

Laura Gemma Suárez Campos

La conceptualización metafórica y
metonímica de la IRA en búlgaro y
español y su adquisición en
español LE/L2

Director/es

Ibarretxe Antuñano, Iraide
Hijazo Gascón, Alberto

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

LA CONCEPTUALIZACIÓN METAFÓRICA Y
METONÍMICA DE LA IRA EN BÚLGARO Y
ESPAÑOL Y SU ADQUISICIÓN EN ESPAÑOL LE/L2

Autor

Laura Gemma Suárez Campos

Director/es

Ibarretxe Antuñano, Iraide
Hijazo Gascón, Alberto

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Lingüística Hispánica

2020



Universidad
Zaragoza

**La conceptualización metafórica y
metonímica de la IRA en búlgaro y español y
su adquisición en español LE/ L2**

Laura Gemma Suárez Campos
Tesis doctoral
2020



Universidad
Zaragoza

**La conceptualización metafórica y
metonímica de la IRA en búlgaro y español y
su adquisición en español LE/L2**

Tesis doctoral de
Laura Gemma Suárez Campos

Dirigida por
Dra. Iraide Ibarretxe Antuñano
Dr. Alberto Hijazo Gascón

Departamento de Lingüística y Literaturas Hispánicas
Facultad de Filosofía y Letras
2020

A Adela,

Eulalia, Manolo y Alejandra.

Porque en lo mejor de mí hay mucho de vosotros.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a mis directores, que me han acompañado en todo momento, a pesar de las distancias y las diferencias horarias. Debo agradecer a mi directora, Iraide Ibarretxe Antuñano, la confianza que siempre ha tenido en mí, su cercanía y disponibilidad, su rigor científico y todo lo que he aprendido gracias a su boli rojo. Y a mi director, Alberto Hijazo Gascón, por abrirme los ojos a la lingüística cognitiva, por animarme a investigar y por brindarme siempre su apoyo, consejo y amistad. Ambos son para mí un modelo como investigadores, como profesores y como personas.

Quiero expresar mi agradecimiento al grupo de investigación Psylex, grupo de referencia del Gobierno de Aragón (UZ-DGA H11_17R), y al proyecto de investigación CONESSO financiado por la AEI del Gobierno de España (FFI2017-82460-P) dentro de los cuales esta tesis se ha podido desarrollar.

Mi agradecimiento también al Centro Suizo de Ciencias Afectivas de la Universidad de Ginebra y a su director, David Sanders, por haberme abierto las puertas de su escuela doctoral, donde me he podido formar en el campo de las emociones desde una perspectiva interdisciplinar. Esto fue posible gracias a Cristina Soriano, a la que le debo también el haber podido entender y utilizar el cuestionario CoreGRID para mi estudio, así como también mi fascinación por las metáforas y metonimias de la IRA.

Con infinito cariño doy las gracias a las profesoras de la universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tánovo, que han hecho posible la recogida de datos, Yulia Miteva, Ani Kovea, Galia Varlinkova, Ivelina Dobрева y Milena Stefanova. Ellas han sido indispensables en esta tesis, al igual que sus alumnos, que se prestaron sin dudar a participar en los estudios de manera desinteresada. También estoy muy agradecida a Slavena Ilieva por sus traducciones al búlgaro, a Eva Pallardó por su ayuda con las glosas, y a tantos amigos de Bulgaria que han colaborado en este trabajo de muchas maneras. A todos ellos, gracias por su amistad y por haberme hecho amar la lengua búlgara.

Agradezco la inestimable colaboración de Lucía Gómez Vicente por ofrecerme sus datos, su material de recogida, y sus buenos consejos. También le doy las gracias a Andrea Ariño Bizarro por realizar la recogida de datos a hispanohablantes en la universidad de Zaragoza, así como por las vivencias y emociones compartidas en los congresos.

No puedo dejar de agradecer a todos los amigos que me han apoyado a lo largo de este proyecto, comprendiendo mis ausencias y animándome a continuar. Gracias a ellos el doctorado no ha sido un camino solitario. À David, puisque moi j'y crois encore. A mis padres, que me lo han dado todo, y a mis abuelos y mi tía abuela, de los que más aprendí, muchas gracias.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	1
1.1. La metáfora y la metonimia conceptuales	1
1.2. La TMMC y las emociones	3
1.3. La metáfora y la metonimia en L2	5
1.4. Justificación del estudio	7
1.4.1. Finalidad, objetivos generales y metodología	8
1.5. Estructura de la tesis	9
CAPÍTULO 2: LA METÁFORA Y LA METONIMIA CONCEPTUALES EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.	10
2.1. La Lingüística Cognitiva	11
2.1.1. Una nueva concepción del lenguaje	12
2.1.2. Principios teóricos	13
2.1.2.1. El modelo cognitivo idealizado	14
2.1.2.2. La categorización	15
2.1.2.3. La teoría de los prototipos	17
2.1.2.4. El concepto de corporeización	18
2.1.3. El modelo de adquisición de la LC	20
2.2. La teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales (TMMC)	25
2.2.1. La metáfora	25
2.2.1.1. La teoría de la metáfora conceptual	26
2.2.1.2. Similitudes experienciales y diferencias culturales	28
2.2.1.3. Tipos de metáforas	31
2.2.2. La metonimia	37
2.2.2.1. Teoría de la metonimia conceptual	38
2.2.2.2. Tipos de metonimia	40
2.2.3. Límites entre metáfora y metonimia	42
2.3. Recapitulación	45
CAPÍTULO 3: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES	47
3.1. La emoción como objeto de estudio	47
3.1.1. Principales teorías sobre emociones	49
3.1.1.1. Teorías de enfoque fisiológico, neurológico y bifactorial	49
3.1.1.2. Teoría de la evaluación cognitiva	51
3.1.1.3. Teorías de las emociones básicas	52
3.1.1.4. Teorías dimensionales	56
3.1.2. Las emociones en relación con el lenguaje y la adquisición de la LE/L2	58
3.2. La conceptualización de las emociones	60
3.2.1. La conceptualización metafórica de las emociones	62

3.2.1.1. Metáforas generales	65
3.2.1.2. Metáfora del contenedor	67
3.2.1.3. Dinámica de fuerzas	69
3.2.1.4. LA GRAN CADENA DEL SER	71
3.2.1.5. La emoción en oposición a la razón	72
3.2.2. La conceptualización metonímica	74
3.2.3. El escenario prototípico de la emoción	75
3.3. La conceptualización de la IRA	76
3.3.1. Metáforas de la IRA	79
3.3.1.1. Metáforas generales	80
3.3.1.2. Metáforas específicas	83
3.3.2. Metonimias de la IRA	87
3.3.3. El escenario prototípico de la IRA	89
3.4. Recapitulación	91
CAPÍTULO 4: APLICACIÓN DE LA TMMC A LA ACQUISICIÓN DEL ESPAÑOL LE/L2	93
4.1. Principales teorías de adquisición	94
4.1.1. El estructuralismo y el análisis contrastivo	95
4.1.2. El generativismo y el modelo del monitor	96
4.1.3. La perspectiva social y el enfoque funcional	98
4.1.4. El enfoque cognitivista	101
4.2. La influencia intralingüística o transferencia	103
4.2.1. Evolución del concepto de transferencia	103
4.2.2. Tipos de transferencia	107
4.2.3. Transferencia semántica y transferencia conceptual	109
4.2.4. La transferencia de conceptos emocionales	112
4.2.5. Consideraciones finales sobre la transferencia	113
4.3. La adquisición de la competencia metafórica	114
4.3.1. La competencia comunicativa	114
4.3.2. La competencia metafórica	120
4.3.3. Fluidez conceptual y competencia conceptual	122
4.3.4. La inteligencia metafórica	125
4.4. Metáfora conceptual y enseñanza de segundas lenguas	128
4.4.1. Cuándo integrar la metáfora en L2	128
4.4.2. La metáfora conceptual como estrategia comunicativa	134
4.4.2.1. La comprensión de metáforas	138
4.4.2.2. La producción de metáforas	142
4.4.3. La conciencia metafórica y el desarrollo de la CM en L2	146
4.4.4. La metáfora en español LE /L2	148
4.5. Recapitulación	153

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA	157
5.1. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación	157
5.1.1 Hipótesis	159
5.1.2 Objetivos	162
5.2. Diseño de la investigación	163
5.3. Estudio contrastivo: la IRA en búlgaro y en español	165
5.3.1. La IRA en búlgaro	166
5.3.1.1. Metodología para la creación del corpus de expresiones	166
5.3.1.2. Clasificación y comparación de metáforas y metonimias	173
5.3.1.3. Material para la obtención de datos: el cuestionario CoreGRID	173
5.3.1.4. Procedimiento	177
5.3.1.5. Participantes	178
5.3.2. La IRA en español	179
5.3.2.1. Expresiones metafóricas y metonímicas en español	179
5.3.2.2. El CoreGRID en español	179
5.3.2.3. Procedimiento	180
5.3.2.4. Participantes	180
5.3.3. Análisis de datos	181
5.4. Estudio de adquisición: producción y comprensión de metáforas y metonimias en español LE/L2	182
5.4.1. Tarea de producción de expresiones metafóricas y metonímicas	182
5.4.1.1. Material: “El fin de semana de Laura”	183
5.4.1.2. Procedimiento	184
5.4.1.3. Participantes	185
5.4.1.4. Análisis en busca de metáforas y metonimias	186
5.4.2. Tarea de comprensión	191
5.4.2.1. Material: cuestionario de comprensión	194
5.4.2.2. Procedimiento	195
5.4.2.3. Participantes	195
5.4.2.4. Análisis de datos	196
5.5. Recapitulación	197
CAPÍTULO 6: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IRA EN BÚLGARO	199
6.1. La conceptualización metafórica y metonímica de la IRA en búlgaro	199
6.1.1. Metáforas de la IRA en búlgaro	201
6.1.1.1. Metáforas del contenedor	201
6.1.1.2. IRA ES CALOR	207
6.1.1.3. Otras metáforas de la IRA	211
6.1.2. Metonimias de la IRA en búlgaro	217
6.2. Datos psicolingüísticos sobre la IRA en búlgaro	229
6.2.1. Las emociones en búlgaro	229
6.2.1.1. Sensaciones generales sobre la emoción	229
6.2.1.2. Sensaciones corporales	232
6.2.1.3. Expresión facial y corporal	234

6.2.1.4. Tendencias de comportamiento y actuación	237
6.2.1.5. Evaluación del suceso	239
6.2.2. La IRA en búlgaro	242
6.3. Comparativa del corpus de expresiones con los resultados del CoreGRID	248
6.4. Recapitulación	253
CAPÍTULO 7: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IRA EN ESPAÑOL Y SUS DIFERENCIAS Y SIMILITUDES CON EL BÚLGARO	255
7.1. La IRA en español	256
7.1.1. Metáforas de la IRA en español	256
7.1.2. Metonimias de la IRA en español	260
7.1.3. Datos psicolingüísticos de la IRA en español	262
7.1.4. Comparativa de metáforas y metonimias en español con los resultados del CoreGRID	270
7.2. La IRA en búlgaro y en español	272
7.2.1. Comparativa de las metáforas y metonimias de la IRA en búlgaro y español	273
7.2.2. Comparativa de la IRA en búlgaro y español a través del cuestionario CoreGRID	280
7.3. Recapitulación	294
CAPÍTULO 8: ADQUISICIÓN DE EMOCIONES EN ESPAÑOL LE/L2: PRODUCCIÓN	297
8.1. Análisis cuantitativo de la tarea de producción	298
8.1.1. Lenguaje metafórico y metonímico vs. literal en las emociones en L1 y L2	299
8.1.2. Lenguaje metafórico y metonímico vs. literal en la IRA en L1 y L2	303
8.1.3. Discusión de los datos cuantitativos de la tarea de producción	307
8.2. Análisis cualitativo de la tarea de producción	312
8.2.1. La expresión de la IRA en búlgaro L1	314
8.2.1.1. Expresiones metafóricas en búlgaro L1	314
8.2.1.2. Expresiones metonímicas en búlgaro L1	318
8.2.2. La expresión de la IRA en español L1	320
8.2.3. La expresión de la IRA en español L2 por aprendices búlgaros	323
8.2.3.1. Nivel A2	324
8.2.3.2. Nivel B1	326
8.2.3.3. Nivel B2	331
8.2.4. Análisis intergrupar de la tarea de producción	335
8.3. Recapitulación	337
CAPÍTULO 9: ADQUISICIÓN DE EMOCIONES EN ESPAÑOL LE/L2: COMPRENSIÓN	340
9.1. Análisis cuantitativo de la tarea de comprensión	341
9.2. Análisis cualitativo de la tarea de comprensión	343
9.2.1. Resultados generales sobre expresiones de la IRA	344
9.2.2. Coincidencias y divergencias en relación a la interpretación de la IRA	348
9.2.3. Convergencias y divergencias de comprensión en relación a la interpretación de la IRA y de otras emociones	354
9.2.3.1. Expresiones de la IRA identificadas adecuadamente	356

9.2.3.2. Expresiones de la IRA identificadas con la ENVIDIA	358
9.2.3.3. Expresiones de la IRA identificadas con ALEGRÍA	361
9.2.3.4. Expresiones de la IRA identificadas con otras emociones	365
9.2.3.5. Expresiones de la IRA con más dificultades en su interpretación	368
9.2.4. Expresiones sobre otras emociones	373
9.2.4.1. Expresiones sobre otras emociones interpretadas como IRA	375
9.2.4.2. Expresiones sobre emociones distintas de la IRA interpretadas con otras emociones	378
9.3. Recapitulación	381
CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES	385
10.1. Resultados principales	386
10.1.1. Estudio psicolingüístico contrastivo	386
10.1.2. Estudio psicolingüístico de adquisición	393
10.2. Limitaciones de la investigación, líneas abiertas e investigación futura	403
Referencias bibliográficas	407
ANEXO I: CUESTIONARIO COREGRID EN ESPAÑOL	442
ANEXO II: MATERIAL DE RECOGIDA DE DATOS DE LA TAREA DE PRODUCCIÓN	448
ANEXO III: DATOS DE LA TAREA DE PRODUCCIÓN	461
ANEXO IV: CUESTIONARIOS DE LA TAREA DE COMPRESIÓN	471
ANEXO V: RESULTADOS DE LA TAREA DE COMPRESIÓN	477
RESUMEN EN INGLÉS	485
SUMMARY: METAPHORICAL AND METONYMICAL CONCEPTUALISATION OF ANGER IN BULGARIAN AND SPANISH AND ITS ACQUISITION BY BULGARIAN L1 LEARNERS OF L2 SPANISH	486
1. Introduction	486
2. Theoretical framework	486
2.1. Metaphor and emotions	488
2.2. Metaphorical competence in Spanish L2 acquisition	490
3. The present research	492
3.1. Research questions	492
3.2. Hypotheses	494
3.3. Methodology	495
3.3.1. Study 1	495
3.3.2. Study 2	496
3.4. Results and discussion	497
3.4.1. Study 1	497
3.4.2. Study 2	498
4. Conclusions	499

LISTA DE TABLAS

Tabla 3.1: Principales teorías de las emociones	57
Tabla 3.2: Estudios de metáforas sobre emociones en lenguas distintas al inglés	62
Tabla 3.3: Metáforas conceptuales sobre emociones	64
Tabla 3.4: Modelo cognitivo prototípico de la emoción (Kövecses 1990, 2000a, 2008)	76
Tabla 3.5: Estudios de metáforas sobre la IRA en distintas lenguas	77
Tabla 3.6: Metáforas conceptuales específicas de la IRA	79
Tabla 3.7: Metáforas conceptuales genéricas aplicadas a la IRA	80
Tabla 3.8: Metáforas generales y específicas aplicadas a la IRA	84
Tabla 3.9: Metonimias conceptuales de la IRA	88
Tabla 3.10: Modelo cognitivo prototípico de la IRA (Lakoff y Kövecses 1987 y 1990)	90
Tabla 4.1: Dimensiones de la influencia interlingüística (Jarvis y Pavlenko 2008: 175)	108
Tabla 4.2: Procesos de reestructuración conceptual (Pavlenko 2011b)	111
Tabla 4.3: Las competencias del usuario según <i>MCER</i> (2002)	119
Tabla 4.4: Funciones de la metáfora (Low 1988)	121
Tabla 4.5: Destrezas de la metáfora (Low 1988)	121
Tabla 4.6: Etapas de adquisición del sistema conceptual de la L2 (Russo 1997)	123
Tabla 4.7: Descriptores de los usos metafóricos para los niveles del <i>MCER</i> . Adaptado de Littlemore et al. (2014: 142)	133
Tabla 4.8: Estrategias conceptuales. Adaptado de Littlemore (2001c: 251)	137
Tabla 4.9: Tipos de errores de interpretación metafórica (Littlemore et al 2011)	141
Tabla 5.1: Términos búlgaros que sirven como dominio fuente de la IRA	168
Tabla 5.2: Términos búlgaros que sirven como dominio meta de la IRA	169
Tabla 5.3: Bloques de preguntas del CoreGRID	176
Tabla 5.4: Participantes estudio 2 tarea de expresión	185
Tabla 5.5: Clasificación de expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA para la tarea de comprensión	192
Tabla 5.6: Clasificación de expresiones metafóricas y metonímicas de otras emociones para la tarea de comprensión	193
Tabla 5.7: Participantes estudio 2, tarea de comprensión	196
Tabla 6.1: Metáforas conceptuales generales y específicas para la IRA	201
Tabla 6.2: Expresiones metafóricas sobre las metáforas del contenedor I. EL CUERPO ES UN CONTENEDOR	203
Tabla 6.3: Expresiones metafóricas sobre las metáforas del contenedor II. LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR y LA IRA ES UN CONTENEDOR	204
Tabla 6.4: Expresiones metafóricas sobre la metáfora conceptual: LA IRA ES CALOR	209
Tabla 6.5: Expresiones metafóricas sobre la metáfora conceptual de LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR	210

Tabla 6.6: Expresiones metafóricas sobre las metáforas conceptuales: LA IRA ES UN Oponente, LA IRA ES LOCURA y LA IRA ES ENFERMEDAD	212
Tabla 6.7: Expresiones metafóricas sobre las metáforas conceptuales: LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO y LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	213
Tabla 6.8: Expresiones metafóricas sobre las metáforas conceptuales: LA IRA ES UN ARMA, LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE y LA IRA ES UN PESO	214
Tabla 6.9: Expresiones metonímicas sobre las causas de la IRA	220
Tabla 6.10: Expresiones metonímicas sobre los efectos de la IRA I: COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA	221
Tabla 6.11: Expresiones metonímicas sobre los efectos de la IRA II: EFECTOS FISIOLÓGICOS POR IRA I	223
Tabla 6.12: Expresiones metonímicas sobre los efectos de la IRA III: EFECTOS FISIOLÓGICOS POR IRA II	224
Tabla 6.13: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque I: Sensaciones generales	243
Tabla 6.14: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque II: Sensaciones corporales	243
Tabla 6.15: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque III: Expresión facial y corporal	245
Tabla 6.16: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque IV: Tendencias de actuación	246
Tabla 6.17: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque V: Evaluación del suceso	247
Tabla 7.1: Metáforas de la IRA en español: metáforas del CONTENEDOR	257
Tabla 7.2: Metáforas de la IRA en español: LA IRA ES CALOR	258
Tabla 7.3: Metáforas de la IRA en español	260
Tabla 7.4: Metonimias de la IRA en español	261
Tabla 7.5: Característica de la IRA en español. Bloque I: Sensaciones generales	263
Tabla 7.6: Característica de la IRA en español. Bloque II: Sensaciones corporales	264
Tabla 7.7: Característica de la IRA en español. Bloque III: Expresión facial y corporal	265
Tabla 7.8: Característica de la IRA en español. Bloque IV: Tendencias de actuación	266
Tabla 7.9: Característica de la IRA en español. Bloque V: Evaluación del suceso	267
Tabla 7.10: Comparativa búlgaro-español. Bloque I: Sensaciones generales de la IRA	281
Tabla 7.11: Comparativa búlgaro-español. Bloque II: Sensaciones corporales de la IRA	283
Tabla 7.12: Comparativa búlgaro-español. Bloque III: Expresión corporal de la IRA	285
Tabla 7.13: Comparativa búlgaro-español. Bloque IV: Tendencias de actuación ante la IRA	287
Tabla 7.14: Comparativa búlgaro-español. Bloque V: Evaluación del evento de la IRA	290
Tabla 8.1: Número medio de palabras por texto en cada grupo de informantes	307
Tabla 8.2: Resultados prueba de producción: lenguaje figurado frente al literal sobre emociones	309

Tabla 8.3: Comparativa entre grupos del lenguaje figurado	311
Tabla 8.4: Comparativa entre grupos del lenguaje literal	311
Tabla 8.5: Resultados tarea de producción: lenguaje figurado frente al literal sobre la IRA	313
Tabla 8.6: Comparativa entre grupos del lenguaje figurado de la IRA	315
Tabla 8.7: Comparativa entre grupos del lenguaje literal de la IRA	315
Tabla 8.8: Comparativa de los 5 grupos de metáforas y metonimias de la IRA en la tarea de producción	321
Tabla 8.9: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L1 búlgaro en la tarea de producción	324
Tabla 8.10: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L1 búlgaro en la tarea de producción	327
Tabla 8.11: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L1 español en la tarea de producción	330
Tabla 8.12: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L1 español en la tarea de producción	332
Tabla 8.13: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L2 español A2 en la tarea de producción	334
Tabla 8.14: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L2 español A2 en la tarea de producción	335
Tabla 8.15: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B1 en la tarea de producción	337
Tabla 8.16: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B1 en la tarea de producción	340
Tabla 8.17: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B2 en la tarea de producción	342
Tabla 8.18: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B2 en la tarea de producción	343
Tabla 9.1: Resultados expresiones acertadas en la tarea de comprensión	352
Tabla 9.2: Comparativa entre grupos tarea de comprensión	352
Tabla 9.3: Descriptiva general. Identificación de la expresión con su emoción	355
Tabla 9.4: Descriptiva por grupos. Identificación de la expresión con su emoción	359
Tabla 9.5: Descriptivo identificación de las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA y su respuestas para cada emoción	365
Tabla 9.6: Descriptivo identificación de las expresiones metafóricas y metonímicas sobre otras emociones y sus respuestas para cada emoción	384

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1: Metáforas orientacionales y su relación con el cuerpo	33
Figura 2.2: Esquema de la metáfora conceptual en relación de sus dominios	43
Figura 2.3: Esquema de la metonimia conceptual en relación de sus dominios	44
Figura 3.1: Esquema de evaluación cognitiva de la emoción. Adaptado de Arnold (1954)	51
Figura 3.2: Expresiones faciales de las emociones básicas. Ilustraciones de la novela gráfica sobre cómo dibujar un comic (McCloud 2006: 83)	52
Figura 3.3: Graduación para crear emociones secundarias. Ilustraciones de la novela gráfica sobre cómo dibujar un comic (McCloud 2006: 84)	54
Figura 3.4: Combinación para crear emociones secundarias ilustraciones de la novela gráfica de sobre cómo dibujar un comic (McCloud 2006: 86)	54
Figura 3.5: Teoría tridimensional	56
Figura 3.6: Teoría multidimensional. Adaptado de Barrett y Russell (2009: 87)	57
Figura 3.7: Fotografía de un termómetro decorativo con inscripciones de emociones	65
Figura 3.8: Amor y sentimientos	73
Figura 3.10: Elementos del escenario prototípico de la IRA (Lakoff y Kövecses 1987, 1990)	89
Figura 4.1: Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980)	116
Figura 4.2: Modelo de competencia comunicativa de Canale (1983)	116
Figura 4.3: Modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990)	117
Figura 4.4: Modelo de CC de Danesi (1986)	122
Figura 4.5: Modelo de CC de Danesi (1988)	123
Figura 4.6: Modelo de Competencia conceptual de Danesi (2008)	124
Figura 4.7: Lugar de la CM para Littlemore y Low (2006a, b) dentro del modelo de competencias de Bachman (1990)	125
Figura 5.1: Entrada léxica de Гняв (gnyav) ‘ira’	170
Figura 5.2: Entrada léxica de бяс (byas) ‘rabia’	170
Figura 5.3: Ejemplo de избухвам (izbuhvam) ‘explotar’	172
Figura 5.4: Preguntas bloque 1, sensaciones de la emoción	175
Figura 5.5: Preguntas bloque 2, reacciones corporales	175
Figura 5.6: Instrucciones para contestar al cuestionario GRID (Soriano 2013)	178
Figura 5.7: Formula para hallar de DM de un texto	191
Figura 6.1: Expresión multimodal de <i>дойде ми до гуша</i> (doide mi do gusha) ‘me viene hasta el cuello’	213
Figura 6.2: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Primer bloque: Sensaciones generales sobre la emoción	239
Figura 6.3: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Segundo bloque: Sensaciones corporales	241
Figura 6.4: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Tercer bloque: Expresión	

facial y corporal	243
Figura 6.5: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Cuarto bloque: Tendencias de actuación	246
Figura 6.6: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Quinto bloque: Evaluación del suceso	248
Figura 7.1: Diferencias bloque I: Sensaciones generales	291
Figura 7.2: Diferencias bloque II: Sensaciones corporales	293
Figura 7.3: Diferencias bloque III: Expresión facial y corporal	294
Figura 7.4: Diferencias bloque IV: Tendencias de actuación ante la IRA	298
Figura 7.5: Diferencias bloque V: Evaluación del evento de la IRA (1)	300
Figura 7.6: Diferencias bloque V: Evaluación del evento de la IRA (2)	301

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

- CC: competencia comunicativa
- CM: competencia metafórica
- CREA: Corpus de Referencia del Español Actual
- DM: densidad metafórica
- EC: estrategia de comunicación
- ESOL: Inglés para hablantes de otras lenguas (English for Speakers of Other Languages)
- FC: fluidez conceptual
- L1: primera lengua
- L2: segunda lengua
- LC: lingüística cognitiva
- LE: lengua extranjera
- LG: lingüística generativa
- MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
- MIP: procedimiento de identificación metafórica
- MIPVP: procedimiento de identificación metafórica universidad libre de Ámsterdam
- PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*
- Prep.: preposición
- TMC: teoría de la metáfora conceptual
- TMMC: teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El lenguaje figurado, como son las expresiones metafóricas y metonímicas, está presente de manera constante en las conversaciones cotidianas, en expresiones tan comunes como *veo lo que dices*, *está que echa chispas* o *lo ve todo negro*. Así, para cualquier aprendiz de una segunda lengua (L2), conocer y manejar el lenguaje metafórico del idioma que estudia es parte esencial de su aprendizaje. El objetivo de esta tesis doctoral es comprobar la importancia del componente metafórico en la adquisición del español, como elemento facilitador de la comprensión de una lengua y su cultura, del acceso al léxico y como estrategia comunicativa.

Esta investigación toma como base las aportaciones de la Lingüística Cognitiva (LC) (Geeraerts y Cuyckens 2007; Evans y Green 2006; Cuenca y Hilferty 1999; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012; Littlemore y Taylor 2014; Dancygier 2017), que estudia el lenguaje en conexión con el resto de procesos cognitivos. La LC se ha ocupado en gran parte de establecer y describir los mecanismos con los cuales se organiza el sistema conceptual en la mente, de cómo se refleja en el lenguaje y en la manera de expresar los conceptos aprendidos. La visión que aporta la LC a la enseñanza de segundas lenguas es sumamente apropiada y beneficiosa ya que, hace hincapié en la motivación que subyace a los fenómenos lingüísticos, aportando coherencia a la lengua objeto del aprendizaje, facilitando así su adquisición (Robinson y Ellis 2008).

1.1. La metáfora y la metonimia conceptuales

Esta investigación se basa, principalmente, en uno de los pilares fundamentales de la LC, la *teoría cognitiva de la metáfora y la metonimia conceptuales* (TMMC), desarrollada por Lakoff y M. M. Johnson (1980), y su aplicación a la adquisición de segundas lenguas. La TMMC (Lakoff y M. Johnson 1980) explica cómo conceptos abstractos se expresan en el lenguaje a través de elementos concretos. Por ejemplo, para hablar de un concepto intangible como la FELICIDAD, se recurre a la creación de correspondencias con elementos con los que guarda alguna relación y al mismo tiempo que son perceptibles a través de los sentidos, y por lo tanto pueden ser descritos más fácilmente. Así pues, se relaciona FELICIDAD con la posición ARRIBA (Soriano 2012). La mente archiva esta idea bajo la forma de la metáfora conceptual: LA FELICIDAD ESTÁ

ARRIBA así se pueden encontrar en español numerosas expresiones metafóricas, que se usan cotidianamente, basadas en esta metáfora conceptual, como *levantar el ánimo* o *venirse arriba*.

Esta metáfora conceptual (Lakoff y M. Johnson 1980; Ortony 1993; Gibbs y Steen 1999; Gibbs 1994, 2008, 2010; Soriano 2012) también se relaciona con otras metáforas que están en la mente, complementándola y estableciendo así una red de ideas e imágenes que conformarán nuestro conocimiento del mundo: LO BUENO ESTÁ ARRIBA, que se opone a LO MALO ESTÁ ABAJO, y se relaciona a su vez con LA TRISTEZA ESTÁ ABAJO, en expresiones como, *estar decaído*, *tener un bajón*, o *caer en una depresión*.

Otro mecanismo conceptual es la metonimia (Panther y Radden 1999; Barcelona 2008a; Benczes, Barcelona y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2011). En este caso la relación que se establece entre ambos conceptos es de contigüidad, ya que la correspondencia de una categoría origen hacia una categoría destino se produce bajo un único dominio conceptual, al cual pertenecen los dos elementos de la proyección, como por ejemplo, la relación que se da entre las emociones y su expresión o respuesta física, a la que se refiere la metonimia conceptual EL EFECTO DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN, y las expresiones metonímicas *se quedó pálido* o *boquiabierto*, en el caso del MIEDO o la SORPRESA, y que manifiestan la emoción a través de la reacción que producen, siendo esta una parte indisociable de la misma.

Las metáforas y metonimias conceptuales son una manera de entender y conceptualizar la realidad, son una forma de explicar el mundo que nos rodea y que percibimos a través de los sentidos, y por lo tanto están motivadas por esa experiencia corporal. Por ejemplo, algunos modelos culturales entienden el espacio físico o el movimiento desde el propio punto de vista de la persona, estableciendo coordenadas espaciales (arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera) desde el cuerpo. Cuando alguien siente una emoción normalmente tiene una respuesta corporal interna (frío, calor, dolor de estómago...) o externa (posición corporal, cambio de color...) la relación entre la emoción y esa respuesta corporal es la base de muchas metáforas y metonimias conceptuales, como en la metáfora conceptual AFECTO ES CALOR, y sus expresiones como *una calurosa bienvenida* o en la metonimia conceptual CAMBIO DE COLOR POR EMOCIÓN, como en la expresión metonímica *ponerse colorado*.

Esta motivación a través de la experiencia corporal es lo que M. Johnson (1987) ha llamado *corporeización* (embodiment), y es lo que explica que, en muchos casos, la misma metáfora o metonimia conceptual pueda subyacer en expresiones metafóricas y

metonímicas de lenguas distintas, ya que parten de la misma experiencia. No obstante, algunas creencias o experiencias pueden ser específicas de una cultura, por lo tanto algunas metáforas y metonimias conceptuales pueden variar de una lengua a otra (Ibarretxe-Antuñano 2013b). Ser consciente de esta motivación interna es un recurso que facilita la comprensión de las expresiones metafóricas y metonímicas en una lengua extranjera.

1.2. La TMMC y las emociones

El tema central del estudio es, por tanto, la metáfora y la metonimia conceptuales, aunque para acotar este terreno tan amplio, se ha dedicado la atención al campo de las emociones, ya que son uno de los dominios abstractos que más se prestan a la conceptualización por medio de otros elementos concretos, y por consiguiente, uno de los campos de interés de muchos investigadores (Lakoff y Kövecses 1987; Kövecses 1990; Ogarkova y Soriano 2014b, 2018, entre otros).

Se han identificado y descrito un gran número de metáforas dedicadas a la conceptualización de las emociones. Por ejemplo, Kövecses (1990) ha explicado conceptos como la TRISTEZA, el AMOR o el MIEDO en húngaro y en inglés, o Yu (1998) ha explorado la conceptualización de la FELICIDAD en chino, aunque la mayoría de los trabajos realizados han tomado principalmente como referencia el inglés, habiendo muchas lenguas, como el búlgaro, que no han sido exploradas todavía. En muchos casos, además, los estudios interlingüísticos realizados no son suficientemente amplios o no tiene en cuenta ciertos tipos de lenguas, o bien se comparan lenguas genéticamente cercanas, o bien muy distanciadas, pero en pocas ocasiones se tratan lenguas cercanas culturalmente pero diferentes genéticamente como es el caso del español y el búlgaro.

Una de las emociones más ampliamente estudiadas es la IRA. El concepto de la IRA ha sido tratado en inglés por Lakoff y Kövecses (1987) y uno de los primeros estudios realizados en español fue el de Barcelona (1989), que llevó a cabo un análisis siguiendo la metodología de Lakoff y Kövecses (1987), en el que contrastaba esta emoción en el inglés americano y el español peninsular. Este trabajo fue ampliado posteriormente por Soriano (2003) y Barcelona y Soriano (2004). Esta comparación concluyó que el modelo cognitivo de la IRA es muy similar en ambas lenguas, ya que todo sistema cognitivo humano está basado en experiencias corporeizadas, que a veces son matizadas por la cultura propia de una sociedad. España y Estados Unidos no son

culturalmente muy diferentes en comparación con los estudios señalados por Soriano (2003a) realizados en chino, japonés, húngaro o zulú en los que se observan más diferencias.

Otros estudios más actuales sobre la IRA son los realizados por Orgakova y Soriano (2014a, 2014b, 2018), en los que además de contrastar la conceptualización de esta emoción en español y en inglés, incluyen además el ruso. De esta manera han llegado a establecer las concordancias y las especificidades entre estas tres lenguas de familias indoeuropeas distintas. Sin embargo la hipótesis sobre la similitud en la expresión de las emociones entre lenguas cercanas está siendo todavía estudiada. Orgakova, Panasenko y Lewandowska-Tomaszczyk (2013) compararon dos grupos de lenguas tipológicamente distintas: lenguas eslavas (ruso, ucraniano, checo, eslovaco y polaco) y dos variedades del inglés (inglés de Reino Unido y de Estados Unidos) constatando pequeñas diferencias entre las lenguas eslavas y germánicas, y por lo tanto apoyando la idea de una cierta coincidencia en la conceptualización de las emociones. A pesar de que estos hallazgos son interesantes es necesaria todavía más investigación que puedan corroborarlos, por ejemplo aportando datos de otras lenguas que hayan sido estudiadas, como es el caso del búlgaro dentro del grupo de las lenguas eslavas, así como establecer nuevas comparativas entre familias de lenguas no contrastadas.

