Turamuratova 2012, Masid 2017, Ureña 2019, entre otros). De acuerdo con el evidente déficit de UF y, en general, lenguaje figurado en estos, es necesario atender, especialmente, a dos observaciones: el MCER contempla fundamentalmente las UF como un componente léxico cuyo tratamiento didáctico se focaliza en las interacciones orales de registro familiar (Ureña 2019: 145). En esta línea, las menciones en el PCIC tampoco son abundantes y las referencias a estas se encuentran descontextualizadas, aunque, como señala Ruiz (2007 13-14, como se citó en Ureña 2019: 145) su enfoque se centra esencialmente en los inventarios relacionados con el componente gramatical, siendo más evidente en las secciones que abordan los niveles superiores.

- Las propuestas docentes. A pesar de su carácter llamativo y motivador, la fraseología es un ámbito de la lengua que puede causar complicaciones en su incorporación al aula, principalmente por las limitaciones que encuentran los docentes como consecuencia de la deficiente formación que reciben (Ureña 2019: 146); aun así, hoy en día los profesionales de ELE cuentan con una gran cantidad de estudios aplicados, secuencias de actividades y recursos disponibles en los que pueden apoyarse. Por

ejemplo, pueden resultar muy ilustrativas las propuestas de autores como Sevilla y González (1994), Pinilla (1998), Acquaroni (2008), Muro (2014), Martínez (2015), o Gómez y Ureña (2017), quienes comparten sus propuestas didácticas. Gracias a ello, se obtiene una diversidad enriquecedora que promueve la concienciación en el mundo de ELE sobre la necesidad de profundizar en el ámbito figurado de la lengua.

- Los materiales didácticos. Normalmente, las publicaciones de editoriales para ELE no suelen incidir demasiado en el tema de las UF, lo cual no resulta sorprendente teniendo en cuenta que estos se fundamentan en el PCIC y el MCER. Retomando la idea de que este hecho puede deberse a que el lenguaje metafórico, manifestado a menudo en la fraseología, únicamente es percibido como un elemento estético, es recurrente que solo se presenten en forma de textos literarios. No obstante, coincidiendo con Muro (2014: 21), si bien esta forma de presentación no debe descartarse, ya que puede enriquecer la comprensión y capacidad de detección de las UF, no sería acertado limitarnos solo a esta. Por el contrario, a través de una adaptación por parte del docente, pueden aprovecharse infinidad de textos de la vida real a modo de material pedagógico, como pueden ser los anuncios (Pinilla 1998: 351-353).

Con el fin de atajar los déficits mostrados anteriormente con respecto a la enseñanza de las UF en la enseñanza de una L2 (en este caso, ELE), Boers (2011: 228) reivindica la necesidad de incrementar la investigación metodológica, la implementación pedagógica y la integración curricular de las UF. Aun así, Ureña (2019: 140) ofrece una perspectiva positiva en este tema pues, a pesar de las problemáticas presentadas, asegura que los manuales e investigaciones actuales apuntan a una mejora en la calidad de la enseñanza de las UF. Por ello, es pertinente seguir las indicaciones propuestas por Boers (2011: 228) para continuar prosperando en el ámbito que nos ocupa.

Como se ha planteado, a pesar de que puedan surgir barreras para la enseñanza de UF, los docentes deben atajar las problemáticas y perseguir la efectividad en sus métodos didácticos; por este motivo, resulta pertinente realizar propuestas útiles para adecuar la enseñanza y optimizar el aprendizaje del contenido en cuestión. Para ello, a continuación, se consideran unas cuestiones que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF en ELE, incidiendo especialmente en las locuciones por ser el tema que nos ocupa en el presente trabajo.

A la hora de incorporar las locuciones en las clases de ELE, a los profesores les surgen, principalmente, dos preguntas: "¿qué locuciones enseño?" y "¿cómo debo hacerlo?". Para la primera cuestión que se plantea, ha de tenerse en cuenta el amplio abanico de manuales, recursos digitales y modelos de referencia a los que acudir con el fin de proporcionar al alumnado una selección significativa y adecuada para su nivel y objetivos. Cabe destacar, por su concreción hacia la enseñanza de locuciones en ELE, la colección de diccionarios de Penadés (2002, 2005, 2008), en la que se incluyen locuciones de tipo verbal, adverbial, nominal y adjetival. Esta misma autora crea el *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual* (DiLEA) (Penadés, 2019), al cual puede accederse en línea. Asimismo, la Real Academia Española (RAE) recoge en sus corpus digitales CREA y CORDE datos léxicos que pueden proporcionar información valiosa sobre información de las locuciones, como su significado o frecuencia de uso (como se citó en Diamante 2004: 61).

Por otra parte, en cuanto a la forma de incorporar el contenido en cuestión, se ha realizado la siguiente lista a partir de las aportaciones de expertos como Serradilla (2000), Diamante (2004), Penadés (2004), Cuberos (2014) y Gómez y Ureña (2017). En esta, se contemplan aspectos generales de la enseñanza de UF y las locuciones.

- Considerando la importancia del factor motivacional en ELE, es preciso aprovechar el atractivo de las locuciones para potenciar el aprendizaje significativo. Para ello, el enfoque comunicativo actualmente tomado en la enseñanza de L2 puede resultar muy útil, entre otros motivos, por promover el trabajo en equipo e incrementar los momentos de interacción, donde pueden explotarse las locuciones para presentar su origen, debatir sobre sus sentidos, opinar sobre los contextos de uso donde sería razonable emplearlas, etc. Asimismo, se proporciona una gran oportunidad para activar el pensamiento reflexivo, de modo que el aprendizaje se fije con mayor consistencia.

- La fraseología ha de tener cabida en las programaciones de forma conectada con el resto de los contenidos, por ejemplo, gramaticales, textuales o fonéticos. Gracias a sus características, estas pueden (y deben) trabajarse de forma integrada con el resto de los contenidos del currículo. En caso de presentarlas de forma aislada, su aprendizaje no logrará crear un vínculo con otros aspectos de la lengua y, en consecuencia,

no podrán interiorizarse con la fuerza suficiente para integrarlos en las producciones.

- En el estudio de UF, estas deben presentarse y proporcionar una base fundamentada que permita a los alumnos comprender e interiorizar adecuadamente su significado. Cabe mencionar que, tal y como se plasmará en los apartados siguientes, la aplicación de la TMC en el aula permite activar en los aprendientes mecanismos cognitivos por los cuales, a partir del conocimiento de metáforas y metonimias conceptuales se crean relaciones entre dominios a través de los cuales se materializan en expresiones lingüísticas, es decir, UF.

- Debido a las particularidades de las locuciones, especialmente para los aprendientes de ELE, el docente debe asegurarse de evitar situaciones controvertidas, como la introducción de ejemplos ambiguos en el aula. En esta línea, debe ser cuidadoso con las negaciones que realiza pues, aunque una construcción no sea válida para una región hispanohablante, es posible que se utilice en otras. También debe utilizar su criterio docente para determinar qué locuciones incorporar en sus clases, descartando aquellas que puedan ser ofensivas; no obstante, puede ser interesante mantener algunas expresiones soeces si son recurrentes en el habla cotidiana.

- Para atender correctamente a las locuciones, es imprescindible contemplar, además de su significado, registro y frecuencia, aquellas restricciones formales que puedan presentar.

- En este sentido, resulta especialmente útil ser consciente de los diferentes tipos de locuciones[4], de modo que, partiendo de su construcción, pueda optimizarse la forma en que se enseñan a través de agrupaciones coherentes para el aprendiente

- Dado el sentido idiomático de las locuciones, favorece considerablemente su comprensión que los estudiantes busquen alternativas a la UF en cuestión. Para ello, es beneficioso proporcionar actividades destinadas al parafraseo o la búsqueda de sinónimos y antónimos, ya sea con correspondencias de otras locuciones o unidades léxicas simples. Cabe

[4] Se tiene en cuenta la clasificación de Penadés (2012: 14) mostrada en el apartado 3.1.

mencionar, no obstante, que, mientras que la sinonimia siempre apoya el aprendizaje, la antonimia puede resultar controvertida, por lo que solo se aconseja si existe antonimia entre los términos involucrados (por ejemplo, *hacer algo por las buenas*, en oposición a *hacerlo por las malas*).

- En todos los tipos de locuciones, normalmente la fijación relativa permite cierto grado de variación en estas. Este aspecto debe tenerse en cuenta al enseñarlas, de modo que los estudiantes conozcan su flexibilidad y puedan ajustarlas a diferentes situaciones. Por ejemplo, en el caso de las locuciones verbales, debe plantearse la posibilidad de conjugar el verbo. Asimismo, conviene especificar las variaciones en locuciones que contengan un verbo pronominal, como sucede en *hacérsele un nudo en la garganta a alguien* (verbo pronominal, tercera persona del singular).

- Es necesario que los alumnos sean capaces de reconocer las locuciones dentro de las oraciones, así como la función que cumplen dentro de esta. Para ilustrar, en la oración *nos vemos de pascuas a ramos*, no solo ha de detectarse la locución *de pascuas a ramos*, sino que debe entenderse su sentido en la oración; a pesar, pues, de tratarse de un sintagma preposicional, la función que cumple es adverbial, ya que significa "con poca frecuencia". Asimismo, en la locución adverbial *por narices*, puede contemplarse con una funcionalidad modal (*al final fuimos de compras por narices*) o causativa (*tuviste que pagar la multa por narices*), en base a su contexto.

3.3. Aproximación didáctica a las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva: el desarrollo de la competencia metafórica

Como se ha comprobado en los anteriores capítulos, la LC sostiene que el razonamiento influye directamente en las actividades comunicativas de los seres humanos por su carácter esencialmente metafórico (Lantolf y Bobrova 2014: 47). Por ello, es relevante atender al conjunto de habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten la comprensión y la producción de expresiones figuradas a través de la conceptualización metafórica, lo cual recibe el nombre de competencia metafórica (CM). Danesi (1986: 7), el primer autor en aludir a este término, propuso la siguiente definición "el conocimiento del modo en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico" (como se citó en Masid 2017: 158).

Sin embargo, esta no es la única descripción da la CM, sino que varios autores se pronuncian acerca de esta. Resultan interesantes las aportaciones de Littlemore y Low (2006: 4), quienes hacen referencia tanto al conocimiento de las conceptualizaciones metafóricas como a la habilidad de utilizarlas, ya que consideran la metáfora como un elemento involucrado en los procesos de uso, comprensión y aprendizaje de una lengua, pero que mayoritariamente pasa inadvertido. Consecuentemente, esto repercute en los diferentes niveles comunicativos (entre otros, el pragmático, el estratégico y el sociocultural) de forma inconsciente, de modo que su aprendizaje para un estudiante de L2 es imprescindible para que este pueda dominar su competencia comunicativa completa (Littlemore y Low 2006: 9) Asimismo, la investigación de Acquorini (2008: 254) es muy reveladora, pues la autora realiza un análisis exhaustivo de las aportaciones de diferentes autores y concluye que, en general, se emplea el término CM para referirse a "la capacidad y el conocimiento de los aprendices para adquirir, comprender y producir metáforas en la L2".

La competencia en cuestión es influyente en el ámbito de ELE puesto que, como apunta Danesi (1995, como se citó en Muro, 2014: 5), mientras que se utiliza de manera automática para los hablantes nativos de una lengua, debe ser aprendida por los estudiantes de una L2, a excepción de aquellos que se encuentren en un contexto de inmersión lingüística. Este autor también puntualiza que, para lograr adquirir una fluidez conceptual, los aprendientes de L2 no solo deben identificar experiencias básicas a través de los dominios fuente, sino que han de ser capaces de organizar tales construcciones, actualizarlas y aplicarlas en los contextos apropiados (Danesi 1995: 5, como se citó en Lantolf y Bobrova 2014: 52). Por su parte, Piñeros y Rubiano (2018: 39) aluden a la complejidad de este proceso, ya que precisa de la transformación del pensamiento abstracto en concreto, para lo cual la experiencia actúa como un eje mediador entre la metáfora y la producción e interpretación de UF.

Dadas las diferencias entre el desarrollo de la CM en la L1 y la L2, autores como Doiz y Elizari (2013: 53) consideran problemático el hecho de que las producciones de los hablantes no nativos, por lo general, no suenan como las de los nativos. Atendiendo a las ideas de Danesi (1988, como se citó en Acquaroni 2008: 137), no es sorprendente que el discurso de hablantes de una L2 resulte poco natural para los nativos por un exceso de contenido literal en contraposición de la escasez de lenguaje figurado, dado que este resultado tiene lugar como consecuencia de una reducida aplicación de un enfoque metafórico en el aula. Aun así, este autor considera la capacidad de metaforizar en una L2 como el máximo

símbolo de desarrollo en la competencia comunicativa (Danesi 1986, como se citó en Acquaroni 2008: 135), por lo que defiende la necesidad de atender a la CM en las clases de ELE.

Siguiendo esta idea, es prioritario que se plantee la CM desde la amplitud de conocimientos que se incluyen en esta. Piñeros y Rubiano (2018: 40), quienes aconsejan que se debe atender la CM desde tres enfoques: metafórico, lingüístico y pragmático, contemplan la integración de aspectos lingüísticos, gramaticales, semánticos, conceptuales y empíricos. Por otra parte, Turamuratova (2012: 215) puntualiza que la CM está ligada a los conocimientos léxicos del aprendiente; consecuentemente, estos deben potenciar sus habilidades a través de estrategias para identificar y producir metáforas en sus contextos de uso, pues, de lo contrario, no podrán desarrollar adecuadamente la CM y su competencia comunicativa general se verá, por tanto, perjudicada.

Para concluir, es preciso crear consciencia en el mundo de ELE sobre la relevancia de la CM para un aprendizaje significativo de las UF. Sin embargo, no se conciben estos aspectos de la lengua como esenciales, sino que suelen tratarse a modo de conocimiento complementario. Como hemos observado gracias a las aportaciones mostradas, las UF suponen una parte imprescindible en los actos comunicativos. Debido a ello, su correcta enseñanza no solo incrementa la competencia comunicativa de los aprendientes, sino que, como indican Littlemore y Low (2006: 21), promueve la creación de una voz en la L2 a través de la CM; por tanto, para construir una identidad en la lengua meta, el dominio de su fraseología y conceptos metafóricos son fundamentales. En definitiva, hemos de contemplar la CM y el aprendizaje de las UF de forma integrada, dado que, como señala Ureña (2019: 191), el dominio de la primera se manifiesta a partir del segundo, lo cual influye, asimismo, en la competencia comunicativa de forma general.