Es por ello que, para este estudio interlingüístico, se han escogido el búlgaro y el español, ya que son dos lenguas que comparten ciertas características, al ser ambas lenguas indoeuropeas pero, al mismo tiempo, son muy diferentes, no solo a nivel genético, ya que se trata de una lengua románica y otra eslava, sino también a nivel cultural. En el caso del español, además, hay que tener en cuenta que es una lengua hablada en varios países, y por lo tanto se impregna de distintas culturas, por lo que puede presentar variantes en la conceptualización dependiendo del lugar. Esta variable también se contempla en el estudio, que incluye tanto el español de España como el de Colombia.

La IRA ha sido elegida por ser una de las emociones más exploradas en el campo de la metáfora y la metonimia, por lo que se puede contar con un estudio conceptual de esta emoción comprobado desde diversos puntos de vista, lo que permite profundizar en el estudio de la IRA en búlgaro, que no había sido todavía estudiada, y realizar una comparación de ésta con la IRA en español mucho más pormenorizada, por lo que este estudio resultará más completo.

Las metáforas y metonimias sobre emociones suscitan el interés en la investigación actual, sin embargo, como se verá en la sección siguiente, es un terreno todavía poco explorado en su aplicación a la adquisición de L2, pese a que la expresión de las emociones es una necesidad primordial en los aprendices de español en cualquier nivel de conocimiento de la lengua.

1.3. La metáfora y la metonimia en L2

La metáfora conceptual ha sido aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente en inglés como L2, por ejemplo para facilitar la comprensión y adquisición de vocabulario (Piquer-Píriz y Boers 2019; Piquer-Píriz y Alejo-González 2020).

Autores como Danesi (1988), Low (1988), Littlemore (2011) Acquaroni Muñoz (2008) o Hijazo-Gascón (2011), consideran fundamental la enseñanza de la metáfora en L2 ya que es un elemento de comunicación clave para desarrollar la competencia comunicativa. Estos autores hablan incluso de la necesidad de incorporar la *competencia metafórica* en la enseñanza de L2, definida por Danesi (1988) como el conocimiento de cómo la L2 codifica y representa los conceptos abstractos mediante la metáfora. Según Danesi, no solo es importante entender las expresiones metafóricas en una L2 sino también poder usarlas como estrategia de interacción.

En este proceso, que entraña interpretar correctamente metáforas en una segunda lengua, entran en juego las estrategias de comprensión de los aprendices, así como la influencia de su lengua materna ya que es normal recurrir a ella para transferir significados, aunque no siempre es acertado. Según los estudios de Boers (2004), Boers y Littlemore (2000) y Littlemore (2001), la elección de la estrategia dependerá del estilo de aprendizaje de cada estudiante. Piquer-Píriz (2008) pone de relieve la importancia de buscar la motivación de la expresión metafórica para comprender su sentido, que en muchos casos tiene su origen en la corporeización.

Menos atención ha recibido la producción de metáforas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según los estudios de MacArthur (2010), MacArthur, Krennmayr, y Littlemore (2015) y Paris (2014, 2015), la conciencia metafórica de los aprendices puede influir positivamente en su habilidad de expresarse en la lengua meta. El uso de la metáfora les permite expresar ideas complejas de manera apropiada y precisa pese a las limitaciones léxicas que puedan tener en la L2. A pesar de ello, se han encontrado

diferencias en la cantidad y calidad de la producción de expresiones metafóricas en L2, según el nivel de dominio de la lengua extranjera, en niveles más altos se detecta un mayor dominio de la expresión metafórica, así lo revela el estudio de Littlemore (2012) con el propósito de establecer las referencias para el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (*MCERL* 2002), en la producción escrita.

Los estudios dedicados a la metáfora y la metonimia desde un punto de vista pedagógico, para la aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras, son también escasos, así como los dedicados concretamente a las emociones. Por ejemplo, Oster ha trabajado con el dominio del MIEDO (2010a) y del ORGULLO (2010b) en el ámbito de la enseñanza del alemán a aprendices españoles, mostrando cómo la utilización de corpus como herramienta para el aprendizaje puede ser beneficiosa para que los aprendices exploren cómo los hablantes de otras lenguas usan lenguaje figurado para expresar emociones.

La aplicación de la TMMC a la adquisición de la L2 es un campo que empieza a ganar interés, pero todavía no hay suficiente investigación ni de producción ni de comprensión para determinar correctamente las necesidades de los aprendices en cada estadio del aprendizaje. Además, los estudios llevados a cabo han sido en su mayoría con niveles superiores (B2, C1 y C2), y, hasta donde sabemos, ninguno con niveles iniciales (A1 y A2), pese a que exista un debate en torno a la introducción de la metáfora en estos niveles. Por último, la metonimia queda relegada y no se tienen en cuenta en la mayoría de los estudios.

La necesidad de seguir investigando para resolver estos aspectos se hace todavía más notable si se reduce el espectro de L2 a la adquisición del español como lengua extranjera (LE/L2), ya que la gran mayoría de investigaciones se han realizado para el inglés LE/L2. La tesis doctoral que aquí se expone quiere dar alguna respuesta a estos vacíos en la investigación de la metáfora aplicada a la adquisición del L2, a través de un estudio de español LE/L2 que recoja tanto producción como comprensión, que tenga en cuenta distintos niveles, incluidos los iniciales, y que además incorpore la metonimia.

1.4. Justificación

En las secciones anteriores se ha mostrado el creciente interés en la metáfora y la metonimia en el campo de las emociones. Pese a que hay cada vez más estudios interlingüísticos, quedan todavía muchos aspectos que comparar, así como hay lenguas que no se han estudiado, como es el caso del búlgaro. En cuanto a su aplicación a la adquisición de una L2, es todavía un terreno incipiente. No hay suficientes estudios de producción y comprensión que puedan ser más concluyentes sobre el modo en que los aprendices procesan y utilizan las metáforas y las metonimias en la L2 en cada uno de los niveles de dominio, especialmente con niveles iniciales, en los que no hay estudios al respecto, así como sobre L2 distintas al inglés, que son todavía escasos. En los estudios de adquisición de L2 no ha tenido tampoco en cuenta la metonimia, que en algunos casos se asimila con la metáfora, y en otros queda al margen del interés de la investigación.

La tesis doctoral que aquí se presenta se enmarca en la línea de los estudios contrastivos de metáforas y metonimias conceptuales de la IRA. Se tomará el español como lengua de referencia, en lugar del inglés como en la mayoría de los trabajos anteriores, y se dará cuenta además de variedades distintas de la lengua. Se aporta además como novedad la descripción de las expresiones en búlgaro, lengua todavía poco estudiada desde esta perspectiva, contribuyendo con esto a los estudios de metáfora en general, al estudiar de forma detallada una lengua eslava que ha recibido poca atención.

El interés de esta investigación es también su aplicación al español como segunda lengua o lengua extranjera (LE/L2), con la intención de corroborar los recientes trabajos de comprensión de lenguaje no literal (Littlemore, May y Arizono 2016; Suñer 2018, 2019 entre otros), así como de producción (Littlemore et al. 2012, 2013; Paris 2014a, b, c, entre otros), todavía poco explorados en español (Masid 2014, 2017). Se quiere también aportar atención a la metonimia, cuya aplicación a la L2 ha sido mucho menos estudiada que la metáfora (Littlemore, Arizono y May 2016), así como incluir el análisis de niveles iniciales (A1 y A2), que no han sido tampoco tenidos en cuenta en los estudios de metáfora, y así comprobar si esta es apta para su incorporación desde el principio del aprendizaje de la L2. Se espera así favorecer el avance de las investigaciones sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera, así como de segundas lenguas en general.

1.4.1. Finalidad, objetivos generales y metodología

Esta investigación tiene como objetivo general el estudio de la competencia metafórica en hablantes de segundas lenguas. Este objetivo se subdivide en dos líneas de investigación.

La primera es analizar y comparar las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA en español y búlgaro, a través de un estudio psicolingüístico contrastivo, a fin de descubrir las similitudes y diferencias en la forma de expresar y conceptualizar esta emoción en ambas lenguas.

El principal objetivo del estudio contrastivo es señalar las características principales de la conceptualización de la IRA en búlgaro, a través de la metáfora y la metonimia, así como las similitudes y diferencias que existen con respecto al español. Para ello se llevarán a cabo varios pasos metodológicos (véase capítulo 5). Primero se realizará una codificación y clasificación de las proyecciones conceptuales del búlgaro para concretar su modelo de la IRA, consultando corpus lingüísticos y recogiendo datos de hablantes nativos monolingües. Este corpus de metáforas y metonimias de la IRA resultante, será contrastado con los datos obtenidos por medio del cuestionario psicolingüístico CoreGRID (Fontaine, Scherer y Soriano 2013), sobre la conceptualización de 10 emociones distintas en búlgaro. Después, se presentará el modelo de la IRA en español basado en estudios ya realizados sobre la IRA en español (Soriano 2003a; Soriano 2005; Barcelona y Soriano 2004; Orgakova y Soriano 2014a, 2014b), así como en los datos del CoreGRID en español de Chavarría, Villada y Chaves (2017). Finalmente, se llevará a cabo una comparación de las metáforas y metonimias conceptuales en búlgaro y español, para evaluar si subyacen las mismas o diferentes, y de las expresiones metafóricas y metonímicas para ver si usan los mismos recursos lingüísticos, así como, se compararán los datos de la IRA del cuestionario CoreGRID en ambas lenguas.

La segunda línea de investigación se centra en determinar los procesos de adquisición, tanto desde la perspectiva de la producción como la comprensión, de expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en español por parte de estudiantes búlgaros de español L2. Para ello se llevará a cabo un estudio psicolingüístico con aprendices búlgaros de español LE/L2 de distintos niveles.

El objetivo principal del estudio de adquisición es valorar el componente metafórico en español LE/L2 de aprendices de búlgaro L1. El estudio constará de dos

partes, una prueba de expresión y una prueba de comprensión. Los informantes serán aprendices universitarios búlgaros de español LE/L2. Se recogerán datos de niveles de dominio distintos (A2, B1 y B2 según el *MCERL* 2002, para la prueba de expresión, y A1, A2, B1, B2 y C para la prueba de comprensión), para poder valorar si la competencia metafórica en una lengua extranjera puede darse a todos los niveles de enseñanza o si es propia solamente de los niveles superiores. En la investigación por lo tanto se tendrá en cuenta como variable el nivel de conocimiento del español de los participantes.

1.5. Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral está organizada en diez capítulos, siendo el primero de ellos esta introducción. El capítulo 2 muestra una breve perspectiva de los principales preceptos y teorías que componen la Lingüística Cognitiva, y expone en mayor profundidad la Teoría de la Metáfora y la Metonimia Conceptuales.

El capítulo 3 está dedicado a la conceptualización de las emociones. En una primera parte expone las principales teorías sobre emociones, para después, en una segunda parte, esbozar la conceptualización metafórica y metonímica de la emoción, y más concretamente de la IRA.

El capítulo 4 versa sobre la adquisición de segundas lenguas. Expone una visión panorámica de las teorías de adquisición, y da cuenta del estado de la cuestión de los avances de la investigación de la competencia metafórica en adquisición de L2 en general, y con especial atención del español como L2.

En los cinco capítulos siguientes se detalla la investigación llevada a cabo. El capítulo 5 expone la metodología de la investigación, así como los objetivos e hipótesis de los dos estudios, el primero lingüístico contrastivo sobre conceptualización de emociones y el segundo de adquisición de español LE/L2.

En los capítulos 6 y 7 se detallarán y discutirán los resultados del estudio lingüístico contrastivo. En el capítulo 6 se describe en detalle la conceptualización de la IRA en búlgaro y el capítulo 7 está dedicado a la IRA en español y a la comparación entre ambas lenguas. En los capítulos 8 y 9 se expone el estudio de adquisición, que se compone de dos tareas, una de producción, que se desarrolla en el capítulo 8 y otra de comprensión, recogida en el capítulo 9. Finalmente, el capítulo 10 recoge las conclusiones del trabajo, sus limitaciones y las futuras líneas de investigación que abre.

CAPÍTULO 2: LA METÁFORA Y LA METONIMIA CONCEPTUALES EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.

La presente investigación se fundamenta en la teoría cognitiva de la metáfora y la metonimia conceptuales (en adelante TMMC), la cual se inscribe dentro del marco teórico de la Lingüística Cognitiva (en adelante LC) (Cuenca y Hilferty 1999; Croft y Cruse 2004; Evans y Green 2006; Ungerer y Schmid 2006; Geeraerts y Cuyckens 2007; Geeraerts 2011; Schmid y Ungerer 2011; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012; Littlemore y Taylor 2014; Dąbrowska y Divjak 2015; Dancygier 2017). Este modelo lingüístico trata de dar cuenta del conocimiento lingüístico, desde un punto de vista multidisciplinar, teniendo en cuenta la importante relación existente entre el lenguaje, la cultura, la base experiencial, y los procesos cognitivos, tales como la percepción, la memoria, o la atención.

Este capítulo presenta los fundamentos teóricos en los que se basa la TMMC, enmarcándola dentro del contexto de la LC, para en posteriores capítulos, desarrollar las áreas en las que se relaciona con la conceptualización de las emociones, en concreto la de la IRA, así como con la adquisición de segundas lenguas.

De esta manera, el capítulo se divide en dos partes. La primera se encarga de explicar los principios de la LC, en general (sección 2.1) y aquellos que van a ser cruciales en esta tesis (como la teoría de los prototipos en la sección 2.1.2.3 o la corporeización, en la sección 2.1.2.4) para terminar con una breve exposición del modelo de adquisición del lenguaje desde la LC (sección 2.1.3). La segunda parte se centra en la metáfora (sección 2.2.1.) y la metonimia conceptuales (sección 2.2.2.), ya que son los elementos centrales que se estudian en esta tesis.

En este primer apartado, por tanto, se describe brevemente cómo surge la LC, los principios fundamentales en los que se sustenta y sus principales teorías, siguiendo el orden que presentan Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).

2.1. La Lingüística Cognitiva

La Lingüística Cognitiva empieza a tomar forma a partir de los años 80 con la publicación de los trabajos de Lakoff y M. Johnson (Lakoff y M. Johnson 1980; Lakoff 1987, M. Johnson 1987), en los que establecen algunos de los conceptos y principios teóricos en los que se basa este movimiento lingüístico, así como con la aparición de la primera parte de la Gramática Cognitiva de Langacker (1987), que es una de los primeros estudios gramaticales desarrollados desde la concepción cognitivista. No obstante, la gestación de estas ideas había comenzado previamente, y, como explica Ibarretxe-Antuñano (2013a) (véase también Martínez del Castillo 2008; Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010; Geeraerts 2010, 2013), muchos de sus principios teóricos tienen sus antecedentes en corrientes lingüísticas y filosóficas anteriores, y esto desemboca a que el desarrollo en Europa y en Estados Unidos no es igual.

Por una parte, en Europa, la LC nace a partir de la evolución de la perspectiva funcionalista, cuyos principios eran ya compatibles con los de la LC, a través de investigadores como Driven y Geeraerts.

Por otra parte, también, la LC en Estados Unidos se inicia a partir de la semántica generativa (Lakoff 1976; Lakoff y Ross 1976; McCawley 1976), que surgió como una rama escindida de la Lingüística Generativa (en adelante LG). La LG había supuesto una revolución de las ciencias del lenguaje con la aparición de las teorías de Chomsky (1957, 1965, 1972), ya que este modelo lingüístico desplaza el objeto de estudio, hasta entonces focalizado en las lenguas en particular, hacia la capacidad del lenguaje, por lo que adopta también nuevas perspectivas y metodologías. Algunos de los principales teóricos de la LC surgen de la LG como una reinterpretación más humanista de esta. La semántica generativa quedó olvidada, sin embargo, fue el germen de uno de los puntos clave de la LC, como es la relación del lenguaje con la mente y con la experiencia con el mundo.

La LC propone una perspectiva distinta del lenguaje, en oposición al conductismo, el innatismo y a la corriente modular, y presenta más puntos en común con corrientes psicológicas opuestas al conductismo, como el constructivismo de Piaget (1969). Esta nueva concepción del lenguaje y sus principales características se explican a continuación, en el apartado 2.1.1.

2.1.1. Una nueva concepción del lenguaje

La LC estudia el lenguaje como parte de la cognición, no como facultad autónoma de otras facultades mentales. Su principio fundamental es que el lenguaje es una capacidad cognitiva humana, íntimamente relacionada con otros procesos cognitivos como la percepción, la atención o la memoria, y donde tiene espacio la imaginación.

Para la LC la semántica y la pragmática tienen un carácter central, y uno de sus objetivos principales es estudiar cómo estos aspectos del significado se proyectan en las formas lingüísticas y su motivación para hacerlo. Otro de los principales postulados de la LC es que la relación entre forma y significado no ocurre de forma arbitraria.

La LC considera, por tanto, que el lenguaje es de naturaleza simbólica y está en constante evolución. Los fenómenos gramaticales se estudian como parte integrante de una red conceptual en la que las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje son difusas. En su concepción el léxico y la gramática forman un continuo, y el significado abandona el lugar periférico que ocupaba en los modelos tradicionales para ser una pieza clave del sistema. Esta característica es fundamental en la adquisición como se desarrollará en la sección 2.1.3.

Otros elementos que pasan de ser secundarios a centrales en el análisis del lenguaje son las construcciones idiomáticas, ya que el modelo de la LC está basado en el uso, donde la fuente fundamental de datos son las producciones reales de los hablantes. Esta idea rompe con las dicotomías tradicionalmente aceptadas en la lingüística como la separación entre lengua y habla o entre competencia y actuación.

Otra de las novedades que aporta el cognitivismo frente al generativismo o a otros paradigmas como el estructuralismo (Saussure 1916) o el funcionalismo (Halliday 1970), es su carácter heterogéneo e interdisciplinar, puesto que tiene en cuenta en su análisis aspectos culturales, históricos o psicológicos. Así la LC se relaciona con otras ciencias cognitivas, así llamadas puesto que se ocupan de distintos aspectos de la cognición humana, como la psicología, la neurología, o la antropología, e incorpora datos de estas disciplinas en sus estudios.

La LC no se considera una teoría unificada sino más bien una corriente o movimiento lingüístico compuesto por un conjunto de submodelos o teorías que se ocupan de los diversos aspectos del lenguaje, y que comparten una serie de principios comunes, como proponen Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012: 20-29). A parte de la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y M. Johnson 1980; Ortony 1993; Gibbs y

Steen 1999; Gibbs 1994, 2008, 2010; Soriano 2012) que será desarrollada en el punto 2.2.2 o la teoría de prototipos (Rosch 1978; Geeraerts 1988, 1989; Taylor 2009), que también será detallada más adelante, este paradigma también se sustenta en teorías como la semántica cognitiva o semántica de marcos (Fillmore 1982, 1985; Blanco-Carrión 2012a; Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty 2012), la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1991, 2008), la gramática de construcciones (Goldberg 1995; Gonzalvez-García 2012) o la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual (Fauconier 1985, 1994; Turner y Fauconnier 1995; Fauconnier y Turner 2002; Pascual 2012).

En el siguiente apartado, 2.1.2, se desarrollarán brevemente algunos de estos principios teóricos, haciendo hincapié en las bases de la teoría de los prototipos y en los conceptos de modelo cognitivo idealizado y corporeización, ya que tienen especial relevancia en el presente estudio, y serán retomados en apartados posteriores (2.1.2.3, 2.1.2.1 y 2.1.2.4, respectivamente).

2.1.2. Principios teóricos

Contrariamente a los paradigmas anteriores, la LC entiende que el significado es central en el lenguaje, integrando la semántica en el análisis lingüístico y no estableciendo fronteras con otras áreas como la pragmática.

Esta consideración es la base para explicar otros mecanismos de los que se sirve la mente para construir el lenguaje. Estos mecanismos, están conectados con otras facultades cognitivas. Por ejemplo, la atención se utiliza para focalizar la información que parece más relevante y poder procesarla, es decir, se destaca una “figura” sobre un “fondo”, términos se toman de la psicología de la Gestalt (Von Ehrenfels 1890; Rubin 1914; Köhler 1969; Roch 1973, 1978). El lenguaje también se sirve de este mecanismo para destacar unos elementos sobre otros, por ejemplo, al desplazar un elemento de la frase a la posición inicial, propia del sujeto, se destaca ese elemento de manera intencional.

Esta diferenciación “figura-fondo” es importante también para entender otros mecanismos cognitivos, ya que todo conocimiento nuevo se cimienta en una base de conocimiento ya existente. Este conocimiento es adquirido a través de la experiencia del mundo a través de los sentidos y filtrado por una base cultural, así se organizan en nuestra mente estructuras conceptuales que servirán de contextos para comprender la

información y adquirir nuevos conocimientos. Dependiendo de la estructura o dominio conceptual que se elija como marco para integrar un elemento, su interpretación podrá ser distinta. Por ejemplo, una rosa roja en un cartel electoral hará referencia a una ideología o a un partido político, y tiene una lectura muy distinta si esta misma rosa es ofrecida a un ser querido, como símbolo de afecto.

Cuando las personas piensan y hablan, están utilizando en realidad asociaciones de varios elementos dentro de un marco o estructura conceptual. Como explica la teoría de la integración conceptual (Fauconnier y Turner 2002), estas estructuras, llamadas en este caso espacios mentales (Fauconnier 1985), se pueden combinar para crear nuevos conceptos. De esta manera se crean nuevos significados a partir de la combinación de elementos existentes, así como sucede, por ejemplo, con algunas relaciones que se establecen a través de la metáfora y la metonimia conceptuales, motivadas por la asociación de dos estructuras conceptuales, que dan lugar a una nueva; ambos procesos constituyen en este caso formas de integración conceptual (Turner y Fauconnier 1995; Soriano 2004).

Esta estructura conceptual es una noción que fue desarrollada por la LC bajo distintas formas, como la del espacio mental (Fauconnier 1985), o el dominio conceptual o cognitivo (Langacker 1987, 1991). Otro tipo de estructura es el marco semántico (Fillmore 1977, 1985; Fillmore y Atkins 1992), que responde a un sistema de conceptos relacionados, donde el acceso a uno de ellos, implica entender la estructura completa en que está inserto. Mientras que los marcos se conciben como estructuras delimitadas, otros modelos cognitivos, como el modelo cognitivo idealizado (Lakoff 1987), tienen menos restricciones, como se verá a continuación en la Sección 2.1.2.1.

2.1.2.1. El modelo cognitivo idealizado

El dominio conceptual o modelo cognitivo idealizado, está constituido por un grupo de especificaciones y supuestos que determinan una representación parcial de la realidad que se conforma por medio de la razón y la imaginación, son por tanto estructuras del conocimiento que se pueden integrar con los significados lingüísticos, y son variables y flexibles de una cultura a otra.

Lakoff (1987a) distingue cinco tipos de modelos cognitivos idealizados. Por un lado, dos tipos de estructuras conceptuales directamente significativas, ya que emergen a partir de la experiencia directa con el exterior: los esquemas de imágenes y los

modelos proposicionales (estas últimas se organizan a partir de categorías de nivel básico que se explicará en el siguiente apartado). Por otro lado, otras dos estructuras indirectamente significativas: los modelos metafóricos y los metonímicos, que son correspondencias, desde lo concreto a lo abstracto, de los modelos directamente significativos. Por último, los modelos cognitivos simbólicos, que asocian modelos lingüísticos a los cuatro modelos anteriores.

Por ejemplo el desplazamiento, ya sea un coche que se mueve de una ciudad a otra o un balón que lancemos a una canasta, tiene un esquema común: ORIGEN-CAMINO-DESTINO, el cual constituirá un esquema de imagen que podremos aplicar a otros conceptos abstractos como un discurso, una relación amorosa o la vida (modelo metafórico), que pasará a plasmarse en la lengua (modelo simbólico), en expresiones como, *el amor se cruzó en su camino*.

Estas entidades conceptuales intervienen también en la organización de las categorías y en determinar el grado de representatividad de los miembros integrantes en ellas, ya que su función es servir de modelo mental para organizar del conocimiento. La categorización es otro de los mecanismos de los que se sirve la mente, y por tanto que se relaciona con las facultades lingüísticas, como se verá a continuación en el apartado 2.1.2.2.

2.1.2.2. La categorización

La categorización es un proceso mental que responde a la tendencia inconsciente de la mente a clasificar los elementos parecidos en categorías, en lugar de tratarlos individualmente. A través de este proceso, se generaliza, se simplifica y se organiza la información recibida del exterior para luego plasmarse en el lenguaje.

El modelo de categorización adoptado por la LC es el propuesto por Rosch (1973, 1979, 1983), que parte de estudios realizados en psicología y antropología sobre la categorización de los colores (Berlin y Kay 1969), en los que se concluye que los colores se categorizan con respecto a los más básicos y claramente diferenciados, aunque los límites entre ellos no se pueden marcar con precisión y se codifica lingüísticamente de manera distinta según la cultura. En el modelo de Rosch, las categorías se consideran entidades graduales y sus límites son difusos, contrariamente a las concepciones de tradición platónico-aristotélica, que entendían las categorías como compartimentos estanco de elementos con rasgos mínimos comunes.

La mente categoriza la información que recibe para poder simplificar y organizar la realidad, para ello se sirve de dos mecanismos complementarios, la generalización y la discriminación, el primero consiste en organizar los elementos en función de sus características comunes, y el segundo, al contrario, se focaliza en las diferencias que haya entre estos. El resultado de estos procesos son las categorías cognitivas, agrupaciones mentales en las que sus miembros comparten ciertos rasgos comunes, siendo las categorías lingüísticas un tipo de categoría cognitiva más.

Por medio de la categorización, la mente ahorra esfuerzo en obtener y procesar la información, lo que se conoce como el principio de economía cognitiva. Siguiendo este principio, se establecen tres niveles de especificidad con respecto al detalle del que puede constar un elemento de una categoría: nivel superordinado, nivel básico, nivel subordinado. Siendo el nivel superordinario el más específico y el subordinado el más general, el nivel básico, que se sitúa entre los dos en cuanto a especificidad, resulta el más económico y eficiente, ya que contiene la información necesaria con el menor esfuerzo cognitivo. Por ejemplo, los siguientes enunciados tratan sobre un mismo suceso en las que tan solo cambia el nivel de especificidad del objeto del que se habla:

- (1) *He visto un mamífero en el parque*
- (2) *He visto un perro en el parque*
- (3) *He visto un bichón maltés en el parque*

El enunciado (2) es más probable que ocurra en un mayor número de contextos ya que los enunciados (1) y (3) resultan ineficientes informativamente en la mayoría de los casos, a no ser que se esté muy familiarizado con las razas de perros en (3) o que no interese el tipo de mamífero del que se trate en (2), además, en estos casos es más difícil que la persona que recibe la información pueda recrear una imagen mental del objeto del que se habla. En este caso, *mamífero* resulta una palabra muy genérica (nivel superordinario), *bichón maltés* es demasiado especializada (nivel subordinado), en cambio, *perro*, que corresponde al nivel básico, aporta la información necesaria. En este nivel los elementos aportan más significación lingüística y cultural, es por lo que resulta ser el nivel más informativo, es lo que se ha llamado la teoría del nivel básico (Rosch et al. 1976; Langacker 1987, 2008; Geeraerts et al. 1994; Schmid 2007). Este nivel es el que contienen más miembros, y estos suelen ser generalmente palabras más simples y cortas, que se identifican de manera más rápida pues están asociados a una imagen mental simple. Son además las palabras más frecuentes en el uso y las primeras que

aprenden los niños en su lengua materna o primera lengua (en adelante L1) y se consideran más básicas y fáciles de procesar.

2.1.2.3. La teoría de los prototipos

La teoría del nivel básico corresponde a la dimensión vertical de la categorización. La dimensión horizontal la ocupa la teoría de los prototipos, así llamada puesto que las categorías se organizan alrededor de una imagen central, denominada prototipo de la categoría. Esto quiere decir que habrá miembros más prototípicos o centrales, es decir mejores ejemplos de esa categoría, otros miembros menos representativos o periféricos, así como otros miembros intermedios, en distinta escala de graduación en cuanto a su cercanía a lo prototípico o a lo periférico. Los miembros periféricos sirven de paso hacia otras categorías, ya que los límites entre categorías cercanas son difusos y el paso de una categoría a otra se hace de forma gradual.

Por ejemplo, si se pregunta a un grupo de gente por una fruta, la mayoría respondería *naranja* o *manzana*, ya que posiblemente son los primeros elementos que vienen a la mente relacionados con la categoría de FRUTA, es decir, son prototipos, pues se adecúan a esta categoría o son más claros ejemplos que *aguacate* o *tomate*, que serían elementos periféricos o marginales de esta categoría. Por otro lado, la respuesta podría variar con respecto al conocimiento enciclopédico de los encuestados, determinado en entre otro por la información del entorno, y si se tratará, por ejemplo de originarios de un país tropical, tal vez mencionaran el *mango* antes que la *naranja* o la *manzana*.

El prototipo suele formar parte del nivel básico y se puede corresponder con un miembro de la categoría, con varios o con ninguno en concreto, por ello, más que hablar de un prototipo se habla de efectos de prototipicidad (Lakoff 1987), pues en realidad es una imagen o constructo mental, producto de nuestras representaciones mentales del mundo o modelos cognitivos idealizados.

No todos los elementos de una categoría se pueden definir a partir de las condiciones comunes a todos sus miembros, tampoco es necesario que todos los miembros tengan una característica común entre ellos o con el prototipo, sino que los elementos de una categoría se parecen como los miembros de una familia, en la que hay diferentes grados de semejanza y no todas las características son compartidas, es lo que se ha explicado como semejanza de familia (Kleiber 1990, 1991), concepto tomado de Wittgenstein (1953). Por ejemplo, dentro de una familia puede que haya varios

miembros con ojos verdes y otros con el pelo rizado, pero además algún miembro puede cumplir ambas características al mismo tiempo, y otro ninguna de ellas pero que, en cambio, se parezca mucho a su abuelo.

Las semejanzas de familia también explican los vínculos que puede haber entre los diferentes significados de un elemento léxico polisémico. Como ilustra Acquaroni Muñoz (2008a: 102), la palabra *bochorno* tiene varias acepciones: la primigenia se refiere a un viento cálido veraniego, la segunda, por extensión metonímica, es un calor sofocante, y por último, se utiliza habitualmente como sinónimo de vergüenza. A primera vista, ésta emoción no guarda ninguna relación con el significado original del término, excepto por la relación familiar que se establece por medio de la segunda acepción, o característica compartida, que es el calor y el sofoco que provocan ambos.

Tanto la categorización como los efectos de prototipicidad son conceptos dinámicos, determinados culturalmente, es decir, compartidos por una comunidad lingüística, y pueden variar según el contexto. Tampoco responden a una arbitrariedad sino que su motivación parte de la experiencia sensorial con el exterior. Estos dos elementos, la cultura y la experiencia corporal determinan por tanto nuestros dominios cognitivos.

2.1.2.4. El concepto de corporeización

El pensamiento, como el lenguaje y el resto de las capacidades humanas, está basado en la experiencia del mundo, por ello se subraya la importancia en la comprensión de los conceptos del cuerpo en su interacción con el mundo que rodea al hablante. El pensamiento surge de la experiencia corpórea y tiene sentido según esa experiencia. El pensamiento y por consiguiente el lenguaje, está motivado por esta experiencia corporal, social y cultural, denominada por M. Johnson (1987) como corporeización (*embodiment*). Esta idea se inscribe dentro de la corriente experiencialista promovida por Lakoff y M. Johnson (1980), que tiene, entre sus antecedentes la fenomenología (Merlau-Ponty 1945). El experiencialismo es una teoría del significado que postula que el pensamiento es imaginativo y está relacionado con la experiencia física, de modo opuesto a la corriente objetivista, la cual defendía que el pensamiento es lógico e independiente del cuerpo humano.

La base del conocimiento humano parte de la experiencia con el exterior. La única manera de interactuar con el exterior, o con otras personas, es a través de los

sentidos y el cuerpo, por lo tanto, las funciones que realiza el organismo humano son una base para estructurar su sistema conceptual. Todo pensamiento está pues afectado por esta experiencia corporal (Lakoff y M. Johnson 1999; Gibbs 2006). Por ejemplo solo se pueden establecer categorías de los colores que se perciben, así como el espacio físico o el movimiento suele entenderse desde el punto de vista del perceptor. A través de esta experiencia de los sentidos la mente crea estructuras cognitivas llamadas dominios conceptuales o modelos cognitivos idealizados (ver apartado 2.1.2.1.)

Los conceptos abstractos, por otra parte, no pueden percibirse del exterior, pero pueden ser integrados mediante el apoyo de su significado en patrones de conceptos concretos, que sí se originan de experiencias corpóreas (Gibbs 2006; Flumini y Santiago 2016). Por ejemplo, es común la conceptualización de algo intangible como el TIEMPO, con elementos que se aplican al ESPACIO, que es perceptible y más concreto. Así, bajo la experiencia motora del desplazamiento de un lugar a otro, el TIEMPO se puede visualizar como una línea en el espacio por la que éste se desplaza, como indica la metáfora conceptual EL TIEMPO ES MOVIMIENTO EN EL ESPACIO (Lakoff y M. Johnson 1980), y expresiones metafóricas como *ha llegado la hora o no he visto pasar el tiempo*.

Si la fisonomía humana y sus sistemas de percepción son comunes a todos los individuos, se podría pensar en una cierta universalidad de los modelos cognitivos, sin embargo, aunque se encuentran puntos en común entre culturas incluso muy alejadas, la corporeización no es el único factor determinante en la creación de los dominios conceptuales, en ellos también hay reflejados un sistema cultural, que varía en función de la comunidad a la que pertenezca (Ibarretxe-Antuñano 2013b), existiendo incluso variaciones dialectales y diacrónicas dentro de una misma lengua (Díaz-Vera 2013, 2015). Por ejemplo, en las culturas occidentales, es común situar en la línea espacio-temporal los eventos pasados detrás del hablante y los futuros delante, comprendiendo el tiempo como un movimiento desde el pasado hacia el futuro, sin embargo, esta conceptualización no es extensible a todas las culturas. Estudios realizados con culturas no occidentales evidencian que esta conceptualización espacio-tiempo, está condicionado por actitudes culturales. Es el caso del árabe, donde se puede encontrar la representación del futuro delante y el pasado detrás, pero también la conceptualización inversa, es decir el pasado delante (de la Fuente et al. 2014), lo que está ligado a elementos culturales, como las tradiciones o la religión (Callizo-Romero et al. 2020). El posicionamiento del futuro detrás también ocurre en lenguas amerindias, como el quechua el aimara o el navajo, que sitúan a los ancestros delante (Bernárdez 2013). Es

más, la conceptualización lineal y métrica del TIEMPO no se da en todas las culturas. Por ejemplo, en algunas comunidades indígenas del Amazonas, como en huni kuñ, awetý y kamaiurá, el tiempo no es cíclico ni se concibe en una línea temporal, sino que se conceptualiza y se expresa en intervalos de tiempo basados en eventos, como la salida del sol, las fases de la luna o los momentos vitales y los hábitos sociales de la comunidad (da Silva-Sinha 2018).

Como explica Casasanto (2013), el origen experiencial de las metáforas conceptuales no solo se da a través del cuerpo, sino que también se produce a través de la cultura y del lenguaje, pudiéndose combinar más de uno de estos tres tipos de experiencias. La cultura de cada comunidad sirve de tamiz o filtro de los elementos en concordancia con las premisas de esa comunidad, al mismo tiempo que impregna las correspondencias conceptuales con componentes culturales que pueden ser distintos de otras culturas o sociedades (Ibarretxe-Antuñano 2013b). A partir del lenguaje pueden surgir también diferentes maneras de conceptualizar dominios abstractos, aunque no haya correspondencias con experiencias físicas, ya que, a partir de las expresiones lingüísticas ya existentes en el lenguaje se pueden crear y sugerir nuevas correspondencias conceptuales (Casasanto 2013).

La estrecha relación que mantiene la experiencia corporal con el pensamiento y el lenguaje es la base de muchos principios teóricos de la LC recogidos en este apartado, por ejemplo, explica la motivación del lenguaje y por lo tanto la no arbitrariedad entre la forma y el significado. También se manifiesta en la creación de modelos cognitivos idealizados que estructuran el pensamiento humano, así como en el establecimiento de categorías con límites difusos y conformados con respecto a un miembro prototípico. Otros principios fundamentales de la LC son la concepción del lenguaje como una capacidad cognitiva humana que se relaciona con otros procesos cognitivos, la naturaleza simbólica del mismo y su evolución constante, que hacen del uso cotidiano de los hablantes el principal foco de interés de la LC. Estos principios básicos hacen que este modelo lingüístico sea especialmente apto para ser aplicado a la adquisición de segundas lenguas como se expondrá en la sección 2.1.3 a continuación.

2.1.3. El modelo de adquisición de la LC

La adquisición del lenguaje ha sido uno de los temas principales de interés y aplicación de la LC (Tomasello 2003, 2008; Turner 2014; Roche 2014), especialmente en la

enseñanza y aprendizaje de L2 (Achard y Niemeier 2004; Boers y Lindstromberg 2006, 2008; Pütz y Sicola 2008; Robinson y Ellis 2008; De Knop y De Rycker 2008; Langacker 2009; Littlemore 2009; Holme 2009; Ellis y Cadierno 2009; Ellis 2013; Tyler 2012; Cadierno y Eskilden 2015; VanPatten y Williams 2015; VanPatten 2012, 2017; De Knop y Gilquin 2016; Tyler, Huang y Jan 2018). Más concretamente, en la enseñanza del español como LE/L2, pueden encontrarse también aplicaciones de las distintas teorías de la LC (Castañeda Castro 2004, 2014; Ruiz Fajardo 2012; Llopis-García 2011a, 2011b, 2016; Cadierno e Hijazo-Gascón 2013; Llopis-García e Hijazo-Gascón 2019; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro 2019).

Este modelo de adquisición se sustenta en los cuatro principios básicos sobre lenguaje que señala la LC (evocados en el apartado 2.1.1): el lenguaje es una habilidad humana integrada, es simbólico, está basado en el uso y está motivado (Geeraerts y Cuyckens 2007; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012; Ibarretxe-Antuñano y Cadierno 2019; Hijazo-Gascón y Llopis-García 2019).

Unos de los principales postulados en los que se basa la LC es la consideración del lenguaje no como un módulo aislado del resto de la actividad mental, sino como una habilidad humana que se relaciona con otras habilidades cognitivas como la percepción, la memoria, la atención o la categorización. La organización y almacenamiento de conocimientos sobre el mundo, así como la producción y comprensión lingüística se realizan a partir de estos procesos de pensamiento relacionales e integrativos, e involucran tanto la experiencia corporal como la mental. Por ello, la adquisición del lenguaje se debe contemplar teniendo en cuenta su relación con estas habilidades (Boers y Lindstromberg 2006).

Por ejemplo, como explican Hijazo-Gascón y Llopis-García (2019), la forma en que la mente organiza el conocimiento mediante la categorización (2.1.2.2), clasificando los conceptos en torno a prototipos, tiene implicaciones en la adquisición de una L2, ya que este fenómeno cognitivo también se aplica al lenguaje en la extensión de significados de términos léxicos y la polisemia, como con las preposiciones (Llopis-García 2015) o con los diferentes usos de un mismo verbo (Gómez Vicente 2019b). El conocimiento de este mecanismo de funcionamiento de la mente y el lenguaje ayuda a los aprendices de L2 a conectar los significados y a entenderlos con respecto a las redes organizadas y sistemáticas a las que pertenecen, lo que es más motivador y facilita el aprendizaje.

La capacidad relacional del lenguaje, la cognición, y la experiencia del mundo, dotan de sentido a la realidad que se percibe y comportan su asimilación. La LC, además de abordar el lenguaje como fenómeno cognitivo integrado, lo toma como instrumento de conceptualización, de cognición y de expresión de significados, reconociendo su doble naturaleza cognitiva y simbólica.

Para la LC el lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico, y su función principal es significar. El lenguaje se basa en la asociación entre los significados y su representación formal donde no es posible establecer una separación categórica entre el significado lingüístico y el significado extra lingüístico. Por esta razón, la LC tampoco concibe separar la semántica de la pragmática o del componente gramatical y léxico (Langacker 1987).

Para la LC, la gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa (Langacker 1987, 1991, 2008). La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. Así pues, el significado es un concepto fundamental, que se puede observar en el análisis gramatical. La gramática es una entidad en continua evolución, un conjunto de rutinas cognitivas que se constituyen y se modifican por el uso lingüístico.

Entre las ventajas que aporta el conocimiento de las relaciones simbólicas y convencionales entre significantes y significados a la adquisición de una L2 es que, al otorgar un valor simbólico a los recursos lingüísticos, se permite acceder a una amplia gama de posibilidades de comunicación, donde los aprendices sean conscientes de la existencia de diversas alternativas lingüísticas para cada enunciado. La gramática cognitiva busca la integración y construcción de unidades cognitivas y simbólico-funcionales del lenguaje desde diversas maneras de percibir la realidad, incorporando también las estructuras idiosincráticas de la lengua dentro del mismo paradigma y no como excepciones o apéndices de la lengua.

El aspecto simbólico y semántico es de una relevancia fundamental en las tareas de análisis y descripción de los fenómenos lingüísticos, puesto que ambos son esenciales en la manera de abordar el lenguaje.

El lenguaje está basado en el uso. A medida que los hablantes van haciendo uso del lenguaje van aprendiendo las palabras y las construcciones lingüísticas en su contexto, y de esta manera extrapolan una serie de reglas y patrones a partir de su experiencia (Ellis 2003; 2008). El aprendizaje se produce en relación a la frecuencia de

exposición a las construcciones y palabras de una lengua, así las más recurrentes tienden a aprenderse en primer lugar (Ellis 2003, 2013).

Los hablantes no aprenden solo el significado aislado de una palabra o estructura sino también qué significa en los diferentes contextos en los que aparece y qué otras palabras o construcciones la suelen acompañar en esos contextos. Como se ilustra en Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012: 22), en español el verbo *poner* tiene distintas acepciones, puede aparecer en distintas construcciones e ir acompañado de distintas colocaciones: *¿Qué pongo en la carta?, va puesto hasta las cejas, ¡pon la mesa!, poner los cuernos...* El hablante, por tanto, a través de la interacción, va a ir integrando todas estas acepciones del verbo *poner* en sus diferentes contextos.

El aprendizaje de una lengua, es por tanto para la LC, un proceso interno en el que el hablante va construyendo, en general de manera inconsciente, un sistema de reglas que es reestructurado continuamente. Los conocimientos son constantemente actualizados y modificados mediante estrategias comunes a cualquier otro tipo de aprendizaje.

No obstante, la adquisición de una lengua extranjera es diferente a la adquisición de la LM. El aprendizaje de una L2 se basa en la práctica consciente de una serie de subdestrezas que, a medida que se van integrando en las redes de representaciones mentales, se irán automatizando, intentando que el aprendiz pueda ir formando asociaciones entre la forma y el significado, asociando con ello las motivaciones de su origen y el contexto en las que aparecen. La LC entiende por tanto que las relaciones entre las formas y sus significados no son aleatorias sino que hay siempre una razón subyacente.

Muchas veces las motivaciones de esta relación entre forma y significado tienen una explicación en la cultura o la experiencia corpórea del hablante. Este modelo está arraigado en la idea de que el lenguaje tiene una fuerte motivación en la experiencia humana y en el conocimiento del mundo a través de los sentidos (Lakoff y M. Johnson 1999; Gibbs 2006). Las interpretaciones que se reciban a través de esta experiencia estarán fuertemente influenciadas por la cultura en las que se encuentre el individuo y serán reflejadas en la lengua (Gibbs 2006, 2014; Casasanto 2013; Ibarretxe-Antuñano 2013b).

La reflexión sobre la motivación de los significados en el proceso de aprendizaje de una L2 es de gran utilidad, ya que cuando el aprendiz es consciente de la relación entre la forma y su significado y del origen de esta relación, el aprendizaje cobra un

mayor sentido, se hacen más evidentes las similitudes y diferencias entre la L1 del aprendiz y la L2, y son necesarios menos esfuerzos memorísticos, por ejemplo en la adquisición del vocabulario (Boers y Lindstromberg 2006, 2008; Boers 2013).

El modelo de aprendizaje de la LC entiende la adquisición de una lengua como un proceso complejo, en el que tiene en cuenta las diferentes estrategias, los distintos estilos de aprendizaje y las variables individuales, y donde el contexto y la interacción tienen un papel primordial.

El enfoque cognitivo aporta una visión más intuitiva de la gramática, que intenta responder a los cuestionamientos de los aprendices sobre el funcionamiento de las idiosincrasias de las lenguas. Al hacer explícita la gramática en clase, pero como medio por el cual se puede llevar a cabo la comunicación, aporta a los aprendices una mayor reflexión y conocimiento de su propia realidad lingüística.

Otra de las ventajas que aporta la LC a la enseñanza de segundas lenguas es la toma de conciencia de la motivación que subyace a los fenómenos lingüísticos, aportando coherencia a la lengua objeto del aprendizaje, facilitando por tanto su adquisición.

La LC aporta una visión más científica y completa sobre la lengua, dado su carácter integrador con otras disciplinas. Además, el cognitivismo integra las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística. De esta manera se puede dotar a los estudiantes de nuevos mecanismos conceptuales que podrán aplicar como estrategia durante todo su proceso de aprendizaje.

Una de las herramientas que propone este enfoque, que puede ser integrada en la enseñanza de idiomas, son los conceptos de metáfora y metonimia, que se explican en el siguiente apartado. La metáfora y metonimia pueden ser empleadas en la clase de L2 para invitar a la reflexión de los aprendices y que desarrollen otras destrezas, como por ejemplo, la extensión del vocabulario adquirido, y que eviten la memorización inútil de estructuras y palabras, en provecho de un conocimiento más discurredo. Este será el tema que ocupe el capítulo 4.

2.2. La teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales (TMMC)

La teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales (en adelante TMMC) de Lakoff y M. Johnson (1980, 1999) es una de las propuestas teóricas que más interés ha suscitado dentro del modelo lingüístico de la LC (véanse Gibbs 2016, Soriano 2012 para una revisión).

Las metáforas y las metonimias han sido estudiadas desde distintos ángulos, por ejemplo, agrupadas por campos temáticos con respecto al dominio fuente o meta, como la percepción (Ibarretxe-Antuñano 2008, 2011) el tiempo y el movimiento (Yu 1998), o las partes del cuerpo (Goschler 2005; Zahedi 2012). A veces el estudio de una sola metáfora conceptual puede ser de gran relevancia, como en el caso de la conceptualización del TIEMPO como ESPACIO con la que Ruiz Campillo (2014) explica el sistema verbal español. Principalmente los estudios han tenido el inglés como lengua de referencia, aunque se han llevado a cabo estudios en multitud de idiomas como el vasco (Ibarretxe-Antuñano y Garai 2004), el español (López Rodríguez 2009; Olza 2011) o el búlgaro (Ishpekova 2009, 2010; Bagasheva 2017). También ha habido estudios dedicados a contrastar expresiones en distintos idiomas, como el de Gutiérrez Pérez (2010) que compara las metáforas y metonimias con el corazón como dominio fuente en cinco lenguas europeas distintas, o el de Zhou (2018), que contrasta expresiones metafóricas y metonímicas con valor eufemístico sobre la muerte como dominio meta, en chino y en español.

Esta sección está dedicada a la descripción de la TMMC, que es la teoría en la que se sustenta la presente investigación. En los próximos apartados se explicarán los conceptos de metáfora y metonimia conceptuales, su origen y motivación, sus características principales y sus diferentes tipologías, así como las diferencias entre ambas.

2.2.1. La metáfora

El término metáfora fue acuñado por Aristóteles para referirse a un procedimiento lingüístico por el que un elemento que designa una realidad se emplea para referirse a otra, con la que existe una cierta analogía.¹ Desde entonces, la metáfora y la metonimia

¹ El concepto de metáfora es tratado por Aristóteles en su *Poética* (2002) así como en la *Retórica* (1999), y lleva implícito en su etimología la idea de translación: del griego clásico μεταφορά, sustantivo que se

han sido consideradas fundamentalmente como figuras literarias o estrategias retóricas, que poco tenían que ver con el lenguaje cotidiano. A pesar de ello, ciertos autores (Richards 1936; Black 1966; Weinrich 1976) concibieron la metáfora como algo más que un mecanismo de sustitución de un elemento por otro, cuyo alcance no se restringe a los límites de la retórica, puesto que el lenguaje es esencialmente metafórico. Estos son considerados como los precursores de la Teoría de la Metáfora Conceptual (TMC).

A partir de la publicación de Lakoff y M. Johnson (1980) traducida al español como “Metáforas de la vida cotidiana” en 1998, se comienza a contemplar, no solo la gran cantidad de lenguaje metafórico empleado en el lenguaje cotidiano, sino que también se empieza a considerar la importancia de la metáfora y la metonimia para la construcción del propio lenguaje y del pensamiento. Según estos autores, las metáforas son un producto de la mente que se materializa en el lenguaje, y funcionan como mecanismos fundamentales de conceptualización del mundo que nos rodea y de lo que aprendemos a través de la experiencia. Se considera que nuestra experiencia a través del cuerpo y la metáfora conceptual son parte de las bases de la cognición humana.

Nuestro sistema conceptual, que nos sirve para pensar, es de naturaleza fundamentalmente metafórica. La metáfora es multimodal y se expresa tanto en el plano oral como el gestual (McNeill 2005; Cienki y Müller 2008a, b; Müller y Cienki 2009, Harrison et al. 2018) o visual (Caballero 2009). Las metáforas ocurren en todo tipo de lenguas orales (Yu 1995, 1998, 2008; Georgieva y Vicheva 2003; Soriano 2003a; Gutiérrez Pérez 2010; Roesch 2016) o signadas (Wilcox 2000, 2007; Taub 2001, Kaneko y Sutton-Spence 2012).

Las metáforas, además, no solo se usan en la comunicación cotidiana, sino que son cruciales para campos más específicos como la filosofía (M. Johnson 1987; Lakoff y M. Johnson 1999), el arte (Forceville 1988, 2008, 2016), la música (Pérez Sobrino 2018), la publicidad (Forceville 1996; Ungerer 2000; Strobel 2014; Pérez Sobrino 2017, Littlemore y Pérez Sobrino 2017), el discurso político (Musolff 2004, 2006, 2014, 2017) o religioso (Balaban 1999), la informática (Porto Requejo 2007), las matemáticas (Lakoff y Nuñez 2000), la arquitectura (Caballero 2011), la medicina y la psicoterapia (Santarpia et al 2006), entre otros. En el siguiente apartado, 2.2.1.1, se explican los principios teóricos de la metáfora conceptual.

origina a partir del verbo μεταφέρω, que significa “transladar” que a su vez es un compuesto del verbo verbo φέρω = “llevar” y el prefijo μετά “fuera” o “al otro lado”.

2.2.1.1. La teoría de la metáfora conceptual

Según la TMC, propuesta por Lakoff y M. Johnson (1980), la metáfora conceptual sirve para conceptualizar ideas y pensamientos abstractos como el miedo, la inteligencia o el entendimiento, mediante conceptos concretos y poderlos expresar más fácilmente. Hay una diferencia por tanto entre esta conceptualización mental, que se llama *metáfora conceptual*, y su manifestación lingüística, que es la *expresión metafórica*. Por ejemplo, el TIEMPO no es perceptible por los sentidos, no es una entidad física pero para recrear mentalmente este concepto y poder hablar de él, es necesario recurrir a elementos perceptibles y concretos como ALGO VALIOSO que se puede dar, almacenar o agotar. La metáfora conceptual EL TIEMPO ES ALGO VALIOSO (Lakoff y M. Johnson 1980) se refleja en la expresión metafórica *el tiempo es oro*, pero no únicamente, pues de una metáfora conceptual pueden surgir numerosas expresiones metafóricas, así se corresponden también con la misma metáfora conceptual expresiones como: *no me hagas perder el tiempo, no malgastes tu tiempo, se acabó el tiempo, etc.*

La metáfora conceptual establece de esta manera una correspondencia entre dos dominios: uno generalmente abstracto, llamado *dominio meta*, y otro concreto o *dominio fuente* (Lakoff y M. Johnson 1980). Esta relación se expresa mediante la fórmula: EL DOMINIO META ES EL DOMINIO FUENTE². En la metáfora conceptual, EL TIEMPO ES ALGO VALIOSO, el dominio meta sería el TIEMPO y el dominio fuente ALGO VALIOSO.

Las asociaciones entre los elementos de los dos dominios no son completas, solo algunas de las características del dominio fuente se corresponden con el dominio meta (Lakoff y M. Johnson 1980). Además, varios dominios fuente pueden formar parte de la conceptualización del dominio meta (Lakoff y M. Johnson 1980; Gibbs 2008, 2011, 2017), así EL TIEMPO, no solo se conceptualiza como ALGO VALIOSO, sino que también se puede entender en términos de ESPACIO (*entramos en el invierno, iré dentro de un rato*) o se puede incluso personificar (*el tiempo corre, ya llega la hora*). Las correspondencias del dominio meta son parciales, pero al mismo tiempo un mismo dominio puede ser fuente de múltiples dominios meta. Por ejemplo, EL CALOR es fuente

² Los conceptos *dominio fuente* y *dominio meta* son los que se recogen en Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) como uso en español de la terminología acuñada por Lakoff y M. Johnson (1980) de *source domain* y *target domain*. En Cuenca y Hilferty (1999), así como en otros trabajos en español, podemos encontrarlas referidas respectivamente como *dominio origen* y *dominio destino*. Convencionalmente se escriben en versalitas las metáforas conceptuales, y en cursivas las expresiones metafóricas.

de muchas emociones y alguien puede *encenderse* o *acalorarse* tanto por la IRA como por el AMOR (LA IRA ES CALOR, EL AMOR ES CALOR).

Las metáforas resaltan, por tanto, ciertas características o facetas de un dominio, dejando otras al margen, lo que sirve en muchos casos para posicionar el discurso desde el punto de vista del hablante y servir como mecanismo de persuasión (Lakoff y Johson 1980). Otras funciones principales de la metáfora, son, por un lado, la de interpretar un pensamiento del hablante que es difícil de ser expresado en toda su complejidad mediante el lenguaje literal, y por otro, lograr efectos contextuales y de expresividad. Además, las expresiones metafóricas transmiten en muchos casos una carga emocional, ya que permiten una mayor participación emocional y son más evocativas que las expresiones literales (Citron y Goldberg 2014).

Las metáforas se estructuran y se relacionan constituyendo un entramado jerárquico y lógico de ideas. En muchos casos una metáfora puede ser un caso específico de otra metáfora más general de la que hereda su estructura conceptual (Soriano 2012). Así UNA RELACIÓN AMOROSA ES UN VIAJE es una metáfora más específica de LAS ACTIVIDADES DE LARGA DURACIÓN CON UN OBJETIVO SON VIAJES, y esta a su vez está relacionada con la metáfora más general y principal en la jerarquía ACCIÓN ES MOVIMIENTO. Al mismo tiempo, UNA RELACIÓN AMOROSA ES UN VIAJE se integra en un sistema congruente y uniforme donde varias metáforas expresan la misma relación entre el dominio fuente y el dominio meta, y se completa con ideas como: los amantes son los viajeros, el principio de la relación es el principio del viaje, se puede ir rápido en el viaje o no avanzar, así como tropezar con dificultades o peligros, que serán los problemas en la relación.

Las metáforas nacen en parte de una necesidad comunicativa del hablante, que en lugar de crear términos nuevos para designar aquello que quiere expresar, extiende el significado de las palabras por medio de esta correspondencia de elementos. La relación entre ambos dominios no se origina de manera arbitraria, sino que está motivada.

2.2.1.2. Similitudes experienciales y diferencias culturales

Las metáforas conceptuales están motivadas por las ideas que formamos en nuestra mente sobre el mundo. Gran parte de esta concepción está basada en nuestras percepciones y experiencias con el exterior. Nuestro conocimiento se cimienta en la interacción con el entorno por lo tanto en una experiencia corporal, que luego es

elaborada en nuestra mente. Por ejemplo, como explica Soriano (2012: 41) la metáfora conceptual EL CALOR ES AFECTO, que subyace en expresiones como: *un cálido hogar, recibámoslo con un caluroso aplauso*, o sus contrarias: *me trató con frialdad*, puede estar basada en una experiencia vital en la que se relacione el afecto con el calor que desprende el cuerpo de la otra persona en una relación de cercanía, como en un abrazo.

Por otro lado, estas relaciones de similitud que se establecen entre el dominio fuente y el dominio meta no están solo basadas en experiencia corporal, en muchos casos se trata de similitudes subjetivas establecidas por los modelos culturales de una comunidad lingüística, o por las metáforas conceptuales ya existentes en esa comunidad (Gibbs 2006, 2014; Casasanto 2013; Ibarretxe-Antuñano 2013b). Esta es la causa de las diferencias en la conceptualización de algunas experiencias y, por lo tanto, que haya metáforas conceptuales distintas de una lengua a otra. Por ejemplo, la metáfora conceptual ENTENDER ES VER (*veo lo que dices, veo de qué va el tema*), parte de la conexión entre el cuerpo y la mente, sin embargo, como explica Ibarretxe-Antuñano (2008, 2011, 2013b), esta metáfora conceptual funciona principalmente en las culturas occidentales, donde prima el sentido de la vista, en otras culturas entender se comprende a través de otros verbos de percepción, como en lenguas aborígenes de Australia o Brasil, donde ENTENDER ES OÍR o en una lengua hablada en una isla del Golfo de Bengala en la que ENTENDER ES OLER. El pensamiento metafórico no solo está motivado por la experiencia corporal, sino también por la situación social o cultural, pero además también entran en juego otros factores como los conocimientos o las experiencias personales, o el tipo de discurso y la interacción en el momento de la comunicación. De hecho, existen variaciones tanto entre las diferentes culturas como dentro de la propia cultura.

Kövecses (2004, 2010a, 2010b) distingue cuatro formas distintas de variación dentro de la dimensión intercultural. La primera se produce cuando el esquema genérico de la metáfora es complementado con contenidos culturales distintos en su nivel específico, por ejemplo, varias lenguas tan alejadas genéticamente como el inglés y el chino coinciden en la conceptualización del cuerpo como un CONTENEDOR que alberga emociones como la IRA, que cuando está dentro de este contenedor ejerce una presión sobre el mismo, sin embargo, al pasar a las metáforas de nivel más específico, la IRA en inglés es un fluido caliente, en cambio en chino, se identifica más como un gas, en lugar de un fluido, que no experimenta aumento de temperatura (Yu 1995).

En segundo lugar, una cultura puede usar un conjunto de dominios fuente distintos de otra para un dominio meta en particular, como observa Yu (1995) que ocurre con la IRA en chino, que se encuentra en varios órganos internos distintos, como el intestino, la vesícula o el hígado, o bien, al contrario, usar un dominio fuente concreto para un conjunto de dominios meta diferentes, como el corazón en las lenguas europeas, que puede ser fuente de varias emociones, principalmente el AMOR, la TRISTEZA y el DESEO (Gutiérrez Pérez 2010).

En los casos donde las relaciones entre los dominios fuente y meta sean compartidas entre dos o más lenguas, la diferencia se puede establecer por las preferencias de uso de unas metáforas en lugar de otras, por ejemplo, en el caso del chino, existe la conceptualización de la IRA como CALOR, pero prevalece la de PRESIÓN, en cambio en inglés el CALOR es central en el sistema metafórico de esta emoción (Kövecses 2000b). Por último, ciertas metáforas conceptuales parecen ser exclusivas de una lengua o cultura, como ocurre por ejemplo con la metáfora conceptual FELICIDAD ES FLORES EN EL CORAZÓN (Yu 1995, 1998), que no existe en inglés o en español, pero que es usual en chino, muchas veces junto a la idea de florecimiento unido a la idea de intensidad, ya que en China las flores tradicionalmente son símbolo de felicidad.

Estas variaciones interculturales se explican por las diferentes vivencias de las comunidades, su contexto sociocultural y su historia (Geeraerts y Grondelaers 1995; Kövecses 2004). En el caso concreto de las emociones, su conceptualización está fuertemente asociada a las creencias populares basadas en la tradición científica y filosófica. En las culturas occidentales la conceptualización de las emociones está influenciada por la teoría de Hipócrates sobre los “cuatro humores”, muy extendida en la Europa medieval, en la que cuatro fluidos, así como las temperaturas a las que estaba asociado cada uno, regulan los procesos vitales del cuerpo humano, cada fluido se relaciona además con un órgano distinto y un carácter determinado (Sánchez y Ledesma 2007). En cambio, la filosofía y la medicina tradicional china están basadas en la existencia de un componente esencial de energía y vitalidad humana que circula por el cuerpo, denominado Qi. Este componente se corresponde con el elemento intangible que flota dentro del contenedor que va a reflejarse en las metáforas del plano más específico, produciendo las variantes respecto del inglés, como se ha visto en los ejemplos anteriores (Kövecses 2010c).

En la variación que existente dentro de cada cultura se reflejan las distintas experiencias humanas, y entran en juego la dimensión social, (diferencias entre sexos,

edades o clase social), la dimensión regional, individual, estilística y la dimensión subcultural, es decir, la variedad de los distintos subgrupos dentro de cada cultura. Sirva de ejemplo de esta última el estudio de McMullen y Conway (2002) en el que se manifiesta que las personas con depresión utilizan metáforas conceptuales para hablar de su estado, distintas de aquellas que no la sufren, como es el caso de la metáfora conceptual LA DEPRESIÓN ES UN APRESADOR, usada únicamente por este grupo específico. Finalmente, la cognición humana está conformada no solo por su ambiente físico y social, sino también por su historia personal y social (Hampe 2017).

2.2.1.3. Tipos de metáforas

Las metáforas se pueden reagrupar de diferentes maneras atendiendo a los distintos criterios de clasificación: según su grado de convencionalidad, su función, por su naturaleza, su nivel de generalidad, su motivación, su estructura o su complejidad. Estas distintas agrupaciones, propuestas por diferentes autores, han quedado recogidas en Kövecses (2010a) y Soriano (2012).

Por su grado de convencionalidad se distingue entre metáforas de nueva creación y convencionalizadas, es decir las que han quedado fijadas por el uso en el léxico de una lengua, que son también llamadas muertas o fósiles. Lakoff y M. Johnson (1980) defienden que estas últimas en realidad son metáforas más vivas pues son conceptos que han quedado integrados en el lenguaje cotidiano de manera sistemática, estructurando el pensamiento, para estos autores son las verdaderas “metáforas con las que vivimos”.

Por ello se debe tener en cuenta la metáfora dentro de una consideración diacrónica, ya se puede encontrar una misma metáfora en distintas etapas de su proceso evolutivo dependiendo del momento histórico. Una expresión metafórica puede aparecer como creativa o novedosa en un momento, y con el paso del tiempo llegarse a lexicalizar en el lenguaje. Para el presente estudio se tendrán en cuenta principalmente estas expresiones lexicalizadas, ya que el interés reside en el lenguaje figurado que comúnmente utilizan los hablantes y que están presentes en el léxico cotidiano.

Las expresiones metafóricas convencionalizadas están tan integradas como parte del léxico que normalmente los hablantes no son conscientes de estar usándolas. Tan solo cuando aparece alguna expresión metafórica no convencional, o cuando el contexto no es el adecuado, se despierta la atención a esta nueva creación, posiblemente para generar una interpretación. Lakoff y Turner (1989: 51-52) explican las maneras en que

pueden surgir las metáforas novedosas: bien por extensiones, elaboraciones o combinaciones de metáforas conceptuales convencionales, o bien por nuevas correspondencias de imágenes mentales. A partir de estas metáforas creativas y novedosas surge una nueva red de metáforas dependientes de la nueva acepción, y en muchos casos ésta puede llegar a convertirse, por la aceptación y el uso de los hablantes, en un término lexicalizado.

La creación de metáforas en el lenguaje cotidiano aplica las mismas técnicas que el lenguaje poético, pues responde a un uso creativo del lenguaje, a una búsqueda por encontrar nuevos modos de expresión. Estas muchas veces surgen del uso espontáneo de los hablantes, que a partir de una metáfora conceptual pueden crear expresiones metafóricas nuevas, algunas de estas expresiones se convencionalizan únicamente en el ámbito de la correspondencia, y otras además en la expresión lingüística, conocida como metáfora lexicalizada.

Lakoff y M. Johnson (1980), además de diferenciar entre metáforas nuevas o convencionalizadas, clasifican las metáforas en tres tipos dependiendo de su función: estructurales, orientacionales y ontológicas.

Se consideran metáforas estructurales aquellas que presentan un concepto estructurado en términos de otro. Permiten entender un dominio de la experiencia a partir de otro, por medio de una correspondencia de los elementos constitutivos del dominio fuente a los del dominio meta. Desde una metáfora, como por ejemplo LA VIDA ES UN VIAJE van generándose otras nuevas que sirven para explicar aspectos parciales, pero que son consistentes con la metáfora inicial global: las personas son pasajeros, nacer es iniciar el viaje y morir es llegar al destino final, o las paradas o estaciones son distintos momentos vitales.

Las metáforas orientacionales son así llamadas pues la mayoría de estas metáforas se accionan partiendo de la orientación espacial: “arriba-abajo”, “dentro-fuera”, “delante-detrás”, “central-periférico”. Con estas orientaciones se construyen distintos modos de ver el mundo, por ejemplo, existe la metáfora conceptual FELIZ ES ARRIBA, así como su opuesta TRISTE ES ABAJO, o de igual manera, y siguiendo una coherente línea de pensamiento, también se encuentra BUENO ES ARRIBA y MALO ES ABAJO, como se plasma en las expresiones metafóricas *levantar el ánimo o caer en una depresión*. Al mismo tiempo, las partes del cuerpo también reciben la influencia de esta red metafórica, y se crean expresiones más complejas que se pueden explicar desde este esquema espacial representado en la figura 2.1. Relacionada con esta red de metáforas

se hayan expresiones como, *se me cae el alma a los pies*, *está ubicado en el corazón de la ciudad*, *dejó todo a sus espaldas*, o *lleva siempre la cabeza bien alta*.

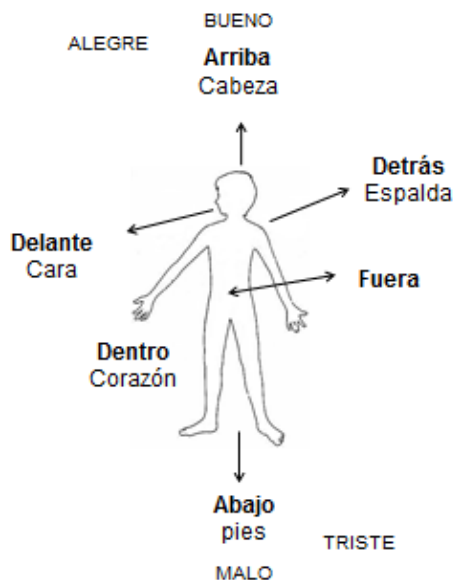


Figura 2.1: Metáforas orientacionales y su relación con el cuerpo

En lugar de estructurar un solo concepto, las metáforas orientacionales, organizan un sistema global de conceptos en función de otro. Según Lakoff y M. Johnson (1980), las metáforas orientacionales dan a un concepto una orientación espacial. Estas por tanto no son arbitrarias, a pesar de que pueden variar de una cultura a otra, ya que tienen una base en nuestra experiencia física y cultural. Por ejemplo, la concepción del tiempo suele basarse en entender el tiempo como algo físico que tiene movimiento y se sitúa en relación al locutor. Se puede ver esta idea en muchas culturas, aunque hay culturas que sitúan el futuro físicamente delante de la persona y otras que lo sitúan detrás (De la Fuente et al. 2014; Bernárdez 2015).

Según Lakoff y M. Johnson, las personas son seres físicos que experimentan el mundo como algo fuera de ellas. Así pues, el cuerpo se vuelve como un recipiente, con una superficie limitada y una orientación dentro-fuera, imagen que se proyecta también sobre otros objetos que se considera que también tienen un interior y un exterior. De esta concepción surgen en la mente humana numerosas metáforas que los autores (Lakoff y M. Johnson 1980: 66) han denominado “de recipiente” o “de contenedor”, ya que implican claramente esta idea de dentro-fuera. Por ejemplo el campo visual se

concibe como un recipiente, ya que cuando se proyecta la mirada sobre un terreno queda delimitada por el campo visual, entendiendo que todo aquello que se ve queda dentro de ese espacio. De esta misma manera, se conciben también acciones, actividades y estados como si tuvieran límites definidos, y de los que se pudiera entrar y salir, o sacar y meter otros objetos como en *hemos entrado en el otoño, está sumergido en sus estudios, queremos sacarlo de su depresión*.

Por último, las metáforas ontológicas son aquellas que intentan conceptualizar entidades no físicas como emociones o ideas, a partir de la experiencia con objetos físicos. De esta manera, se pueden concebir conceptos abstractos como objetos o sustancias, poniéndoles límites, cuantificándolos y ordenándolos en categorías, por lo tanto se hacen más manejables y distinguibles para poder hablar de ellos y comprenderlos. El ejemplo más claro de metáfora ontológica sería la personificación, es decir atribuir de cualidades humanas a objetos inanimados. Esta va más allá de describir los objetos o entidades abstractas en términos humanos, sino que puede extender su campo de proyección a la amplia variedad de cualidades y actividades humanas, como se ve, por ejemplo, en expresiones metafóricas como *mi reloj dice que son las doce en punto.*, o *este ordenador no me obedece, hace lo que le da la gana*, que se corresponden con la metáfora conceptual LOS OBJETOS SON PERSONAS.