3.4. Aplicación de la teoría de la metáfora conceptual a la comprensión y la producción de unidades fraseológicas en ELE

El contenido que se va a presentar en el presente apartado, así como en las subdivisiones que lo componen, incluye propuestas realizadas específicamente en el campo de ELE y otras procedentes de ámbitos relacionados con la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Sin embargo, todos los ejemplos proporcionados

forman parte de la fraseología del español, por ser la lengua hacia la que se enfoca este trabajo.

3.4.1. Repercusión pedagógica de la teoría de la metáfora conceptual en el aprendizaje de las unidades fraseológicas

Como se ha mencionado, el desarrollo de la CM es imprescindible para una adquisición completa de la competencia comunicativa en los aprendientes de una L2. Con el fin de facilitar el aprendizaje de las UF y lograr un uso correcto en contextos reales, se estima conveniente tener en cuenta una serie de aspectos cognitivos y pedagógicos que activen su conocimiento metafórico, es decir, se ajusten a la TMC. Para ello, aunque la cognición y el lenguaje actúan de forma integrada según la LC, resulta esencial tener clara la diferencia entre las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas[5]. Como afirman Lantolf y Bobrova (2014: 50), mientras que la primera se relaciona con el aspecto cognitivo, la otra forma parte del lenguaje. Además, es preciso ser consciente de la flexibilidad de las metáforas conceptuales por su carácter generalizado, frente a la tendencia rígida que presentan las expresiones que se derivan de estas (Littlemore y Low 2006: 13-15).

Aun así, algunos autores mantienen posturas diferentes respecto al modo en que se conciencia al alumno sobre el tratamiento de las UF desde la LC. De este modo, mientras que Littlemore y Low (2006: 7) defienden la necesidad imperativa de proporcionar una instrucción explícita a la hora de enseñar las UF, otros como Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 79) y Muro (2014: 14) solo la comparten parcialmente, pues no la consideran necesariamente imprescindible, aunque sí muy útil. En un punto intermedio, Boers y Lindstromberg (2008: 33) opinan que es muy poco probable el éxito en la enseñanza de UF sin una instrucción explícita sobre su conceptualización metafórica.

Con el fin de aprovechar este contenido de la lengua, los profesores de ELE deben perseguir tanto la motivación como la comprensión crítica por parte de los alumnos. Para atender a estos objetivos, Gómez y Ureña (2017: 320), además de fomentar la interacción del estudiantado mediante agrupaciones variadas, apuestan por la reflexión sobre las propias UF como elemento clave para

[5] Se proporciona información acerca de ambos conceptos en el apartado *1.2. Introducción a la* TMC del presente trabajo.

despertar la curiosidad y sentido reflexivo. En este sentido, Littlemore y Low (2006: 7), aseguran que prestar atención sistemáticamente a los dominios fuente de las expresiones metafóricas, el grado con el que los estudiantes aprenden estos contenidos será más profundo y, por tanto, su capacidad de retención, asimismo, incrementará. También es importante atender a su comportamiento semántico y pragmático para favorecer la comprensión del funcionamiento comunicativo (Timofeeva 2013: 332-333). Además, Doiz y Elizari (2013) plantean que los estudiantes deben emplear este conocimiento conceptual a modo de recurso estratégico para construir un propio aprendizaje. Siguiendo esta línea, Timofeeva (2013: 325) argumenta que la reflexión sobre los aspectos conceptuales de las UF debe girar en torno a sus particularidades semánticas y pragmáticas, puesto que el aprendiente de la L2 debe conocer las causas que llevan a un hablante nativo a utilizar una UF en un contexto concreto.

Por lo tanto, se reconoce la repercusión de la TMC no solo en el pensamiento y el lenguaje con el que crecemos, sino que supone una parte fundamental en el aprendizaje de una L2. Por ello, resulta acertado partir de una base metafórica como un elemento íntegro en el proceso de enseñanza. En este sentido, Cuberos (2014: 31) recomienda, además de atender al contraste intercultural y lingüístico de los sistemas conceptuales, promover la conciencia lingüística del sistema conceptual, organizando el lexicón mental a través de metáforas conceptuales y extrapolar estas nociones al lenguaje, de modo que se conviertan en herramientas comunicativas de los usos figurados.

En relación con la idea de promover una organización conceptual consolidada, conviene prestar atención a las imágenes motivadas por tales metáforas y metonimias cognitivas. Para ello, Boers y Lindstromberg (2008: 17) afirman que se obtiene una iconicidad lingüística siempre que exista una analogía de la expresión en cuestión con un fenómeno extralingüístico. Coinciden con esta postura autores como Doiz y Elizari (2013: 51) o Kaitian (2011: 333), quienes contemplan la propiedad de las metáforas conceptuales por la cual son capaces de sugerirnos imágenes mentales como un recurso gracias al cual el aprendiente es consciente de la motivación conceptual que subyace a una UF; por tanto, esta puede percibirse a partir de la visión que evoca, lo cual es potencialmente explotable en el aula de L2. Además, conviene generar dichas visiones en el alumnado a partir de la reflexión sobre su marco conceptual o el contexto original en el que una expresión fue creada. En este sentido, Boers y Lindstromberg (2008: 24) también defienden la aportación de una perspectiva diacrónica, atendiendo a la etimología, para potenciar la comprensión de las UF desde la TMC.

3.4.2. Presentación conceptual de las unidades fraseológicas

Un aspecto imprescindible que ha de tenerse en cuenta al implementar la enseñanza de las UF es el modo en que se presentan. Varios autores defienden la idea de presentarlos de forma agrupada, como Beréndi, Csábi y Kövecses (2008), Skoufaki (2008), Doiz y Elizari (2013), o Muro (2014). A modo de ilustración, este último sugiere fundamentar las programaciones didácticas de forma conceptual, gracias a lo cual se facilita el desarrollo de la de los aprendientes y, por tanto, se favorece la utilización de las expresiones figuradas (Muro 2014: 18-19). En relación con esta idea, las agrupaciones basadas en los sistemas de la TMC (por ejemplo, atendiendo a los dominios fuente, al modelo icónico o a la propia metáfora conceptual) resultan muy enriquecedoras para la asimilación y retención de las UF; no obstante, Skoufaki (2008: 103-104) indica que, aunque casi cualquier tipo de agrupamiento conlleva una mejor memorización que la presentación independiente, agrupar las UF conceptualmente resulta el método más efectivo y funcional.

Una vez se reconoce la importancia de activar los sistemas conceptuales de los alumnos, debe indagarse en la cuestión del significado que envuelve a una UF. Tal y como sostiene la LC, tales significados surgen de la metáfora conceptual que origina una UF. Por ende, para entender su sentido, es necesario reflexionar acerca de la esencia conceptual que reside en la metáfora, ya que, como señalan Boers y Lindstromberg (2008: 21), el conocimiento del dominio fuente aporta claves que consolidan el significado general de las metáforas. Por tanto, este proceso se traduce en que, para entender una expresión fraseológica, se requiere la activación de pensamientos figurados (Boers y Lindstromberg 2008: 21).

Coincidiendo con la postura de Timofeeva (2013: 326-329), puesto que la función principal de las UF es la denominativa, resulta primordial atender a la variedad de sentidos que conforman el significado completo de estas, con el fin de que los estudiantes de la L2 comprendan la diversidad de información que encierra una UF en el discurso. Para ello, es preciso considerar diferentes perspectivas, por lo que la autora proporciona y defiende un modelo macrocompetencial del significado fraseológico inicialmente desarrollado por Tejila et al. (1990, como se citó en Timofeeva 2013: 326); en este, se integran aspectos denotativos, motivacionales (componente de imagen), de evaluación racionalizada, de evaluación emocional, estilísticos y gramaticales.

3.4.3. El papel del contexto

Cabe destacar como componente crucial en este proceso la importancia de presentar las UF en su contexto, para su comprensión y empleo en las situaciones comunicativas. Piñeros y Rubiano (2018: 38), reconocen el contexto como "primer mediador en la comprensión del sentido abstracto"; asimismo, puntualizan que la presentación de las UF ha de ser muy cuidadosa, por lo que se debe dejar claro al aprendiente la coherencia que presenta respecto a los entornos para evitar, así, ambigüedades causadas por otras asociaciones. En consecuencia, no puede desvincularse el significado de una UF de las condiciones en que se utiliza (intención comunicativa, participantes en el acto de habla, aspectos ambientales, etc.). En esta línea, resulta interesante la observación de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 90), quienes realizan un experimento en el que se contextualizan las UF a través de un texto narrativo, por lo que su sentido se va desarrollando gradualmente en la historia. Los autores sostienen que esta forma de presentación resulta muy enriquecedora, ya que el aprendiente puede reconocer la relación y coherencia de las UF que se presenten tanto en el contexto general como en su posición dentro del progreso de las acciones, con lo cual pueden relacionarse las expresiones entre sí para incorporarlas y organizarlas en esquemas conceptuales. A modo de ejemplo de aplicación de esta idea en el aula de ELE, puede proporcionarse un texto, ya sea por escrito o en formato audiovisual, en el que se cuente una secuencia de acontecimientos por los cuales un sujeto experimente un sucesivo aumento de la intensidad de una emoción. Imaginando el caso de un texto cuyo protagonista sienta 'ira', puede sugerirse el siguiente orden de aparición de locuciones: *calentarse la cabeza* < *hervir la sangre* < *arder en cólera*.

Siguiendo la línea del papel que ejerce el contexto en el aprendizaje de las UF, resultan interesantes las observaciones de Ellis (2008: 374-375). El autor alude a la importancia del aprendizaje asociativo de las representaciones; en otras palabras, es pertinente aprender la probabilidad de una forma en un determinado contexto con el fin de poder predecir lo que va a suceder a continuación. A modo de ilustración, puede ser clarificadora la siguiente situación: dos amigos comentan un suceso, el cual es desconocido por un tercer amigo y, en caso de que sea consciente de este, le causará dolor. Atendiendo a tal escenario, un primer amigo inicia una oración fraseológica que no termina, "ojos que no ven…". Ante este enunciado incompleto, si el interlocutor tiene por L1 el español o cuenta con un desarrollo aceptable de su CM, será capaz de predecir y, por tanto, finalizar la intervención con las palabras esperadas: "… corazón que no siente".

3.4.4. Asociaciones y transferencias lingüísticas motivadas a partir de la teoría de la metáfora conceptual

A partir del ejemplo anterior, se ha mostrado el modo en que "procesamos una parte de información por defecto, en asociación a determinadas circunstancias lingüísticas y contextuales" (Timofeeva 2013: 322). Como señalan Lantolf y Bobrova (2014: 50), tales asociaciones guardan relación con la experiencia corpórea, por lo que se demuestra cómo la TMC repercute directamente en la comprensión y producción de UF. Partiendo de esta premisa, cabe destacar que las asociaciones se hacen más transparentes y, en consecuencia, comprensibles para los aprendientes de una L2 cuando la UF se conecta con metáforas conceptuales centrales, es decir, aquellas de carácter más universal, generalizado y, por tanto, familiar para los hablantes Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 80).

Otra de las premisas principales que deben considerarse para alcanzar el correcto aprendizaje de las UF con base metafórica es el beneficio de establecer asociaciones entre los sistemas conceptuales de la L1 y la L2, de forma que se den a conocer las similitudes y diferencias que presentan ambas lenguas. Este aspecto supone uno de los principios fundamentales para la aplicación de la TMC en la clase de ELE, por lo que los expertos, de manera generalizada, se posicionan a su favor (entre otros, Sevilla y González 1994: 174, Orenga 1999: 161, Serradilla 2001: 659, Diamante 2004: 31; Cuberos 2014: 38, y Lantolf y Bobrova 2014: 50). Aun así, encontramos un contrargumento a esta idea de la mano de Kaitian (2011: 330), quien asume que la transferibilidad puede resultar problemática para los aprendientes de la L2 en aquellos casos donde el sistema deba ser reconceptualizado.

Por otra parte, Littlemore y Low (2006: 14), a pesar de no negar la transferibilidad de conceptos entre la L1 y la L2, replican que no existe una certeza sobre la necesidad inherente de asumir la misma personalidad (construida a través de las conceptualizaciones metafóricas) que en su L1. Independientemente de la adquisición o no de un sistema conceptual paralelo en las diferentes lenguas que domine un individuo, es indudable la influencia de la L1, cuya conceptualización se ha construido a través de todas las experiencias vitales del sujeto en cuestión, sobre la L2, que se desarrolla partiendo de unos conocimientos previos. Odlin (2008: 306) apoya esta idea pues, aunque admite que la 'transferencia conceptual', es decir, la influencia interlingüística en la conceptualización, continúa siendo un área que requiere de investigación, destaca el modo en que afecta un primer sistema conceptual en la creación de otros.

Ante la situación de transferencia lingüística que plantean estos autores, cabe introducir una reflexión de Diamante (2004: 14) acerca de la fijación de las UF; sucede, entonces, que este hecho puede suponer complicaciones a la hora de asimilar y utilizar el lenguaje fraseológico de forma adecuada. Esta característica, quizás, entorpezca al aprendiente de L2 por haber realizado una generalización erróneamente, entendiéndose la aplicación aportada por Goldberg y Casenhiser (2008: 204). Mientras que un hablante nativo cuenta con la capacidad de creación necesaria, los estudiantes no nativos deberán comprobar la adecuación de sus producciones a través de la prueba y error. Con ello, se intensifica la necesidad de aumentar la frecuencia con la que se presentan las UF durante el proceso de aprendizaje de una L2 para potenciar la habilidad de recuperarlas e introducirlas en el discurso.

3.4.5. Retos en la implementación de la teoría de la metáfora conceptual para enseñar unidades fraseológicas

Las propuestas para favorecer la retención adecuada de las metáforas conceptuales y sus correspondientes expresiones lingüísticas, siguiendo las ideas de la LC, se basan en la concienciación del estudiante sobre las metáforas conceptuales que subyacen a las expresiones que se utilizan en la L2 (Doiz y Elizari 2013: 59). Así, resulta favorecedor atender a las recomendaciones de autores como Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 78), quienes apoyan la idea de atender a las palabras clave de las agrupaciones conceptuales o Skoufaki (2008: 102), que apunta la tarea de adivinar el significado de las UF como una acción que permite al estudiante procesar con mayor profundidad la agrupación metafórica. Como ejemplo de tales propuestas, podría plantearse una actividad que incluya UF motivadas por un dominio concreto, como los 'ojos'. En este sentido, UF como *tener fuego en los ojos, tener la mirada perdida* o *brillar los ojos*, pueden presentarse conjuntamente, de modo que se analice reflexivamente la función del lexema 'ojos' y los aprendientes traten de inferir el significado de cada una de estas expresiones.

Sin embargo, es difícil para los estudiantes de una L2 interiorizar sus conocimientos fraseológicos de modo que puedan predecir fenómenos comunicativos, como el uso de ciertas UF en cada momento, en determinados contextos. Pasamos, entonces, a una cuestión determinante: el grado de exposición de los aprendientes a las UF en la L2. Este hecho preocupa a los investigadores que, en general, critican la falta de presencia de la fraseología en la enseñanza de ELE.