En la mayoría de los tipos de metáforas, se da una correspondencia tanto de una imagen como de ciertos conocimientos relacionados, como ocurre con las metáforas estructurales donde un dominio fuente como VIAJE se corresponde conjuntamente con las ideas que conlleva intrínsecamente como: transporte, obstáculos, camino, destino, pasajeros, etc. Sin embargo, Lakoff (1987a) y M. Johnson (1987) señalan otros dos tipos de metáfora que se diferencian de estas metáforas regulares por la naturaleza de su dominio fuente, ya que este no contiene ningún tipo de conocimiento que pueda ser proyectado al dominio meta. Por un lado las metáforas imago esquemáticas, así llamadas ya que lo que proyectan es un esquema de imagen, como algunas metáforas orientacionales que responden a esquemas del tipo DENTRO-FUERA o CERCA-LEJOS. Por otro lado, las metáforas de imagen, que se componen de una sola imagen originada a partir de una similitud física entre los dominios. Estas últimas se encuentran comúnmente en canciones o en poesía, ya que suelen ser metáforas creativas, que no se llegan a establecer como parte del sistema conceptual común.

Barcelona (1986) utiliza una variante de esta clasificación en la que agrupa las metáforas ontológicas y orientacionales en una categoría más general denominada

metáforas perceptuales, ya que están motivadas por la experiencia a través de la percepción.

Lakoff (1987b) distingue un tipo de metáfora, basada en la imagen visual, a la que denomina metáforas de imagen. Este tipo de metáforas se diferencia de las otras por la naturaleza de su dominio fuente, que se corresponde con la estructura esquemática de una imagen. Por ejemplo, en *la luna es un queso Gruyer*, la correspondencia entre el dominio fuente, la imagen redonda y agujereada del queso Gruyer y el dominio meta, la luna, se da a partir de una imagen global y selectiva, ya que no se toman otras características del dominio fuente como la textura o el olor, sino solo su imagen circular y las similitudes de los agujeros del gruyer con los cráteres de la luna. Además, se distinguen también metáforas imago esquemáticas, cuya diferencia con las metáforas de imagen, es que las primeras poseen un esquema de imagen, y las segundas una imagen en sí. Así, las metáforas se pueden clasificar de tres maneras respecto a la naturaleza del dominio fuente, en metáforas regulares, metáforas de imagen y metáforas imago-esquemáticas (Kövecses 2002).

Las metáforas se pueden también clasificar por su distinto nivel de generalidad, por ejemplo, ENTENDER ES VER y ENTENDER ES OÍR (Ibarretxe-Antuñano 2008, 2013) pueden englobarse en la metáfora más general ENTENDER ES PERCIBIR POR LOS SENTIDOS, así como EMOCIÓN ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA podría agrupar metáforas más específicas como AMOR ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA e IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA. Lakoff y Turner (1989) distinguen dos tipos de metáforas respondiendo a este criterio, las que correspondería al nivel específico, en el que entrarían la mayoría de las metáforas, y las metáforas de nivel genérico como LAS CAUSAS SON FUERZAS, GENÉRICO ES ESPECIFICO o LOS EVENTOS SON ACCIONES. Las metáforas de nivel genérico no tienen dominios meta y fuente específicos, sino que se refieren a entidades genéricas. Este grupo también está integrado por la metáfora de LA GRAN CADENA DEL SER, que corresponde a las creencias sobre la relaciones jerárquicas entre los seres (HUMANOS – ANIMALES – PLANTAS – OBJETOS – FUERZAS DE LA NATURALEZA). En este sistema metafórico uno de los elementos de la cadena sirve para entender otro, es decir, hay una correspondencia de sus atributos, como en LAS PERSONAS SON ANIMALES en la que características instintivas o irracionales, propias de los animales son atribuidas a los seres humanos, o en LOS OBJETOS SON PERSONAS, donde los objetos inanimados son dotados de cualidad humanas como el raciocinio o el habla.

Se puede distinguir también entre metáforas correlacionales y de parecido debido a su distinta motivación. Grady (1999) señala que hay dos motivaciones principales para que ocurra la correspondencia de elementos. Por un lado se puede establecer un parecido, real o subjetivo, entre dos entidades en principio diferentes, bien porque nuestros modelos culturales perciben algún rasgo en común, bien porque pertenezcan al campo de otras metáforas conceptuales que ya existen, como en la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES, que asimila características humanas que son atribuidas culturalmente a ciertos animales, como en la expresión *es un lince* aplicada a alguien inteligente, ya que este animal tiene la consideración de ser astuto. Por otro lado, algunas metáforas están basadas en la experiencia y nuestra relación con el entorno. En este caso se da una correlación entre dos dominios que se presentan unidos de manera sistemática durante esta interacción con el exterior, es el caso de AFECTO ES CALOR (Soriano 2012: 41).

Otro criterio de clasificación es la estructura de la metáfora, la correspondencia de esta puede ser de dos tipos: de una sola correspondencia o de varias correspondencias (Ruiz de Mendoza 1997, 2000). En el primer caso solo se exporta un rasgo desde el dominio fuente, en el segundo se exporta un amplio espectro de características que permiten entender el dominio meta de manera más completa, por ejemplo, en la metáfora EMOCIÓN ES CALOR, se corresponde también que el grado de intensidad de la emoción que determina el grado de temperatura, la falta de emoción es la falta de calor, controlar la emoción es controlar el calor (o el fuego), etc.

Grady, Taub y Morgan (1996) y Grady (1997) proponen además distinguir, por su grado de complejidad, entre metáforas primarias y metáforas complejas o compuestas. Las primarias, al igual que las correlacionales, derivan directamente del conocimiento de nuestro propio cuerpo y de nuestra experiencia con el entorno, de lo más básico y más cercano al ser humano en cualquier lugar o condición, resultan por tanto más universales, pues este tipo de experiencia es difícilmente variable de un ser humano a otro. Las metáforas complejas resultan de la combinación de las metáforas primarias con las creencias o experiencias de una cultura específicas, por lo tanto pueden variar de una lengua o de una cultura a otra. Por ejemplo la metáfora conceptual LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR es la síntesis de la combinación de otras metáforas como LA IRA ES CALOR, EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, LA INTENSIDAD DE LA EMOCIÓN ES EL GRADO DE CALOR, MÁS ES ARRIBA.

Las metáforas complejas son por tanto extensiones de las metáforas primarias, y según Lakoff (2008) estas deberían ser más fáciles de entender ya que son nuevas creaciones de metáforas que ya existen, pudiendo ser relacionados estos nuevos significados con mapas conceptuales ya existentes.

En resumen, para la LC las metáforas conceptuales son un fenómeno cognitivo, con presencia dentro y fuera del lenguaje. No son un accidente lingüístico, sino que están motivadas por la experiencia sensorial, e influidas por la cultura. Otra de sus características es su organización jerárquica, ya que no son fenómenos aislados. Su uso es además, inconsciente y automático. Estas son características comunes a todas las metáforas conceptuales, aunque entre ellas también existan diferencias, y por lo tanto, se clasifican en distintos grupos según su tipología.

2.2.2. La metonimia

La tradición retórica distinguía un tipo especial de metáfora que ha sido denominada como metonimia³. Si bien en muchos casos es difícil establecer una clara separación entre metáfora y la metonimia, Jakobson (1971) ya consideraba que ambas eran modos distintos de procesar la información, y así fue también recogido en la obra de Lakoff y M. Johnson (1980).

Kövecses y Radden (1998: 39) y Radden (2009: 202), definen la metonimia como un proceso cognitivo en el que una entidad conceptual proporciona acceso mental a otra dentro del mismo dominio. Es decir, la metonimia establece una relación de contigüidad donde el dominio fuente y el dominio meta forman parte del mismo marco o modelo cognitivo idealizado. Por ejemplo, expresiones como *acaba la botella* o *vámonos de copas*, son comprensibles desde la estrecha relación que guardan las bebidas con los objetos en los que se suelen presentar (RECIPIENTE POR CONTENIDO). Además en el segundo enunciado *copas* evocan el lugar o el evento donde se suelen tomar (EL CONJUNTO POR UNA DE SUS PARTES). Todos estos elementos, botellas, vasos, bebidas, bares, etc. se relacionan dentro del mismo dominio. En otros idiomas incluso *el vaso* se relaciona con el material del que está hecho, el cristal o el vidrio, hasta tal punto que la misma palabra designa las dos entidades: *glass* en inglés o *verre* en francés (OBJETO POR MATERIAL).

³ Del griego μετωνομία ‘cambio de nombre’ de μετ-ονομάζειν (met) ‘transferencia’ (onomázein) ‘palabra o nombre’, ‘nombrar más allá’, es decir, "dar o poner un nuevo nombre".

En los últimos años, muchos autores se han interesado en el fenómeno de la metonimia, matizando y completando su descripción (véanse Blanco-Carrión, Barcelona y Pannain 2018 para una revisión). Actualmente se considera que la metonimia es una propiedad del pensamiento (Langacker, 1993). Esta no solo tiene una función referencial, sino que también se usa frecuentemente con otros propósitos como denotar positiva o negativamente la entidad de la que se habla, agilizar la comunicación, marcar una distancia social o como eufemismo o disfemismo (Littlemore 2015), así como para cumplir otras funciones comunicativas como el humor, la ironía, el sarcasmo o la hipérbole (Panther y Thornburg 2007; Deignan Littlemore y Semino 2013; Littlemore 2015).

Esta variada funcionalidad de la metonimia contribuye a su aparición en todo modo de expresión, como la música (Forceville 2012), los gestos (Mittelberg y Waugh 2009, Cienki y Mittelberg 2013), la arquitectura y la pintura (Green 2005; Friedman 2012), el cine (Forceville 2009, 2012; González Vidal, y Morales Campos 2018), la publicidad (Pérez Sobrino 2017) o incluso en los mensajes de texto o internet (Palma Neyra 2012). Los principios teóricos de la metonimia conceptual serán desarrollados en el apartado 2.2.2.1, a continuación.

2.2.2.1. Teoría de la metonimia conceptual

La metonimia es un fenómeno cognitivo, que facilita la comunicación de ideas complejas de forma más eficiente, acotando y condensando sus significados, que de otra manera serían demasiado vastos para ser procesados en su totalidad. Por ejemplo, cuando se piensa en una persona se visualiza su cara, o en el caso de un país, su contorno en un mapa o un lugar concreto de ese país, pues resultaría imposible tener en cuenta toda la información sobre esa persona o país de manera conjunta, y la mente elige un elemento que los represente (Littlemore 2015).

En la metonimia se distinguen los mismo dos dominios que en la metáfora, el dominio fuente y el dominio meta, pero, en el caso de la metonimia, ambos formarían parte del mismo modelo cognitivo (Kövecses y Radden 1998). En el caso de los ejemplos anteriores, el dominio fuente se correspondería con la cara de la persona o el mapa del país, y el dominio meta, sería la persona o el país en sí al que se hace referencia. En la metonimia el dominio meta se entendería en términos del dominio fuente, mediante la fórmula: DOMINIO FUENTE POR DOMINIO META.

Las metonimias están también basadas en nuestra experiencia del mundo. La base de los conceptos de estas es, en general, más evidente que la de las metáforas, ya que responden a asociaciones directas tanto físicas como causales. La metonimia, al igual que la metáfora, también se corporeiza. Littlemore (2017a) explica que en esta corporeización juegan un papel importante las dimensiones ambiental, dinámica y social. La dimensión ambiental se refiere a la relación entre la cognición corporeizada interna y el ambiente físico externo. La dimensión dinámica a cómo afectan a este proceso cognitivo procesos anteriores, o cómo puede cambiar con el tiempo. Se ocupa, por ejemplo, de factores ligados al desarrollo cognitivo de la persona, o de la situación específica en la que se encuentre. Por último, la dimensión social se refiere a la distribución de la cognición corporeizada entre miembros de un grupo social, que tiene efectos en el uso y la interpretación de la metonimia, que varían en función de factores como, por ejemplo el género o el registro (Littlemore 2017a).

El significado de la metonimia depende en muchos casos del marco o dominio conceptual en el que se inscribe, por lo que es necesario que el conocimiento del dominio cognitivo en el cual se integra sea compartido entre los locutores para que puedan comprenderse. Por ejemplo en el caso de *¡pásame el fixo!* se supone que el interlocutor está familiarizado con esta marca de cinta adhesiva por la que en algunas zonas de Andalucía se le llama en lugar del producto, y en *me he comprado un Vuitton precioso a juego con mis zapatos*, la persona debe saber que Louis Vuitton es un diseñador de bolsos para poder entender la frase. En ambos casos se trata de una metonimia del tipo EL PRODUCTOR POR EL PRODUCTO. Es por ello que, a pesar de su eficiencia en comunicar significados, la metáfora puede ser también fuente de malentendidos entre los interlocutores, o de interpretaciones erróneas por parte del receptor, problema que suele ser más común cuanto más distanciados social y culturalmente estén los interlocutores (Littlemore 2015).

Se distinguen varios modelos teóricos de metonimia (Geeraerts 2006: 465; Littlemore 2015: 42), que dependen de la manera de abordar su estudio, siendo todos compatibles entre ellos. Warren (1999, 2003, 2006) se interesa en la metonimia como modelo referencial y proposicional. Peirsman y Geeraerts (2006) en su consideración como un fenómeno de contigüidad. Otros autores (Kövecses y Radden 1998; Radden y Kövecses 1999; Panther y Thornburg 1998, 1999; Barcelona 2002) enfatizan su papel como una operación mental, estudiando los marcos y dominios cognitivos idealizados. Por último, otros autores se centran en la cuestión del dominio implicado en la

metonimia (Croft 1993; Langacker 1993, 2009; Ruiz de Mendoza 2000; Ruiz de Mendoza Ibáñez y Diez Velasco 2002).

2.2.2.2. Tipos de metonimia

Aunque no hay una clasificación tipológica de la metonimia aceptada por todos los autores, existen varias propuestas (Lakoff y M. Johnson 1980; Radden y Kövecses 1999; Kövecses 2010; Ruiz de Mendoza Ibáñez y Mairal Usón 2007), que atienden a diferentes criterios, recogidos en Barcelona (2012), que agrupan a las metonimias a razón de su función pragmática, la fortaleza de las conexiones metonímicas, su grado de abstracción y su grado de prototipicidad.

El primer criterio está basado en el hecho de que no son posibles todo tipo de relaciones entre el dominio fuente y el dominio meta, sino que debe existir una función pragmática en la correspondencia. Lakoff y M. Johnson (1980) y Kövecses y Radden (1998) enumeran varios tipos y subtipos distintos de relaciones pragmáticas entre los que se encuentran los siguientes:

- RECIPIENTE Y CONTENIDO, por ejemplo en *acaba la botella*, en la que la *botella* se refiere a al líquido o bebida que la contenía.
- OBJETO Y MATERIAL, por ejemplo, en la expresión inglesa *a glass of wáter* un cristal de agua ‘un vaso de agua’, en el que la materia del objeto, el cristal (*glass*) pasa a designar al objeto del que está hecho (vaso).
- OBJETO USADO Y USUARIO, como la que se establece entre un músico y su instrumento, como por ejemplo en *el violín es un músico extraordinario*.
- PRODUCTOR Y PRODUCTO, por ejemplo, en expresiones como *me he comprado un Vuitton*, donde el producto, en este caso un bolso, pasa a designarse con el nombre de su diseñador.
- CAUSA Y EFECTO, por ejemplo en la expresión *se abre el telón*, para indicar que empieza la obra de teatro.
- OBJETO Y ORIGEN, por ejemplo, en expresiones como *brindemos con un buen Rioja*, donde el vino de Rioja pasa a designarse solamente por su denominación de origen.

La función pragmática que relaciona el dominio fuente con el dominio meta, puede ser más o menos fuerte dependiendo de la proximidad conceptual entre los dos dominios (Kövecses y Radden 1998; Peirsman y Geeraerts 2006). Ruiz de Mendoza (2000) propone dos tipologías de relación entre dominios, la de fuente-en-meta, es decir, la matriz de dominios por uno de sus subdominios y otra de meta-en-fuente, uno de los subdominios por la matriz del dominio a la que corresponde.

Esta clasificación se puede combinar con diferentes grados de abstracción. Por ejemplo, las frases anteriormente mencionadas, *¡pásame el fixo!* y *me he comprado un Vuitton*, que se utilizaban para ilustrar la metonimia general EL PRODUCTOR POR EL PRODUCTO, podrían ser clasificadas de manera más específica como ejemplos de las metonimias LA MARCA POR EL PRODUCTO en el primer caso, o incluso EL AUTOR POR SU OBRA en el segundo.

En la clasificación según el grado de prototipicidad (Barcelona 2002b, 2003a, 2011; Peirsman y Geeraerts 2006) se distingue entre metonimias prototípicas, típicas y periféricas. Las del primer grupo corresponderían a las metonimias puramente referenciales, es decir, las más comunes, y están ligadas al dominio espacial-material, como por ejemplo PROPIEDAD SALIENTE Y ENTIDAD como la belleza tomado en lugar de persona bella en *eres una belleza*. Dentro de la categoría de metonimias prototípicas, Peirsman y Geeraerts (2006) además diferencian tres subtipos, en función de que la contigüidad de los dominios sea de contención, de contacto o de adyacencia.

Las metonimias “simplemente típicas” son aquellas en las que el dominio meta es en realidad un subdominio secundario dentro del dominio fuente, como ocurre con las metonimias en las que subyace la correspondencia de PARTE POR PARTE; como por ejemplo en *me encanta la pluma de esta escritora*. También se puede corresponder como LA PARTE POR EL TODO⁴, como en las metonimias conceptuales PRENDA DE VESTIR POR LA PERSONA, como por ejemplo, en la expresión metonímica *la zona fue controlada por los cascos azules*, o PARTE CORPORAL POR LA PERSONA, como en las expresiones *no destacan demasiadas cabezas en esta clase* o *me alegra ver caras nuevas*. En estos casos, la elección de la “parte” que escojamos para designar el “todo” tampoco es arbitraria, pues determina el aspecto en el que nos queremos centrar en nuestra designación. Así en el primer ejemplo, *cabezas* no solo representa a personas, sino a

⁴ Este caso en el que se toma la parte de un objeto por su totalidad se denomina también como sinécdoque. Para Lakoff y M. Johnson (1980) la sinécdoque constituye un caso especial de metáfora, aunque tradicionalmente haya sido considerada como una figura distinta e independiente de la metonimia.

personas inteligentes, por la asociación que hacemos de la cabeza con la inteligencia. En el caso de *caras*, responde a una convención en la que se asocia la cara de una persona (como su representación en retratos o en fotografías) como la persona misma, identificamos a las personas por su cara, esta es su identidad y su información básica para diferenciarla de otras. El dominio de las metonimias típicas suele ser el de las acciones, eventos y procesos.

Por último, las metonimias “periféricas”, también llamadas “puramente esquemáticas”, están muy próximas al dominio fuente, es decir, están muy cercanas al uso literal, que generalmente suele ser el de los grupos y colecciones de entidades, y también de manera habitual responden a EL TODO POR LA PARTE, *el estadio entero se puso en pie. Madrid salió a la calle para unirse a la repulsa contra los atentados*

En esta tesis se explora la relevancia de la metonimia conceptual en el campo de las emociones, concretamente de la IRA, así como su aplicación a la adquisición de la LE/L2, donde se le ha prestado menor atención o ha sido estudiada como un apéndice de la metáfora.

2.2.3. Límites entre metáfora y metonimia

La distinción de la metonimia con respecto a la metáfora es uno de los puntos que más se ha debatido dentro de esta teoría (Ruiz de Mendoza 1997; Barcelona 2000, 2008b, 2012; Driven y Porings 2003; Panther y Thornburg 2003, 2007; Barnden 2010; Benczes, Barcelona y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2011; Kövecses 2013b; Littlemore 2015). La metáfora se define por un cierto tipo de similitud o correlación entre dominios fuente y meta o modelos cognitivos idealizados, mientras que la metonimia implica una relación de contigüidad, o en otros términos, proporciona un acceso mental a otra parte del mismo dominio o modelo cognitivo idealizado, en lugar de a otro dominio distinto (Littlemore 2017a). Aunque la metonimia y la metáfora son fenómenos diferentes, se pueden señalar las siguientes características comunes entre ambas, resumidas en Gutiérrez Pérez (2010: 83):

- Ambos son fenómenos cognitivos, no solo lingüísticos, y se manifiestan multimodalmente en todo tipo de creación o forma de comunicación como la música, el cine o la publicidad.

- No son procesos aislados, sino que se organizan como redes sistemáticas de conceptos que estructuran el lenguaje e influyen en la construcción del pensamiento.
- Ambas se articulan con el mismo mecanismo, la correspondencia de un dominio fuente sobre otro dominio meta, aunque, este mecanismo sirve en la metáfora para aportar comprensión y tratar aspectos del dominio que sufre la correspondencia, y en la metonimia uno de los dominios tiene la función de representar al otro.
- Al formar parte del sistema conceptual cotidiano, el uso de la metáfora y la metonimia es inconsciente y automático y puede convencionalizarse en el lenguaje.
- El origen tanto de la metáfora como de la metonimia depende del uso de una comunidad de hablantes y no de un hecho individual. Ambas se originan en la cultura de esta comunidad y en la experiencia corporal con el entorno.

Sin embargo, se encuentran también razones que distancian la metonimia de la metáfora, por las que deben ser considerados como dos procesos distintos. La diferencia principal radica en que las correspondencias metonímicas se dan en un mismo dominio, mientras que las metafóricas ocurren en dos. Estos dos dominios diferentes que componen la metáfora se relacionan por algún tipo de semejanza entre ellos. En la metonimia, en cambio, la relación no está basada en una comparación, sino en la contigüidad o la proximidad entre las dos entidades (Kövecses y Radden 1998; Peirsman y Geeraerts 2006), como se ilustra en los esquemas de las Figuras 2.2 y 2.3.

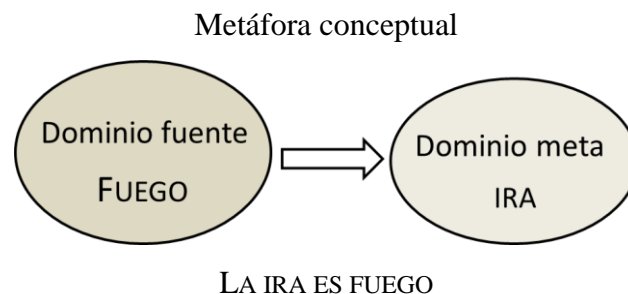


Figura 2.2: Esquema de la metáfora conceptual en relación de sus dominios

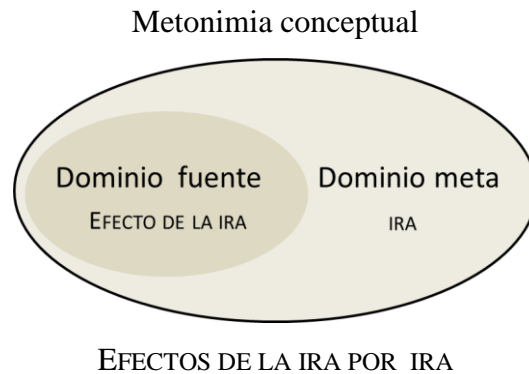


Figura 2.3: Esquema de la metonimia conceptual en relación de sus dominios

En el ejemplo de la figura 2.2, el mismo dominio meta, IRA se corresponde por un lado con un dominio fuente externo, FUEGO, con el que guarda ciertas similitudes subjetivamente atribuidas, como la temperatura alta o la potencial peligrosidad de ambos, lo que da lugar a la metáfora conceptual LA IRA ES FUEGO. Por otro lado, la metonimia, como se ilustra en la figura 2.3, se corresponde con un dominio fuente directamente relacionado con su esquema de imagen, LOS EFECTOS que provoca, considerando este dominio fuente como parte de la totalidad de los elementos constitutivos de la IRA, dando vida a la metonimia conceptual LOS EFECTOS DE LA IRA POR IRA.

Según Barcelona (2012) los fenómenos de metáfora y metonimia son difíciles de diferenciar, e incluso contempla una motivación metonímica de la metáfora conceptual, ya que el sentido figurado que se crea por extensión del significado de un término, no deja de tener relación con el sentido literal de este. Es el caso de las metáforas primarias, que tienen una base metonímica, ya que aparecen como extensiones de experiencias corporales, que son luego proyectadas en dominios abstractos (Kövecses 2013).

A veces metáfora y metonimia pueden interactuar en la formación de expresiones (Goossens 1990; Ruiz de Mendoza 1997, 2000; Radden 2002; Kövecses 2002; Barcelona 2012), como en *¡Ojo al dato!* o *¡Ándate con ojo!* que resultarían de la combinación de la metonimia conceptual OJO POR LA CAPACIDAD DE VER y la metáfora conceptual CUIDAR(SE) ES VER. Goossens (1990) establece cuatro posibilidades de interacción entre metáfora y metonimia, siendo la más frecuente la de la creación de una metáfora procedente de una metonimia, y en segundo lugar, la coexistencia de una

metonimia dentro de una metáfora. Los otros dos casos que señala, la metáfora dentro de una metonimia y la desmetonimización dentro de una metáfora son menos frecuentes.

La metáfora y la metonimia conceptuales son producto del mismo proceso mental. Ambas se originan de la misma manera en la mente, conectando un dominio abstracto y uno concreto, motivadas por una experiencia corporal, e influidas por la cultura de la comunidad donde surgen, pudiendo llegar a codificarse en la lengua siguiendo los mismos mecanismos. Sin embargo, se diferencian desde un punto de vista formal, entendiendo la metáfora como la relación de dos dominios por algún tipo de semejanza y la metonimia como una extensión de un dominio. Estas similitudes y diferencias entre metáfora y metonimia deben ser tomadas en consideración a fin de facilitar la tarea de su identificación y clasificación, así como su posterior aplicación en la clase de español LE/L2. Estas consideraciones podrán ayudar a la comprensión de estos fenómenos, y por lo tanto a su estudio y aprendizaje. Es por ello que en el presente trabajo se estudian la metáfora y la metonimia de manera independiente, teniendo en cuenta las características que las diferencian.

2.3. Recapitulación

En este capítulo se han revisado brevemente algunos de los preceptos en los que se basan las teorías cognitivas sobre el lenguaje, la adquisición y los mecanismos que utiliza nuestra mente para procesar la información. Se han esbozado algunos de los conceptos clave como los modelos cognitivos, la corporeización, la categorización o la teoría de los prototipos, dando cuenta de que la LC, no es una teoría lingüística en sí, sino más bien un movimiento lingüístico en continuo desarrollo, conformado por varias teorías que comparten los mismos principios, como la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales (TMMC) que ha sido abordada con mayor detalle en el capítulo, ya que es la que sirve de base para el presente estudio.

La TMMC describe la metáfora y la metonimia conceptuales como procesos mentales que se manifiestan en el lenguaje a través de las expresiones metafóricas y metonímicas, siendo empleadas de manera inconsciente y automática por los hablantes. En el presente capítulo se ha explicado su origen y relación con la corporeización y la cultura, sus tipologías y las diferencias que existen entre ambas para que sea necesario diferenciar entre procesos metafóricos y metonímicos.

Una parte importante de los estudios sobre TMMC se ha interesado por la conceptualización de las emociones. En el próximo capítulo, se revisaran algunos de los estudios más importantes en este campo y se expondrán las bases teóricas que explican cómo se conceptualizan las emociones en sistemas metafóricos y metonímicos, así como en modelos cognitivos y prototipos, y cómo se especifican en el caso de la IRA, objeto central de la presente investigación.

CAPÍTULO 3: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES

Las metáforas y las metonimias juegan un papel significativo en el modo en que concebimos y entendemos las emociones. Como apunta Kövecses (1986, 1990, 2000a), las metáforas se encuentran en el lenguaje que se usa para describir las emociones, ya que una gran parte de la comprensión emocional está basada en la metáfora. Muchos aspectos de las emociones se entienden en términos metafóricos, y en muchos casos estas metáforas tienen consecuencias que afectan al comportamiento, ya que integran pautas de respuesta ante las emociones.

Las metáforas y las metonimias forman parte de la compleja estructura de la emoción, que será expuesta en este capítulo. Primeramente, se expondrán algunas consideraciones generales sobre el concepto de emoción y cómo se relacionan con la cognición y el lenguaje a través de distintos enfoques y disciplinas, para después abordar en detalle la conceptualización de las emociones, y en particular de la IRA, a través de sus escenarios prototípicos, la metáfora y la metonimia conceptuales.

3.1. La emoción como objeto de estudio

Las emociones son conceptos abstractos complejos en los que se combinan sentimientos, pensamientos y experiencias subjetivas. Afectan a todo tipo de actividad, desde la toma de decisiones, hasta el comportamiento o la interacción con los demás, por ello constituyen uno de los temas esenciales en muchas áreas relacionadas con el pensamiento y la cognición humana, como la filosofía, la neurología, la antropología o la psicología, en las que lenguaje emocional constituye una parte ineludible para su completo estudio.

Pese a que, en la actualidad, los estudios sobre emociones han proliferado en numerosos campos (Armony y Vuilleumier 2013; Sander y Scherer 2014; Sander y Herschdorfer 2017; Scarantino 2018), no fue hasta finales del siglo XIX, cuando las emociones empezaron a ser consideradas como objeto de interés por la ciencia. La causa de este abandono inicial, como señalan Palmero (2003) y Engelen (2012), reside en el pensamiento filosófico clásico, que, desde Platón, plantea una visión en la que las emociones no forman parte del pensamiento racional, y en muchos casos se oponen a este.

El modelo platónico propone un modelo del alma humana separada en tres partes independientes: razón (pensamiento), espíritu (pasión, emoción) y apetito (deseo, motivación). La lucha entre las distintas partes que componen el alma es expresada en el Fedro (246a-254e), donde Platón, a través del “mito del carro alado”⁵, explica el comportamiento del alma humana, dividida entre su impulso moral y el pasional (David 2006, 2016). Como explican Lyons (1999) y De Sousa (2010), esta separación de razón y emoción se ha perpetuado en el pensamiento occidental, imponiéndose además una primacía de la razón, y una visión donde la emoción se ve como un peligro para el pensamiento racional por lo que debe ser controlada y aplacada.

Además de su relación con el desequilibrio racional, las emociones también se consideran causas o síntoma de desequilibrios físicos y enfermedades, desde que los preceptos médicos de Hipócrates forjaron la teoría de los cuatro humores, que se convirtió en la referencia en la medicina más extendida desde la antigüedad clásica hasta los albores del S.XIX (Geeraerts y Grondelaers 1995; Sánchez y Ledesma 2007). Esta teoría sobre el funcionamiento del cuerpo humano, sostiene que este está compuesto por cuatro sustancias básicas localizadas en los órganos internos. Los cuatro fluidos y sus órganos correspondientes son la flema en los pulmones y el cerebro, la bilis amarilla que se encuentra en el hígado y en la vesícula biliar, la bilis negra en el bazo y la sangre en el corazón. El fluido dominante en la persona determinaba su “temperamento”, así el flemático es considerado tranquilo y racional, el sanguíneo es enamorado y valeroso, el melancólico es propenso a la depresión y a la tristeza y el colérico al enfado. El exceso de una de estas características era tratado medicamente como síntoma de enfermedad, a través de la eliminación del exceso de fluido, por ejemplo, practicando una sangría, o a través de su cambio de temperatura, aplicando calor o frío a la persona (Geeraerts y Grondelaers 1995; Sánchez y Ledesma 2007).

Sin embargo, ya en el siglo XX, los estudios en neurología (Damasio 1994, 2003, 2010; LeDoux 1996) demostraron que, al contrario de la creencia popular impuesta desde la tradición filosófica, en los procesos cognitivos están involucradas las emociones, por ejemplo, en la toma de decisiones. Así también, las emociones funcionan en interacción con la mente, a pesar de que la intervención de los procesos mentales en los emocionales se produzca en muchos casos de manera inconsciente. De

⁵ En el “mito del carro alado” un auriga, que representa la razón, dirige un carro tirado por dos caballos que quieren llevarlo por caminos contrarios, uno blanco, que se corresponde con el impulso racional o moral, y otro negro que representa las pasiones y apetitos irracionales del alma.

hecho, ya a finales siglo XIX se habían producido algunos cambios en la consideración de las emociones y su relación con la cognición, como se verá en el siguiente apartado, donde se exponen las principales teorías sobre las emociones.

3.1.1. Principales teorías sobre emociones

La emoción es un concepto complejo y multidimensional, difícil de abarcar de forma global en una única teoría. En una reacción emocional están presentes varios elementos (Sander y Herschdorfer 2017), como un evento o un estímulo, el sujeto que percibe y procesa ese estímulo, el significado que le atribuye, así como su respuesta a este estímulo, que es a su vez múltiple, ya que comporta una tendencia de actuación, reacciones fisiológicas, sentimientos y una expresión facial y corporal característica.

Cada una de las diferentes teorías sobre emociones (Sanders 2013; Sander y Scherer 2014; Coppin y Sanders 2016; Sacartino 2018), se focaliza en uno o varios de estos elementos. Así, la teoría fisiológica (*Bodily theory*) (James, 1884; Lange 1885), se focaliza en las reacciones físicas; la teoría de la evaluación cognitiva (*Appraisal theory*) (Arnol 1954; Frijda 1986, 2007; Lazarus 1991; Sander, Grandjean y Scherer 2005), en la valoración del evento; la teoría de las emociones básicas (Darwin 1872; Matsumoto y Ekman 2009; Ekman y Cordaro 2011; Vytal y Hamann 2010; Izar 2009, 2011, 2013), observan las expresiones faciales; y las teorías dimensionales (*Core affective theory*) (Wundt 1896; Barrett y Russell 2009; Lindquist et al. 2012), se centran en los sentimientos generales o la apreciación de la emoción. Estas teorías, que serán desarrolladas en los subapartados siguientes, responden, por tanto, a los distintos puntos de vista en que se pueden observar las emociones, resultando todas ellas complementarias para acercarse más a la comprensión y descripción de la emoción.

3.1.1.1. Teorías de enfoque fisiológico, neurológico y bifactorial

Según la descripción que hacen Roselló y Revert (2008), las teorías generales que conforman la base de la psicología sobre emociones se debaten entre aquellas que explican estos fenómenos desde la fisiología únicamente, aquellas que se focalizan en la cognición y las que basan su explicación en la interacción de factores físicos y mentales.

A finales del siglo XIX surgen las primeras teorías sobre las emociones, que defienden la especificidad de la emoción a nivel fisiológico. En esa época, James (1884)

y Lange (1885) se interesaron por la relación entre las emociones y las reacciones corporales que las distinguen. Ambos investigadores, de manera independiente, llegan a la conclusión de que las emociones ocurren como resultado de reacciones fisiológicas a los eventos. Su propuesta es la que actualmente se conoce como la teoría de las emociones de James-Lange o teoría corporal. Esta teoría sugiere que la experiencia de la emoción está basada en la conciencia de las respuestas fisiológicas o sensaciones físicas y a los estímulos que provoca la emoción, tales como el aumento de nuestro ritmo cardíaco y los espasmos musculares.