Goldberg y Casenhiser (2008: 198), basándose en estudios cuyos resultados fueron determinantes, afirman que tan solo se necesita un entrenamiento mínimo para relacionar los aspectos formales y funcionales del *input* que un hablante de L1 o L2 recibe. A partir de ello, mediante una exposición continuada se logran interiorizar generalizaciones tentativas, las cuales apoyan su comprensión; para alcanzar la capacidad de producción, estas generalizaciones han de fortalecerse (Goldberg y Casenhiser 2008: 204).

En esta línea, Ureña (2019: 138) alude a una dificultad surgida por un *input* insuficiente de las UF, frente a un apoyo para el aprendizaje en los casos donde la frecuencia es alta. Este déficit entorpece indudablemente el proceso de adquisición de la CM pues, en palabras de Serradilla (2001: 659), "no vale con comprender las expresiones que ha leído o que ha oído, tiene que intentar asimilarlas y reproducirlas incorporándolas en oraciones, más o menos complejas dependiendo de su nivel".

Asimismo, el hablante de la L2 no solo ha de ser capaz de recuperar UF, sino que debe desarrollar la habilidad para crear de expresiones figuradas. Por ende, es preciso ser conscientes de que, aunque el rango de creatividad que proporcionan las metáforas conceptuales es muy amplio y, por tanto, se permite una gran diversidad de expresiones originales, es necesario guiar al alumno para realizar construcciones adecuadas. En este sentido, no se recomienda incentivar la creación de metáforas orientacionales u ontológicas por su carácter limitado, mientras que es muy viable abrir puertas a la creación de metáforas de tipo estructural (por ejemplo, las direcciones características de las metáforas orientacionales no guardan un valor suficientemente flexible, pero puede resultar favorable animar a los estudiantes a crear metáforas relacionando dos dominios estructurales. Para ello, puede proporcionarse un dominio fuente, como *cabeza, roca, espacio, o máquina,* que deban enlazar con un dominio meta, como injusticia, soledad, amor o alegría. Dependiendo del nivel, las opciones que se les proporcionen como ilustración se ajustarían a las necesidades específicas del grupo). Por todo ello, animar a los aprendientes a introducir, de manera justificada, expresiones metafóricas como parte de actividades de basadas en la creación de textos originales favorece la originalidad y audacia metafórica (Kaitian 2011: 340-341).

Dados los destacados beneficios que aporta incorporar aspectos de la TMC en la enseñanza de UF en ELE, es pertinente considerar algunas problemáticas que pueden darse. Atendiendo, entonces, a los aspectos de la TMC y las UF

comentados a lo largo del capítulo, es notable que el desarrollo de la CM no es un aspecto sencillo de trabajar en el aula de L2. Tal complejidad se traduce en dos habilidades aparentemente opuestas que, según Littlemore y Low (2006: 8), los aprendientes de una L2 deben desarrollar: el acceso rápido a significados estándar con el fin de mantener la fluidez y la capacidad de recuperar o plantearse detalles metafóricos para interpretar adecuadamente los mensajes.

Asimismo, cabe cuestionarse la valoración de Boers y Lindstromberg (2008: 41) acerca de que no todos los estudiantes sean igual de susceptibles a la efectividad del uso de la TMC en clase, lo cual puede darse, por ejemplo, como consecuencia de las experiencias previas del estudiante. En definitiva, existe la posibilidad de que un aprendiente no se sienta preparado lingüística o psicológicamente para aprovechar los beneficios de la TMC para el aprendizaje de UF, de modo que resulta imprescindible una concienciación y estimulación previa al trabajo con metáforas conceptuales en el aula (Kaitian 2011: 344).

Siguiendo esta línea, Doiz y Elizari (2013: 53-54) apuntan tres cuestiones adversas: no existe una correspondencia uno a uno entre una metáfora conceptual en particular y las expresiones lingüísticas que produce, por lo que no se puede deducir el uso gramaticalmente correcto de una UF a partir de la metáfora que la motiva; es posible que la variación lingüística y cultural entre la L1 y la L2 provoque equivocaciones por una transferencia errónea del sistema conceptual; finalmente, las imágenes que acompañan la enseñanza de UF y sirven para ilustrar su significado, a pesar de emplearse como un medio para favorecer la comprensión y retención, puede llegar a distraer al alumno de las palabras concretas que han de utilizarse en las UF.

3.5. Síntesis reflexiva

En este capítulo se ha sopesado la situación de las UF, concretamente las locuciones, y la CM en el contexto de enseñanza de ELE. Se ha incidido en la gran relevancia que tienen para los actos de habla cotidianos, pues el lenguaje figurado y la fraseología ocupan un papel relevante en las intervenciones en español. Por lo tanto, el desarrollo de una CM consolidada es determinante para que los estudiantes de ELE puedan alcanzar un buen nivel de competencia comunicativa.

No debe pasar desapercibido el papel de la TMC en el proceso de aprendizaje de la CM. En este sentido, para comprender las UF y, en consecuencia, puedan

utilizarse adecuadamente, resulta relevante la creación de imágenes conceptuales que promuevan la reflexión de significados. De este modo, el contenido se fija con sentido para los alumnos, por lo que se fomenta la comprensión y memorización sobre las tendencias de colocación de unidades prefabricadas, es decir, las UF (Boers y Lindstromberg 2008: 7), lo que nos lleva a concluir que el empleo de la TMC en el aula de ELE es fundamental y potencia el éxito en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, se han destacado las características de aprendizaje, tanto de las UF en general, como de las locuciones. Debido a aspectos como su sentido idiomático, su aprendizaje en ELE no siempre es sencillo; a este hecho se añade la limitada representación de la fraseología en documentos oficiales (MCER y PCIC), propuestas docentes y materiales didácticos. No obstante, las UF resultan muy llamativas por su carácter expresivo y variado, por lo que promueven la motivación entre el alumnado. Así, el docente puede aprovechar este aspecto, así como los principios de la LC y la TMC para integrarlo junto al resto de contenidos (gramaticales, funcionales, etc.), generar conversación, crear espacios de reflexión y, en definitiva, proporcionar contenidos que acercan el lenguaje de los alumnos al de los hablantes nativos.

En definitiva, es imprescindible, por la complejidad que presentan las locuciones y UF, que se traten en el aula de ELE de forma consciente, evitando ambigüedades, usos prohibidos y asimilaciones incorrectas. Por tanto, deben considerarse aspectos como el significado, el grado de fijación, la frecuencia, el registro y el contexto de uso de las UF. Resulta enriquecedor, entonces, considerar las ideas determinadas por Boers (2011: 228) con el fin de potenciar la activación de la TMC en el aula de ELE. Teniendo en cuenta, pues, que el verdadero aprendizaje surge cuando el alumno reflexiona sobre el significado del concepto que se le plantea, es necesario promover una actitud abierta hacia la concienciación lingüística. Además, la organización de las UF por temáticas conceptuales, así como generar conexiones entre las expresiones metafóricas y la realidad a la que hacen referencia a través de imágenes mentales, son aspectos que han de primar para asegurar una correcta asimilación de las conceptualizaciones trabajadas en el aula.

A raíz de las ideas mostradas a lo largo del capítulo, personalmente consideramos que, partiendo de su necesaria integración junto al resto de contenidos, las UF no deberían separarse de las unidades léxicas simples, sino que pueden mostrarse en conjunto si se explica la relación entre ellas. Así, la organización

temática a partir de acciones comunicativas funcionales, como propone el enfoque comunicativo, es una metodología muy acertada, pues no solo permite al alumno introducir una serie de locuciones y UF variadas en su lexicón mental, sino que su aprendizaje toma un valor significativo ya que contemplan la utilidad real que estos proporcionan en la diversidad de situaciones comunicativas. Además, la TMC es un elemento muy revelador para generar conceptualizaciones cognitivas que puedan materializarse en expresiones metafóricas y metonímicas. En este sentido, los estudiantes pueden desarrollar su capacidad de relación entre conceptos cognitivos, ya sean pertenecientes a la L1 o a la L2.

No obstante, es importante tener en cuenta que metaforizar en una lengua diferente a la materna no es una tarea sencilla, por lo cual conviene ajustar la carga de UF que se enseñan en clase, evitando que el estudiante se abrume. De este modo, es preferible que se maneje adecuadamente un número reducido de UF, frente a la posibilidad de conocer una amplia variedad y no lograr introducirlas en las intervenciones comunicativas. Definitivamente, la calidad supera a la cantidad: la fraseología, por supuesto, enriquece la competencia comunicativa, pero solo será efectiva si el aprendiente es capaz tanto de comprenderla como de producirla.

4. Aplicaciones de la teoría de la metáfora conceptual para la adquisición de locuciones verbales del campo de las emociones

En los capítulos anteriores se ha comprobado la repercusión de las metáforas y las metonimias conceptuales en la creación de UF con una base figurada, atendiendo especialmente al grupo de las locuciones. Asimismo, se ha mostrado las posibilidades que ofrece la TMC para desarrollar la enseñanza-aprendizaje de este tipo de unidades. En el presente capítulo se profundiza en esta última cuestión y, para ello, nos centramos en la adquisición de locuciones que, de manera específica, pertenecen al dominio emocional, es decir, locuciones que se utilizan para designar diferentes aspectos de las emociones. Partiendo, pues, de tal propósito, cabe considerar de forma general los aspectos más destacables que se han planteado en capítulos previos, con el fin de converger todas las ideas en el tema central del presente trabajo: el proceso de enseñanza-aprendizaje de las locuciones del campo de las emociones por parte de los estudiantes de ELE. Finalmente, se incluye un recurso de elaboración propia para trabajar tales cuestiones: *el Cuaderno de expresiones emocionales en español*.

4.1. El papel de la teoría de la metáfora conceptual en la creación y la comprensión de unidades fraseológicas del campo de las emociones

Atendiendo a la LC y, concretamente, a la línea de trabajo de la TMC, desarrollada principalmente por Lakoff y Johnson (1980), se conoce que parte de la información que recibimos del medio se organiza a partir de metáforas y metonimias conceptuales. Esto sucede porque los individuos tenemos la habilidad

de aproximar realidades cuya comprensión nos resulta compleja (dominios meta), como las emociones, a través de su comparación con experiencias más familiares (dominios fuente). A partir de ahí, las metáforas y las metonimias conceptuales se materializan en expresiones metafóricas y metonímicas. En consecuencia, una parte importante de los actos comunicativos está fundamentada por las imágenes conceptuales que denotan una amplia variedad unidades idiomáticas.

Atendiendo al planteamiento de Pamies e Iñesta (2002), este sistema se construye en tres niveles jerarquizados. A modo de ilustración, se toma la referencia del 'miedo' como dominio meta. El nivel más general, el *modelo icónico*, determina los dominios fuente, como es el caso de cuerpo + temperatura. De este surgen diferentes *archimetáforas*, por ejemplo, 'enfriamiento', las cuales derivan en *metáforas particulares*, como *helarse la sangre* (Pamies, 2002: 12). Asimismo, resulta relevante el planteamiento de Kövecses (2003, 2014) sobre los procesos de conceptualización de la experiencia emocional. El autor defiende la idea de que las imágenes conceptuales se crean en base a modelos cognitivos, que suponen sistemas prototípicos conformados por metáforas, metonimias y conceptos relacionados.

Debido a su subjetividad, las emociones suponen, por tanto, uno de los campos más estudiados desde esta perspectiva (Iñesta 2010: 143). Entra en juego la doble influencia conceptual en su comprensión pues, por un lado, existen elementos universales y comunes cognitivamente para todos los individuos, pero, por otro, se ha demostrado que la lengua y la cultura toman un papel decisivo en su percepción (Kövecses 2003: 14), de modo que las expresiones figuradas empleadas para hacer referencia a dicha realidad pueden sufrir cambios para los hablantes al emplearse en diferentes lenguas. Además, varios autores como Foolen (2012: 359) y Muñoz (2019: 149) resaltan la dificultad que puede suponer para los individuos tratar temas emocionales debido a su alta implicación personal; consecuentemente, se recurre al uso de UF para su expresión (lo cual matiza aspectos como la intensidad con la que el individuo siente una emoción). Dada su relevancia, en el ámbito de las emociones se engloban UF categorizadas en tres tipos según Mellado y Recio (2020: 88-89): UF que verbalizan emociones y tienen valor de enunciado (donde la propia interjección actúa como un icono de expresividad emocional); UF que describen un estado emocional; y UF que no aluden directamente al estado emocional, pero que a través de su componente pragmático expresa una emoción.

En este sentido, Foolen (2012: 362) destaca la diferencia de carga emocional que se genera en los mensajes de una L1 y una L2, presentando la primera una mayor intensidad con respecto a la segunda. Además, dado que al hablar sobre el tema en cuestión surgen inevitablemente respuestas emocionales, no solo debemos tener en cuenta las diferencias cognitivas para la conceptualización de estas, sino la carga emocional que se activa automáticamente. Masid, Pérez y Martín (2021: 202-205) apoyan esta idea, destacando la dificultad que puede suponer para los hablantes no nativos la comprensión de las expresiones emocionales. Las autoras también muestran interés por el conocimiento del modo en que estas son procesadas, ya que puede resultar muy útil, entre otros aspectos, para ser conscientes de las diferentes intensidades con las que una expresión es percibida por usuarios de una misma lengua como L1 o L2 (Masid, Pérez y Martín 2021: 202-205).

No obstante, retomando el componente universal que presentan las emociones, por el cual se mantienen características comunes ajenas a las diferencias interlingüísticas, es muy revelador el papel que ejerce la experiencia corpórea, así como los procesos fisiológicos, en la motivación de representaciones emocionales mediante dominios fuente tales como 'ojos', 'cabeza' o 'corazón' (entre otros, Wierzbicka 1999: 54, Santazilia y Aznárez 2016: 18, Muñoz 2019: 146, Ureña 2021: 52, Penas 2022: 217). Dentro de este escenario, se producen generalidades en la conceptualización. Por ejemplo, Luque (2004: 513) considera que los órganos vitales se ubican en posiciones céntricas y proyectan, así, las emociones y facultades cognitivas de los seres humanos. Esta idea se basa en la propuesta de Jäkel (2003, como se citó en Muñoz 2019: 147), quien determina las siguientes metáforas cognitivas CENTRO ES POSITIVO, PERIFERIA ES NEGATIVO, LO IMPORTANTE ES CENTRAL y LO ACCESORIO ES PERIFÉRICO.