Contrapuesta a la visión de James y Lange, surge la teoría de Cannon (1927) y Bard (1938), que desplaza el eje de la respuesta emocional a la actividad cognitiva. La teoría de Cannon (1927), que más tarde amplía Bard (1938), argumenta que las emociones están formadas tanto por nuestras respuestas fisiológicas como por la experiencia subjetiva de la emoción ante un estímulo. La emoción no es causada por la reacción fisiológica, ni viceversa, sino que ambas ocurren de manera simultánea como respuesta ante un estímulo. Según la teoría de la emoción de Cannon-Bard, todas las reacciones físicas son iguales para las diferentes emociones, ya que a través de las señales fisiológicas no se puede distinguir una emoción de otra.

Finalmente, Schachter y Singer (1962) integran ambos puntos de vista, en la teoría bifactorial. La teoría de Schachter-Singer se basa en la interacción entre los factores fisiológicos y los factores cognitivos, y mantiene que las emociones son debidas tanto a la evaluación cognitiva de un acontecimiento, como a las respuestas corporales. Como afirma la teoría de James-Lange, la persona advierte los cambios fisiológicos, aunque según Schachter y Singer, también es consciente de lo que ocurre a su alrededor y denomina sus emociones de acuerdo a ambos tipos de observaciones. La teoría bifactorial, al igual que la teoría de Cannon-Bard, también sugiere que una misma respuesta fisiológica puede producir emociones distintas.

Estas tres líneas teóricas destacan la importante relación entre las emociones y el cuerpo, así como, reflexionan sobre el papel de la cognición en la experimentación de las emociones. Más adelante, los enfoques cognitivos volverán a situar el pensamiento en el centro de la experiencia emocional, como en la teoría de la evaluación cognitiva, que se centra en la valoración de las causas de la emoción.

3.1.1.2. Teoría de la evaluación cognitiva

La teoría de la evaluación cognitiva (*Appraisal theory*) (Frijda 1986, 2007; Lazarus 1991; Sander, Grandjean y Scherer 2005) se interesa por la percepción y valoración de los estímulos que provoca la emoción. Para ello se centra en las causas de la emoción y su valoración (*appraisal*). La valoración se entiende en esta perspectiva de estudio, como el juicio positivo o negativo, es decir, de conveniencia o nocividad, de una situación por la persona a la que concierne esa situación (Arnold 1954). No se trata, pues, de un juicio intelectual o una reflexión racional.

La valoración o evaluación del estímulo tendrá en cuenta su relevancia, las implicaciones y consecuencias, sus potenciales daños o beneficios o las expectativas que se tenían de la situación, lo que conformará la base de cada distinta emoción. El estímulo que provoca la emoción es, por tanto, la causa típica necesaria, constituyente y no antecedente de la experiencia emocional, que determinará la respuesta. El objeto o el evento es la emoción (Scherer 2013).

De esta manera, la causa de la emoción es un estímulo, al que sigue una valoración, es decir, el pensamiento, que luego conduce a la emoción, a la que acompaña la respuesta fisiológica. Expresándolo en forma de secuencia, se podría representar como en el esquema presentado en la figura 3.1.

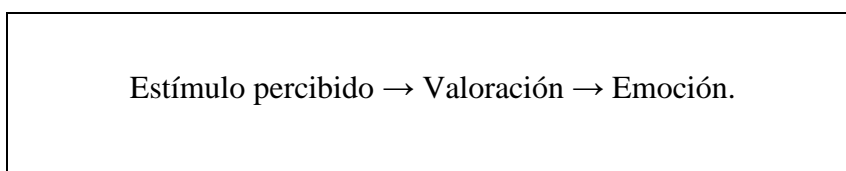


Figura 3.1: Esquema de evaluación cognitiva de la emoción. Adaptado de Arnold (1954)

El pensamiento ocurre, por tanto, antes de la experimentación de la emoción (Lazarus 1991). Por ejemplo, un estímulo puede ser el encuentro con un animal salvaje. Esto lleva a la valoración de sentirse en peligro, que a su vez provoca la experimentación del miedo, así como las reacciones físicas asociadas con esta emoción y su respuesta de enfrentamiento o huida.

El planteamiento de la teoría de la evaluación cognitiva no se contrapone a la existencia de una respuesta física, sino que esta respuesta corporal necesita de una

valoración previa de la situación. Es esta percepción la desencadenante del conjunto de cambios fisiológicos que constituyen la experiencia de la emoción. Según Arnold (1954), además, cada emoción seguiría un patrón fisiológico característico, pues es consecuente con una determinada valoración, y motiva un determinado conjunto de comportamientos y acciones.

Los factores fisiológicos, neuronales y cognitivos no fueron los únicos tenidos en cuenta para el estudio de las emociones. Dentro de las investigaciones sobre el fenómeno emocional surgen también otras preguntas como la cuestión de su universalidad, su origen innato o social, o las características que diferencian cada emoción, como la expresión facial, a las que tratarán de responder las teorías de las emociones básicas.

3.1.1.3. Teorías de las emociones básicas

Al mismo tiempo que se desarrollaba la teoría corporal de James (1884) y Lange (1885), la aparición de la teoría evolucionista de Darwin (1872) supuso otro gran impulso en la consideración de las emociones. La teoría evolutiva de la emoción (Darwin 1872) propone que las emociones son adaptativas, puesto que cumplen finalidades cruciales para la supervivencia, y expone esta adaptación evolutiva de la expresión de la emoción a través de la conducta. Por ejemplo, el miedo impulsa a las personas a defenderse o a huir ante los peligros.

El miedo, junto al asco, la felicidad, la sorpresa, el enfado, y la tristeza, son las seis emociones que Darwin (1872) señala como innatas o primarias, ya que contribuyen a la supervivencia de los individuos, y que, por lo tanto, son comunes para todos los seres humanos. Posteriormente, otros investigadores (Kemper 1987; Ekman y Davidson 1994; Matsumoto y Ekman 2009; Ekman y Cordaro 2011; Vytal y Hamann 2010; Izar 2009, 2011, 2013), retoman las ideas de Darwin sobre las emociones básicas. Las emociones básicas se encontrarían en todas las culturas o grupos sociales, y por lo tanto tendrían un carácter universal, aunque los patrones de la emoción estarán determinados culturalmente y sus características serán diferentes según las distintas culturas. Estas emociones básicas estarían determinadas biológicamente, de lo que es prueba la respuesta fisiológica y la expresión corporal similar que adoptan las personas cuando las sufren o sienten.

Otros criterios que deben cumplir las emociones básicas, según Engelen et al. (2009) y Engelen (2012), es que estas suelen ser las primeras en emerger en la conciencia humana, así como también son las últimas en desaparecer en casos de degeneración cognitiva. Son fácilmente identificables por expresiones faciales y posturales claros, y normalmente están acompañadas de una respuesta física, que se asume también como universal.

Tomando como foco el criterio de la expresividad facial, Ekman (1993, 2003, 2004) analizó los rasgos identificadores de las emociones en gran variedad de culturas, llegando a la conclusión de que pocas palabras del ámbito emocional tienen una correlación universal con los gestos faciales, tan solo: felicidad, tristeza, ira, miedo, sorpresa y desagrado. Las expresiones faciales correspondientes a estas seis emociones básicas se muestran en la figura 3.2 (véase Stamenkovic, Tasić y Forceville 2018).



Figura 3.2: Expresiones faciales de las emociones básicas. Ilustraciones de la novela gráfica sobre cómo dibujar un comic (McCloud 2006: 83)

Ekman también desarrolla otros dos postulados sobre la creación de emociones a partir de estas seis emociones básicas. Como ocurre con los colores básicos que se gradúan en intensidad y se mezclan para crear nuevas tonalidades y colores, dentro de una emoción existen también distintos grados o niveles, que dan lugar a otras emociones dentro de la misma categoría (figura 3.3). Igualmente, de la combinación de estas emociones básicas surgirían nuevas emociones secundarias más complejas, lo que se muestra en la figura 3.4 (véase Stamenkovic, Tasić y Forceville 2018).



Figura 3.3: Graduación para crear emociones secundarias. Ilustraciones de la novela gráfica sobre cómo dibujar un comic (McCloud 2006: 84)

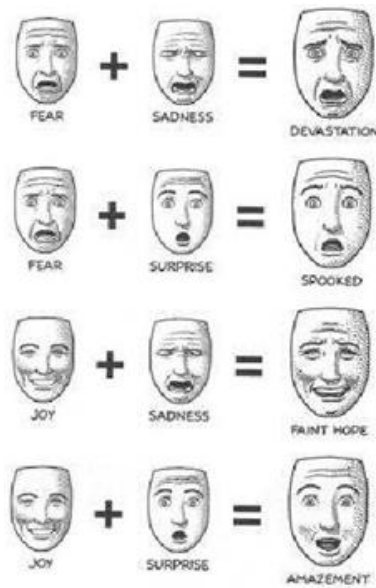


Figura 3.4: Combinación para crear emociones secundarias ilustraciones de la novela gráfica de sobre cómo dibujar un comic (McCloud 2006: 86)

Las emociones básicas son consideradas por tanto como puras, en el sentido de que no están mezcladas con ninguna otra emoción y que, por tanto, pueden ser diferenciadas claramente de las demás.

Otra manera de entender y clasificar las emociones es atendiendo al enfoque propuesto por la teoría de prototipos (Rosch 1978). En este enfoque, el término básico alude, por un lado, al elemento más destacado o representativo de una categoría, es decir, a su prototipo (sección 2.1.2.3). Por ejemplo, *miedo*, *tristeza* o *ira* serían elementos prototípicos de la categoría de emoción, a diferencia de sus miembros menos centrales o periféricos, la *culpa* y o la *vergüenza*. Por otro lado, también se refiere al nivel básico dentro de la categoría (sección 2.1.2.2) o al elemento que se sitúa en el punto medio de una jerarquía, al igual que perro se sitúa en el nivel básico con respecto a mamífero o caniche, así miedo se sitúa en el nivel básico con respecto a terror, pánico o susto.

La universalidad de las emociones básicas no ha podido ser probada, incluso no se llega a establecer un acuerdo en cuáles son concretamente estas emociones. Según Ortony y Turner (1990) las listas de emociones básicas varían mucho en cuanto al número de elementos (hay listas de tan solos 2 emociones, así como de 10) y a la elección de las emociones, que depende del criterio de investigación (adaptación biológica, expresión facial, relación con la reacción corporal o con la reacción neuronal, etc.). A pesar de ello, también señalan que la mayoría de los investigadores incluyen el miedo, la ira, la tristeza y la felicidad en sus listas de emociones fundamentales, aunque no siempre utilizan los mismos nombres para designar a estas emociones; es decir, si se considera que felicidad y alegría designan la misma emoción, así como rabia o enfado el mismo concepto que ira, las diferencias entre las elecciones de los autores son menores.

La principal crítica a la hipótesis de la universalidad, es que las emociones son fenómenos más complejos, formados y modelados a partir de la cultura y del lenguaje a través de procesos cognitivos. Sin embargo, las teorías sobre las emociones básicas son una evidencia más de que la manera en la que se conceptualizan las emociones está íntimamente relacionada con las sensaciones corporales y psicológicas que provoca ese estado, con la cognición y con la representación de estos fenómenos dentro de los modelos culturales.

Lakoff (1987) y Wierzbicka (1998) defienden que las emociones se conceptualizan de formas distintas según las diferentes lenguas, siendo difusos los límites entre las distintas emociones, pero, aunque las emociones no sean universales, existen ciertos elementos conceptuales que subyacen en su concepción que se encuentran en las culturas y lenguas estudiadas, como la conceptualización metonímica de las reacciones fisiológicas causadas por la emoción. Este es el enfoque que adopta

este trabajo, ya que alía las teorías basadas en la construcción cultural y social de las emociones, junto con las basadas en la respuesta y experiencia física, comprendiendo una visión completa del fenómeno.

Finalmente, para completar el espectro de la definición de las emociones, se consideran otras perspectivas psicológicas que permiten identificar y explicar las emociones sin recurrir a los procesos cognitivos del individuo, y de manera aislada de la respuesta fisiológica o a las expresiones faciales y corporales. Estos son los enfoques dimensionales, cuyo interés se centra en la apreciación general de la emoción.

3.1.1.4. Teorías dimensionales

Las teorías dimensionales (*Core affect theories*) (Wundt 1896; Lang 1980; Russell 1980, 2003; Barrett y Russell 2009; Lindquist et al. 2012) consideran las emociones como fenómenos inespecíficos, que se diferencian entre sí por el grado o su ubicación dentro de una serie de dimensiones propuestas por los distintos modelos que las estudian. Los distintos modelos dimensionales describen las emociones como un continuo, en lugar de en términos absolutos, y de esta manera pueden establecer su lugar dentro de intervalos con distintos ejes, que se corresponden a las distintas dimensiones que las constituyen.

Por ejemplo, como se muestra en la figura 3.5, la teoría tridimensional de Wundt (1896), diferencia tres dimensiones básicas en las emociones, atendiendo al distinto nivel de placer (agrado-desagrado), la activación (excitación-calma) y la concentración de la atención (tensión-relajación).

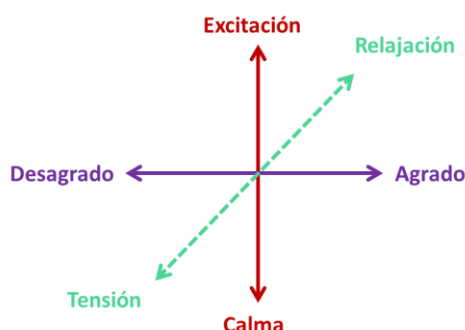


Figura 3.5: Teoría tridimensional. Adaptado de Wundt (1896)

Otro ejemplo es el de la teoría multidimensional de Barrett y Russell (2009), en la que se proponen dos dimensiones, expuestas en la figura 3.6, para encuadrar las distintas emociones: valencia (positiva-negativa) y activación (intensidad).



Figura 3.6: Teoría multidimensional. Adaptado de Barrett y Russell (2009:87)

Las teorías dimensionales dan respuesta a las sensaciones generales de cada emoción, siendo este uno de los elementos que componen la reacción emocional. Cada una de las teorías expuestas en este apartado centra así su atención en uno o dos de los elementos que componen la emoción: su causa, su expresión, las sensaciones que provoca, la respuesta automática asociada y la acción que la acompaña (Sanders 2013) como se resume en la tabla 3.1.

Principales teorías sobre las emociones		
Teoría	Aspecto de la emoción	Referencias
Teoría fisiológica	reacciones físicas	James, 1884; Lange 1885
Teorías neurológicas	evaluación del evento	Cannon 1927; Bard 1938
Teoría bifactorial	reacción fisiológica y evaluación cognitiva	Schachter y Singer 1962
Teoría de la evaluación cognitiva	valoración del evento, comportamiento y acción	Arnol 1954; Frijda 1986, 2007; Lazarus 1991; Sander, Grandjean y Scherer 2005
Teorías de las emociones básicas	expresiones faciales	Darwin 1872; Matsumoto y Ekman 2009; Ekman y Cordaro 2011; Vytal y Hamann 2010; Izar 2009, 2011, 2013
Teorías dimensionales	sentimientos generales	Wundt 1896; Barrett y Russell 2009; Lindquist et al. 2012

Tabla 3.1: Principales teorías de las emociones

Estas teorías psicológicas resultan, por tanto, complementarias para abordar la emoción como objeto de estudio. Sin embargo, además de estos elementos, el lenguaje,

la cultura y el aprendizaje tienen un papel destacado en la construcción de las emociones, como se verá en el siguiente apartado, lo cual tendrá un impacto en la manera de tratar los términos y conceptos emocionales en una LE/L2.

3.1.2. Las emociones en relación con el lenguaje y la adquisición de la LE/L2

La relación de las emociones con factores externos como el aprendizaje y los modelos sociales y culturales también han sido estudiadas desde la psicología y la antropología. Las teorías constructivistas (Solomon 1984), consideran que la emoción es resultado de un proceso de pensamiento y acción, que es interpretado según la orientación cultural o bien en función del contexto y del impacto subjetivo. El constructivismo considera que las emociones se aprenden y que la memoria y el aprendizaje juegan un papel esencial en su desarrollo, que es prototípico y único para todas las emociones. Como explica Engelen (2012) el niño, en su aprendizaje del mundo y del lenguaje, asimila ciertos comportamientos asociados a los vocablos emocionales, por ejemplo, aprende cuándo es aceptable o no mostrar la emoción, así como ciertos mecanismos para regularla y controlarla, que vendrán determinados por patrones culturales. La palabra vendrá asociada a distintos contextos y acompañada de sensaciones y expresiones específicas. La sensación emocional y su concepto se funden en el proceso de aprendizaje, y no se disociarán.

De esta manera, durante los primeros años de la infancia, el sistema de regulación emocional se construye en paralelo al desarrollo de la L1 (Harris, Gleason y Ayciçeği 2006), lo que causa que haya elementos que no se ajusten en el caso de la L2. Ogarkova (2016) advierte de la imposibilidad de traducir términos emocionales de una lengua a otra, ya que las emociones no se entienden y se expresan de la misma manera en las diferentes lenguas y culturas. Diferentes ambientes socioculturales dan lugar a diferentes experiencias emocionales (Kitayama y Markus 1994). Sin embargo, la expresión de las emociones en L2 no ha recibido todavía suficiente atención por parte de los investigadores (Dewaele 2015).

Los hablantes multilingües tienden a expresar sus emociones en su lengua dominante, la cual suele ser su L1, ya que el contexto de aprendizaje de esta lengua es sistemáticamente emocional (Dewaele y Pavlenko 2002; Pavlenko 2005, 2006). Las palabras y expresiones relativas a las emociones en la L1, debido a su uso más prolongado y frecuente en contextos diferentes, refuerzan su representación semántica y

están codificadas de manera más profunda. Por otro lado, las palabras y expresiones emocionales equivalentes en la L2 se conciben como más débiles y distantes. Muestra de esta percepción de una mayor carga emocional en la L1, es que algunos hablantes prefieren usar la L2, en el caso de palabras cargadas emocionalmente, o que se consideran tabú en su L1, ya que este distanciamiento emocional de las palabras en la L2 les permite huir de las restricciones sociales que estas tengan en su L1 (Dewaele 2008, 2013).

Una L2 también puede llegar a influir en la manera de concebir y expresar las emociones en la L1, o incluso convertirse en la lengua emocional dominante. Una exposición intensa a la L2 y a su cultura llevará a una reestructuración de los conceptos emocionales de la L1 (Pavlenko 2008, 2009; Dewaele 2016). Esto depende de factores determinantes como la edad de adquisición de la L2, la cultura de la L1, la propia percepción del hablante de su dominio de la L2, o el contexto de adquisición. El hablante que ha sido socializado en la L2, y especialmente si usa la L2 en contextos emocionales, tendrá más posibilidades de usar y comprender expresiones y vocabulario con carga afectiva que si hubiera aprendido únicamente la L2 mediante instrucción formal (Dewaele 2006).

Dewaele (2006, 2008, 2015) subraya la necesidad de los aprendices de expresar emociones en la L2 como parte de su competencia sociopragmática, y advierte la ausencia general del tratamiento de esta necesidad en la clase y en los materiales de L2. También sostiene que la inclusión de materiales auténticos dedicados a la emoción, en los contextos de aprendizaje formal, puede ayudar a la adquisición de la expresión de las emociones en L2. Para enseñar conceptos emocionales no es suficiente con ofrecer listas de palabras emocionales fuera de contexto lingüístico, sino que el aprendiz tendrá que ser consciente de que éstas forman parte de un guion preestablecido, donde en muchos casos no se utiliza el término emocional (Pavlenko 2008; Dewaele 2015). La falta de este conocimiento no se traduce en un error gramatical, pero puede tener repercusiones pragmáticas. Por ello, Dewaele (2015) propone presentar al aprendiz de L2 variaciones sobre la manera de expresar una emoción, para que este pueda entender los diferentes matices y reacciones físicas y verbales, así como lo que es comunicado tácitamente.

Estudiar una L2 es, además, un proceso afectivo en sí mismo. De acuerdo con Dewaele y MacIntyre (2014) las emociones están en el centro del proceso de aprendizaje, tanto de manera positiva, en forma de disfrute, como negativa, como es la

ansiedad. Ambos polos emocionales se relacionan, habiéndose reseñado niveles más altos de disfrute en aquellos aprendices que experimentan menos ansiedad en la clase de L2. También están ligados directamente con el dominio de la lengua, ya que el grado de ansiedad disminuye conforme se progresa en el conocimiento del idioma, aumentando el nivel de disfrute en el aprendizaje.

Numerosos autores (Krashen 1982; Arnold 1999; Gregersen et al. 2014; Dewaele 2015; Dewaele y Dewaele 2017; MacIntyre y Vincze 2017; Boudreau, MacIntyre y Dewaele 2018; Dewaele et al. 2018) destacan la importancia de las emociones en el aprendizaje, y de cómo el estado emocional del aprendiz tiene un impacto en su proceso de adquisición de la L2, por lo que, sería adecuado conceder a la comprensión y expresión de emociones su lugar en la clase de L2.

El enfoque científico que se adoptó sobre los conceptos emocionales durante el siglo XX, reveló la relación de las emociones con el pensamiento y con las funciones corporales, así como la influencia de los modelos culturales. Sin embargo, su conceptualización metafórica y metonímica sigue siendo un reflejo del conocimiento popular que los hablantes de una comunidad mantienen sobre las emociones, como se verá en la segunda parte de este capítulo donde se explicara la manera en que se conceptualizan las emociones en la mente de los hablantes.

3.2. La conceptualización de las emociones

Según Kövecses (1990, 2008), las emociones pueden ser definidas por prototipos y representadas en términos de modelos cognitivos. Se expresan además mediante el lenguaje a partir de tres sistemas conceptuales: las metáforas, las metonimias y los conceptos relacionados. Así pues, los conceptos emocionales tienen una estructura más compleja que no solo consiste en las metáforas y metonimias conceptuales, sino que también la integran conceptos relacionados, modelos cognitivos y prototipos. Se pueden distinguir dos grandes sistemas de conceptualización, uno metafórico y otro metonímico, donde se organizan las expresiones y el léxico asociado a las emociones. Muchos grupos de estas metáforas, metonimias y conceptos relacionados están relacionados entre sí y convergen en modelos cognitivos que pueden ser considerados prototipos de una emoción en cuestión.

Los conceptos relacionados con la conceptualización de las emociones también se reflejan en las metáforas y metonimias del discurso cotidiano y parecen tener un

papel similar. Estos presentan los dominios conceptuales que envuelven una emoción, en algunos casos como estados o actitudes emocionales, y pueden ser exclusivos de una emoción en particular. Por ejemplo, el concepto relacionado de DESEO se presenta en la mayoría de las emociones, aunque se trate en cada caso de materializaciones distintas: el ORGULLO viene acompañado de un DESEO DE COMUNICAR EL ÉXITO o en el caso de la IRA de un DESEO DE RESARCIMIENTO.

Kövecses (1990) distingue dos tipos de conceptos relacionados: conceptos inherentes y conceptos asociados. Aunque no todos los conceptos emocionales tienen conceptos inherentes, estos constituyen el contenido conceptual mínimo de una emoción mientras que los conceptos asociados lo completan de una manera menos cercana. El amor romántico, como ejemplifica Kövecses (1990: 200), está íntimamente relacionado con conceptos como AFECTO, DESEO e INTERÉS, son conceptos inherentes a esta categoría, en cambio, el DESEO DE INTIMIDAD SEXUAL se considera como un concepto asociado.

Las nociones de prototipos (sección 2.1.2.3) y modelos cognitivos (sección 2.1.2.1) ayudan al entendimiento de los conceptos emocionales ya que los conceptos son mejor definidos en términos de prototipos o mejores ejemplos. Un modelo cognitivo se presenta con un prototipo o varios como elemento central, alrededor del cual se organizan los demás miembros de la categoría. Estos prototipos representan un modelo para entender la emoción. Cuantas más características del modelo cognitivo tenga una categoría, más prototípica o central será.

Los detalles de esta categoría ayudan a entender cómo otros miembros de esta categoría difieren de manera más o menos evidente del prototipo. Dentro de la categoría de la emoción, las emociones consideradas como básicas, como la IRA o el MIEDO, responden mejor a las características del modelo cognitivo propuesto, resultan por lo tanto más prototípicas que otras emociones como el ORGULLO o el RESPETO, menos prototípicas.

En las siguientes secciones se ahondará en las metáforas y metonimias, que, junto con los conceptos relacionados, los prototipos y los modelos cognitivos, forman parte del complejo sistema de conceptualización de las emociones, así como también se detallarán las características del modelo cognitivo prototípico de la emoción y sus elementos.

3.2.1. La conceptualización metafórica de las emociones

La conceptualización de las emociones a través de la metáfora ha recibido atención por parte de muchos investigadores del ámbito de la Lingüística Cognitiva. La mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo estudiando el inglés americano (Kövecses 1986, 1990, 2000a, b, 2005, 2008, 2015; Barcelona 1986, 1995; Barcelona y Soriano 2004; Lakoff 1987; Emanatian, 1995; Yu 1995, 1998, 2008; Radden 1998; Soriano 2003b, 2004, 2015, 2016; Esenova 2011; Glynn 2002, 2014; Sauciuc 2013; Ograkova, Soriano y Gladkova. 2016; Ogarkova y Soriano 2018, entre otros), aunque existen estudios en otras lenguas que corroboran este modelo de conceptualización metafórico de las emociones. La tabla 3.2 resume algunos de estos trabajos de forma esquemática.

Estudios de metáfora conceptual y emociones en distintas lenguas			
Lengua	Emoción	Dominio fuente	Referencias
Español			Barcelona 1989b, 1995; Barcelona y Soriano 2004; Soriano 2003, 2004, 2016; Reali y Arciniegas 2015
Japonés	IRA		Matsuki 1995
Maorí		ELEMENTOS NATURALEZA	Krupa 1996
Chino	IRA, FELICIDAD		Yu 1995, 1998, 2008
Griego	MIEDO		Athanasiadou 1998
Alemán	ALEGRÍA		Stefanowitsch 2004
	ORGULLO		Oster 2010a, b
Dalabon		PARTES DEL CUERPO	Ponsonnet 2014
Ruso	IRA		Ogarkova y Soriano 2014b
	FELICIDAD		Pavpertova 2014
Búlgaro	EMOCIONES BÁSICAS		Dobrevá 2014
Indonesio	AMOR		Rajeg 2016
Turco		CORAZÓN	Baş 2017
Eslovaco		OJO	Ciprianová y Kováčová 2018

Tabla 3.2: Estudios de metáforas sobre emociones en lenguas distintas al inglés

En las metáforas conceptuales se manifiestan muchos aspectos de la experiencia emocional, como la intensidad, el deseo, el control o las nociones de negativo y positivo (Kövecses 2000a, 2008). Algunos de estos aspectos son fenómenos complejos que engloban distintas dimensiones, como el control, que se divide en tres momentos o actos: intento de control, pérdida de control y falta de control.

La mayoría de los dominios fuente que se aplican a los dominios emocionales no son específicos de estos, como MÁS ES ARRIBA, BUENO ES ARRIBA, sino que, como se ha visto, la aplicación de una metáfora se extiende a todo el sistema conceptual. Gran parte de las metáforas conceptuales sirven para expresar diversas emociones, aunque, como explica Kövecses (2000a), los dominios fuente que se aplican a las emociones no se aplican de la misma manera ni se extienden a todas las emociones.

Por un lado, algunas conceptualizaciones son comunes a todas las emociones, en las lenguas estudiadas hasta ahora, como se explicará en detalla y se ejemplificará en el próximo apartado (3.2.1.1.). Algunas de estas conceptualizaciones generales son: EXISTENCIA ES PRESENCIA, EXISTENCIA DE LA EMOCIÓN ES LA POSESIÓN DE UN OBJETO, LA EXISTENCIA DE LA EMOCIÓN ES ESTAR EN UN ESPACIO CERRADO, LA EMOCIÓN ES UN ORGANISMO VIVO.

Por otro lado, algunos dominios fuente como por ejemplo, CONTENEDOR, FUERZA, Oponente, intensidad, calor, enfermedad, etc. son comunes para la mayor parte de los dominios emocionales, aunque no para todos.

Por último, hay también dominios fuente concretos de la conceptualización de una emoción en particular, por ejemplo, ESTAR EN EL CIELO o UN ANIMAL QUE VIVE BIEN, son dominios únicamente aplicados a la FELICIDAD, así como TRASPASAR UN LÍMITE solo se emplea como fuente de la IRA. Las metáforas resultantes corresponden a un nivel más específico de conceptualización y por ello sus dominios tienen un menor espectro de aplicación, al contrario que las primeras, las metáforas del nivel más general, que se extienden a un mayor número de emociones.

En las siguientes secciones se explicará más en detalle los tipos de metáforas conceptuales generales que son utilizados para expresar emociones. Se comenzará por las metáforas relacionadas con el CONTENEDOR, después con las relacionadas con la DINÁMICA DE FUERZAS y LA GRAN CADENA DEL SER y, por último, aquellas que denotan la irracionalidad de la emoción, como LA EMOCIÓN ES LOCURA y LA EMOCIÓN ES ENFERMEDAD. Después se detallarán las metonimias conceptuales generales para las emociones, y por último el escenario prototípico de la emoción. De esta manera, en la

sección siguiente se podrá especificar cómo son utilizadas en el caso concreto de la emoción de la IRA, así como cuáles son las metáforas y metonimias específicas de esta emoción y su escenario prototípico.

En la tabla 3.3 se recogen, a modo de resumen, todas las metáforas conceptuales aplicadas a las emociones que se tratan en esta sección, distinguiéndose entre las metáforas primarias y las secundarias con las que guardan relación.

Metáforas conceptuales sobre emociones	
Metáforas primarias	Metáforas secundarias
EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR	EL CORAZÓN ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES LOS OJOS SON CONTENEDORES DE EMOCIONES LA VOZ ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES
INTENSIDAD ES CALOR	LAS EMOCIONES SON FLUIDOS CALIENTES EN UN CONTENEDOR - A PRESIÓN - QUE PUEDE EXPLOTAR
MÁS ES ARRIBA EXISTENCIA ES PRESENCIA	CUANDO LA EMOCIÓN ES MÁS INTENSA EL CONTENEDOR SE HACE MÁS GRANDE CUANDO LA EMOCIÓN ES MÁS INTENSA EL FLUIDO SALE DEL CONTENEDOR
EMOCIÓN ES FUERZA	LA EMOCIÓN ES UNA FUERZA FÍSICA LA EMOCIÓN ES UN Oponente LA EMOCIÓN ES UN SER SUPERIOR EL EFECTO EMOCIONAL ES MOVIMIENTO FÍSICO LA EMOCIÓN ES MOTIVACIÓN
LA GRAN CADENA DEL SER	LAS EMOCIONES SON FUERZAS DE LA NATURALEZA LA EMOCIÓN ES UN ANIMAL EN CAUTIVIDAD LA EMOCIÓN ES UN ORGANISMO VIVO (PLANTAS, ANIMALES, PERSONAS) LA EMOCIÓN ES UN OBJETO VALIOSO/FRÁGIL
LA EMOCIÓN ES EVALUACIÓN NO RACIONAL	LA EMOCIÓN ES RAPTO LA EMOCIÓN ES UN EMBAUCADOR LA EMOCIÓN EMOCIÓN ES LOCURA LA EMOCIÓN ES ENFERMEDAD
LA EMOCIÓN ES UNA SENSACIÓN FÍSICA	LA EMOCIÓN COMO CAMBIO FISIOLÓGICO LA EMOCIÓN ES AGITACIÓN

Tabla 3.3: Metáforas conceptuales sobre emociones

3.2.1.1. Metáforas generales

Ciertas metáforas primarias o genéricas como EXISTENCIA ES PRESENCIA, MÁS ES ARRIBA e INTENSIDAD ES CALOR conforman la base de la conceptualización de las emociones, evidenciando que el proceso cognitivo humano tiene su base en la experiencia corporal.

Se puede tomar como ejemplo de este esquema conceptual, basado en estas tres metáforas generales, el objeto presentado en la figura 3.7. Se trata de un termómetro decorativo con inscripciones en francés, a modo de escala emocional. La simple posición vertical del termómetro es ya una convención integrada que responde al esquema MÁS ES ARRIBA, un termómetro en posición horizontal sigue funcionando y sin embargo no se suelen ver nunca en esa posición.



Figura 3.7. Fotografía de un termómetro decorativo con inscripciones de emociones.

Esta metáfora conceptual reposa en la experiencia de haber notado el aumento vertical de los objetos cuando estos aumentan en número, por ejemplo, folios apilados o líquidos en un recipiente. Esta metáfora está también relacionada con INTENSIDAD ES CALOR, en cuanto a que más alto (más arriba) en la escala indica mayor intensidad. La conceptualización de las emociones está íntimamente relacionada con la idea de intensidad, expresada en muchos casos en términos de cantidad o temperatura.

Se suele atribuir distinta temperatura en las emociones y a la intensidad de las mismas, así, en las inscripciones del termómetro de la figura 3.7 se puede leer, desde la temperatura más alta hasta la más baja: *coup de foudre* ‘golpe de relámpago’ (flechazo), *folie* ‘locura’, *pasion* ‘pasión’, *amour* ‘amor’, *joie* ‘alegría’, *tendresse* ‘ternura’, *estime* ‘aprecio’, *colère* ‘enfado’, *oubli* ‘olvido’, *zéro* ‘cero’, *froid* ‘frío’.

Cuanto mayor sea la intensidad de la emoción más aumento de temperatura, como en las frases en búlgaro presentadas en (1), (2) y (3).

(1) *Той защитаваше това становище с необикновена*
 toy zashtitavashe tova stanovishte s neobiknovena
 él defiende esta posición con extraordinario
 goreshtina
горещина
 calor
 ‘Defiende su opinión acaloradamente’

(2) *Гореща любов*
 goreshta lyubov
 caliente.el amor
 ‘Amor ardiente’

(3) *Да не се горещи*
 da ne se goreshti
 que no se caliente
 ‘No te enfandes’

Al llegar a la parte inferior del termómetro el punto cero indica la falta de la emoción, en este caso la ausencia de amor, en lo que subyace que, si EXISTENCIA ES PRESENCIA, también se cumple lo contrario.

3.2.1.2. Metáfora del contenedor

Además de estas tres metáforas conceptuales generales, la metáfora conceptual más aplicada a la conceptualización de emociones es la metáfora del CONTENEDOR. En muchos casos, para poder tratar un concepto abstracto se le deben poner límites espaciales, a través de la imagen del contenedor o el recipiente se pueden abarcar estos conceptos, ya que esto limita sus contornos. La metáfora del contenedor resulta recurrente para hablar de distintos conceptos abstractos como el tiempo o la sociedad. Con respecto a las emociones, la metáfora del contenedor puede concebirse de dos maneras distintas dependiendo de si la proyección del contenedor se realiza sobre la emoción o sobre el cuerpo:

Por un lado, LOS ESTADOS EMOCIONALES SON CONTENEDORES. Cuando se está dentro del contenedor se está en ese estado emocional. Así se muestra en las expresiones en español en (4), en inglés en (5) y en búlgaro en (6), donde la metáfora se aplica a distintas emociones que funcionan como contenedor donde se cae o se está.

(4) *Caer en la desesperación*

(5) *Be in love*
estar en amor
'Estar enamorado'

(6) *Падат в мъза*
padat v taga
caer en tristeza.la
'Estar triste'

Por otro lado, el contenedor puede ser el cuerpo humano, como se refleja en la metáfora conceptual. EL CUERPO ES UN CONTENEDOR (Lakoff y M. Johnson 1980). Una persona se puede *llenar de alegría, dolor, tristeza, rabia, amor, orgullo, admiración, vergüenza...* El cuerpo como contenedor es una metáfora conceptual atestiguada en numerosas lenguas (Kövecses 2000b), aunque también este dominio puede focalizarse a una sola parte de él; por ejemplo, el corazón es considerado en muchas culturas como el órgano más relacionado con las emociones, por lo que se utiliza en muchas lenguas como dominio fuente para expresar emociones y sentimientos (Gutiérrez Pérez 2010; Nénkova 2014), aunque también hay culturas que sitúan los sentimientos en el hígado o

en el estómago (Zahedi 2012). No obstante, es corriente encontrar expresiones metafóricas provenientes de la metáfora conceptual EL CORAZÓN ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES, como por ejemplo en *se me llena el corazón de alegría*.

Otras partes del cuerpo también son habitualmente usadas como contenedor debido a la conexión corporal involucrada en la emoción, por ejemplo la expresión facial y corporal de la persona, así como su tono de voz, dan indicios del sentimiento que está experimentando esa persona, por ejemplo, alguien puede *tener los ojos llenos de tristeza*, lo que sería un ejemplo de LOS OJOS SON CONTENEDORES DE EMOCIONES, o como señala Esenova (2009, 2011), LA VOZ ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES, como en el ejemplo en inglés: *she filled her voice with all the anger she had in her body* ‘ella llenó su voz con toda la ira que tenía en su cuerpo’.

El contenedor define la escala de intensidad de la emoción con dos puntos, la parte inferior del contenedor, que indica la menor intensidad, y su punto límite o parte superior. En el modelo cultural occidental las emociones vienen de la parte inferior del contenedor, identificado en muchos casos con las vísceras, y tienden a subir, hacia la cabeza (Kövecses 1990). Este modelo se relaciona, por tanto, con la metáfora orientacional MÁS ES ARRIBA. Cuanta mayor cantidad de fluido dentro del contenedor, más espacio vertical ocupará dentro de este, lo que indica una mayor intensidad de la emoción. La falta de líquido en el contenedor significa la falta de emoción en la persona, siguiendo la lógica de EXISTENCIA ES PRESENCIA.

Cuando sube la intensidad pueden ocurrir dos cosas, que el contenedor tienda a aumentar de volumen o que el fluido se vierta al exterior, como en CUANDO LA EMOCIÓN ES MÁS INTENSA EL CONTENEDOR SE HACE MÁS GRANDE, como en la expresión metafórica *Hincharse de orgullo*, o CUANDO LA EMOCIÓN ES MÁS INTENSA EL FLUIDO SALE DEL CONTENEDOR, como en *desbordar de alegría*, o en búlgaro, en la expresión en (7).

(7) Тя не е на себе си от притеснение
tya ne e na sebe si ot pritesnenie
ella no está en misma sí de inquietud
‘No está en sí de inquietud’

Otras elaboraciones más complejas pueden surgir de la combinación de la metáfora del contenedor con las otras metáforas relacionadas con los conceptos de calor e intensidad para referirse al estado o el nivel de la emoción como LAS EMOCIONES SON

FLUIDOS CALIENTES EN UN CONTENEDOR, así, alguien en una situación en la que da una respuesta demasiado emocional tiene *la sangre caliente*, *гореща кръв* (goreshhta krav: caliente.la sangre), o al contrario, su falta de emoción denota que tiene *la sangre fría*, *хладнокръвен* (hladnokraven: fríosangre). Este contenedor de emociones puede estar A PRESIÓN y finalmente puede llegar a EXPLOTAR, como en los ejemplos búlgaros en (8), (9) y (10).

- | | | | | |
|------|--|----------------|---|-----------------------------------|
| (8) | <i>Избухвам</i>
izbuhvam
explotar
'Estallar en risas/ lágrimas' | в
v
con | <i>смях/</i>
smyah/
risa/ | <i>сълзи</i>
salzi
lágrimas |
| (9) | <i>Гневно</i>
gnevno
<i>ира</i>
'Explosión de cólera' | | <i>избухване</i>
izbuhvane
explosión | |
| (10) | <i>Изблик</i>
izblik
estallido
'Efusión de sentimientos' | на
na
de | <i>чувствам</i>
chuvstvam
sentimiento | |

El individuo que sufre la emoción debe, en muchos casos, luchar por contener esa presión que ejerce la emoción sobre él, pues las consecuencias de esa pérdida de control pueden ser catastróficas para las personas que le rodean y para él mismo. Estos dos movimientos contrapuestos de presión y contención juegan, por tanto, un papel importante en la conceptualización de las emociones, y son también entendidos como fuerzas antagónicas.

3.2.1.3. Dinámica de fuerzas

LA EMOCIÓN ES FUERZA es otra de las metáforas genéricas que subyacen en la base de la conceptualización de las emociones, y está relacionada directamente con la explicación de la dinámica de fuerzas de Talmy (1985, 1988, 2000). Esta teoría se presenta como una generalización del concepto de causatividad, donde las causas son conceptualizadas como fuerzas: LAS CAUSAS SON FUERZAS. En el patrón propuesto por la dinámica de fuerzas hay dos elementos, un agonista, que es el elemento sobre el que se centra la atención, y un antagonista que ejerce una fuerza sobre el primero, por ejemplo, un árbol

(agonista) que sufre el empuje del viento (antagonista). Esta interacción de fuerzas entre ambos elementos puede implicar un cambio o no en la tendencia natural del agonista, dependiendo de si la fuerza del antagonista puede influenciarla o si por el contrario la fuerza del agonista es mayor; en el caso del ejemplo, el árbol puede resistir la fuerza del viento y permanecer inmóvil o puede ladearse o incluso llegar a doblarse o a partirse.

Dentro de esta dinámica de fuerzas, las emociones cumplen el papel de la fuerza ejercida por el antagonista ante el que la persona, agonista, debe resistir, como en la metáfora LA EMOCIÓN ES UNA FUERZA FÍSICA (M. Johnson 1987; Kövecses 1990, 2000a). La dinámica de fuerzas refleja un arquetipo conceptual que permite desde conceptos experienciales y físicos interpretar dominios psicológicos o sociales. Para Talmy (1985) el agonista y el antagonista pueden encontrarse también dentro de uno mismo, cuando entran en conflicto la mente y las emociones o los deseos de la persona y los valores sociales.

Las metáforas conceptuales más características sobre las emociones que responden a esta interpretación psicológica o social del esquema de fuerzas son LA EMOCIÓN ES UN Oponente como se ve, por ejemplo, en la expresión *está en lucha continua con sus emociones* y LA EMOCIÓN ES UN SER SUPERIOR (Kövecses 2000a), que se manifiesta en expresiones como *obedece a tu corazón* o en *es un esclavo de sus sentimientos*. También esta fuerza puede llegar a impulsar a la persona a realizar algún cambio o movimiento, como la metáfora conceptual EL EFECTO EMOCIONAL ES MOVIMIENTO FÍSICO (Kövecses 1990: 170), que se refleja en expresiones como *se dejó llevar por sus emociones*, o *el amor la ha transportado a otro mundo*. El movimiento causado por la emoción puede ser entendido como el empuje a ciertos comportamientos, por ejemplo, la IRA puede motivar un comportamiento agresivo como en LA EMOCIÓN ES MOTIVACIÓN (Kövecses 1990: 170).

En otros casos, estas fuerzas de la emoción son vistas como fuerzas ejercidas por la naturaleza, y por lo tanto resultan irracionales, salvajes y más difíciles de contrarlar como en LAS EMOCIONES SON FUERZAS DE LA NATURALEZA (Kövecses 1990) ilustrado en el ejemplo *бурен изблик на радост* (buren izblik na radost) ‘tormentoso estallido de alegría’. En algunos casos, estas fuerzas naturales ostentan un poder destructivo, p. ej. *lo fulminó con una mirada de odio*, o se refieren a la fuerza animal en una situación límite, como en la metáfora conceptual LA EMOCIÓN ES UN ANIMAL EN CAUTIVIDAD, y en la expresión metafórica *dio rienda suelta a su indignación*. Estas metáforas referidas a las

fuerzas naturales o animales también están en consonancia con la metáfora conceptual de la GRAN CADENA DEL SER.

3.2.1.4. LA GRAN CADENA DEL SER

Las emociones son vistas como objetos tanto animados LA EMOCIÓN ES UN ORGANISMO VIVO (PLANTAS, ANIMALES, PERSONAS), con capacidades y acciones independientes, así como inanimados: LA EMOCIÓN ES UN OBJETO VALIOSO/FRÁGIL, como en los ejemplos de (11) a (13).

- (11) *Изгубвам надежда*
izgubvam nadezhda
perder esperanza.la
'Perder la esperanza'
- (12) *Загубвам присъствие на духа*
zagubvam prisastvie na duha
perder presencia de espíritu.el
'Perder la presencia de ánimo'
- (13) *Загубвам търпение*
zagubvam tarpenie
perder paciencia
'Perder la paciencia'

El objeto también puede representar una carga emocional como en EMOCIÓN ES UN PESO, y este puede estar alojado en alguna parte concreta del cuerpo, como el estómago, el corazón o el espíritu, como en las expresiones búlgaras de los ejemplos en (14) y (15).

- (14) *Чувствам тежест в стомаха*
chuvstvam tezhest v stomaha
siento peso en estomago.el
'Siento un peso en el estómago' (ira o tristeza)
- (15) *Нещо ми тежи на съвестта*
neshto mi tezhi na savestta
algo me pesa en consciencia.la
'Algo me pesa en la consciencia'

Cuando la persona se libera de la emoción queda aliviado del peso, como expresa el búlgaro en (16);

- (16) *Камък ми пада от сърцето*
kamak mi pada ot sartseto
piedra me cae de corazón.el
‘Una piedra se me cae del corazón’

Según esta metáfora de nivel general, cada elemento de la cadena se caracteriza por una serie de cualidades intrínsecas a su naturaleza, como el instinto en los ANIMALES contrapuesto al pensamiento racional en el caso de las PERSONAS. Los animales, así como las imágenes de la naturaleza, cuando se utilizan como dominio llevan, por tanto, implícita también la idea de pensamiento irracional, que es igualmente característica de las emociones, reflejo de la consideración tradicional de la incompatibilidad entre sentimiento y razón, como se observa, por ejemplo, en la expresión *no es bueno dar rienda suelta a las emociones*, que hace referencia a un instinto animal que hay que refrenar, o la expresión *el amor te nubla la mente*, donde los elementos naturales actúan sobre la capacidad de raciocinio.

3.2.1.5. La emoción en oposición a la razón

Este enfrentamiento entre emoción y pensamiento se recoge en variedad de metáforas donde LA EMOCIÓN ES EVALUACIÓN NO RACIONAL. Muestra de ello es por ejemplo la pérdida o la falta del órgano relacionado con la capacidad de discernir, o el contenedor donde se alberga el pensamiento, como en *perder la cabeza*, o su equivalente en búlgaro, *загубвам ума си* (*zagubvam uma si*) perder mente su ‘perder la mente’.

Esta evaluación negativa de la emoción tiene su origen en la tradición filosófica (Lyons 1999; Palmero 2003; De Sousa 2010; Engelen 2012; David 2016), que consideraba que las emociones impedían el juicio racional y esto queda reflejado en metáforas conceptuales derivadas de la anterior como LA EMOCIÓN ES RAPTO, como en las expresiones *este sentimiento no le deja libre y está atrapado por la emoción*. Así como, LA EMOCIÓN ES UN EMBAUCADOR, como en *te engaña el corazón* o *te confunden tus sentimientos*.

En muchos casos, la irracionalidad puede manifestarse en un comportamiento inadecuado o socialmente no aceptado, muchas veces a causa de una pérdida de control.

También responde a una enajenación o trastorno mental. Lo más opuesto a la razón es la locura, y por lo tanto, EMOCIÓN ES LOCURA, como en los ejemplos de expresiones búlgaras en (17) y (18).

(17) *Полудяла от радост / скръб*
 poludyala ot radost / skrab
 Enloquecida de alegría / pena
 ‘Loca de alegría/pena’

(18) *Лудо блюбен*
 ludo blyuben
 loco en.amor
 ‘Loco de amor’

La emoción es, en todo caso, conceptualizada como una debilidad de la persona, que puede menguar las capacidades mentales de ésta (la locura puede ser considerada una enfermedad mental), pero también físicas. Es algo que se puede sufrir o padecer, y sus consecuencias se manifiestan como síntomas de una enfermedad, como ejemplifican las viñetas de la figura 3.8, pertenecientes a un panfleto de un centro de planificación información y prevención del sida y la salud, cuya intención es explicar a los adolescentes qué es el amor, sirviéndose de la metáfora conceptual LA EMOCIÓN ES ENFERMEDAD.



Figura 3.8. Amor y sentimientos. (Crips Ile-de France 2014: 16-17).

La concepción de las emociones como enfermedades físicas está basada en la experiencia de la somatización de éstas mediante trastornos corporales que también acontecen ante la enfermedad como dolores, pérdida del apetito, taquicardia, subida de temperatura, etc. Como se muestra en las viñetas de la figura 3.8, en la que los pacientes van describiendo sus síntomas: *J'ai chaud* 'tengo calor'; *j'ai le coeur qui s'accélère* 'se me acelera el corazón'; *j'ai mal au ventre* 'me duele la tripa'; *j'ai plus d'appétit* 'no tengo hambre'. Finalmente, la médica emite su diagnóstico: *Rien de grave vous êtes tout simplement amoureux* 'nada importante, simplemente estáis enamorados', y una última reflexión: *Et ça!? C'est de l'amour?* '¿Y esto es el amor?'. Es decir, la conclusión es que estas sensaciones físicas son el amor, o expresado en forma de metáfora conceptual: LA EMOCIÓN ES UNA SENSACIÓN FÍSICA.

También relacionado con la idea de trastorno físico, aunque no forzosamente ligado a la enfermedad, se concibe también la emoción como un cambio físico, EMOCIÓN COMO CAMBIO FISIOLÓGICO, y también como un disturbio o agitación, tanto interno como externo, EMOCIÓN ES AGITACIÓN. Esta última es aplicada especialmente a aquellas emociones que se caracterizan por el incremento de la temperatura corporal y la agitación interna, las emociones consideradas como "pasiones" como la IRA, el AMOR ROMÁNTICO, el ODIO, etc.

Las metáforas que reflejan aspectos físicos de la emoción tienen una fuerte relación con procesos metonímicos, y en algunos casos, algunas expresiones son fruto de la asociación entre una metáfora y una metonimia conceptual, como por ejemplo, en la expresión búlgara para indicar que alguien tiene algún tipo de sentimiento: *има буйна кръв*, (*ima buyna krav*: tengo agitada sangre) 'tengo la sangre agitada', que surge de la combinación de la conceptualización de la emoción como un líquido dentro del cuerpo (CONTENEDOR) y de la metonimia conceptual AGITACIÓN POR EMOCIÓN.

3.2.2. La conceptualización metonímica

Kövecses (1990) distingue dos tipos de metonimias referidas a las emociones: por un lado, aquellas que se refieren a las respuestas fisiológicas internas, y por otro lado, a las referidas a las respuestas externas visibles por el comportamiento o la reacción de la persona ante la emoción.

Las primeras se desprenden de las experiencias o conocimientos populares sobre las emociones, a las que se les atribuye la idea de agitación o movimiento, una

motivación, un cambio psicológico, sensaciones físicas como el aumento de temperatura, sudores, el corazón que bombea más deprisa, cambio de color, etc. Estos efectos fisiológicos darán lugar a metonimias conceptuales como EXPRESIÓN FACIAL POR EMOCIÓN, como en la expresión *quedarse boquiabierto*, o AUMENTO/DISMINUCIÓN DE LA TEMPERATURA CORPORAL POR EMOCIÓN, como, por ejemplo, en *la noticia lo dejó helado*, así como, la más general, CAMBIO FISIOLÓGICO POR EMOCIÓN, como en el caso de la expresión *se puso colorado*.

Las segundas toman en lugar de la emoción aquellos comportamientos, normalmente negativos o no aceptables, típicamente asociados a la persona que la sufre. Este tipo de metonimias también tiene una relación directa con las metáforas conceptuales que ponen de manifiesto la oposición entre raciocinio y sentimiento, como LA EMOCIÓN ES LOCURA, que es acompañada por COMPORTAMIENTO ALOCADO POR EMOCIÓN, o LA EMOCIÓN ES UN ANIMAL y, por consiguiente, COMPORTAMIENTO ANIMAL POR EMOCIÓN.

Ambos tipos de metonimias conceptuales se pueden condensar en la metonimia genérica EL EFECTO DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN, ya que tanto los cambios fisiológicos que generan como el comportamiento atribuido son efectos directos que se pueden percibir de la actuación de las emociones en una persona.

Muchos grupos de metáforas y metonimias están relacionados entre sí en modelos cognitivos que pueden considerarse como prototipos de una emoción en cuestión.

3.2.3. El escenario prototípico de la emoción

Kövecses (1990, 2000a, 2008) propone un modelo cognitivo prototípico para la categoría de emoción, que nace de las metáforas y metonimias usadas para entender y crear el modelo de emoción. Este modelo tiene una dimensión temporal y así se organiza en forma de escenario con distintas escenas correspondientes a los distintos estadios de la emoción. En la tabla 3.4 se recogen las escenas o estadios de la emoción de este modelo.

Modelo cognitivo prototípico de la emoción	
Escena	Descripción
0. Estado de calma emocional	La emoción no se ha presentado y no se observan signos externos de ningún tipo
1. Causa	Acontece un evento que será la causa de la emoción, se tratará de un disturbio externo, con un fuerte impacto para la persona que sufre, de forma pasiva, la emoción.
2. Existencia de la emoción	Aparece la emoción, esta es una entidad separada del ser. Hay signos externos de esta existencia (deseos, sensaciones...)
3. Intento de control	La persona intenta apaciguar la emoción ya que en muchos casos mostrar las emociones es socialmente inaceptable e incluso puede ser peligroso para la persona o para los que le rodean.
4. Pérdida de control	La persona no puede controlar más su emoción y pierde el control, muestra entonces un comportamiento irracional y agitado
5. Acción	La emoción deja de existir y se vuelve al punto de calma inicial.
0. Estado de calma emocional	No se observan signos externos de ningún tipo

Tabla 3.4: Modelo cognitivo prototípico de la emoción (traducido y adaptado de Kövecses 1990, 2000a, 2008).

Este escenario prototípico, al igual que las metáforas y metonimias vistas, sirven de base general para enmarcar la conceptualización de las emociones sin representar a ninguna en concreto, ya que no puede existir un modelo único y preciso. Los modelos específicos de cada emoción añadirán información en comparación a este modelo prototípico. La IRA, es una de las emociones que mejor encaja en este modelo, es decir, es un miembro central o prototipo de la categoría de emoción, y un ejemplo claro dentro de esta categoría. El modelo de conceptualización de esta emoción será el que se analice a continuación.

3.3. La conceptualización de la IRA

La IRA es considerada como una de las emociones más prototípicas (Ortony y Turner 1990; Kövecses 2000b; Ograkova, Soriano y Gladkova 2016; 2018), ya que parece responder a la mayoría de las características señaladas para el concepto general de emoción. No es de extrañar por tanto que haya sido una de las primeras emociones que ha sido analizada de manera sistemática por la CTMM.

La conceptualización metafórica y metonímica de la IRA fue tratada en inglés por Kövecses y Lakoff (Kövecses 1986, 1990, 2000a, 2000b; Lakoff y Kövecses 1987, 1990) creando un esquema de referencia para esta emoción que ha servido para otros autores (Geeraerts y Grondelaers 1995; Soriano 2003a, 2004, 2013; Gevaert 2001, 2005; Glynn 2002, 2014; Esenova 2009, 2011; Blanco-Carrión 2012b; Fetterman, Robinson y Meier 2012; Ogarkova y Soriano en revisión, entre otros) y para poder explorar y contrastar posteriormente la conceptualización de la IRA en otras lenguas como en las expuestas en la tabla 3.5, donde se recogen algunos estudios sobre metáforas de IRA.

Estudios de metáforas sobre la IRA	
Lengua	Referencia
Chino	King 1989; Yu 1995
Garífuna, chickasaw y wolof	Munro 1991
Japonés	Matsuki 1995
Húngaro	Kövecses 1995
Polaco	Mikołajczuk 1998
Zulú	Taylor y Mbense 1998
Lengua de signos	Grushkinn 1998
Español	Barcelona 1989b; Soriano 2003a, 2004, 2013
Árabe	Maalej 2004
Turco	Aksan 2006
Latín	Roesch 2016
Ruso, español e inglés	Ogarkova y Soriano 2014a, 2014b, Ograkova, Soriano y Gladkova 2016, 2018

Tabla 3.5: Estudios de metáforas sobre la IRA en distintas lenguas

En estos estudios realizados sobre la IRA, las distintas lenguas (Kövecses 2000b) parecen corresponder con el modelo propuesto por Lakoff y Kövecses (1987), a pesar de ser, en muchos casos, lenguas de culturas muy alejadas, ya que no solo se han estudiado lenguas indoeuropeas, como el inglés, el español o el ruso (Ogarkova y Soriano 2014a y b, Ograkova, Soriano y Gladkova 2016, 2018), sino también otras no relacionadas genéticamente con estas, como el húngaro (Kövecses 1995), así como también lenguas amerindias y africanas (Munro 1991) o asiáticas, como el chino (King 1989; Yu 1995) o el japonés (Matsuki 1995).

Sin embargo, se observan también diferencias entre las distintas lenguas y culturas, por ejemplo, en la preferencia de unas metáforas sobre otras, el distinto uso que pueden hacer de los dominios o las variables que establecen en la elaboración del escenario prototípico, donde algunas culturas privilegian las escenas de control y represión de la emoción, como en japonés o en chino, y otras en cambio destacan las de expresión de la IRA.

Por ejemplo, en húngaro (Kövecses 1995), la cabeza parece ser un contenedor específico para la IRA, mientras que en zulú (Taylor y Mbense 1998) se prefiere el corazón. En japonés (Matsuki 1995) la IRA se localiza en distintas partes del cuerpo en función del aumento de intensidad de la emoción. Empieza en el estómago, sube hasta el pecho y por último, cuando la IRA ha alcanzado su nivel más alto, se localiza en la cabeza, donde no se puede controlar.

La conceptualización de esta emoción a través de la temperatura también está presente en las distintas culturas, aunque es explotada con distintas elaboraciones de las imágenes del calor o el fuego, así en español se prefiere “freír” y en inglés “cocer” (Soriano 2004). En chino (Yu 1995, 1998), aunque exista la idea de la IRA como CALOR, está menos presente que la de PRESIÓN, y no se elabora con respecto al líquido dentro del contenedor, ya que este elemento en la cultura china se corresponde con un fluido concreto, o más bien un gas, llamado *Qi*, que simboliza la energía interna de la persona.

El modelo conceptual de la emoción de la IRA elaborado por Lakoff y Kövecses (1987, 1990) parece, por lo tanto, presentar un marco genérico adecuado para la representación de esta emoción, ya que maneja elementos conceptuales que se encuentran en las distintas lenguas estudiadas, al mismo tiempo que deja lugar para reflejar las variedades culturales de cada una. En los siguientes apartados se presentará este modelo cognitivo de la IRA, resumen del modelo propuesto por Lakoff y Kövecses (1987, 1990) y Kövecses y Lakoff, (1990), compuesto de metáforas y metonimias conceptuales, y del escenario prototípico de la emoción, en el que además se incluirán las aportaciones en inglés y español realizadas por Soriano (2004), así como de otros trabajos que han tratado la conceptualización de la IRA (Kövecses 1986, 1995, 2000b; Barcelona 1989b; Esenova 2009, 2011; Ogarkova y Soriano 2014a, b, 2018, en revisión; Soriano 2003a, 2013, 2016; Ograkova, Soriano y Gladkova 2016, 2018).

3.3.1. Metáforas de la IRA

La primera clasificación de metáforas conceptuales específicas de la IRA, como se puede observar en la tabla 3.6, fue elaborada por Lakoff y Kövecses (1987). Este listado, que solo contemplaba el estudio de la IRA en inglés, fue ampliado por Barcelona (1989b), y posteriormente por Soriano (2003a, 2004, 2013), que además incluyeron el análisis de la IRA en español, así como, más adelante, Soriano (2016), Ogarkova y Soriano (2014a, b, 2018) Ogarkova, Soriano y Gladkova (2016; 2018) proponen su adaptación e incluyen además del inglés y el español, el estudio del ruso (véase tabla 3.7).

Lenguas	Estudios	Metáforas conceptuales específicas de la IRA: LA IRA ES...
Inglés	Lakoff y Kövecses (1987, 1990) Kövecses (2000)	CALOR: FLUIDO EN UN CONTENEDOR O FUEGO LOCURA UN Oponente UN ANIMAL PELIGROSO UN PESO UNA MOLESTIA FÍSICA TRASPASAR UN LÍMITE
Inglés, español	Barcelona (1989b) Soriano (2003a, 2004, 2013)	UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR FUEGO ENFERMEDAD LOCURA UN Oponente UN ANIMAL PELIGROSO UNA FUERZA DE LA NATURALEZA UN ARMA UNA MOLESTIA FÍSICA TRASPASAR UN LÍMITE
Inglés, español ruso	Ogarkova y Soriano (2014a y b) Soriano (2016) Ogarkova, Soriano y Gladkova (2016; 2018)	UN FLUIDO A PRESIÓN UN FLUIDO CALIENTE FUEGO ENFERMEDAD LOCURA UN Oponente UN ANIMAL UNA FUERZA DE LA NATURALEZA UN ARMA

Tabla 3.6: Metáforas conceptuales específicas de la IRA

Muchas de estas metáforas específicas de la IRA, presentadas en la tabla 3.6, se relacionan con las mismas metáforas generales existentes sobre las emociones,

recogidas en la tabla 3.7, lo que demuestra el carácter central o prototípico de esta emoción.

Lenguas	Estudios	Metáforas conceptuales genéricas sobre emociones que se pueden aplicar a la IRA:
Inglés	Lakoff y Kövecses (1987, 1990)	EXISTENCIA ES PRESENCIA LAS EMOCIONES SON ESPACIOS DELIMITADOS
Inglés, español	Soriano 2004	Además de las anteriores MÁS ES ARRIBA INTENSIDAD ES CALOR EL CUERPO ES UN CONTENEDOR LA GRAN CADENA DE SERES DAÑO (PSICOLÓGICO) ES LESIÓN FÍSICA MALO/NEGATIVO ES NEGRO ESTRUCTURA DEL EVENTO METÁFORA DEL AJUSTE MORAL CONTROL ES ESTAR EN UNA UBICACIÓN (CANÓNICA) METÁFORA DEL SUJETO EN SÍ MISMO
Inglés, español ruso	Soriano 2016	Además de las anteriores LA IRA ES UN LUGAR LA IRA ES FUERZA LA IRA ES UN OBJETO FÍSICO LA IRA ES ENTIDAD QUE SE MUEVE LA IRA ES UN SER VIVO

Tabla 3.7: Metáforas conceptuales genéricas aplicadas a la IRA

En los siguientes apartados se comentarán estas metáforas conceptuales que se aplican a la expresión de la IRA, comenzando por las metáforas conceptuales genéricas para las emociones, y después de las específicas para la emoción de la IRA.

3.3.1.1. Metáforas generales

La IRA es considerada como una emoción intensa, que es reforzada bajo la idea de calor, por ello la metáfora primaria INTENSIDAD ES CALOR toma especialmente preminencia en el caso de la IRA. En este caso la intensidad de la IRA se manifiesta por el aumento de temperatura, como se ve en las expresiones *se calentaron mucho en la discusión*, o *está*

que arde. Siguiendo con la lógica de otra metáfora general, EXISTENCIA ES PRESENCIA, la falta de calor indica la ausencia de signos visibles que manifiesten esta emoción, como, por ejemplo, en *cólera fría*. Por otro lado, EXISTENCIA ES PRESENCIA también se aplica de manera general a la IRA, como en *su ira se disipó o desapareció*.

El contenedor es uno de los dominios más productivos aplicado a las emociones. Esta imagen se puede entender de dos maneras, bien considerando la emoción como el contenedor en el que entra la persona, o bien, la persona, o una de sus partes u órganos, es el contenedor que alberga la emoción. Cuando el contenedor se considera como un espacio cerrado del que se entra y se sale, la emoción está presente cuando se está dentro de este espacio. Así la IRA también es un ESPACIO CERRADO, como se ve en los ejemplos de expresiones españolas de (19) a (20).

(19) *Entró en un estado de locura*

(20) *Se encerró en su ira*

(21) *No quiere salir de su enfado*

Por otra parte, la conceptualización del cuerpo como contenedor aplicado al dominio de la IRA, es fuente de numerosas expresiones, como ejemplifica Soriano (2004:139), tanto en inglés, como en (22), como en español en (23):

(22) *It is better to let anger out than*
Ello es mejor prep. dejar ira fuera que
to keep it in
prep. guardar ello dentro
'Es mejor dejar salir la ira que guardársela dentro'

(23) *Estar lleno de ira*

Esta conceptualización general en combinación con MÁS ES ARRIBA e INTENSIDAD ES CALOR, dará lugar a una metáfora específica la IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR, que será central en el sistema metafórico tanto del inglés como del español para esta emoción.

El contenedor también se puede identificar con una parte específica del cuerpo, en el caso de la IRA. Por ejemplo el ESTÓMAGO parece ser el órgano más típicamente ligado a esta emoción en numerosas lenguas (Ograkova 2013), incluido el español, como se ve en: *la ira le subía desde el estómago*. El HÍGADO aparece también en

relación a la IRA: en expresiones como *¡me pones del hígado!* En español es también recurrente el PECHO y más específicamente el CORAZÓN: *tomarse algo a pecho, guardar la ira en el corazón.*

De acuerdo con la metáfora de la GRAN CADENA DEL SER, las emociones pueden conceptualizarse con respecto a cinco niveles: HUMANO, ANIMAL, PLANTA, OBJETO y ENTIDAD NATURAL. En el caso concreto de la IRA, los seres animados se convierten en amenazas y peligros, el ser humano puede ser visto como un Oponente, así como el animal se convierte en un ANIMAL PELIGROSO. Los objetos, son utilizados como HERRAMIENTAS, *utiliza la ira que sientes para avanzar*, e incluso como ARMAS, *su enfado es como una bomba de relojería.* Tan solo las plantas son tomadas solo por sus funciones naturales, como el crecimiento, el florecimiento o la alimentación, sin añadir el componente de peligrosidad o amenaza: *sembrar la ira, hacer crecer el enfado, alimentar la cólera.* Esenova (2011) señala otra submetáfora con respecto a esta cadena, LA IRA ES UN NIÑO, con las que también se pueden identificar los últimos dos ejemplos.

Dado este carácter peligroso y agresivo de la IRA, las metáforas también toman en consideración los daños que esta pueda causar. Ya que la agresión suele quedar en el plano metafórico, los daños causados, principalmente a la persona que la sufre, suelen ser en el plano de la sensación emocional o dolor psicológico y manifestado metafóricamente a través de la dolencia física, DAÑO (PSICOLÓGICO) ES LESIÓN FÍSICA. Esta metáfora primaria relaciona el daño físico y el daño emocional DAÑO EMOCIONAL ES DAÑO FÍSICO, lo cual es coherente dentro del espectro metafórico de considerar lo abstracto en términos de algo concreto como LA MENTE ES EL CUERPO.

Teniendo en cuenta el carácter negativo de la IRA, esta será asociada a elementos que denoten esta característica. Por ejemplo, el color negro, en algunas culturas, tiene connotaciones negativas, como el luto o la obscuridad, que se conceptualizan a través de la metáfora primaria MALO/NEGATIVO ES NEGRO. La IRA, se manifiesta en algunas lenguas, como el español, a través de este color, como en expresiones como *los políticos me ponen negra.*

Otra conceptualización primaria aplicada a la IRA es la que se explica a través de la ESTRUCTURA DEL EVENTO, por la cual las acciones se entienden como eventos, y de acuerdo con este esquema: LOS ESTADOS SON LUGARES, LOS CAMBIOS DE ESTADO SON MOVIMIENTOS (CAMBIOS DE LUGAR), LAS CAUSAS SON FUERZAS y LAS DIFICULTADES SON IMPEDIMENTOS DEL MOVIMIENTO.

Otro sistema completo de conceptualización metafórico en el que la IRA ocupa un lugar, es el del AJUSTE MORAL, por el que entendemos la interacción moral. Cuando alguien realiza una acción negativa, por ejemplo, daña a alguien, se pone en marcha un sistema de compensación moral por el que la persona debe ser castigada, y la persona dañada retribuida. Dependiendo de la sociedad se hará más hincapié en el castigo o en la compensación. En el plano de la IRA, la acción negativa es la causa de la IRA, el daño es la emoción, y la persona que la sufre debe ser retribuida, a veces por medio del castigo del ofensor. Este esquema queda reflejado en algunas expresiones metafóricas como en *me las vas a pagar o te la vas a ganar*.

Otro de los aspectos importantes en la conceptualización de la IRA es el control. Este se concibe como un objeto que podemos manipular y mantener unido o un lugar que mantenemos bajo control, según la metáfora conceptual CONTROL ES ESTAR EN UNA UBICACIÓN (CANÓNICA). Cuando la IRA llega a un punto alto se pierde el control y por lo tanto la ubicación, y así se refleja en las expresiones metafóricas *me saca de quicio*, y *me saca de mis casillas*.

Por último, también ligada al control y a la pérdida de éste, el esquema conceptual que subyace al SUJETO EN SÍ MISMO propone una dualidad (o multiplicidad) de la persona. Esta división se pone de manifiesto en la pérdida de control que produce el enfado, cuando una de las partes se sale de sí misma y toma el control o domina a la otra: *estar fuera de sí*. Este esquema general está implícito en algunas de las metáforas específicas referidas a la IRA, como la IRA ES UN Oponente.

3.3.1.2. Metáforas específicas

Además de las metáforas generales que se aplican a las emociones, algunas metáforas son específicas de una sola emoción. En este apartado se comentarán las metáforas que son específicas de la IRA, señaladas por varios autores (Lakoff y Kövecses 1987, 1990; Kövecses 2000; Barcelona 1989b; Soriano 2003a, 2004, 2013, 2016; Ogarkova y Soriano 2014a y b; Ogarkova, Soriano y Gladkova 2016; 2018) como existentes en inglés, español y ruso. En la tabla 3.8 se resumen las metáforas de la IRA, tanto generales como específicas que se abordan en esta sección.