En relación con este evento, existen dos metonimias a nivel cognitivo con una gran repercusión: EL EFECTO DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN y LA CAUSA DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN (Kövecses 2014: 17). Estas se reflejan, a nivel lingüístico en los llamados *somatismos*, es decir, UF "que presentan un lexema que designa un órgano o parte del cuerpo humano" (Mellado 1997: 384). Dada esta característica esencial y su alta frecuencia en la expresión de emociones en español, Ureña (2021: 51) afirma que, generalmente, resultan fáciles de reconocer y aprender para los estudiantes de una L2, ya que su significado idiomático muestra una gran claridad por la estrecha relación que guarda con eventos corpóreos muy usuales del día a día. A modo de ilustración, podemos observar en expresiones como *tener mariposas en el estómago*, *llevarse las manos a la cabeza* y *brillarle los ojos a*

alguien el modo en que se representa la 'felicidad' a partir de lexemas corporales (dominios fuente).

Por otra parte, conviene conocer la repercusión de las emociones en el propio cuerpo del individuo sintiente, pues producen respuestas fisiológicas que favorecen su identificación y, por tanto, motivan la creación de metonimias cognitivas somáticas y los somatismos que derivan de estas. En relación con esta idea, Penas (2022: 212-213) defiende la comunicación no verbal como un medio muy enriquecido para la transmisión de emociones, ya sea mediante los gestos, posturas, miradas o incluso etiquetas empleadas en las TIC, como los emoticonos o las alteraciones lingüísticas. Asimismo, la autora destaca los eventos faciales como transmisores eficaces de tal información, especialmente en el caso de los ojos (de modo que se crean locuciones emocionales como *tener la mirada perdida*, describiendo el estado de una persona preocupada, o *tener los ojos como platos,* para expresar sorpresa) y la boca (lo cual da lugar a locuciones somáticas como *apretar los dientes*, para expresar 'enfado', o *sonreír de oreja a oreja*, para expresar 'felicidad').

A pesar de que la utilidad de las expresiones somáticas para la enseñanza de ELE (dado que presentan un carácter visual y son muy recurrentes en el discurso español), existe una gran diversidad de dominios fuente y modelos cognitivos que nos ayudan a aproximarnos al dominio meta de las emociones y, por tanto, son interesantes para el desarrollo de la habilidad comunicativa en la L2. Entre otras, resulta destacable la metáfora conceptual propuesta por Talmy (1998), LA EMOCIÓN ES FUERZA, pues conforma un escenario cognitivo que promueve la creación de otras metáforas. A partir de esta surgen locuciones emocionales como *arder en cólera,* en referencia a un enfado muy intenso, o *explotar de alegría*, para acrecentar la expresividad sobre el sentimiento de felicidad que siente un individuo.

Una vez se han analizado los mecanismos de la TMC que intervienen en la creación de la comprensión y expresión emocional, podemos confirmar la idea defendida por los expertos en este ámbito de estudio, como es el caso de Ureña (2021: 52), sobre la implicación de procesos sistemáticos en la conceptualización emocional, determinando que se activan mediante lo que percibimos en el día a día y provocando un reflejo en las UF que empleamos cotidianamente. Por ende, aunque contamos con una extensa gama de escenarios cognitivos que motivan la construcción del lenguaje figurado, normalmente tendemos al empleo de aquellas metáforas y metonimias más inherentes a nuestro razonamiento. Para ilustrar tal premisa, Muñoz (2019: 154) observa que las UF en español

e italiano son motivadas por unos mismos modelos cognitivos; no obstante, cabe mencionar que pueden aparecer variaciones en aspectos como la parte del cuerpo que motiva la expresión. Sucede, entonces, que "un mismo modelo icónico incluye metáforas en principio muy distintas y así se explica el alto número de similitudes interlingüísticas entre UF formalmente distintas, pero cónicamente emparentadas" (Muñoz 2019: 148).

Dada la coherencia con la que se justifica la formación de UF emocionales desde la LC, cabe indagar en las informaciones vinculadas que estas aportan a los intercambios comunicativos. En este campo, la carga expresiva presenta una gran profundidad por el carácter personal que tiene el discurso sobre emociones, de modo que su comprensión completa va más allá de la descodificación del mensaje. En palabras de Penas (2022: 213) "no hay pensamiento sin una emoción previa que lo alimente, no hay razón sin emoción". Por este motivo, Timofeeva (2013: 327-328) subraya la capacidad de las UF sobre emociones para transmitir una serie de actitudes y sentimientos, a través de los cuales adquieren un valor relevante a la hora de generar respuestas de la misma índole en el oyente. En definitiva, es de interés observar los procesos cognitivos e intencionales que se guardan en el uso de expresiones figuradas con el fin de recolectar un número concreto de datos acerca de las situaciones donde tienen lugar.

La riqueza discursiva que se plantea resulta muy útil en la expresión emocional, ya que le permite al hablante referirse a aspectos sobre sus sentimientos y valorarlos, lo cual no puede transmitirse a través de enunciados literales o unidades léxicas simples (Mellado y Recio 2020: 89). Este componente de las UF demuestra que el uso del lenguaje figurado no solo es favorecedor por la habilidad comunicativa que denota, sino que promueve la identificación de las intenciones tanto denotativas como connotativas. Autores como Mellado y Recio (2020: 93) determinan que estas últimas incluyen aspectos tales como marcas de valoración, como las irónicas, humorísticas o despectiva, y marcas de estilo, como el predominante sentido coloquial u otros como el juvenil, regional, vulgar, etc. Por tanto, Muñoz (2019: 149) alude a la necesidad de diferenciar entre las UF que solo expresan intensidad emotiva, frente a aquellas que conllevan valoraciones implícitas, como es el caso de la locución *salir con el rabo entre las piernas*, la cual además de 'miedo' denota una intención de ridiculizar al sujeto del que se hace referencia.

En cuanto a la intensidad, comprendida dentro del aspecto denotativo de las UF, Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 73) analizan la analogía existente entre la

intensidad de una emoción con la intensidad del fuego, atendiendo a la metáfora LA BAJA INTENSIDAD DE UNA EMOCIÓN ES UNA BAJA CANTIDAD DE FUEGO y a otras conceptualizaciones relacionadas como LA IRA ES UN LÍQUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR. En concreto observamos esta idea en expresiones como *hervir la sangre*, en referencia a un enfado muy fuerte, ya que el líquido se ha calentado tanto que ha comenzado a hervir o *estar con la mecha encendida*, que alude a un estado de molestia, pero que todavía no ha detonado. Complementando esta idea, Ureña (2020: 8) propone la siguiente jerarquía: calentar < hervir < encender < arder < quemar.

Por otra parte, es preciso indagar en el sentido connotativo de las UF, el cual, según, Mellado (1997: 383) es el predominante en las construcciones figuradas. Entre los rasgos que recoge, la autora destaca las informaciones sobre la actitud del hablante hacia su interlocutor o el acontecimiento al que se refiere. Así, Mellado y Recio (2020: 94) describen el componente connotativo como la parte esencial de las UF y, además, considera que su significado adopta una posición intermedia ya que se sitúa entre los valores enunciativos y subjetivos del mensaje.

Redondo *et al.* (2007: 600) señalan tres dimensiones subyacentes a las emociones que han supuesto un objeto de estudio relevante en este campo: la valencia, que mide las emociones en términos de lo agradables que resultan para los estudiantes; la activación, que determina si produce sensaciones de calma o excitación; y la dominancia, que hace referencia al grado en que una emoción puede controlarse. Estos aspectos se reflejan, asimismo, en el sentido subjetivo de las producciones lingüísticas, por lo que ocupan un papel importante en el sentido de las UF. En el ámbito concreto de la valencia, autores como Santazilia y Aznárez (2016: 18) aluden a la prioridad que reciben las UF que denotan sensaciones negativas frente a las positivas. En consecuencia, existe una desproporción cuantitativa entre ambos tipos que, además, denota cómo los individuos damos más importancia subjetiva a los acontecimientos negativos del mundo objetivo (Mellado y Recio 2020: 91).

Este hecho también debe tenerse en cuenta al enseñar UF a estudiantes de L2, ya que, como sugieren Masid, Pérez y Martín (2021: 205), aspectos como la activación y valencia de las expresiones idiomáticas que se utilizan en el discurso emocional pueden variar para hablantes de la L1 y la L2. En este sentido, es preciso considerar las dificultades que pueden surgir en la traducción de UF. Mellado y Recio (2020: 90-91) plantean que debe tenerse en cuenta la situación tanto

del emisor como del receptor, de modo que se pueda generar una equivalencia funcional del mensaje en su traducción a la L2. Por ello, resulta imprescindible crear conciencia en los alumnos sobre la percepción valorativa de las UF del campo emocional, ya que esta cambia en sentido del discurso; por lo tanto, a la hora de comprenderlo no se debe llevar a cabo una tarea de traducción automática, sino que es pertinente construir significados equivalentes a partir del conocimiento subjetivo del contexto.

4.2. Características de los esquemas cognitivos y las locuciones verbales sobre emociones en español

Con el fin de llevar a cabo un análisis exhaustivo del estado de la cuestión que nos ocupa, se han revisado las aportaciones de diversos autores (Mellado 1997; Pamies e Iñesta 2002; Beréndi, Csábi y Kövecses 2008; Santazilia y Aznárez 2016; Muñoz 2019; Ureña 2020, 2021; Masid, Pérez y Martín 2021; Martín 2022; Penas 2022) acerca del uso metafórico de las UF emocionales. Esta información queda recogida en una serie de tablas, incluidas en el Apéndice 2, en las que se exponen los puntos clave de las investigaciones consultadas, por lo que muestran datos sobre sus objetivos, desarrollo y conclusiones. En el presente apartado se discute acerca de las reflexiones extraídas de tales investigaciones, incidiendo en sus aportaciones sobre la conceptualización cognitiva de las emociones y su materialización lingüística en forma de las locuciones verbales.

Podemos confirmar el funcionamiento de la sistematicidad planteada por la TMC en el campo de las UF españolas sobre emociones gracias a los estudios de contraste interlingüístico presentados por Mellado (1997), en el que se compara el español y el alemán; Santazilia y Aznárez (2016), en comparación con el euskera; Muñoz (2019), con el italiano; y Ureña (2020), contrastando locuciones verbales españolas con el escenario cognitivo para el enfado que propone Kövecses para la lengua inglesa. En este sentido, cabe destacar que, aunque las expresiones en cada lengua son susceptibles de presentar diferencias formales, por ejemplo, por el uso de lexemas diferentes, generalmente, existe una equivalencia en los significados, es decir, las lenguas tienen significados parecidos y comparten los sistemas conceptuales.

Atendiendo a los significados generales que envuelven la conceptualización de emociones y su consecuente creación fraseológica, destacan algunos elementos comunes. A modo de ilustración, Beréndi, Csábi y Kövecses (2008: 73)

señalan el 'fuego' como un dominio fuente muy productivo que abarca una gran cantidad de dominios meta emocionales, como el 'amor' (por ejemplo, *encender la llama del amor*), el 'deseo' (por ejemplo, *arder en pasión*), la 'ira' (por ejemplo, *escupir fuego por la boca*) y la 'ambición' (por ejemplo, *ir a fuego*). En esta línea, Muñoz (2019: 146) destaca el dominio fuente el 'calor', del cual derivan locuciones como *helarse la sangre*, para expresar 'miedo'; y *echar humo*, para expresar 'ira'. Asimismo, la autora alude a la conceptualización de emociones como el 'amor', la 'ira' y el 'miedo' mediante desplazamientos o permanencia dentro o fuera de un espacio concreto (Muñoz 2019: 155), lo cual se observa, respectivamente, en locuciones verbales como *estar en las nubes*, *sacar de sus casillas* y *entrar en pánico*; por otra parte, hace referencia al 'corazón' como el principal contenedor de la emoción, conceptualización de la que se derivan una gran cantidad de locuciones verbales: *partir el corazón* (implica 'desengaño'), *llenar el corazón* (implica 'felicidad'), *ablandar el corazón* (implica 'enternecimiento').

En cuanto a los escenarios cognitivos sobre emociones concretas, cabe indagar en aquellas que suponen una valoración subjetiva negativa, pues, como se mencionó previamente, son las más productivas (Santazilia y Aznárez 2016: 18; Mellado y Recio 2020: 91). Por ello, gran parte de los estudios del campo en cuestión se centran en el 'miedo' (Pamies e Iñesta 2002), la 'ira' (Beréndi, Csábi y Kövecses 2008; Ureña 2020) o ambas (Mellado 1997).

En relación con el 'miedo', el estudio de Pamies e Iñesta (2002) organiza seis modelos icónicos de los cuales surgen diferentes archimetáforas que motivan la creación de UF. En la siguiente tabla de elaboración propia se ilustran y ejemplifican estas aportaciones basándose en la propuesta por Pamies e Iñesta (2002: 68). Asimismo, cabe destacar que los autores en cuestión no realizan un trabajo concreto sobre las locuciones verbales, sino que destina su estudio a las UF en general. Por ende, los ejemplos de cada archimetáfora han sido revisados a través del DiLEA (Penadés 2019) para enfocarlos hacia las locuciones verbales. En algunos casos esta dirección no ha podido tomarse, de modo que se señalan con un asterisco (*) aquellas expresiones que no se engloban dentro de dicho grupo, pero, aun así, pueden resultar ilustrativas.

Dominio meta: 'miedo'		
Modelo icónico	**Archimetáfora**	**Ejemplo de locución motivada**
MOVIMIENTO + CUERPO	EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ABAJO	*Desplomarse del susto**
	EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ARRIBA	*Poner los pelos de punta*
	EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL VIBRATORIO	*Temblar las carnes*
	EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA FUERA	*Cagarse los pantalones*
	EL MIEDO ES MOVIMIENTO CORPORAL HACIA DENTRO	*Meter el susto en el cuerpo*
	EL MIEDO IMPIDE EL MOVIMIENTO CORPORAL	*Quedarse sin aliento*
TEMPERATURA + CUERPO	EL MIEDO ES ENFRIAMIENTO CORPORAL	*Helar la sangre*
	EL MIEDO ES CALENTAMIENTO CORPORAL	*Sudar de miedo**
	EL MIEDO ES UNIÓN DE CALOR Y FRÍO CORPORALES	*Tener sudores fríos**
COLOR + CUERPO	EL MIEDO ES CAMBIO DE COLOR	*Quedarse pálido**
ANIMAL	EL HOMBRE CON MIEDO ES UN ANIMAL	*Cantar la gallina**
POSESIÓN	EL MIEDO ES POSEÍDO POR EL HOMBRE	*Llevarse un susto**
	EL MIEDO POSEE AL HOMBRE	*Ser preso/a del pánico**
CONFLICTO	EL MIEDO ATACA AL HOMBRE	*Ser vencido por el miedo**
	EL MIEDO MATA AL HOMBRE	*Morirse de miedo**
	EL MIEDO ENLOQUECE AL HOMBRE	*Volverse loco de miedo**

Tabla 1. Representación conceptual del 'miedo' a partir de Pamies e Iñesta (2002)

Además de estas ideas, Pamies e Iñesta (2002: 68) aluden al componente cultural de tales metáforas. En este sentido, se comprueba que el miedo se relaciona con tópicos ideológicos acerca de la conexión entre la 'virilidad' y el 'miedo', normalmente englobados dentro del modelo icónico cuerpo + movimiento. A modo de ilustración, encontramos expresiones como *temblar como una mujer* y *subírsele los cojones a la garganta*.

Por otra parte, resulta interesante contemplar la versatilidad del 'miedo', que normalmente actúa a modo de dominio meta, como se viene ejemplificando; sin embargo, también puede constituir un dominio fuente en expresiones como *esa chica está de miedo* o *hace un calor horroroso* (Pamies e Iñesta 2002: 73).

En lo relativo a la 'ira', Ureña (2020), determina dos modelos cognitivos principales que fundamentan su conceptualización metafórica. El primero se basa en el cuerpo humano como un recipiente que contiene la emoción y se apoya en

la metonimia LOS EFECTOS DEL ENFADO POR EL ENFADO; por otra parte, el segundo se fundamenta en base a la metáfora EL ENFADO ES LOCURA y la metonimia EL COMPORTAMIENTO LOCO POR LA LOCURA, lo cual origina la metonimia EL COMPORTAMIENTO DEMENTE POR EL ENFADO (Ureña 2020: 8-10). No obstante, aprueba la utilización de otros escenarios alternativos como recurso para su explicación, ya que pueden favorecer la adquisición de UF relacionadas con dicha emoción (Ureña 2020: 14). Asimismo, demuestra el paralelismo entre los escenarios cognitivos prototípicos de 'emoción' y estos dos modelos cognitivos propuestos para la conceptualización de la 'ira' (Ureña 2020: 12)[6]. A continuación, se presenta la organización conceptual que se plantea en dicha obra acompañada de ejemplos de locuciones a partir de una tabla de elaboración propia:

Dominio meta: 'ira'		
Modelo cognitivo	**Metáforas y metonimias cognitivas / situaciones metafóricas**	**Ejemplo de locución motivada**
1.	EL ENFADO ES EL CALOR DE UN LÍQUIDO	*Alterar la sangre*
	EL ENFADO ES FUEGO	*Echar fuego por los ojos*
2.	UNA PERSONA ENFADADA ES UN ANIMAL	*Estar que muerde*
	UNA ENTIDAD SOBRENATURAL (DEMONIO) DOMINA A UNA PERSONA	*Tener el demonio metido dentro*
	EL ABANDONO DEL ESTADO DE CORDURA DE UNA PERSONA ENFADADA	*Sacar de quicio*

Tabla 2. Representación conceptual de la 'ira' a partir de Ureña (2020)

Atendiendo al estudio contrastivo entre las lenguas española y alemana realizado por Mellado (1997), se determinan unas invariables situacionales sobre las dos emociones previamente citadas de las cuales afloran una gran variedad de UF (Mellado 1997: 385-387). A partir de las ideas de este estudio, se han generado dos tablas de elaboración propia donde se ejemplifican locuciones verbales. Es preciso indicar que el ejemplo *Quedarse paralizado de miedo** no se contempla dentro del DiLEA (Penadés 2019); no obstante, se ha considerado conveniente su uso por su carácter ilustrativo.

[6] Se ha mostrado en un capítulo previo (*2.2. Conceptualización de las emociones de manera metafórica y metonímica*) el esquema propuesto por Kövecses (2003: 129), correspondiente con la figura 1. Esquema prototípico del concepto 'emoción'.

Dominio meta: 'ira'	
Invariable situacional	**Ejemplo de locución motivada**
Un sujeto realiza gestos exagerados o padece estados fisiológicos donde intervienen partes de su cuerpo	*Revolver la bilis*
Un sujeto ejecuta un movimiento rápido, generalmente en dirección vertical hacia arriba	*Ponerse a cien*
Un sujeto experimenta una sensación de calor, fuego en el cuerpo	*Arder la sangre*
Un sujeto cae en descontrol, desorden, de tal manera que algo/alguien que estaba dentro de alguien/algo, se sale de su sitio	*Sacar de sus casillas*

Tabla 3. Representación conceptual de la 'ira' a partir de Mellado (1997)

Dominio meta: 'miedo'	
Invariable situacional	**Ejemplo de locución motivada**
Un sujeto experimenta el acto de la defecación, en el cual se ven implicadas tanto partes del cuerpo como prendas de vestir	*Cagarse encima*
Un sujeto siente debilidad física (y tiembla)	*Estar como un flan*
Un sujeto se queda paralizado o se le paraliza una parte de su cuerpo	*Quedarse paralizado de miedo**
Un sujeto huye o intenta huir	*No saber dónde meterse*

Tabla 4. Representación conceptual del 'miedo' a partir de Mellado (1997)

Finalmente, una vez se han considerado los escenarios cognitivos que alimentan la creación de la expresión emocional, cabe resaltar el relevante papel de las locuciones verbales. Este aspecto es notable ya que la mayoría de los estudios analizados utilizan este tipo de UF (Mellado 1997, Santazilia y Aznárez 2016, Muñoz 2019, Ureña 2020, Ureña 2021). En este sentido, es interesante atender a las observaciones sobre los verbos empleados en las expresiones metafóricas que realiza Muñoz (2019: 154), lo cual es de gran importancia en la construcción de locuciones verbales del campo de las emociones. La autora destaca tres grupos principales: "verbos de cambio" (*ponerse de los nervios*), "verbos que expresan el resultado de una acción" (*quedarse yerto*) y "verbos que se refieren a acciones en movimiento" (*echar espuma por la boca*). Con respecto a este último grupo, se subraya el uso reflexivo de los verbos 'atravesar', 'subir' e 'ir' (*atravesársele un nudo en la garganta*; *subírsele la sangre a la cabeza*; *írsele la sangre a los talones*),

así como la recurrencia de verbos referidos a acciones de movimiento repetido sobre el propio cuerpo (*temblar de miedo*).

4.3. Procedimientos para la enseñanza de locuciones verbales sobre emociones en ELE

Atendiendo a las ideas planteadas a lo largo del presente capítulo, se reconoce la productividad de las metáforas y metonimias conceptuales en la comprensión y producción de UF del campo de las emociones, focalizando la atención en el grupo concreto de las locuciones verbales. Por ende, considerar tal relación en el aula de ELE favorece tanto su adquisición como el aprendizaje significativo. Además, según establece el PCIC (Instituto Cervantes 2006), la expresión de sentimientos y emociones se encuentra entre las funciones comunicativas que los aprendientes de ELE deben dominar.

En relación con el modo de incorporar tal contenido al aula de ELE, primeramente, conviene tener en cuenta la información proporcionada en el capítulo 4, acerca del tratamiento de las UF en la enseñanza de L2. A partir de las indicaciones aportadas, las acciones pedagógicas se deben dirigir hacia un enfoque concreto sobre las locuciones en el ámbito de las emociones. Para ello, siguiendo las aportaciones de Ureña (2021: 51), se recomienda la aplicación de la TMC en el aula de ELE mediante la presentación de las locuciones emocionales agrupadas en base a modelos cognitivos u otros aspectos conceptuales, de modo que se obtenga una organización metodológica de los sistemas fraseológicos a través de los cuales se promueva la reflexión de los estudiantes y, en consecuencia, su conciencia lingüística.

Como ejemplo, la citada autora explica que, al presentar locuciones como *partirse el alma* o *romperse el corazón* (ambas relacionadas con la 'tristeza'), en lugar de proporcionar su significado directo, puede ofrecerse al alumno información acerca de las metáforas que las motivan (LA TRISTEZA ES LA DISGREGACIÓN DEL CUERPO y LA TRISTEZA ES DOLOR FÍSICO). Adicionalmente, también puede comprobarse la carga semántica de los lexemas *alma* y *corazón*, de forma que se analicen sus connotaciones frente a la interpretación literal (Ureña 2021: 50).

Por otra parte, también requieren atención aquellos aspectos que afectan a la fijación de las locuciones. En este sentido, Mellado (1997: 385) apunta a la perspectiva funcional de este grupo de UF, por la cual se debe prestar atención a las

"numerosas restricciones paradigmáticas de su uso en su uso, en primera línea en cuanto al tiempo y a la persona verbal". A modo de ilustración, se plantea el caso de la locución verbal *subirse por las paredes*, relacionada con un estado de 'nerviosismo' por parte del sujeto, apuntando a la tendencia de construcción a través del esquema concreto *estaba que me/se subía por las paredes*, concretando el estado de un sujeto en primera o tercera persona (Mellado 1997: 385).

Como se ha comentado durante el desarrollo de este trabajo, las características de las UF, como las previamente expresadas, suponen una dificultad, por lo que deben tenerse en cuenta posibles recursos para lidiar con dicha complejidad. Ya se ha mencionado la posibilidad de agrupación de las locuciones bajo una fundamentación metafórica; por otra parte, con el fin de advertir y crear conciencia sobre las coincidencias y diferencias entre la L1 y la L2, cabe comparar los referentes culturales de cada lengua, así como los grados de flexibilidad o transparencia fraseológica, de modo que puedan generarse actividades adecuadas a la situación de aprendizaje (Iñesta 2010: 145). En esta línea, teniendo en cuenta la diversidad de variedades del español, resulta enriquecedora la sugerencia de Ureña (2021: 53), quien apuesta por mostrar a los aprendientes el carácter pluricéntrico de las normas lingüísticas, atendiendo tanto a las europeas como a las americanas, en sus diferentes usos.

Otro beneficio que puede explotarse en el aula de ELE a la hora de trabajar las locuciones emocionales es aprovechar el propio componente emotivo del contenido. En otras palabras, considerando la gran subjetividad y carga expresiva de las UF en cuestión, es posible aprovechar los sentimientos que generan en los aprendientes para favorecer su adquisición en la L2. Como indica Iñesta (2010: 145), resulta beneficioso interconectar las emociones, las imágenes y el lenguaje para potenciar el aprendizaje significativo a partir de actividades que requieran implicación emocional por parte de los estudiantes. Para lograrlo, el docente puede apoyarse en las nociones de 'valencia' y 'activación', directamente relacionadas con el factor afectivo (Masid, Pérez y Martín 2021: 202), para crear propuestas didácticas que generen reacciones emocionales en los alumnos, es decir, que sientan en su propia piel las ideas que transmiten las locuciones que estudian.

En definitiva, el docente de ELE tiene la labor de presentar las locuciones verbales sobre emociones apoyándose en las diferentes investigaciones y propuestas didácticas disponibles, de modo que, al considerar la TMC, se potencie la

adquisición de este grupo de innegable relevancia en el ámbito fraseológico del español.

4.4. Recurso didáctico: *Cuaderno de las expresiones emocionales en español*

En este apartado se presenta un recurso didáctico para desarrollar la adquisición de la fraseología y el lenguaje figurado como contenido de ELE, a partir de las metáforas y metonimias conceptuales subyacentes a las UF. Por lo tanto, teniendo en cuenta la línea de investigación en la que se ha focalizado el presente trabajo, concretamente el material en cuestión sirve como apoyo en el aprendizaje de locuciones verbales del campo de las emociones.

El recurso que se presenta recibe el nombre de *Cuaderno de las expresiones emocionales en español*. Este es un material que puede proporcionarse a los estudiantes de ELE para organizar la información de las locuciones emocionales que aprendan en clase. En este sentido, se trata de un libro que recoge, primeramente, una página destinada a los datos personales: nombre, nacionalidad, edad y nivel. Aunque el material está sujeto a adaptaciones, en su formato original se contemplan las siguientes emociones: felicidad, enfado, tristeza, miedo y sorpresa. Dentro de cada una de estas, se van incorporando fichas informativas sobre locuciones verbales que las expresen. Los datos que deben completarse incluyen la propia locución española, su significado, sinónimos (abarcando unidades simples o compuestas), equivalencias en la L1 del aprendiente, un espacio para dibujar la imagen que sugiera, expresiones relacionadas y, finalmente, datos de interés. En este último espacio, el alumno puede incluir información que le sirva para comprender y retener la locución en cuestión, como puede ser su origen o contextos de uso.

Por último, cabe destacar el carácter flexible que presenta este recurso, principalmente por estar diseñado para que el propio alumno vaya construyendo una herramienta personalizada sobre las locuciones que expresen emoción. Gracias a ello, puede emplearse en cualquier nivel, pues son los propios aprendientes quienes van construyendo su propio recurso con la ayuda del profesor, que debe guiarles para su correcto uso. Para cada área, se pueden incluir tantas fichas como el alumno precise y, en caso de que se considere oportuna la incorporación de un campo emocional adicional (o, por el contrario, la supresión de alguno de los contenidos), también puede ser añadido. En definitiva, este

material ha sido creado con el fin de proporcionar a la comunidad de ELE una herramienta útil, por lo que su adaptación en base a sus necesidades específicas, como edad, nivel o preferencias, no solo es posible, sino que se considera altamente enriquecedor para su funcionalidad. El desarrollo completo de este recurso se recoge en el Apéndice 3.

4.5. Síntesis reflexiva

A lo largo de este capítulo se han presentado cuestiones relativas al tratamiento de las UF sobre las emociones, enfocando la atención en el grupo concreto de las locuciones verbales. Este ámbito resulta de gran relevancia en ELE, ya que, como se ha justificado, el área emocional es muy productiva en la fraseología española, pues permite a los hablantes matizar aspectos como la intensidad y, por tanto, son muy útiles para concretar mensajes con carga emotiva. Además, transmitir y comprender emociones resulta básico en los intercambios comunicativos, por lo que forman una parte fundamental en la consolidación de la competencia comunicativa de la L2. En consecuencia, la aplicación de la TMC mediante dinámicas como el análisis reflexivo de las UF emocionales o su agrupación por metáforas o metonimias cognitivas potencia una adquisición y retención significativa del contenido en cuestión.

Merecen destacarse los somatismos, que, a través de su motivación corpórea, resultan muy ilustrativos a la hora de referenciar estados emocionales diversos de acuerdo con las metonimias conceptuales EL EFECTO DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN y LA CAUSA DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN (Kövecses 2014: 17). Gracias a los lexemas de origen corporal y la analogía con reacciones fisiológicas relacionadas con emociones concretas, se proporciona cierta seguridad para quienes desconozcan los sentidos no literales de los términos que se utilicen. Así, la posibilidad de que los aprendientes de ELE puedan apoyarse en ellas para incorporar expresiones figuradas en su discurso resulta muy práctica por la frecuencia con la que aparecen en los intercambios comunicativos y su relativa facilidad de comprensión en comparación con otros recursos del discurso metafórico.