Generales	Específicas: LA IRA ES...
INTENSIDAD ES CALOR	CALOR FUEGO
CONTROL ES ESTAR EN UNA UBICACIÓN	
SUJETO EN SÍ MISMO	
CONTENDOR	UN ESPACIO CERRADO
MÁS ES ARRIBA	UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR UN LÍQUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR
EXISTENCIA ES PRESENCIA	ENFERMEDAD LOCURA
MALO/NEGATIVO ES NEGRO	
GRAN CADENA DEL SER	UN Oponente SER SUPERIOR / UN SER SOBRENATURAL UN ANIMAL PELIGROSO UN ARMA LA IRA ES UN NIÑO FUERZA DE LA NATURALEZA - TORMENTA - EXPLOSIÓN DE UN VOLCÁN
ESTRUCTURA DEL EVENTO	
AJUSTE MORAL	
LA MENTE ES EL CUERPO	LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE
DAÑO (PSICOLÓGICO) ES LESIÓN FÍSICA	LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA
LAS DIFICULTADES SON PESOS	UN PESO MAL OLOR MAL SABOR

Tabla 3.8. Metáforas generales y específicas aplicadas a la IRA

La primera metáfora específica se refiere a la IRA como CALOR. Esta se aplica a dos variantes, por un lado, a sólidos en IRA ES FUEGO, y por otro a fluidos, que, al combinarse con el resto del sistema conceptual metafórico, IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR y EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES da como resultado una de las metáforas conceptuales más productivas para la IRA: IRA ES UN LÍQUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (Lakoff y Kövecses 1987, 1990)

En el caso de IRA ES FUEGO se subraya la casusa de la IRA, su intensidad y duración, así como los daños para la persona enfadada y los que la rodean. La metáfora sigue las siguientes correspondencias ontológicas: lo que se quema es la persona enfadada, la causa del fuego es la causa de la IRA, la intensidad del fuego es la

intensidad de la IRA, el daño físico de lo que se quema es el daño mental que se infringe a la persona enfadada, algo que está siendo consumido por el fuego corresponde a la persona cuya IRA está en límite.

En el segundo caso, la metáfora de la IRA como un FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR sigue el mismo esquema metafórico lógico que la metáfora general sobre la emoción. Cuando el líquido no está caliente indica la falta de emoción: *Keep cool* (quedar frío) ‘mantener la calma’. EL AUMENTO DE INTENSIDAD de la IRA produce varios cambios como AUMENTO DEL FLUIDO, PRESIÓN EN EL CONTENEDOR, HUMO, *echa humo por las orejas*. La IRA, también se conceptualiza como una escala que tiene un límite, cuando se sobrepasa este límite es cuando la persona puede perder el control y mostrar su IRA como algo peligroso y fuera de control como una explosión, como indica la metáfora CUANDO LA PRESIÓN ES DEMASIADO INTENSA LA PERSONA EXPLOTA, que da lugar a expresiones como *explotó de rabia*.

Otras formas de pérdida de control son aquellas acarreadas por la enfermedad física o mental: IRA ES ENFERMEDAD, *me pones enfermo*, IRA ES LOCURA, *se volvió loco*, que se corresponde con los siguientes argumentos: la causa de la enfermedad es la causa de la ira, enfermar es pasar el límite de la escala de la IRA, una persona enferma no puede funcionar normalmente, un comportamiento loco o enfermo es un comportamiento de enfado, y una persona loca es peligrosa para los demás.

El peligro que acarrea el dejarse llevar por la IRA y por lo tanto el intento de controlarla se ve reflejado en la metáfora IRA ES UN Oponente, en la que ganar a este oponente es controlar la IRA, en cambio perder significa que la IRA ha tomado el control. El oponente a veces puede tomar la forma de un superior jerárquico LA IRA ES UN SUPERIOR, como por ejemplo en las expresiones *su comportamiento obedece a la ira*, *sus actos están gobernados por el enfado*, o UN SER SOBRENATURAL, como un demonio, dominio que parece ser más productivo en español que en inglés, como se ven en expresiones como *tiene un carácter de mil demonios*, o *se lo llevan los demonios*.

Otra metáfora que también focaliza en la lucha de fuerzas interna por el control de la emoción es la IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO. Esta metáfora corresponde a la idea establecida en las culturas occidentales de albergar una bestia salvaje en el interior (las pasiones) que no se debe mostrar o dejar en libertad. El animal no es peligroso cuando es pequeño o cuando está dormido, en cambio se vuelve peligroso si se le despierta. La persona enfadada se identifica con el dueño del animal, y es su responsabilidad mantenerlo controlado. Esenova (2011) señala concretamente al CABALLO como uno de

los animales a los que se suele recurrir como imagen de la IRA, por ejemplo, en expresiones como *montar en cólera*, *dar rienda suelta a su enfado*.

El mundo animal, así como la naturaleza en general, produce imágenes que, en el caso de la emoción de la IRA, refleja su fuerza irracional y prácticamente incontrolable. La metáfora LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA (Kövecses 1990) comporta una serie de sub-metáforas más concretas de cómo se manifiesta esta fuerza natural. La IRA puede ser vista, por ejemplo, como una gran cantidad de AGUA o VIENTO, como en *la ira se desborda*, *inundado por la ira*, *llevado por la ira*. También, las formas que puede tomar la expresión de la ira pueden ser temibles e incluso catastróficas, como una gran tormenta o un desastre natural, LA EXPRESIÓN DE LA IRA ES TORMENTA, *echar rayos*, *levantar tempestades*, o LA EXPRESIÓN DE LA IRA ES LA EXPLOSIÓN DE UN VOLCÁN, que, aunque su imagen es común en español, no ha producido expresiones convencionalizadas como en inglés *to erupt* 'erupcionar'.

Otra de las metáforas conceptuales aplicadas a la IRA es la IRA ES UN PESO, derivada de la metáfora primaria LAS DIFICULTADES SON PESOS. En ella se expresa la falta de movilidad impedida por el peso, como se refleja en la expresión metafórica *llevar un disgusto encima*. También se manifiesta el deseo de descargarse de ese peso, como en *descargar la ira o liberar el peso*, que a veces recae sobre otra persona, como ocurre en las expresiones *¡te la vas a cargar!* y *cuando te enfadas por algo me cae a mí encima*.

Las causas de la IRA también están recogidas en el esquema conceptual de la emoción, y se identifican dos causas principales. Una de las causas que puede provocar la IRA de alguien es que el ofensor traspase el límite de lo tolerable, y así se recoge en la metáfora conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE, que se refleja en expresiones como *pasarse de la raya*.

La otra causa se puede relacionar con la metáfora general DAÑO ES LESIÓN FÍSICA. LA IRA puede venir en forma de agresión o ataque exterior: *molestar*, *picar*, *pinchar*, *tocar las narices*, que en todo caso se traduce por una molestia física, LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA. Esta metáfora puede haber sido derivada de un uso literal donde una molestia, como una irritación, puede llegar a causar enfado y se ha generalizado como uso metafórico: *irritar* o *exasperar a alguien*.

Por último, se añaden dos metáforas, tratadas en Esenova (2011), que pueden relacionarse tanto con las causas como con los efectos de la IRA: LA IRA ES MAL OLOR y LA IRA ES MAL SABOR. Ambas metáforas están motivadas por la experiencia humana de

la percepción y son prueba de la importancia de las experiencias sensoriales en el bienestar o malestar de la persona. También son evidencia de las conexiones de estos dos sentidos con las emociones, de hecho, el gusto y el sabor pueden producir o evocar emociones de manera incluso más directa que otros sentidos como la vista o el oído (para más explicaciones sobre la relación biológica entre los procesos emocionales y el olfato puede consultarse Lewis, Haviland-Jones y Barrett 2008 y Feinstein 2006, y para las asociaciones del sentido del gusto Schroeder y Gordon 2002). En el caso de la IRA, por su carácter negativo, esta percepción resultará en una experiencia sensorial desagradable, es decir en un mal sabor u olor, como muestran los ejemplos en inglés con sus correspondientes traducciones al español: *full of bitterness* ‘lleno de amargura’, *a vinegary fellow* ‘un compañero avinagrado’.

3.3.2. Metonimias de la IRA

Soriano (2004) explica que la mayoría de las metonimias conceptuales referidas a la IRA responden al tipo LA PARTE POR LA PARTE, es decir, la mayoría de las metonimias se focalizan en los elementos que conforman el modelo cognitivo idealizado de la IRA.

Las dos partes o elementos principales de este modelo son las CAUSAS DE LA IRA y sus EFECTOS. La relación de ambas provoca relaciones metonímicas de CAUSA POR EFECTO, como en *se ofendió muchísimo* y de EFECTO POR CAUSA, como en las expresiones *cualquier cosa que le digas le irrita y le exaspera, se pica por todo*. Las causas de la IRA son frecuentemente asimiladas a molestias físicas como *irritación, exasperación, pique o disgusto*, que se usan como expresiones relacionadas con la metáfora conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA. Estas molestias son al mismo tiempo la emoción en sí.

La IRA también puede ser representada metonímicamente por sus efectos, los EFECTOS DE LA IRA POR LA IRA; en la mayoría de los casos los efectos de la emoción se darán en el plano físico: EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA, como el aumento de la temperatura o la presión arterial, la agitación, o cambios en el comportamiento, que dan lugar a metonimias más concretas que indican la presencia de la emoción por sus efectos corporales. Lakoff y Kövecses (1987, 1990) señalan los siguientes efectos fisiológicos que constituyen un dominio metonímico para la IRA:

- CALOR corporal como en *acalorarse*.

- ENROJECIMIENTO como en *ponerse rojo de ira*.
- AGITACIÓN como en *perder la calma*.
- INTERFERENCIA CON LA PERCEPCIÓN como en *cegarse por la ira*.
- PRESIÓN INTERNA (PRESIÓN SANGUÍNEA O PRESIÓN MUSCULAR) como en *poner los nervios de punta*.

Por otro lado, los efectos de la emoción también pueden notarse en el carácter de la persona que sufre el enfado, EFECTOS DE LA IRA EN EL COMPORTAMIENTO POR IRA (Lakoff y Kövecses 1987, 1990; Barcelona 1989b), y en este caso se corresponderán con un comportamiento violento, incontrolado o agresivo. La agresión en si misma puede ser también contemplada como la presencia de la emoción, AGRESIÓN POR IRA, y esta puede ser tanto física como se ve en *tirarse de los pelos*, verbal, como en *echar sapos y culebras por la boca* o visual, por ejemplo, en la expresión *mirar con rabia*.

Soriano (2004) amplía el campo de efectos de la IRA que caracteriza la emoción añadiendo LA DIFICULTAD DE PENSAR DE MANERA RACIONAL como en *perder la cabeza* o la EXPRESIÓN FACIAL como en *fruncir el ceño*, e identifica 11 metonimias conceptuales convencionalizadas tanto en inglés como en español, presentadas en la tabla 3.9:

EFECTOS DE LA IRA POR LA IRA	EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA	CALOR CORPORAL POR IRA PRESIÓN INTERNA POR IRA ENROJECIMIENTO DE LA CARA O EL CUELLO POR IRA AGITACIÓN POR IRA INTERFERENCIA CON LA PERCEPCIÓN O LAS FUNCIONES CORPORALES POR IRA DIFICULTAD PARA RAZONAR POR IRA EXPRESIÓN FACIAL POR IRA PALIDEZ POR IRA TENSIÓN POR IRA
	EFECTOS EN EL COMPORTAMIENTO POR IRA	COMPORTAMIENTO VIOLENTO (INCONTROLADO) POR IRA AGRESIÓN POR IRA

Tabla 3.9: Metonimias conceptuales de la IRA

Estas 12 metonimias conceptuales sobre la IRA, 1 sobre sus causas (LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA) y 11 sobre sus efectos (presentadas en la tabla 3.9), se

integran y toman parte del escenario prototípico de la IRA, que será explicado en el siguiente apartado.

3.3.3. El escenario prototípico de la IRA

Las metáforas y metonimias conceptuales investigadas sobre la IRA convergen en un escenario que se puede considerar como prototípico de esta emoción (Lakoff y Kövecses 1987; Kövecses 200a). Estas metáforas encajan en las diferentes partes del escenario prototípico, mostrando su relación entre ellas, y cómo juntas funcionan para caracterizar el concepto de la IRA. En este prototipo entran en juego varios elementos, presentados en la figura 3.10.

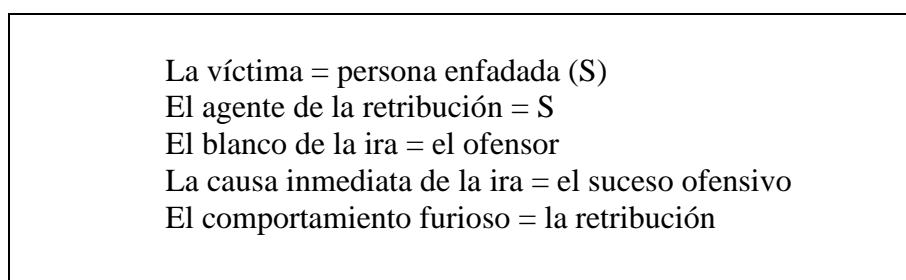


Figura 3.10: Elementos del escenario prototípico de la IRA (Lakoff y Kövecses 1987, 1990).

Traducción propia.

Aplicando una dimensión temporal, puede ser concebido como un escenario con varias escenas. Lo que Lakoff y Kövecses (1987, 1990) han denominado como “escenario prototípico” corresponde a 5 escenas en las que se desarrollan las diferentes partes del proceso de la IRA, como se describe en la tabla 3.10.

Este modelo sirve para investigar la naturaleza de esta ontología. Sobre él se pueden producir variantes, pero este modelo prototípico da cuenta de las diferencias de los casos no prototípicos y de cómo estos se relacionan con el modelo prototípico. Por ejemplo, no siempre es necesario pasar por cada una de estas etapas, puede no existir una pérdida de control ya que la persona consigue controlar su enfado (respuesta controlada), o que esta ocurra de manera inmediata a la aparición de la IRA, incluso que el tipo de IRA pase de la escena 1 directamente a la 5, o que se dé una explosión inmediata, y la IRA y la pérdida de control lleguen al mismo tiempo, por lo que no se

llega a la escena 3 y las escenas 2 y 4 se combinan en una única (Lakoff y Kövecses 1987: 214-215).

Modelo cognitivo prototípico de la IRA	
Escena	Descripción
1. Evento de la ofensa	La persona enfadada, S, es un inocente que recibe una ofensa o es víctima de una injusticia. Este acto de ofensa solo puede ser equilibrado por un acto de retribución. La intensidad de este acto dependerá de la intensidad de la ofensa.
2. Ira	Se hacen presentes los efectos fisiológicos de la IRA (temperatura, tensión, agitación...) marcados por una escala con un límite, que mide la intensidad de la IRA. Cuando la intensidad sobrepasa ese límite, S no puede controlar más su IRA.
3. Intento de control	S tiene la responsabilidad de controlar su IRA, ya que la pérdida del control se considera peligrosa y mostrar la IRA es socialmente inaceptable.
4. Pérdida de control	Cada persona tiene una capacidad distinta para controlar su IRA. Esta capacidad es el límite de la escala de la IRA y cuando la intensidad del enfado sobrepasa este límite la persona no puede controlar su IRA. En este punto S muestra su enfado y puede exhibir un carácter violento para forzar un acto de retribución. S no es responsable de sus acciones ya que ha perdido el control al estar bajo los efectos de la IRA.
5. Acto de retribución	S lleva a cabo un acto de retribución, muestra su enfado. El ofensor es el blanco de este acto. La intensidad de este acto es aproximadamente igual a la intensidad de la ofensa, por lo tanto se llega a un equilibrio y la intensidad de la IRA baja en la escala.

Tabla 3.10: Modelo cognitivo prototípico de la IRA (Traducido y adaptado de Lakoff y Kövecses 1987, 1990)

También la IRA puede desaparecer sin necesidad del acto de retribución, o persistir a pesar de que éste se lleve a cabo (ira irascible), o que este no se puede llevar a cabo (ira frustrada). En otros casos, el blanco de la IRA no es el ofensor, sino que reorienta hacia otra persona u otra cosa (reorientación de la ira), o incluso, en lugar de llegar al acto de retribución S canaliza su IRA hacia algo constructivo. Las escalas siguen en desequilibrio, pero la IRA desaparece. Aunque también es posible lo contrario, con una respuesta exagerada de S, y que la intensidad de la retribución sea desproporcionada con respecto a la ofensa (Lakoff y Kövecses 1987: 215).

Otra variante es el caso de la IRA fría, donde S se esfuerza en reprimir su enfado. Parecen no existir signos externos de agitación ni aumento de temperatura, sin embargo, hay una alta tensión interna. No hay peligro de que S pierda el control o de mostrar su IRA, pero la existencia de esa tensión interna hace de este tipo de IRA más peligrosa que el prototipo, ya que se espera que el acto de retribución no sea la pérdida de control sino alguna otra acción más severa (Lakoff y Kövecses 1987: 216).

Estudios en otras lenguas han encontrado variantes de este escenario en otras culturas (Matsuki 1995; King 1989; Taylor y Mbense 1998; Kövecses 2000a). Por ejemplo, Matsuki (1995) encuentra que en japonés la escena 3, el estadio de intento de control de la IRA, está más elaborada que en inglés, pues en el caso del japonés, la IRA debe pasar por distintos contenedores antes de esta pérdida de control. La IRA aparece en el *hara* ‘estómago’, después pasa al *mune* ‘pecho’, y cuando la IRA es muy fuerte pasa al *atama* ‘cabeza’, que es cuando se produce la pérdida de control.

3.4. Recapitulación

Las emociones son fenómenos complejos que afectan y se relacionan con distintos ámbitos y por ello su estudio requiere la adopción de una perspectiva multidisciplinar. Una emoción no se puede definir sin tener en cuenta un estado de ánimo característico, las reacciones fisiológicas que le acompañan, así como una respuesta o comportamiento prototípico.

Los conceptos emocionales pueden crearse y describirse a partir de metáforas, metonimias, conceptos relacionados y modelos cognitivos. La interacción de esta estructura da lugar a los modelos cognitivos prototípicos. Los modelos cognitivos aparecen en la sistematización de expresiones lingüísticas convencionalizadas en categorías conceptuales, como las metáforas y metonimias conceptuales y los conceptos relacionados.

Las metáforas ponen de manifiesto los conocimientos integrados y los aspectos de la experiencia emocional como el control o la fuerza, que en muchos casos se visualiza como instintiva, animal o propia de la naturaleza. Las emociones se contemplan también como algo irracional, son lo opuesto a la razón. Alguien que se deja llevar por sus emociones es porque no puede hacer uso de la razón. Por ello el carácter negativo que, en muchos casos, tiene el comportamiento emocional, que a veces es considerado como socialmente inadecuado.

En la conceptualización de las emociones hay una importante conexión entre las metáforas y las metonimias, ya que, en este dominio, muchas metáforas encuentran su motivación en una metonimia, que se dan sobre todo en los aspectos físicos involucrados en la emoción. Esta relación de las metáforas y metonimias con los aspectos físicos está basada en la experiencia de la respuesta corporal ante la emoción.

La IRA es la emoción que más se acerca a la descripción general del concepto de emoción. Por ejemplo, su escenario prototípico también está compuesto por cinco escenas, y en él destaca la idea de control, así como un claro componente de fuerza y energía, por ello se considera un claro prototipo de la categoría de la emoción.

La conceptualización general que muestran las metáforas y metonimias sobre la IRA refleja la visión y las creencias populares existentes sobre esta emoción. Ésta es considerada como una emoción negativa: algo que debe controlarse, no se debe mostrar, puede ser peligroso o se manifiesta de forma desagradable.

La IRA, así como el resto de emociones, presentan muchas similitudes en su conceptualización con respecto a las distintas lenguas y culturas. Algunas de estas semejanzas se deben a una misma experiencia corporal, otras están sujetas a mecanismos cognitivos que se realizan de manera similar. Sin embargo, también se observan diferencias en su conceptualización y sobre todo en su expresión por medio de la lengua de una cultura a otra, debido, en este caso, a las diferencias culturales. Estas similitudes y diferencias suponen un punto de inflexión en la adquisición de una lengua extranjera, y por ello serán desarrolladas en el siguiente capítulo, así como las aportaciones que puede hacer la TMMC en este sentido a la adquisición de una L2.

CAPÍTULO 4: APLICACIÓN DE LA TMMC A LA ACQUISICIÓN DEL ESPAÑOL LE/L2

En el capítulo 2 se han analizado los mecanismos de funcionamiento de dos de los procesos cognitivos más habituales para adquirir el conocimiento y expresarlo, como son la metáfora y la metonimia conceptuales. Se ha detallado también cómo los conceptos de metáfora y metonimia conceptuales, por su origen en experiencias corporales comunes a todos los seres humanos, tienden a recrear imágenes mentales similares en todas las lenguas. Sin embargo, existen también factores culturales que originan variantes en la conceptualización de estas experiencias. Si bien se pueden encontrar diferencias culturales en las metáforas y las metonimias conceptuales, la cultura influye de manera todavía más determinante cuando estas pasan a ser plasmadas en el lenguaje, dando como resultado gran variedad en las expresiones metafóricas y metonímicas en las distintas lenguas.

Este capítulo da cuenta de los factores que influyen en la comprensión y producción de expresiones metafóricas y metonímicas por hablantes no nativos, las estrategias que utilizan para ello, y cómo esto es tratado en la adquisición de una LE/L2, transformando lo que podría ser una dificultad en una estrategia de aprendizaje. Para ello se expondrán primero las teorías y postulados sobre adquisición del lenguaje más relevantes, y sus principales avances en la materia, después se profundizará en el fenómeno de la transferencia, analizando las ventajas y dificultades que encaran los aprendices debido a la influencia de su L1, para dedicar los dos últimos apartados a tratar ampliamente la TMMC como estrategia de enseñanza-aprendizaje de L2 y concretamente de español LE/L2. En ellos se analizarán los modelos sobre adquisición del componente metafórico, así como se expondrán estudios de comprensión y expresión de metáforas por estudiantes de L2, y finalmente se abordarán los estudios que dan una aplicación de la TMMC a la enseñanza de L2 en general, y del español LE/L2 en particular.

4.1. Principales teorías de adquisición

Los estudios de adquisición de LE/L2, como explica Mayor (1994), se han ido conformando a partir de las aportaciones de diversos campos como la psicología, la sociología, o la neurología, hasta convertirse en una disciplina en sí misma. A través de los distintos puntos de vista, han ido surgiendo y desarrollándose diferentes teorías de adquisición, que en algunos casos han inspirado también metodologías de enseñanza, aunque su finalidad no es esta sino desvelar las características y los mecanismos que actúan en la adquisición de una L2.

Existen muchas teorías, modelos e hipótesis respecto a la adquisición, que intentan acercarse al fenómeno desde diferentes perspectivas y enfoques, por ello resulta difícil clasificarlas e incluso compararlas. Por ejemplo, Pinker (1995) propone una organización de las distintas corrientes teóricas atendiendo al criterio de la concepción que mantiene cada una sobre el lenguaje. Por un lado, distingue aquellas corrientes que adoptan una perspectiva innatista, basadas en la idea de que el lenguaje es parte de la estructura mental del ser humano y de que este nace con la capacidad innata de desarrollarlo, como el generativismo. Por otro lado, aquellas que atienden a una perspectiva social, donde el lenguaje es una conducta aprendida mediante la experiencia y la interacción con el entorno, como el conductismo o las teorías ambientalistas. Aunque hay también corrientes teóricas a caballo entre ambas perspectivas, como el cognitivismo y el interaccionismo, que no niegan la capacidad innata del ser humano para el lenguaje como tampoco su construcción por medio de la interacción.

En los siguientes apartados se presentarán las teorías de adquisición más relevantes, comenzando cronológicamente por aquellas basadas en la filosofía empirista, para después dedicar espacio a las teorías racionalista, en las que se distinguen las de corte innatista de las de tipo social o interaccionista, para en último lugar, describir los principales postulados referidos a la adquisición en las teorías cognitivistas, punto de vista elegido para el desarrollo del presente estudio. En esta estructuración se han tenido en cuenta las clasificaciones de Ortega (2011); García Mayo, Gutiérrez Mangado y Martínez Adrián (2013); VanPatten (2014) y VanPatten y Willians (2015) y se remite a su lectura para ampliar información sobre las corrientes que se tratarán a continuación.

4.1.1. El estructuralismo y el análisis contrastivo

Las corrientes empiristas de principios del S.XX, basadas en metodologías experimentales y observables, darán lugar a la teoría psicológica conductista, cuya premisa básica es considerar el aprendizaje como un condicionamiento, producido por la respuesta ante un estímulo que puede ser reforzado. La teoría del condicionamiento aplicada a la adquisición del lenguaje dio como resultado el estructuralismo como teoría lingüística, cuyos máximos representantes son Skinner (1957) y Bloomfield (1939).

Skinner (1957) sostiene que el cerebro es como una tabula rasa en la que se van estampando los conocimientos. Los niños aprenden su L1 imitando y repitiendo el lenguaje adulto bajo el esquema estímulo-respuesta-refuerzo. El aprendizaje de una lengua consiste por tanto en la formación de unos hábitos lingüísticos a partir de la repetición de unos estímulos externos.

Posteriormente las teorías conductistas se extendieron al ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras (Fries 1945; Brooks 1964). En este caso, el aprendizaje de una L2 consiste en la formación de nuevos hábitos lingüísticos y en el análisis contrastivo entre la L1 y la L2. Las estructuras difíciles para un aprendiz de una L2 serán aquellas que sean diferentes en su L1, y serán estas en las que habrá que focalizar la enseñanza. Los errores, producidos por los hábitos adquiridos en la L1, provocarán malos hábitos en la L2 y por ello habrán de ser corregidos antes de que se fosilicen.

Las teorías estructuralistas dieron como resultado el desarrollo de una metodología de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, el método audiolingual (consultar Richards y Rodgers 2014), basado en la repetición de estructuras. Este método se centra, por tanto, en la memorización, y no fomenta el uso creativo del lenguaje por parte del aprendiz ni la reflexión en torno al significado de las estructuras que repite, por lo que su uso sería más beneficioso como complemento a otras metodologías.

Sin embargo, el análisis contrastivo no es capaz de predecir todos los problemas que surgirán en el aprendizaje de la L2, ya que muchos errores no dependen de las diferencias entre L1 y L2, y, por otro lado, habrá predicciones de errores que no se lleguen a dar. El análisis contrastivo dejará de tener interés en los estudios de adquisición, en favor del análisis de errores (Gass y Selinker 1983; Kellerman y

Sharwood-Smith 1985), centrado en la detección y clasificación de los errores de los aprendices para establecer un orden de adquisición de la L2.

Una de las principales críticas (Chomsky 1959) que recibe el conductismo es que no haya tenido en cuenta la creatividad del lenguaje. En oposición, la corriente lingüística que va a preceder al estructuralismo, el generativismo, concibe la adquisición de la lengua como un proceso de construcción creativa. Esta creatividad del lenguaje se entiende como la capacidad de producir y entender oraciones, a pesar de que nunca hayan sido escuchadas antes, a partir de un conjunto finito de reglas sintácticas (Chomsky 1965). A partir de estas reglas finitas es posible comunicar un rango infinito de mensajes, por lo que, el lenguaje es una construcción en constante evolución.

4.1.2. El generativismo y el modelo del monitor

El generativismo es una corriente innatista y racionalista, que, al contrario que el conductismo, que concibe el cerebro como una tabula rasa, postula que el cerebro está determinado para desarrollar una lengua, y viene provisto de la facultad del lenguaje o de un dispositivo de adquisición del lenguaje, que entra en funcionamiento cuando se expone a un input adecuado (Fodor 1983; Chomsky 1986).

El aprendizaje de una lengua se lleva a cabo con ayuda de una estructura interna, que es denominada Gramática Universal (GU) (Chomsky 1957). Esta teoría postula la existencia de ciertos elementos comunes a todas las lenguas o principios universales que constituyen la gramática nuclear, acompañados de otras reglas particulares de la L1, o gramática periférica. Las propiedades de la gramática nuclear serán más fáciles de adquirir que aquellas de la gramática periférica (Chomsky 1981).

La adquisición de una L1 se lleva a cabo mediante la interacción de la GU en la mente del niño y los datos de su lengua materna que recibe del exterior. En cuanto al uso de la GU por parte de la construcción de la L2 existen cuatro posibilidades (Liceras 1992; Mitchell y Myles 1998):

- La GU funciona de la misma manera en la adquisición de la L1 que de la L2.
- La GU no está disponible para la L2. Las capacidades de acceso a la GU se pierden con la edad, existe, por tanto, un periodo crítico para la adquisición de una L2.

- La GU está disponible para la L2, pero mediatizada por la L1, ya que los parámetros están fijados para esa lengua.
- La GU está disponible para la L2, pero solo parcialmente. No hay acceso a todos los aspectos de la GU.

La atención del generativismo se centra en la descripción de un modelo teórico de funcionamiento del lenguaje, desde un uso idealizado y no realista de la lengua, interesándose por la adquisición de la lengua materna más que por las segundas lenguas. No obstante, sus postulados influyeron en otros investigadores como Krashen (1977, 1982, 1985), que dentro de este marco innatista, propuso la teoría del monitor, como modelo de adquisición de L2. En este marco se distinguen dos sistemas de conocimiento lingüístico diferentes e independientes que subyacen en la actuación de una L2, el aprendizaje que es un proceso consciente de formación de conocimiento, y la adquisición, que es inconsciente e intuitivo. Este modelo se compone de cinco hipótesis, que se explican a continuación:

- Hipótesis del orden natural: Para las teorías innatistas, la adquisición de la L1 sigue un orden preciso y universal que depende de los procesos mentales innatos. Todos los niños pasan por las mismas etapas en el aprendizaje de su L1, independientemente de cuál sea esta y de los datos que le lleguen del exterior. La adquisición de la L2, se considera un proceso similar al de la L1, y, por tanto, se corresponderá también con un orden predecible.
- Hipótesis de monitor: El conocimiento consciente de las reglas de la L2, que se construye mediante el aprendizaje, constituye el monitor, que permitirá controlar la corrección de las producciones, siempre y cuando la producción esté enfocada más hacia la forma que hacia el contenido, y se disponga del tiempo suficiente de poner en uso el monitor. El conocimiento adquirido, por otra parte, será responsable de la fluidez de las producciones, pero para que este se construya es necesario que el input al que se expone el aprendiente sea el adecuado.
- Hipótesis del input comprensible: Solo se pueden adquirir los datos de la L2 cuando estos se presentan de manera comprensible, para ello no deben ser mucho más elevados que el nivel de competencia del aprendiz y deberán ser

presentados en un contexto que facilite su comprensión. Krashen lo expresa a través de la fórmula $i+1$.

- Hipótesis del filtro afectivo: Para que la entrada del $i+1$ sea efectiva y se produzca la adquisición de estos datos, se deben dar también unas condiciones óptimas en el aprendiz, como que esté motivado o que no esté cansado o ansioso, sino se creará una barrera, denominada filtro afectivo, que impedirá la entrada de los conocimientos. Por lo tanto, la adquisición solo es posible cuando el filtro afectivo es débil.

Si bien el modelo del monitor resultó un avance en los estudios de adquisición, sus hipótesis no estuvieron exentas de críticas (McLaughlin 1978, 1987). Este modelo no contempla la posibilidad de que los conocimientos del aprendizaje puedan ser transformados en conocimientos adquiridos, además, la hipótesis del orden natural no tiene en cuenta la influencia de la L1 o las variables individuales.

La concepción generativista del lenguaje como un conjunto de reglas subyacentes que permiten la creatividad, influyó posteriores metodologías, como el método natural, que fomenta en los estudiantes el uso de las reglas de la L2 para que elaboren producciones propias.

Por otro lado, el generativismo, en esta etapa, suponía un estudio del conocimiento lingüístico fuera del contexto, sin tener en cuenta factores ambientales e individuales. Además, su interés se reducía a una descripción de la sintaxis y la morfología, dejando fuera del estudio otras áreas del lenguaje como la pragmática o la semántica. Esto desembocó en un interés de las corrientes posteriores en buscar una visión más social de la adquisición.

4.1.3. La perspectiva social y el enfoque funcional

Como alternativa a la perspectiva innatista, que estudia la lengua de forma aislada del individuo y del contexto, surgen otras corrientes (Mathesius 1911; Malinowski 1923; Firth 1957; Jakobson 1941; Jakobson y Halle 1971; Martinet; 1960; Coseriu 1962), desde el punto de vista sociocultural y sociolingüístico, para las que la adquisición de una lengua es el resultado de la actividad social que el hablante realiza en su vida cotidiana.

Las corrientes de perspectiva sociocultural se apoyan en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), para el que la cognición se produce por medio de la interacción con el medio y la cooperación social.

La concepción del aprendizaje elaborada por Vygotsky se explica a través de dos conceptos clave, uno son los mediadores y el otro la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Los mediadores son símbolos y herramientas psicológicas y culturales capaces de mediar entre la persona y la realidad, siendo el lenguaje un mediador por excelencia. La ZDP es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el desarrollo potencial, el primero está determinado por la capacidad de una persona de resolver un problema por sus propios medios, y el segundo de resolver el problema en colaboración o siendo guiado por otra persona. La ZDP es por tanto la que permite el aprendizaje por medio de la interacción.

Una de las corrientes influida por las teorías de Vygotsky es el interaccionismo, también llamado constructivismo social. Esta teoría recoge la hipótesis del input de Krashen (1985), y propone la interacción, no solo como fuente de input, sino también como mecanismo por el que este input puede ser modificado para que sea comprensible y adecuado para la adquisición (Long 1981, 1996).

Según Long (1981, 1986), si los datos que componen el input son modificados adecuadamente a través de la interacción, ayudarán al aprendiz a comprender el mensaje, al mismo tiempo que este obtiene el feedback sobre la lengua que está aprendiendo, es lo que Long (1981) explica como la hipótesis de la interacción. Long observó que cuando un nativo habla con un no nativo, ambos intentan solucionar de manera colaborativa los problemas que surgen en la comunicación, por medio de la reformulación, la petición de aclaraciones o la confirmación del significado, es lo que el autor denomina negociación del significado.

Los intentos de producción en L2 por parte de los aprendices, son también considerados como parte necesaria del proceso de adquisición de las estructuras en L2, es lo que Swain (1985) denomina hipótesis del output comprensible. La necesidad de producir estructuras en la L2 forzarán a los estudiantes a pasar de la comprensión del input a la creación de output similar al que han detectado en la L1, lo que les ayuda a comprobar las hipótesis que se han formado sobre esa lengua, y a automatizar su uso.

La corriente interaccionista (Givón 1979, 1985; McLaughlin 1987; McLaughlin, Rossman y McLeod 1983; Pienneman y Johnson 1987; Hatch 1992) también está en relación con el enfoque funcional (Halliday 1970), que pone de manifiesto la carga

semántica y la funcionalidad de los elementos lingüísticos. Este enfoque, se compone de un conjunto de teorías que se basan en la idea de que el aprendiz de L2 construye el significado con la intención de cumplir una función concreta, por lo tanto, su producción debe entenderse considerando el tipo de función que quiere realizar.