Además de la base somática, también es pertinente atender a otros dominios fuente cuya productividad en el campo de las emociones sea resaltable. Por ejemplo, considero el 'fuego' como un elemento muy interesante, pues no solo se utiliza en la conceptualización de diferentes emociones como la ira, la pasión o el amor, sino que permite crear y regular la expresividad de emociones con un

gran margen de flexibilidad. En este sentido, locuciones como *hervir la sangre* sugieren un 'enfado' de mayor intensidad que *calentar la cabeza*, atendiendo a la jerarquía propuesta por Ureña (2020: 8): calentar < hervir < encender < arder < quemar.

Por otra parte, a modo de observación personal sobre la influencia del factor afectivo en el aprendizaje de las locuciones verbales emocionales en ELE, cabe tener en cuenta que su proceso de adquisición puede proporcionar una trascendencia adicional al desarrollo de la habilidad comunicativa en la L2. Es sabido que este campo fraseológico resulta fundamental para incrementar la calidad de sus habilidades lingüísticas y culturales; no obstante, también cabe replantearse la repercusión intrapersonal que genera en los estudiantes de español.

En este trabajo se ha aludido a la influencia recíproca entre la cognición y lenguaje, tal y como sostiene la LC. Por ello, hemos de tener en cuenta los sentimientos que suscitan, en este caso, las locuciones emocionales en los aprendientes de ELE. Dado que se trata, como venimos comentando, de un contenido complejo por su carácter idiomático y restrictivo, posiblemente provoque frustración en algunos estudiantes; quizás, otros la perciban como algo curioso o divertido, gracias a su iconicidad u otras características. Estas tendencias están sujetas a la individualidad del aprendiente y, por tanto, mantienen una subjetividad que el docente de ELE no puede modificar. Sin embargo, en sus manos sí está la capacidad de redirigir tales sensaciones en el aula, de modo que aproveche el componente afectivo de las locuciones emocionales para favorecer su aprendizaje y la motivación hacia estas.

Así, es pertinente a la hora de enseñar locuciones emocionales, tratar de que los alumnos conecten con su significado, logrando no solo su conocimiento cognitivo, sino que también se despierte en ellos un componente emotivo. Entonces, conectar con las emociones fomenta la intención de uso de las herramientas lingüísticas, como las locuciones, que permiten transmitirlas, ya que el aprendizaje vivencial de estas brinda oportunidades para emplearlas. Además, si se utilizan las propias emociones que se quieren transmitir como recurso en el aula, también sería útil tratar de potenciar la cantidad de *input* que los aprendientes de ELE reciben sobre locuciones de emociones positivas, ya que, aunque la sociedad presenta una preferencia intrínseca hacia el uso de expresiones referidas a aspectos subjetivamente negativos, al aumentar los conocimientos sobre cómo expresar, también, emociones positivas promueve su producción y, por tanto, una mayor representación de estas a nivel cognitivo.

A modo de conclusión, no debemos perder de vista que las locuciones emocionales no son un elemento complementario a la enseñanza de ELE, sino que forman parte de los intercambios comunicativos del día a día y, por tanto, son fundamentales en la enseñanza de esta lengua. En definitiva, aunque puedan surgir diferentes problemáticas tanto en su comprensión como su producción, debe alentarse a los estudiantes para que traten de introducirlas en su discurso con el fin de enriquecerlo y aportarle un carácter más natural y próximo al nativo.

5. Conclusiones

A lo largo de esta investigación se han planteado diferentes cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la fraseología y el lenguaje figurado en ELE. Por ende, se ha atendido al modo en que las UF, apreciando especialmente el grupo de las locuciones, influyen en nuestra conceptualización de la realidad; concretamente, se ha focalizado la atención en el ámbito de las emociones. Para ello, se han tenido en cuenta los principios de la LC, así como de la TMC, enfocada desde la perspectiva desarrollada por Lakoff y Johnson (1980). Todo ello se ha analizado desde la perspectiva de la adquisición de una L2, centrando la atención en la lengua española. Asimismo, se han dado a conocer diferentes aspectos sobre el aprendizaje de UF, focalizándose en las locuciones verbales, del campo emocional para los aprendientes de una L2, específicamente ELE. Este proceso se ha planteado desde la TMC, de modo que se ha abordado tanto la comprensión como la producción de las mencionadas UF con base en la influencia recíproca de las facultades cognitivas y lingüísticas. Finalmente, se han integrado todas las ideas en un análisis del estado de la cuestión sobre el tratamiento de las locuciones emocionales en ELE. Además, este se ha complementado con un recurso didáctico, el *Cuaderno de las expresiones emocionales en español*, con el fin de proporcionar una herramienta práctica atendiendo a todos los conceptos que se abarcan en el trabajo.

Tras haberse cumplido tanto el objetivo general como los objetivos específicos del trabajo, se han podido verificar los dos planteamientos iniciales. Por lo tanto, se afirma que las emociones se conceptualizan a través de procesos metafóricos y metonímicos y se manifiestan mediante el lenguaje figurado, así como que la aplicación de la TMC promueve la adquisición del lenguaje metafórico sobre las emociones en aprendientes de ELE.

No obstante, sería inoportuno dar por finalizado este trabajo sin proporcionar algunas ideas con las cuales continuar la línea de investigación del estado de la cuestión del ámbito de la LC, es decir, la enseñanza de las locuciones del campo de las emociones para aprendientes de ELE a partir de la TMC.

En primer lugar, considero pertinente ampliar el rango de investigación sobre el mencionado tema, complementando los análisis teóricos con estudios empíricos sobre la efectividad de las propuestas metodológicas de la enseñanza de UF en ELE. Asimismo, es necesario indagar en el papel de la expresión emocional en el aula de L2, ya que no ha sido ampliamente analizado y, en realidad, resulta básico por el factor afectivo que subyace a este. Por otra parte, sería conveniente llevar a cabo más estudios contrastivos sobre las UF de las emociones, que contemplen más variedad de estados emocionales y lenguas; estos descubrimientos pueden ser de gran ayuda a la hora de crear materiales o propuestas didácticas para los estudiantes, de modo que cuenten con el apoyo de su L1 a la hora de comparar las expresiones de ambas lenguas. Por último, es necesario indagar con mayor profundidad en el estudio de las UF sobre emociones subjetivamente positivas, ya que la tendencia a la investigación de producciones sobre el 'miedo' y el 'enfado' ha sido abarcada por una cantidad mayor de expertos frente a la de emociones como la 'felicidad' o el 'amor'.

En definitiva, quisiera concluir la presente investigación destacando una vez más la importancia de tener en cuenta la LC a la hora de desarrollar propuestas didácticas para tratar el lenguaje idiomático en ELE. Además, el campo de las emociones presenta un carácter esencialmente subjetivo, por lo que aproximar a los estudiantes a aquellas imágenes que motivan su conceptualización puede repercutir muy favorablemente no solo en su competencia lingüística del español, sino en su proceso de desarrollo personal, lo cual aporta al contenido que se trabaja un valor significativo por su involucración directa en la vida cotidiana de los aprendientes.

6. Referencias bibliográficas

AA. VV. (2008): Lingüística Cognitiva. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm#:~:text=La%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20cognitiva%20(tambi%C3%A9n%20llamada,memoria%2C%20la%20atenci%C3%B3n%2C%20etc [Consulta 7/7/2023].

Acquaroni, Rosana (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] [En línea] Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/8598/1/T_30794.pdf [Consulta 7/7/2023].

Aznárez, Mónica y Santazilia, Ekaitz (2016): "Un acercamiento a la conceptualización de algunas emociones en el patrimonio fraseológico", *Huarte de San Juan*, 16, pp. 13-35. Disponible en: https://hdl.handle.net/2454/22717 [Consulta 7/7/2023].

Beréndi, Márta, Csábi, Szilvia y Kövecses, Zoltán (2008): "Using Conceptual Metaphors and Metonymies in Vocabulary Teaching", Frank Boers y Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, *Volumen VI*, Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 65-100.

Boers, Frank (2011): "Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment", *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), pp. 227-261. [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/233645137_Cognitive_Semantic_ways_of_teaching_figurative_phrases_An_assessment [Consulta 7/7/2023].

Boers, Frank y Lindstromberg, Seth (2008): "How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching", Frank Boers y Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, *Volumen VI*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 1-61.

Cuberos, Rocío (2012): *El enfoque léxico y la competencia metafórica: Una propuesta didáctica* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Barcelona] [En línea]. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:011c170e-ff46-4021-9f2d-73f6ded7f4df/2015-bv-16-9-rocio-cuberos-vicente-pdf.pdf [Consulta 7/7/2023].

Daoiz, Aintzane y Elizari, Carmen (2013): "Metaphoric Competence and the Acquisition of Figurative Vocabulary in Foreign Language Learning", *ELIA*, 13, pp. 47-82. [En línea]. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/elia/13/art_2.pdf [Consulta: 7/7/2023].

Diamante, Guillermo (2004): "Fraseología del español en la enseñanza del ELE: caracterización general y principios metodológicos, con especial atención a los somatismos", *Biblioteca virtual redELE*, 2, pp. 1-126. [En línea]. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d7616b34-1ef7-4d47-b2d4-3ae1ec96d1af/2004-bv-02-06diamante-pdf.pdf [Consulta: 7/7/2023].

Ellis, Nick C. (2008): "Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate", Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York / London: Routledge, pp. 272-405.

Fehr, Beverley y Russell, James A. (1984): "Concept of emotion viewed from a prototype perspective", *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), pp. 464-–486. [En línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/1970382/Concept_of_emotion_viewed_from_a_prototype_perspective [Consulta 7/7/2023].

Fernández, Patricia (2018): *Perífrasis verbales de infinitivo en el español áureo: entre las unidades fraseológicas y las estructuras disjuntas*, Biblioteca fraseológica y paremiológica, Serie «Monografías» 7, Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n7_fernandez/perifrasis_verbales_infinitivo.pdf [Consulta 7/7/2023].

Foolen, Ad (2012): "The Relevance of Emotion for Language and Linguistics", Ad Foolen et al. (eds.), *Moving Ourselves, Moving Others. Motion and Emotion in Intersubjectivity, Consciousness and Language*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 349-368.

Goldberg, Adele E. y Casenhiser, Devin (2008): "Construction learning and Second Language Acquisition", Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York / London: Routledge, pp. 197-215.

Goleman, Daniel (1996): *Inteligencia Emocional* (Trad. D. González), Barcelona: Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1995).

Gómez, Alba y Ureña, Clara (2017): "Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE", *Foro de profesores de E/LE*, 13, pp. 313-323. [En línea]. Disponible en: https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/10813 [Consulta 7/7/2023].ureña

Ibarretxe, Iraide (2013): "La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística", *RESLA*, 26, pp. 245-266. [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597643.pdf [Consulta: 7/7/2023].

Ibarretxe, Iraide y Valenzuela, Javier (2012): "Lingüística cognitiva", *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18, pp. 13-38. [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4090924 [Consulta: 7/7/2023].

Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD-Anaya.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. [En línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 7/7/2023].

Iñesta, Eva M. (2010): "Didáctica das expresións idiomáticas dende un enfoque plural: imaxes e emocións na aula de lingua estranxeira", *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 12, pp. 141-154. [En línea]. Disponible en: https://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg12_06.pdf [Consulta: 7/7/2023].

Kaitian, Lu. (2011): "Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica", *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Universidad de Estudios Internacionales de Shangha, pp. 329–346. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/23_aplicaciones_03.pdf [Consulta: 7/7/2023].

Kövecses, Zoltán. (2003): *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*, Cambridge: Cambridge University Press. [En línea]. Disponible en: https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/kovecses_zoltan_metaphor_and_emotion_language_culture_and_bo.pdf?id=b49dfe7e-1c9e-4389-aaa9-cd66b1894d8e [Consulta 7/7/2023].

Kövecses, Zoltán. (2014).: "Conceptualizing Emotions: A Revised Cognitive Linguistic Perspective.", *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 50 (1), pp. 15-28. [En línea]. Disponible en: https://doi.org/10.1515/psicl-2014-0002 [Consulta 7/7/2023].

Lakoff, George y Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago / London: The University of Chicago Press.

Lantolf, James P. y Bobrova, Larysa (2014): "Metaphor Instruction in the L2 Spanish Classroom: Theoretical Argument and Pedagogical Program", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), pp. 46-61. [En línea]. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2014.898515 [Consulta 7/7/2023].

Littlemore, Jeannette y Low, Graham (2006): "Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability", *Applied Linguistics*, 27(2), pp. 268-294. [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/238410096_Metaphoric_Competence_Second_Language_Learning_and_Communicative_Language_Ability [Consulta 7/7/2023].

Luque, Juan de Dios (2004): "Lenguaje y visión del mundo", *ELUA Monográfico 21: Aspectos universales y particulares del mundo,* pp. 489-542. [En línea]. Disponible en: https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195604/262227 [Consulta: 7/7/2023].

Martín, Beatriz. (2022): *Lingüística Cognitiva y su aplicación en la enseñanza de Español/L2: hacia un aprendizaje más significativo de la expresión de la emoción*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba] [En línea] Disponible en: http://hdl.handle.net/10396/23358 [Consulta 7/7/2023].

Martínez, Sandra Patricia (2015): "'Hoy mi cerebro no funciona'. El uso de las metáforas en la enseñanza del español como lengua extranjera", *4º encuentro internacional de español como lengua extranjera". EnRedELE*. Tuscaloosa: The University of Alabama. [En línea]. Disponible en:

https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Mart%C3%ADnez%20Franco%20Sandra%20Patricia.pdf [Consulta 7/7/2023].

Masid, Ocarina (2017): "La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia", *Porta Linguarum*, 27, pp. 155-170. [En línea] Disponible en: http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53967 [Consulta: 7/7/2023].

Masid, Ocarina, Pérez, Mercedes y Martín, Susana (2021): "¿Perciben los hablantes de español como lengua extranjera la lengua emocional igual que los nativos?", *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, pp. 201-227. [En línea] Disponible en: http://dx.doi.org/10.6035/clr.2021.25 [Consulta 7/7/2023].

Mellado, Carmen (1997): "Fraseologismos alemanes y españoles del campo de las emociones", *Paremia*, 6, pp. 383-388. [En línea] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/006/061_mellado.pdf [Consulta 7/7/2023].

Mellado, Carmen y Recio, M. Ángeles (2020): "Fraseología de las emociones: traducción, potencial pragmático y tratamiento lexicográfico", M. Ángeles Recio, Silvia Roiss, Belén Santana, Iris Holl, Manuel de la Cruz y Petra Zimmermann (eds.), *Del texto a la traducción. Estudios en homenaje a Pilar Elena*, Granada: Comares, pp. 85-102. [En línea] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/355820120_Fraseologia_de_las_emociones_Traduccion_potencial_pragmatico_y_tratamiento_lexicografico [Consulta 7/7/2023].

Moreno, Javier Aníbal (2016): "La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado", *Análisis*, 48(88), pp. 41-51. [En línea]. Disponible en: https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2016.0088.02 [Consulta 7/7/2023].

Muñoz, M. Cándida (2019): "La expresión de emociones a través de la metáfora: análisis contrastivo español-italiano", *ELUA*, 33, pp. 141–156. [En línea] Disponible en: https://doi.org/10.14198/ELUA2019.33.7 [Consulta 7/7/2023].

Muro, M. Fabiola (2014): *La competencia metafórica en el aula de E/LE. Un acercamiento teórico-práctico al fenómeno, una propuesta didáctica para su incorporación en el aula y un recuento de las dificultades encontradas en la realización del estudio* [Trabajo de grado de maestría, Stockholms Universitet] [En línea] Disponible en: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:751786/FULLTEXT01.pdf [Consulta 7/7/2023].

Odlin, Terence (2008): "Conceptual transfer and meaning extension", Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York / London: Routledge, pp. 306-340.

Orenga, Ana (1999): "Enseñanza del español idiomático en ELE", *AEPEPo, Actas XXXIV*, pp. 161-169. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_34/congreso_34_17.pdf [Consulta 7/7/2023].

Pamies, Antonio (2002): "Modelos icónicos y archiemtáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología", *Language Design*, 4, pp. 9-20. [En línea]. Disponible en: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD4/pamies.pdf [Consulta 7/7/2023].

Pamies, Antonio e Iñesta, Eva M. (2002): "El miedo en las unidades fraseológicas: enfoque interlingüístico", *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 3, pp. 43-79. [En línea]. Disponible en: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD3/pamies-inesta.pdf [Consulta 7/7/2023].

Penadés, Inmaculada (2002a): "La elaboración del Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español", *Revista de Lexicografía*, 9, pp. 97-129. [En línea]. Disponible en: https://doi.org/10.17979/rlex.2003.9.0.5578 [Consulta 7/7/2023].

Penadés, Inmaculada (2002b): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Toledo / Madrid: Arco / Libros.

Penadés, Inmaculada (2004): "La enseñanza de la fraseología en el aula de ElLE", *Carabela*, 56, pp. 51-67. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_051.pdf [Consulta 7/7/2023].

Penadés, Inmaculada (2005): *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Toledo / Madrid: Arco / Libros.

Penadés, Inmaculada (2008): *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*, Toledo / Madrid: Arco / Libros.

Penadés, Inmaculada (2012): "La fraseología y su objeto de estudio", *Linred*. 10, pp. 1-17. [En línea]. Disponible en: http://hdl.handle.net/10017/24039 [Consulta 7/7/2023].

Penadés, Inmaculada (2019): *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. Universidad de Alcalá. [En línea] Disponible en: http://www.diccionariodilea.es [Consulta 7/7/2023].

Penas, Azucena (2022): "Comunicación no verbal y somatismos fraseológicos de base emocional", *Anuario de Estudios Filológicos*, 45, pp. 211-235. [En línea]. Disponible en: http://hdl.handle.net/10662/15457 [Consulta 7/7/2023].

Pinilla, Raquel (1998): "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE", *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros.: aActas del VII Congreso de la Asociación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* ASELE, pp. 349-356. [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892789.pdf [Consulta 7/7/2023].

Piñeros, E. Lorena. y Rubiano, N. Fernanda (2018): *Un pequeño espacio en la inmensidad de la metáfora. Desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de ELE en niveles intermedio-bajo* [Trabajo de grado de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. [En línea] Disponible en: https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.35980 [Consulta 7/7/2023].

Reddy, Michael J. (1989): "The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language", Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 284-325. [En línea] Disponible en: https://www.academia.edu/6290150/The_Conduit_Metaphor_A_Case_of_Frame_Conflict_in_Our_Language_about_Languag [Consulta 7/7/2023].

Redondo, Jaime; Fraga, Isabel; Padrón, Isabel y Comesaña, Montserrat (2007): "The Spanish adaptation of ANEW (Affective Norms for English Words)", *Behavior Research Methods*, 39, pp. 600-605.

[En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/5887985_The_Spanish_adaptation_of_ANEW_Affective_Norms_for_English_Words [Consulta 7/7/2023].

Rivera León, Lorena (2016). "La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 54, pp. 13-46. [En línea]. Disponible en: http://hdl.handle.net/10550/55891

Robinson, Peter, y Ellis, Nick C. (2008): "An introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and language instruction", Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York / London: Routledge, pp. 3-24.

Serradilla Castaño, Ana (2001): "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula", *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüisticas en la enseñanza del español a extranjeros.: aActas del XI Congreso Internacional de la Asociación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)ASELE*, pp. 657-664. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_145.pdf [Consulta: 7/7/2023].

Sevilla, Julia, y González, Antonio. (1994): "La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)", *Équivalences*, 24 (2) y 25 (1-2), pp. 171-182. [En línea]. Disponible en: https://doi.org/10.3406/equiv.1994.1194 [Consulta 7/7/2023].

Skoufaki, Sophia (2008): "Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods", Frank Boers y Sethe Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, *Volumen VI*., Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 101-132.

Soriano, Cristina y Ogarkova, Anna (2014): "Emotion and the Body: A Corpus-Based Investigation of Metaphorical Containers of Anger across Languages", *International Journal of Cognitive Linguistics*, 5(2), pp. 147-179. [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313529782_Emotion_and_the_body_A_corpusbased_investigation_of_metaphorical_containers_of_anger_across_languages [Consulta 7/7/2023].

Talmy, Leonard (1988): "Force dynamics in language and cognition", *Cognitive Science*, 12, pp. 49-100. [En línea]. Disponible en: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog1201_2 [Consulta 7/7/2023].

Timofeev, Larissa (2013): "La fraseología en la clase de lengua extranjera, ¿misión imposible?", *Onomázein*, 28, pp. 320-336. [En línea]. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134530174017 [Consulta 7/7/2023].

Turamuratova, Iroda (2012): *El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. [Trabajo de grado, Universidad Estatal Uzbeka de lenguas del mundo de Tashkent] [En línea] Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8680926 [Consulta 7/7/2023].

Ureña, Clara (2019): "Modelos cognitivos en locuciones verbales que expresan 'enfado' ", *Linred*, 17, https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/48812/modelos_urena_LINRED_2019_17.pdf [Consulta 7/7/2023].

Ureña, Clara. (2019): *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá] [En línea] Disponible en: http://hdl.handle.net/10017/42886 [Consulta 7/7/2023].

Ureña, Clara (2021): "Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones", *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), pp. 48-62. [En línea]. Disponible en: https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1914374 [Consulta 7/7/2023].

Wierzbicka, Anna (1999): "Emotional universals", *Language Design*, 2, 23-69. Australian National University. [En línea]. Disponible en: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD2/wierzbicka.pdf [Consulta 7/7/2023].

Apéndices

APÉNDICE 1. Lista de representaciones metafóricas sobre las emociones elaborada a partir de los ejemplos de Kövecses (2003)

- Representaciones metafóricas sobre la ira
  - → LA IRA ES UN LÍQUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (*me hierve la sangre*)
  - → EL COMPORTAMIENTO DE IRA ES EL COMPORTAMIENTO DE UN ANIMAL AGRESIVO (*¡deja de ladrar!*)
  - → LA IRA ES FUEGO (*se ve el fuego en su mirada*)
  - → LA IRA ES UN OPONENTE EN LA LUCHA (*su enfado nos pegó de lleno*)

- Representaciones metafóricas sobre el miedo
  - → EL MIEDO ES UN LÍQUIDO EN UN CONTENEDOR (*en su cuerpo solo cabía el miedo*)
  - → EL MIEDO ES UNA ENFERMEDAD (*aquel túnel del terror me puso mal cuerpo*)
  - → EL MIEDO ES UNA FUERZA NATURAL (*nos vimos sumergidos en el pánico*)
  - → EL MIEDO ES UN SUPERIOR SOCIAL (*el miedo decidió por él*)

- Representaciones metafóricas sobre la felicidad
  - → LA FELICIDAD ES ARRIBA (*gracias por subirme el ánimo*)
  - → LA FELICIDAD ES ESTAR EN EL CIELO (*yo estaba en el paraíso*)
  - → LA FELICIDAD ES LUZ (*ese niño iluminó sus vidas*)
  - → UNA PERSONA FELIZ ES UN ANIMAL QUE VIVE BIEN (*está como pez en el agua*)

- Representaciones metafóricas sobre la tristeza
  - → LA TRISTEZA ES ABAJO (*no tienes que venirte abajo por tonterías*)
  - → LA TRISTEZA ES OSCURIDAD (*esos pensamientos negativos no le dejaban ver*)
  - → LA TRISTEZA ES FALTA DE CALOR (*las noches son frías sin ti*)
  - → LA TRISTEZA ES UN OPONENTE (*luchó durante años contra la depresión*)

- Representaciones metafóricas sobre el amor
  - → EL AMOR ES UNA UNIÓN DE PARTES (*ellos eran uno, pero tuvieron que separarse*)
  - → EL AMOR ES CERCANÍA (*quiero permanecer siempre a tu lado*)
  - → EL AMOR ES GUERRA (*me conquistó su belleza*)
  - → EL AMOR ES UN VIAJE (*hemos recorrido mucho camino juntos*)

- Representaciones metafóricas sobre la lujuria
  - → LA LUJURIA ES HAMBRE (*quisiera comerte ahora mismo*)
  - → LA LUJURIA ES LOCURA (*sus besos me vuelven loca*)
  - → LA LUJURIA ES UN JUEGO (*si la veo esta noche moveré ficha*)
  - → LA LUJURIA ES PRESIÓN DENTRO DE UN CONTENEDOR (*su cuerpo explotó de pasión*)

- Representaciones metafóricas sobre el orgullo
  - → EL ORGULLO ES UN LÍQUIDO EN UN CONTENEDOR (*está lleno de orgullo*)
  - → EL ORGULLO ES UN VALOR ECONÓMICO (*está sobreestimando sus capacidades*)
  - → CAUSAR DAÑO A UNA PERSONA ORGULLOSA ES CAUSAR DAÑO FÍSICO (*nos dolió que infravalorase así nuestro esfuerzo)*
  - → EL ORGULLO ES UN SUPERIOR (*su orgullo no la dejó mantenerse en silencio*)

- Representaciones metafóricas sobre la vergüenza
  - → LA VERGÜENZA ES UN LÍQUIDO EN UN CONTENEDOR (*la vergüenza ocupaba todo mi cuerpo*)
  - → UNA PERSONA AVERGONZADA ES UNA PERSONA QUE NO LLEVA ROPA PUESTA (*me sentí desnudo durante toda la presentación*)
  - → LA VERGÜENZA ES ESCONDERSE DEL MUNDO (*¡no sabía dónde meterme!*)
  - → LA VERGÜENZA ES UNA CARGA (*no podíamos seguir cargando con la vergüenza de haber hecho trampas*)

- Representaciones metafóricas sobre la sorpresa
  - → LA SORPRESA ES UNA FUERZA FÍSICA (*se quedó tambaleando tras enterarse)*
  - → UNA PERSONA SORPRENDIDA ES UN CONTENEDOR REVENTADO (*te va a explotar la cabeza*)
  - → LA SORPRESA ES UNA FUERZA NATURAL (*estaba abrumada por la noticia*)

APÉNDICE 2. Tablas sintéticas para el análisis de estudios relacionados con las UF del campo emocional

Carmen Mellado (1997)	
Objetivo	Realizar un estudio contrastivo de las UF alemanas y españolas referidas a las emociones de 'enfado'/'cólera' y 'miedo'.
Desarrollo	Se analizan y comparan UF tanto en la lengua alemana como española y, a través de estas, se descubren una serie de invariables situacionales para las dos emociones estudiadas. Para ello, se atienden a tres niveles de significado del ámbito de la fraseología (Vapordshiev 1992: 74): - Significado primario y directo de los constituyentes por separado - Significado primario y situacional de la cadena fraseológica en su conjunto - Significado secundario translaticio del FR, esto es, el significado fraseológico
Conclusiones	- Nivel 1 de significado: en este nivel se registran la mayoría de las diferencias interlingüísticas dado que cada idioma utiliza sus propios medios léxicos y formales. - Nivel 2 de significado: en ambas lenguas surgen las mismas invariables situacionales para cada emoción. - Nivel 3 de significado: las categorías conceptuales de 'enfado'/'cólera' y 'miedo' están representadas con bastante frecuencia en ambos idiomas debido a su carácter universal.

Tabla 5. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Mellado (1997)

Antonio Pamies y Eva M.ª Iñesta (2002)	
Objetivo	Clasificar y comparar las UF sobre el 'miedo' mediante sus modelos icónicos con un enfoque interlingüístico.
Desarrollo	Se analizan 6 modelos icónicos (MOVIMIENTO + CUERPO, TEMPERATURA + CUERPO, COLOR + CUERPO, ANIMAL, POSESIÓN, CONFLICTO) y sus correspondientes archimetáforas con el fin de encontrar las expresiones que se materializan para describir la emoción de 'miedo' en UF del español.
Conclusiones	- Existe una sistematicidad entre los procedimientos de producción metafórica y fraseológica. - Se confirma la utilidad de los modelos icónicos para describir y comprender similitudes entre metáforas formalmente distintas, pero icónicamente emparentadas. - Los dominios fuente y meta pueden cambiar su direccionalidad, de modo que no se tratan de categorías delimitables, sino de funciones atribuidas a cada concepto.

Tabla 6. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Pamies e Iñesta (2002)

Márta Beréndi, Szilvia Csábi y Zoltán Kövecses (2008)	
Objetivo	Medir el efecto pedagógico (comprensión y retención) de agrupar expresiones metafóricas en base a las metáforas conceptuales que subyacen a estas a través de expresiones que se refieren a la emoción de 'enfado'.
Desarrollo	El experimento se desarrolla con estudiantes de una universidad húngara con un nivel B2 de inglés en base al MCER que se dividen en dos grupos. Se presentan UF a ambos grupos con el fin de que se aprendan, siendo la única diferencia la organización de estos. En este sentido, en el segundo grupo se introduce directamente la noción de metáfora conceptual y se muestran las UF en base a temáticas metafóricas.
Conclusión	Se demuestra que el tratamiento explícito de las metáforas conceptuales es útil para la comprensión y retención de las UF. No obstante, cabe la posibilidad de que el apoyo surja por el mero hecho de presentar las UF de forma agrupada.

Tabla 7. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Beréndi, Csábi y Kövecses (2008)

Ekaitz Santazilia y Mónica Aznárez (2016)	
Objetivos	- Comparar, desde un punto de vista cognitivo y etnolingúístico, las locuciones verbales y colocaciones que describen las emociones en euskera y castellano. - Descubrir el modo en que se conceptualiza la experiencia emocional de las emociones en euskera y castellano.
Desarrollo	Se recopilan y comparan locuciones verbales tanto en castellano como en euskera que describen las emociones de 'alegría', 'tristeza' y 'miedo'. Por tanto, se analizan desde un enfoque cultural y basado en la TMC, de modo que se descubren las metáforas y metonimias conceptuales, así como los dominios fuente que motivan a las UF estudiadas.
Conclusiones	- Se confirma que las emociones son mayoritariamente conceptualizadas en base a aspectos fisiológicos o se vinculan con partes del cuerpo, es decir, están motivadas por la experiencia corpórea. Aun así, las imágenes conceptuales que subyacen a las expresiones están determinadas por la cultura. - A pesar de que se encuentran diferencias entre las locuciones verbales para describir emociones en castellano y euskera, mantienen muchos aspectos comunes como el uso del cuerpo humano o de animales como dominio fuente. En general, las metáforas conceptuales más generales son compartidas por ambas lenguas.

Tabla 8. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Santazilia y Aznárez (2016)

M.ª Cándida Muñoz (2019)	
Objetivos	- Comparar el modo en que se conceptualizan las emociones (miedo, ira, amor, felicidad y tristeza) en el español y el italiano a través de locuciones verbales. - Averiguar cuál es el modelo icónico y las archimetáforas más comunes en la expresión de las emociones mencionadas.
Desarrollo	Se utiliza un corpus que contempla UF (concretamente, locuciones verbales) de ambas lenguas. Estas se basan, principalmente, en metáforas somáticas que describen procesos corpóreos relacionados cognitivamente con las emociones. Tras recoger la muestra, se organizan modelos icónicos jerarquizados a partir de la formación de archimetáforas y metáforas.
Conclusiones	- No se dan diferencias significativas en la expresión de las emociones analizadas, lo cual prueba la existencia de una sistematicidad en su conceptualización. - Las partes del cuerpo que conforman las imágenes varían su grado de motivación o convencionalidad en cada lengua. - Los verbos más frecuentes son aquellos que expresan un cambio, el resultado de una acción y una acción en movimiento. También tienen una gran repercusión los verbos empleados de forma reflexiva y los que indican movimientos repetitivos del cuerpo. Asimismo, algunas UF no indican movimiento, sino una acción estática asociada con sensaciones positivas. - Para emociones como el amor, la ira y el miedo, destaca el modelo metafórico por el que la emoción se introduce en un destino concreto (por ejemplo, el corazón, que supone un punto céntrico para las emociones).

Tabla 9. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Muñoz (2019)

Clara Ureña (2020)	
Objetivo	Demostrar que el escenario cognitivo prototípico para la representación del 'enfado' en inglés (establecido por Kövecses) también es válido para el español a partir del análisis de locuciones verbales.
Desarrollo	Se analizan los paralelismos entre los escenarios cognitivos prototípicamente generados para el 'enfado' a partir de los diferentes modelos cognitivos que envuelven a esta emoción: - EL ENFADO ES EL CALOR DE UN LÍQUIDO; EL ENFADO ES FUEGO - EL ENFADO ES LOCURA + EL COMPORTAMIENTO DEMENTE POR EL ENFADO A través de tal organización, se analizan las locuciones verbales españolas (en comparación con las inglesas) en las que se materializan las metáforas y metonimias conceptuales.
Conclusiones	- La emoción del enfado se estructura conceptualmente como un funcionamiento anormal del organismo de la persona enfadada que puede manifestarse a nivel fisiológico (en el primer modelo cognitivo) o a nivel psicológico (en el segundo modelo cognitivo). - Las emociones pueden considerarse un tema de estudio especialmente propicio para examinar los procesos cognitivos (metafóricos y metonímicos) de base experiencial y biológica que intervienen, primero, en su configuración conceptual y, después, en su manifestación lingüística, independientemente de la lengua que se trate. - El establecimiento de dos modelos cognitivos que representan una concepción prototípica del 'enfado' en español y su ejemplificación mediante locuciones contribuye a ampliar el conocimiento sobre la manera en que una comunidad de lengua comprende y representa una determinada emoción.

Tabla 10. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Ureña (2020)

Ocarina Masid, Mercedes Pérez y Susana Martín (2021)	
Objetivo	Comparar la forma en que perciben los hablantes nativos y no nativos la lengua emocional en términos de valencia y activación, de cara a determinar si existen diferencias entre la lengua figurativa y la literal.
Desarrollo	Se realiza una encuesta a 62 usuarios de la lengua española (como L1 y L2, en caso de los participantes sinohablantes) sobre su percepción de palabras en sentido literal y sus equivalentes figurados. Para ello, se parte de los conceptos de *valencia* y *activación*, a través de los cuales se formulan dos cuestiones de partida: - ¿Hay diferencias en la valencia afectiva y la activación entre las expresiones literales y sus contrapartidas figuradas en español como L1 y como L2? - ¿Hay diferencias entre la valencia afectiva y la activación en las palabras con carga emocional positiva y con carga emocional negativa para los hablantes de español como L2?
Conclusiones	- Se dan diferencias entre el significado literal y figurado tanto en la valencia como en la activación, resultando este último más determinante que el primero. - Los ítems figurados generan más activación que los literales. Además, esta es mayor en la L1. - Los usuarios de español como L1 y L2 perciben las diferencias de significados literales y figurados. Asimismo, comparten la capacidad de evaluar su valencia. - Los usuarios de L1 perciben los ítems figurados como más positivos que los literales; por otra parte, este no es el caso en los encuestados sinohablantes, quienes no perciben los estímulos negativos con tanta intensidad como los nativos.

Tabla 11. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Masid, Pérez y Martín (2021)

Clara Ureña (2021)	
Objetivos	- Presentar un corpus de locuciones verbales españolas sobre el campo semántico de las emociones y estados de ánimo pertenecientes mayoritariamente a los niveles C1 y C2. - Proponer actividades y recomendaciones para la adquisición de las locuciones presentadas en el aula de ELE.
Desarrollo	Se clasifican 66 locuciones verbales españolas que expresan emociones. Para ello, se organizan en catorce emociones diferentes y dieciséis metáforas conceptuales. Además, se plantean, a partir del corpus en cuestión, tanto recomendaciones como actividades para su comprensión y retención en el aula como complemento didáctico a la enseñanza de las locuciones.
Conclusiones	- De forma general, las UF del corpus se recogen bajo dos metáforas conceptuales, EL CUERPO ES UN RECIPIENTE y UNA EMOCIÓN ES UNA SUSTANCIA DENTRO DE UN RECIPIENTE, así como una metonimia conceptual, LOS EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN o LAS RESPUESTAS CONDUCTUALES DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN. - Existe una sistematicidad en las locuciones del ámbito emocional debido a los patrones metafóricos y metonímicos que siguen, basados en la experiencia corpórea de los individuos sintientes de las emociones. - Organizar las locuciones de forma temática y conceptual, así como promover la reflexión acerca de aspectos como su significado, relación formal, o comparación con la L1, resulta muy aprovechable para su enseñanza.

Tabla 12. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Ureña (2021)

Beatriz Martín (2022)	
Objetivos	- Examinar los beneficios potenciales de la enseñanza explícita de las metáforas en el aula de ELE, concretamente, las expresiones metafóricas táctiles (es decir, aquellas que incluyen en verbo 'tocar' y hacen referencia a alguna emoción). - Comparar los enfoques pedagógicos cognitivo y tradicional, utilizando pruebas basadas en la LC.
Desarrollo	33 estudiantes norteamericanos de ELE, con un nivel A2+, se dividen en tres grupos para realizar pruebas sobre las metáforas táctiles con instrucciones diferentes: el primer grupo no recibe instrucción alguna; el segundo, recibe instrucciones basadas en la LC; y, por último, un tercer grupo recibe instrucciones tradicionales, basadas en el prevalente método comunicativo.
Conclusiones	- Los estudiantes del grupo que recibió instrucciones basadas en la LC alcanzaron unos resultados significativamente superiores en las pruebas, por lo que utilizar la LC no solo mejora la CM, sino la competencia comunicativa en cuanto a la comprensión y producción de construcciones figuradas. - Normalmente, los grupos que reciben instrucciones cognitivas para llevar a cabo pruebas de evaluación tienden a encontrarse en desventaja ya que los estudiantes están familiarizados con los métodos tradicionales, por lo que es preciso incorporar la LC no solo en las evaluaciones comparativas, sino en los procedimientos de enseñanza.

Tabla 13. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Martín (2022)

M.ª Azucena Penas (2022)	
Objetivo	Recoger un listado de las partes del cuerpo que simbolizan emociones, así como la categoría, positiva o negativa, que cubren.
Desarrollo	Se analizan, a partir del *Glosario de somatismos del español* de Saracho Arnáiz, 61 ítems vinculados a la emoción vehiculizada por las partes del cuerpo, en un total de 281 casos.
Conclusiones	- El somatismo facial más importante es el 'ojo', mientras que en la comunicación no verbal este puesto es ocupado por la 'boca'. - Los somatismos más abundantes son aquellos que presentan casos negativos, mientras que los menos frecuentes son los que presentan doble valencia. - Se registran 35 metáforas cognitivas de tipo ontológico (19 casos) y orientacional (16 casos).

Tabla 14. Tabla de elaboración propia sobre el estudio de Penas (2022)

APÉNDICE 3. *Cuaderno de las expresiones emocionales en español*

Ilustración 1. Portada del Cuaderno de las emociones en español

Ilustración 2 Ficha para locuciones sobre la 'felicidad'

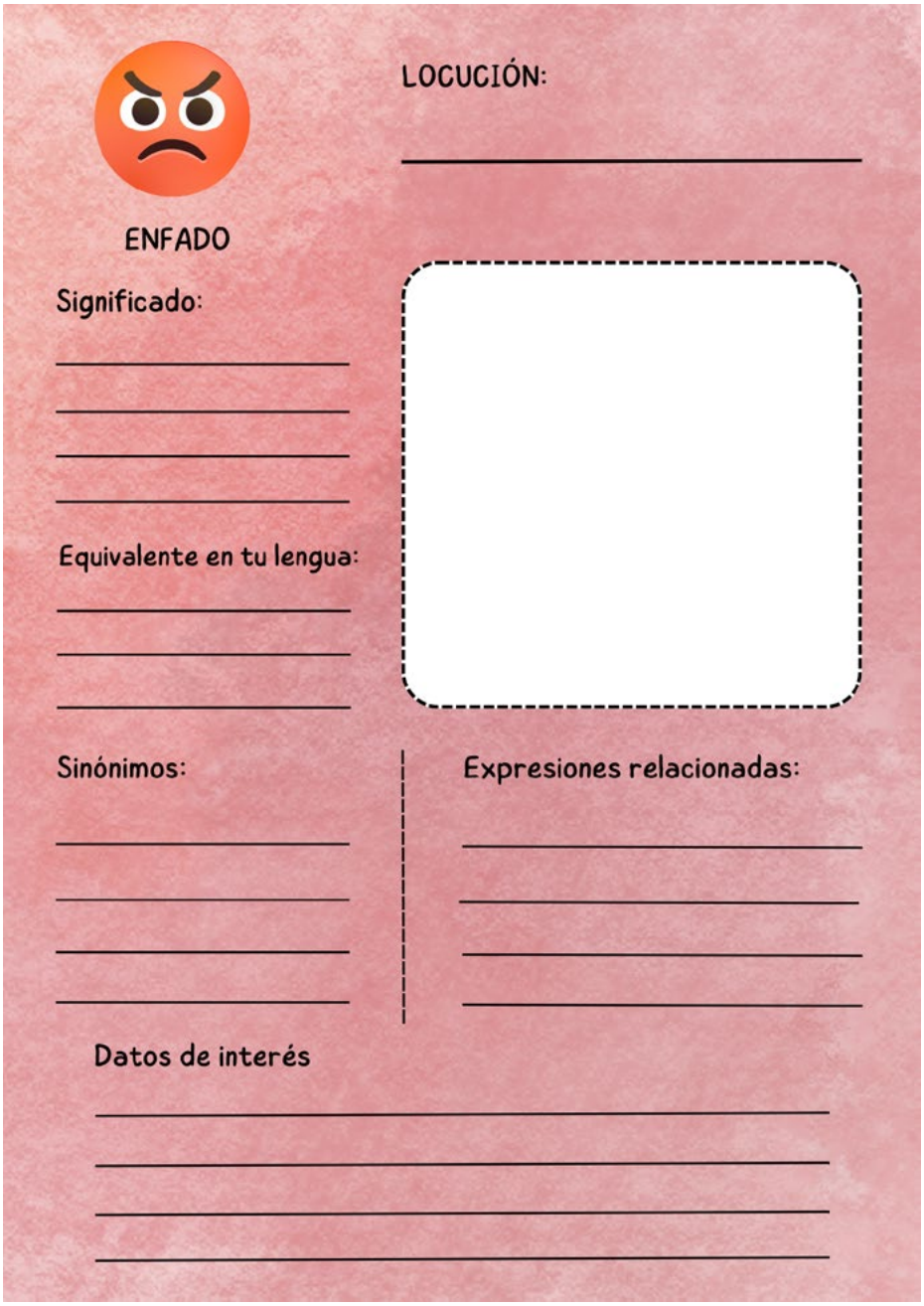


Ilustración 3. Ficha para locuciones sobre el 'enfado'

Ilustración 4. Ficha para locuciones sobre la 'tristeza'

Ilustración 5. Ficha para locuciones sobre el 'miedo'

Ilustración 6 . Ficha para locuciones sobre la 'sorpresa'

E-**ele**ando

ELE en Red.
Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**ele**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**ele**ando. ELE en Red* es editada por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español; con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

La expresión emocional a través de las locuciones idiomáticas en aprendientes de ELE: el papel de las metáforas y metonimias cognitivas

La teoría de la metáfora conceptual, línea de estudio de la lingüística cognitiva, sostiene que conceptualizamos la realidad mediante metáforas y metonimias cognitivas, lo cual resulta especialmente relevante para la comprensión y expresión de realidades subjetivas, como las emociones, ya que motivan el lenguaje figurado, en el que se integran parte de las unidades fraseológicas con significado idiomático. Concretamente, este estudio, cuya metodología consiste en una revisión bibliográfica, se focaliza en el grupo de las locuciones verbales y las aborda desde la perspectiva de su enseñanza-aprendizaje en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE). De manera más específica, se presenta el estado de la cuestión sobre los procesos de adquisición de locuciones del campo de las emociones por parte de los aprendientes de ELE desde la teoría de la metáfora conceptual. Asimismo, se propone un recurso didáctico, el Cuaderno de las expresiones emocionales en español, que ha sido elaborado a partir de las principales ideas proporcionadas en el desarrollo de la investigación.