Estas teorías se centran, por lo tanto, en la función lingüística y no en la forma, como es el caso de la Teoría Funcional y Tipológica de Givón (1985), que considera que la sintaxis emana del discurso, y que los cambios sintácticos funcionan a partir de la percepción y la producción del habla durante la interacción. Este modelo predice que, en la evolución de la adquisición de la L2, se da una primera etapa en la que priman las características de la modalidad pragmática, para en estadios más avanzados de dominio lingüístico, bascular hacia la modalidad sintagmática, es decir, el hablante de L2 necesita expresar un concepto o un significado antes de dar cuenta de la corrección gramatical. Según el modelo de Givón (1985), la interacción puede facilitar el paso de la modalidad pragmática a la sintagmática.

Tanto el interaccionismo como el enfoque funcional tuvieron una gran importancia en los estudios de adquisición y en la pedagogía de segundas lenguas de los años 70 y 80, influyendo en las metodologías de LE/L2 de corte comunicativo (Wilkins 1976; Cassany 1999), ya que destacaron el potencial funcional y comunicativo de la lengua. El método comunicativo, por lo tanto, prestará una mayor atención a la competencia comunicativa que al conocimiento de estructuras, promoviendo la comunicación real y el aprendizaje significativo, aunque a veces arriesga la corrección gramatical y, al querer distanciarse de metodologías estructuralistas, el abandono de la forma.

Otro movimiento que se ocupa de la adquisición de LE/L2 desde el punto de vista del individuo y su interacción social es el ambientalismo (Giles 1977; Shumann 1976, 1978; Andersen 1983), corriente psicolingüística en la que confluyen las teorías de Skinner (1957) y Halliday (1970). El ambientalismo principalmente se interesa por la adquisición de L2 en contextos de inmersión lingüística, por ejemplo, en el caso de inmigrantes, y sus teorías están basadas en estudios sobre aculturación, pidginización y criollización (Shumann 1976, 1978). Esta corriente no se ocupa de la dimensión cognitiva de la adquisición, sino que se focaliza en la dimensión contextual además de en la afectiva, puesto que observa una estrecha relación entre el progreso en la adquisición de una LE/L2 y los factores sociales y afectivos que acompañan al aprendizaje de una lengua.

Si bien esta corriente ha puesto de manifiesto una de las variables importantes en el aprendizaje de una L2, como es la motivación y la distancia psicológica del aprendiz ante la L2 a causa de factores contextuales y afectivos, esta variable no siempre es fácil de medir, además, tampoco tiene en cuenta los procesos mentales en el aprendizaje, ya que las dimensiones afectiva y cognitiva pueden ser complementarias.

4.1.4. El enfoque cognitivista

El cognitivismo que surge en Estados Unidos (Lakoff 1987a; M. Johnson 1987; Langacker 1987) también nace como reacción a las teorías generativistas. Este enfoque no se opone a la capacidad innata para la adquisición del lenguaje, sino a la idea de modularidad de la mente, es decir a la existencia de mecanismos especializados para el desarrollo del lenguaje, y a su autonomía con respecto a otros dominios de la cognición. (Para mayor referencia sobre el cognitivismo consúltese el capítulo 2, donde también se presenta de manera más ampliada el modelo de adquisición de la LC en el apartado 2.1.3).

Este paradigma concibe la adquisición de la L2 como un proceso gradual de desarrollo de conocimientos mediante estrategias comunes a todo tipo de aprendizaje, donde intervienen la percepción, la memoria, el procesamiento de información y los mecanismos de resolución de problemas (Achard y Niemeier 2004; Boers y Lindstromberg 2006; Robinson y Ellis 2008; Ellis y Cadierno 2009, VanPatten y Williams 2015; De Knop y Gilquin 2016; Tyler, Huang y Jan 2018, entre otros). No se establece diferencia entre adquisición y aprendizaje, así como tampoco entre competencia y actuación (Langacker 1987), lo que desmarca al cognitivismo de teorías anteriores. Para el cognitivismo, el lenguaje es una actividad cognitiva más que se adquiere cuando el individuo integra, a través de la repetición, una serie de patrones que ha observado en el input (Ellis 2003, 2008). Estos patrones o construcciones, están basados en una asociación de forma y significado que queda convencionalizada en el lenguaje, siendo procesadas más rápidamente aquellas construcciones que aparecen con mayor frecuencia (Ellis 2003, 2008, 2013). A lo largo de este proceso de adquisición, el aprendiz irá reestructurando este sistema de reglas de construcciones observadas, teniendo en cuenta la frecuencia de uso y el contexto de las construcciones (Langacker 1987; Boers y Lindstromberg 2006).

Uno de los principales modelos que explican la adquisición de la L2 desde este enfoque, es la Teoría del procesamiento del input (VanPatten 1996, 2004), que defiende que la adquisición depende de que se establezcan en la mente del aprendiz las conexiones adecuadas entre forma y significado durante la comprensión; la adquisición sería, por tanto, producto de la comprensión. Este modelo basado en la comprensión y de cómo ésta interactúa con otros procesos, intenta esclarecer las condiciones para que se realicen estas conexiones, las causas de que a veces no se lleguen a realizar, y las estrategias internas de comprensión y su relación con la adquisición de la L2. Esta teoría sostiene que el procesamiento en la L2 es más costoso que en la L1, entre otras cosas porque la capacidad de almacenamiento de información en la L2 es más limitada. El input en la L2 se procesa de manera distinta que, en la L1, aunque muchas veces se sirvan de los mismos mecanismos de procesamiento en ambas lenguas. Por ejemplo, ante la misma información semántica en la L2, normalmente los elementos léxicos se procesan mejor que los gramaticales.

La LC es el enfoque teórico que se usa en esta tesis, en particular la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales, que se explica en profundidad en el apartado 2.1.3, y cuya aplicación al aprendizaje de la L2 se desarrolla en la sección 4.3., aunque antes de ello, en la sección 4.2, se explicará el concepto de transferencia ya que está íntimamente relacionado con la adquisición de la L2.

Como se ha mostrado en este apartado, existen variedad de teorías que han intentado explicar los procesos de adquisición del lenguaje, presentando aproximaciones que resultan complementarias ya que responden a distintos grados de abstracción o de concreción del sujeto, se centran en distintos aspectos y se aplican a diferentes áreas de estudio, como es la diferencia entre la adquisición de la L1 y las L2, o la influencia de una lengua en el aprendizaje de otra, como se verá en el siguiente apartado, por ello, a la hora de abordar un aspecto concreto en el aprendizaje o la enseñanza de una L2, resulta conveniente tener en cuenta los diferentes puntos de vista y los avances que aporta cada teoría.

4.2. La influencia interlingüística o transferencia

El papel de la L1 ha sido uno de los aspectos centrales de los que se han ocupado los estudios de adquisición de L2, que han dado cuenta de la influencia que esta ejerce, facilitando o dificultando la comprensión y la producción en la L2, a causa de las similitudes y diferencias entre ambas lenguas. Es lo que se conoce tradicionalmente como transferencia (Kellerman 1979, 1995, 2000; Odlin 1989) y de forma más reciente como influencia interlingüística (Jarvis 2000; Jarvis y Pavlenko 2008). Otros autores han denominado este fenómeno bajo otros nombres, como interferencia (Weinreich 1953) o influencia entre lenguas (Kellerman y Sharwood Smith 1986). En este estudio se elige utilizar, de manera indistinta, los términos de transferencia e influencia interlingüística, al ser los más extendidos en los estudios de adquisición

La transferencia o influencia interlingüística consiste en utilizar elementos, como usos preposicionales, estructuras gramaticales, vocabulario o expresiones, de una lengua a otra. Aunque en las primeras etapas del estudio del fenómeno solo se consideraba la influencia de la L1 hacia la L2 (Weinreich 1953), en realidad, cualquier conocimiento, por pequeño que sea, de otras lenguas puede ser transferido, incluso es habitual que la L1 reciba también la influencia de otras lenguas segundas (Odlin 1989; Grass y Selinker 1983; Larsen-Freeman 1991)

La evolución del estudio de la transferencia va ligada al momento de aparición y desarrollo de cada una de las distintas corrientes lingüísticas, ya que, si bien todas ellas coinciden en valorar la influencia interlingüística como un fenómeno asociado a la adquisición de la L2, ésta un recibe una consideración y un tratamiento distinto según las diferentes perspectivas.

4.2.1. Evolución del concepto de transferencia

Atendiendo a la visión histórica de los estudios en este ámbito (Odlin 2003; Jarvis y Pavlenko 2008; Yu y Odlin 2016; Alonso 2016) destacan cuatro fases en la evolución del concepto de transferencia. Una primera fase que engloba las primeras observaciones del fenómeno hasta la teoría conductistas de adquisición y el análisis de errores. Un segundo momento, a partir de los años 70, de menor interés en el tema por parte del generativismo. Una tercera fase, durante los años 80 y 90 de gran desarrollo de modelos teóricos para dar repuesta al fenómeno. Y, por último, la etapa actual, en la que se tiene

un mayor acceso a cómo interaccionan las lenguas en el cerebro y de qué manera el uso de una puede activar los conocimientos de otra (Jarvis y Pavlenko 2008).

Los primeros trabajos en tratar la influencia de la L1 son los de Weinreich (1953) que hablan de una interferencia que produce dificultad en el aprendizaje de la L2. El término interferencia se abandonará por resultar negativo, ya que conlleva la idea de impedimento, y no es siempre este el resultado del fenómeno. A pesar de ello, el concepto tendrá gran repercusión para la perspectiva conductista y el análisis contrastivo. Según Lado (1964), la dificultad del aprendizaje dependerá de la cercanía entre las dos lenguas; si las estructuras de la L1 se asemejan a las de la L2 se producirá una transferencia positiva, en cambio, si se trata de lenguas muy distantes y sus estructuras son diferentes, se producirán errores causados por una transferencia negativa. Desde esta perspectiva las diferencias se identifican como dificultades, pero, como se demostrará en la siguiente etapa, no todos los errores son causados por la transferencia negativa.

Desde la perspectiva innatista se demostró que el proceso de adquisición de la L2 seguía unas secuencias similares en todos los aprendices independientemente de la lengua meta, por lo que el papel de la L1 en la adquisición de la L2 pasó a un segundo plano (Liceras 1992; Odlin 2003). Para el generativismo, en el proceso de construcción de una L2, el papel de la L1 no tiene tanta importancia como la complejidad en sí de la L2, aunque no descarta que la L1 pueda hacer de mediadora entre la L2 y la GU. Aunque para los innatistas el orden natural y la transferencia no pueden coexistir, las investigaciones actuales dan cuenta de que en la adquisición de la L2 actúan conjuntamente ambos factores, por lo que se vuelve a considerar el papel activo de la L1.

La tercera etapa referida por Jarvis y Pavlenko (2008) se caracteriza por un gran interés en el fenómeno y por el desarrollo de modelos teóricos que pretenden dar respuesta a las principales cuestiones sobre la influencia interlingüística, como sus causas y los factores que intervienen en ella.

Uno de los principios más interesantes desarrollados en esta etapa es el de transferencia a alguna parte (*transfer to somewhere*) de Andersen (1983), según el cual se produce transferencia siempre y cuando se cumplan dos principios: que el elemento de la L1 sea compatible con los principios naturales de adquisición y que el elemento de la L2 lleve a generalizaciones de la L1. Por ejemplo, lenguas genéticamente emparentadas, como el francés y el español, comparten muchos elementos compatibles,

como la distinción entre el género masculino y femenino de los sustantivos, no obstante, no siempre el género de un objeto coincide en ambas lenguas, y palabras que son masculinas en español, como *el coche*, son femeninas en francés, como *la voiture*, y viceversa. La tendencia es que los aprendices franceses de español L2 transfieran el género de los sustantivos de su L1 (cuando este no está claramente diferenciado por la regla general que marca la terminación con a para el femenino y consonante u o para el masculino), que en la mayoría de los casos resulta positiva, como en *la televisión*, ya que en francés es también una palabra femenina (*la télévision*). Sin embargo, con esta generalización, en los casos en que el género del sustantivo es diferente de una lengua a otra, puede dar lugar a transferencias negativas como **la coche* en lugar de *el coche*. Lo mismo ocurre con aprendices españoles de francés L2.

Kellerman (1995) completa esta propuesta con la transferencia a ninguna parte (*transfer to nowhere*), dando cabida a que haya transferencia también desde elementos que no tengan que ver con las similitudes de la L2 y donde el funcionamiento de la L2 no sea tenido en cuenta. La diferencia entre ambos principios es que para Andersen la transferencia se realiza de forma consciente, como recurso lingüístico, y señala además un mayor grado de interferencia cuanto más próximas tipológicamente sean las lenguas. Para Kellerman en cambio ésta es inconsciente, y se debe tanto a las similitudes como a las diferencias entre las lenguas. Así Kellerman (1995) lo ejemplifica con el caso de aprendices anglófonos de francés L2, que sobregeneralizan del orden de palabras SVO, ya que es el más frecuente en francés, extendiéndolo también a los pronombres de objeto directo, que en francés se sitúan entre el sujeto y el verbo (SOV), produciendo errores como **je vois le* ‘yo veo lo’ en lugar de *je le vois* ‘yo lo veo’. Sin embargo, los aprendices francófonos de inglés L2 no transfieren este orden de los pronombres de su L1, y no presentan errores del tipo **I him see* ‘yo lo veo’, ya que no encuentran en el input de la L2 casos de SOV.

Según Kellerman (1979), la influencia de la transferencia tiene que ver con la percepción del aprendiz sobre la “distancia” entre la L1 y la L2, cuanto más cercanas sean las lenguas, mayor será la incidencia de la transferencia. Este concepto de “distancia lingüística”, denominado como psicotipología (Kellerman 1983), es una apreciación subjetiva por parte del hablante, y por lo tanto es susceptible de cambiar dependiendo del individuo y del contexto, así como de la categoría del elemento susceptible de ser transferido, es decir, se observan categorías gramaticales que a los hablantes les resultan más fácilmente transferibles a la L2, y otras menos.

La categoría lingüística que parece menos adecuada para la transferencia de una lengua a otra resultan ser las expresiones idiomáticas. Kellerman (1979: 44) explica que, para el aprendiz, estas son estructuras marcadas en el sistema de su L1, por su sintaxis fuera de la norma y un significado que no siempre es deducible por el análisis de sus componentes. En muchos casos los aprendices creen que ciertas expresiones son exclusivas de su propio idioma, y no aceptan la existencia de las mismas en una L2. Esta resistencia a transferir elementos válidos de la L1 a la L2 es lo que Kellerman (2000) llama homiofobia o rechazo a la similitud entre las dos lenguas. Por ejemplo, aprendices holandeses de inglés L2 consideraban más aceptables ciertas expresiones en inglés con el verbo *break* ‘romper’ que otras, aunque tanto unas como otras se utilizaran también en su L1. Expresiones como *she broke his heart* (ella rompió su corazón) ‘le rompió el corazón’, les parecían aceptables en inglés, en cambio, expresiones como *his voice broke when he was 16* (su voz rompió cuando él fue 16) ‘le cambió la voz a los 16’, eran rechazadas por ser consideradas como propias del neerlandés.

Parece que la decisión sobre la existencia de una expresión en una L2, se basa en la apreciación del hablante de la transparencia semántica de esta expresión (Kellerman 1979: 43). Es decir, aquellas expresiones que al estudiante le parecen más transparentes o que tienen un significado más claro, serán aceptadas como válidas en la L2, en cambio, aquellas otras cuyo significado les parezca más opaco o sean consideradas como “no transparentes” serán rechazadas como incorrectas. Una expresión podrá parecer más transparente para un hablante no nativo, cuando el sentido de sus componentes sea más cercano al significado prototípico de estas palabras, y al contrario, resultará menos transparente cuando se refiera a un significado más periférico. En el caso de la polisemia del verbo romper en inglés y en neerlandés, la expresión *she broke his heart* (ella rompió su corazón) ‘le rompió el corazón’, es más cercana al sentido literal del verbo *break* ‘romper’, por lo que resulta más transparente, y por lo tanto más aceptable para los aprendices holandeses, en cambio *his voice broke when he was 16* (su voz rompió cuando él fue 16) ‘le cambió la voz a los 16’, se aleja más del significado central del verbo *break* ‘romper’, por lo que es interpretada como menos transparente y más improbable por los aprendices de neerlandés L1.

Por último, la cuarta fase de evolución del concepto de transferencia, se corresponde con el momento actual. Este último periodo se nutre de todos los avances en neurología y neurolingüística. El interés se centra en la investigación sobre la actividad de las lenguas en el cerebro, en la formación y combinación de las conexiones

neuroológicas que ocurren con el uso de una lengua, así como los mecanismos de activación del conocimiento de una lengua con el uso de otra (Jarvis y Pavlenko 2008).

4.2.2. Tipos de transferencia

La complejidad y el interés del fenómeno de la transferencia han suscitado su estudio desde perspectivas diversas, dando lugar a su vez a distintas clasificaciones por parte de los autores, que responden a criterios como el área del lenguaje donde se produce la transferencia, sus efectos, consecuencias y otros factores.

Como muestra la clasificación propuesta por Odlin (1989), que atiende al nivel de la lengua, la influencia interlingüística afecta a todos los planos del lenguaje. Así, la transferencia se produce en el plano pragmático, como en los actos de habla o la cortesía, en menor medida en el morfosintáctico, y sobre todo a nivel fonético y fonológico, donde resulta más problemática. También hay una gran tendencia a transferir en el plano semántico, es el caso de los falsos amigos que conducen al error al tratarse de cognados que aparecen en ambas lenguas, que resultan iguales o muy similares en la forma, aunque son semánticamente distintos.

Ellis (1994) diferencia entre transferencia positiva y negativa respondiendo al efecto que produce la influencia de la L1 en la L2. La transferencia positiva facilita la adquisición de la L2, en cambio la negativa origina el error en la L2. Además, señala otros dos tipos de transferencia, anteriormente considerados como transferencia negativa, se trata de la elusión (*avoidance*) y el sobre uso (*over use*), cuando la L1 provoca en el aprendiz que este evite ciertas estructuras en la L2 por considerarlas difíciles, y por otro lado que privilegie ciertos usos y estructuras lingüísticas y los sobre generalice.

La clasificación más completa es la que proponen Jarvis y Pavlenko (2008: 175), ya que recogen los distintos parámetros que se relacionan con la influencia interlingüística. Estos autores señalan diez dimensiones, recopiladas en la tabla 4.1.

Dimensiones	
Nivel de lengua	Planos del lenguaje (tipología de Odlin 1989) donde se puede producir la transferencia: Morfológico, léxico, semántico, sintáctico, fonológico, ortográfico, pragmático, discursivo y sociolingüístico.
Direccionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia directa: de la L1 a la L2 o de la L2, hacia la L3. • Transferencia inversa: de la L2 hacia la L1 o de la L3 a la L2. • Transferencia lateral: entre dos segundas lenguas. • transferencia bidireccional o multilateral: influencia de la L1 en el proceso de adquisición de otras lenguas adicionales, L2, L3, etc. al mismo tiempo que interactúa con la influencia de esas otras lenguas en la L1 y entre sí.
Nivel cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Plano lingüístico. • Plano conceptual (más detallado en el apartado 4.2.3)
Tipo de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Implícito: fruto de conocimientos inconscientes o de haber recurrido a las reglas gramaticales. • Explícito: aprendido en clase, de forma consciente.
Intencionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizada como estrategia: de manera consciente, no hay sin Intencionalidad: resultado de asociaciones mentales inconscientes.
Modo	<ul style="list-style-type: none"> • Producción, escritas u orales • Comprensión, escritas u orales
Canal	<ul style="list-style-type: none"> • Oral • Visual (normalmente escrito)
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal • No verbal (gestual) • Bimodal
Manifestación	<ul style="list-style-type: none"> • Abierta: cuando el hablante ha identificado patrones o formas compartidas por ambas lenguas. • Encubierta: cuando el hablante confía en estructuras de la L1 que no existen en la L2, o evita usos en la L2 que existen en su L1.
Resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo: gramatical, correcto y apropiado en el contexto • Negativo: agramatical, incorrecto o inapropiado pragmáticamente.

Tabla 4.1: Dimensiones de la influencia interlingüística (Traducido y adaptado de Jarvis y Pavlenko 2008: 175)

Los dos tipos de transferencia que más interesan para los propósitos de este estudio, puesto que son los que se relacionan con la transferencia de conceptos y expresiones metafóricas, son la transferencia que se da en el plano semántico de la

lengua, y la transferencia conceptual, por ello se dedica el punto siguiente a la explicación más detallada de estos dos fenómenos.

4.2.3. Transferencia semántica y transferencia conceptual

El marco teórico de la LC concibe la forma y el significado como un continuo, es decir, para la LC la semántica es conceptual (Langacker 1987). Si bien hay una gran relación entre los significados y los conceptos, Jarvis y Pavlenko (2008) establecen una diferencia en el tipo de transferencia que se da entre el nivel cognitivo y el lingüístico, al igual que se hace distinción entre la metáfora conceptual y la expresión metafórica.

Para Odlin (1989: 77), la transferencia semántica se basa en las similitudes y diferencias que se encuentran en las formas de las palabras y los significados, y juega un papel principal en la velocidad a la que se puede adquirir una L2. Las ventajas para este autor son evidentes, por ejemplo, a la hora de reconocer diferentes cognados entre lenguas en las que existen similitudes en el vocabulario o en sus construcciones. Sin embargo, también señala ciertas desventajas que pueden ocurrir cuando las similitudes entre las formas de una palabra conducen al error en su significado.

Una de las primeras desventajas que encuentra Odlin, es que la similitud semántica entre los cognados que guardan la misma forma, en muchos casos, es solo parcial. Por ejemplo, se encuentran similitudes entre el verbo inglés *succeed* y el español *suceder*, aunque no se puede traducir uno por otro en todos los contextos, así no se puede utilizar para traducir como ‘sucedió en el trabajo’ la frase *he succeeded in his work* ‘tuvo éxito en el trabajo’ (Odlin 1998: 79). Algo parecido ocurre con la palabra francesa *doigt* y su equivalente español *dedo*, sin embargo, no podríamos traducir *dedos de los pies* como ‘*doigts du pied*’ ya que en francés existe la palabra *orteils* para designar esta parte del cuerpo. La extensión semántica de *doigt* y de *dedo* es distinta.

Así pues, pueden existir problemas en la comprensión de cognados de una L2 cuando las formas de las palabras no son similares, pero tienen el mismo significado. En estos casos la similitud semántica también puede ser parcial. Es el caso del inglés *shoulder* ‘hombro’ aunque en algunos contextos equivale a ‘espalda’, o el búlgaro *krak* (*krak*) ‘pierna’ que es muchas veces traducido por ‘pie’, aunque exista la palabra equivalente *nod* (*pod*).

Por último, Odlin también señala como desventaja, la confusión que se crea cuando entre dos palabras no hay morfológicamente similitud, pero parecen ser

semánticamente equivalentes. Por ejemplo, en inglés las palabras *tongue* ‘lengua como parte del cuerpo’ y *language* ‘lenguaje o idioma’ corresponden a una sola forma en búlgaro *език* (*ezik*) ‘lengua’.

La transferencia semántica atañe a los enlaces entre las palabras y los conceptos, pero no actúa en la estructura de los propios conceptos, lo que sería el campo de la transferencia conceptual, que implica una reestructuración en la L2 de las categorías conceptuales que ya existen en la L1. Así, reformulando de los ejemplos de Jarvis y Pavlenko (2008) y Pavlenko (2011a)⁶, si un estudiante búlgaro produjese una oración en español como **me he quemado el idioma (me he quemado la lengua)*, se trataría en realidad de una interferencia en el nivel semántico y no en el plano conceptual, pues como se ha explicado, en búlgaro solo existe una forma que agrupa el concepto de idioma y de lengua como parte del cuerpo. En cambio, si el mismo estudiante pidiera una **taza* refiriéndose a un vaso de agua, una copa de vino o un vaso de plástico, se trataría de una transferencia semántica, pero también conceptual, ya que la interferencia está relacionada con los distintos elementos periféricos de la categoría en contraste con el elemento prototípico de la palabra *чаша* (*chasha*) en búlgaro, que suele equipararse a la categoría de taza en español, pero que en realidad es más amplia que esta, incluyendo también algunos de los elementos que en español entrarían en la categoría de *vaso*. Por ejemplo, *чаша вино* (*chasha vino*) ‘vaso de vino’ *чаша вода* (*chasha voda*) ‘vaso de agua’, *пластмасова чаша* (*plasmosova chasha*) ‘vaso de plástico’. El aprendiz conoce, posiblemente, las palabras *taza* y *vaso*, pero ignora todavía los contenidos de estas categorías conceptuales en español.

Los niveles de representación semántica y conceptual suponen diferentes tipos de conocimiento implícito (Jarvis y Pavlenko 2008). El primero implica conocer la relación entre los conceptos y las palabras determinadas con que se expresan, así como las conexiones de las palabras entre sí. El segundo necesita del conocimiento de las propiedades asociadas con cada categoría, su estructura interna y relación con otras categorías, los prototipos de la categoría, así como sus miembros periféricos o limítrofes con otras categorías.

⁶ Jarvis y Pavlenko (2008: 120-121) relatan casos similares donde el término *kieli* en finlandés, equivale tanto a lengua como a lenguaje y *чашка* (*chashka*) ‘taza’ en ruso, que no encuentra un equivalente exacto entre las categorías de los contenedores de bebidas en inglés, y producen respectivamente transferencias semánticas y conceptuales en inglés L2. Más datos sobre el estudio relacionado con este último ejemplo puede encontrarse en Pavlenko (2011a).

Con respecto a la transferencia conceptual Pavlenko (2011b) refleja siete procesos de cambio o reestructuración conceptual (o cognitiva), resumidos en la tabla 4.2. Estos procesos son debidos a la socialización en la L2, que la autora observa principalmente en bilingües tardíos, y que pueden darse de manera secuencial o simultáneamente.

Procesos	
Coexistencia	Cuando el hablante que conoce dos lenguas es capaz de separar en su mente los conceptos que corresponden a cada una, y de usarlos de acuerdo a sus constricciones.
Influencia de la L1 en la L2	Parece ser el proceso más común, consiste en añadir elementos de la L1 en la L2, como la transferencia en forma de préstamo.
Convergencia	Creación de un sistema intermedio entre la L1 y la L2.
Reestructuración	Incorporación de elementos de la L2 en la L1.
Internalización	Cuando hay términos, categorías o marcos de la L2 inexistentes en la L1 y que son integrados en esta.
Influencia de la L2 en la L1	Los elementos de la L2 se aproximan a los de la L1.
Desgaste	Pérdida de elementos de la L1 por influencia de la L2.

Tabla 4.2: Procesos de reestructuración conceptual (Traducido y adaptado de Pavlenko 2011b)

La transferencia conceptual está influida por factores de tipo individual, interaccional y psicolingüístico (Jarvis y Pavlenko 2008; Pavlenko 2011a). El factor de edad es decisivo, en cuanto que los niños asimilan mejor las nuevas categorías de la L2 que los adultos, sin embargo, también es determinante el número de años pasados en contacto con la lengua, por ejemplo, en el caso de inmigrantes que aprenden la lengua del país de acogida como L2, su reestructuración conceptual dependerá no solo de la edad a la que llegaron, sino también los años transcurridos en el país (Pavlenko 2011a). El contexto de adquisición parece ser también importante para predecir la reestructuración conceptual: los contextos de inmersión lingüística, así como residir en el país donde se habla esta L2, facilitan la adquisición de los conceptos de la L2 más que la instrucción formal (Dewaele 2006). Otros factores como el tiempo de exposición general a la lengua, el grado de integración en la comunidad de la L2, así como el nivel de dominio adquirido en la L2 también son las causas de los distintos grados de reestructuración conceptual (Dewaele 2006).

Dentro de la transferencia conceptual, Jarvis y Pavlenko (2008), señalan que esta puede darse en referencia a los campos de los objetos, las emociones, las personas, el género, el número, el tiempo, el espacio y el movimiento. En esta tesis se explora concretamente la transferencia conceptual de los conceptos emocionales, por lo que esta será desarrollada en el apartado 4.2.4, a continuación.

4.2.4. La transferencia de conceptos emocionales

La transferencia conceptual en las emociones se manifiesta cuando el hablante de L2 supone que los conceptos emocionales de esa lengua son equiparables a los de su L1 (Jarvis y Pavlenko 2008). Hay tres aspectos en los que un término emocional puede ser conceptualizado de forma específica en cada cultura, y que, por lo tanto, son los rasgos susceptibles de ser transferidos conceptualmente. Estos aspectos, que serán explicados a continuación, se refieren a las diferencias en la estructura de las categorías conceptuales y sus propiedades, las distinciones lingüísticas que puede hacer cada lengua, y las diferencias en sí de las categorías conceptuales que pueden existir en una lengua con respecto a otra.

Una de las grandes diferencias en la estructuración de las categorías emocionales es la consideración occidental de las emociones como sentimientos individuales y separados del pensamiento, frente a otras culturas para las que las emociones están íntimamente relacionadas con los pensamientos y son una cuestión de interacción social (Jarvis y Pavlenko 2008). Otras diferencias estarán relacionadas con las sensaciones y percepciones pertenecientes a la categoría, así como sus causas. Por último, el uso de las categorías gramaticales marca también diferencias en la estructura de estas categorías. Por ejemplo, en inglés las emociones se suelen expresar por medio de adjetivos o participios, mientras que en ruso hay una mayor preferencia por el uso de verbos intransitivos o reflexivos, que favorecen la descripción emocional como un proceso (Pavlenko y Driagina 2007; Pavlenko 2002, 2014).

El segundo de los aspectos mencionados se refiere a los casos en los que una lengua hace más distinciones lingüísticas que otra en una emoción en particular. Es el caso del dominio IRA, para el que el inglés utiliza este único término, frente a cinco diferenciaciones terminológicas que hace el chino mandarín como parte de esta categoría (Pavlenko 2005, 2014). En este caso, la transferencia conceptual se manifiesta en el uso indiferenciado de los términos de la lengua con más matices de la emoción por

parte de los hablantes cuya lengua observa menos tipos de distinciones conceptuales en esta emoción.

El tercer aspecto trata de los conceptos emocionales que son propios de una cultura, no existiendo equivalentes en otras, como es el caso de la *saudade* portuguesa o *morriña* gallega. En estos casos, la transferencia ocurre cuando se presume que un término adquirido en una lengua puede ser el equivalente para traducir otro concepto en la otra lengua (Pavlenko y Driagina 2007). También puede manifestarse en el uso de un término de una lengua para referirse a una categoría conceptual lexicalizada en otra. En este caso, los hablantes pueden intentar recurrir al préstamo (Jarvis y Pavlenko 2008).

El aprendizaje de los conceptos emocionales en una L2 no debería basarse, por lo tanto, en la simple memorización del vocabulario referido a las emociones, sino que debería pasar por el desarrollo de la habilidad para reconocer las categorías emocionales distintas de la L1 y determinar su representación mental, consistente en sus rasgos prototípicos, su estructura interna, sus consecuencias somáticas asociadas, etc., así como las distintas formas en que esa emoción puede ser expresada. Por ello, esta tesis doctoral se centra en el estudio de estos aspectos del lenguaje emocional, con la finalidad de abrir nuevas posibilidades en la enseñanza de emociones en español LE/L2.

4.2.5. Consideraciones finales sobre la transferencia

La influencia interlingüística es un fenómeno dinámico y multidireccional, donde las similitudes entre las lenguas facilitan las asociaciones mentales, y sus diferencias no implican necesariamente dificultades. La influencia entre las lenguas puede afectar al ritmo en las etapas de aprendizaje de una L2 tanto de manera positiva como negativa; esta influencia no disminuye linealmente al aumentar la competencia en la L2, sino que, mientras que algunos errores desaparecen en estadios avanzados del aprendizaje, otros nuevos pueden aparecer. Las diferentes formas y grados de transferencia dependen en gran medida de factores individuales en el aprendiz, así como de la percepción del hablante de la distancia entre las lenguas y de las estructuras que intuya como específicas de una determinada lengua.

La transferencia no solo afecta a las formas lingüísticas, sino que también se extiende al significado y a los conceptos mentales asociados con la forma. La transferencia conceptual se debe a las diferencias culturales existentes entre los conceptos y categorías de las lenguas, por lo que, para evitarla, el aprendiz de L2 deberá, en

muchos casos, reestructurar las categorías que ya conoce en su L1. Las habilidades cognitivas permiten formar nuevas categorías conceptuales y reestructurar las ya existentes a lo largo de toda la vida, por lo cual estas habilidades pueden ser ejercitadas y entrenadas para aprender un nuevo idioma. Esta reestructuración de conceptos está relacionada con la fluidez conceptual y la competencia conceptual que será desarrollada dentro del concepto de competencia metafórica en la siguiente sección.

4.3. La adquisición de la competencia metafórica

Además de la influencia interlingüística y el papel de la L1 y otras lenguas en el aprendizaje de la L2, los estudios de adquisición también se han interesado en discutir las habilidades necesarias para el manejo de una lengua, y así, los diferentes modelos teóricos han ido desarrollado varias nociones de competencias relacionadas con el lenguaje, que se han agrupado bajo el concepto más amplio de competencia comunicativa (CC) (Hymes 1972; Canale y Swain 1980; Canale 1983; Bachman 1990). Este concepto ha evolucionado hasta llegar a incluir el nivel conceptual del lenguaje, lo que en la actualidad se conoce como competencia metafórica (CM), que juega un papel primordial en la adquisición de una L2 (Danesi 1986; Littlemore y Low 2006a b; Low 2008, 2019; MacArthur 2010, 2017; Nacey 2017)

Este apartado trata sobre la noción de CM, su repercusión en el aprendizaje de una L2 y su relación con la CC, por ello, en él se explica la evolución y los distintos modelos de la CC dentro de los estudios de adquisición, para luego exponer el concepto de CM y el lugar que ocupa en la CC según las propuestas de Danesi (1986, 1988, 1991, 1992, 2008) y Littlemore y Low (2006a b), ya que son las más aceptadas y extendidas entre los estudios de L2.

4.3.1. La competencia comunicativa

El primer modelo que reflexiona sobre la descripción de las destrezas específica para el uso y el conocimiento lingüístico fue el generativismo. Este modelo (Chomsky 1957) descansa sobre una separación entre el conocimiento inconsciente del sistema formal de la lengua, que ha sido adquirido por el hablante, al que llama competencia o competencia gramatical (Chomsky 1957), y su capacidad de usarlo, denominado

Actuación, es decir, la capacidad de interpretar y producir enunciados en situaciones concretas de lengua.

Esta diferenciación abrirá el debate entre las corrientes formalistas y funcionalistas (Lyons 1970; Campbell y Wales 1970; Hymes 1972). Los primeros dedicarán su atención a la corrección de la forma y el control de la estructura lingüística, lo que se desarrollará bajo el nombre de competencia lingüística. Los segundos intentarán motivar el conocimiento funcional de los usos comunicativos (Danesi 1992).

Los enfoques funcionalistas van a criticar la especificidad de la competencia de Chomsky, limitada a la corrección gramatical, para ampliar el concepto hacia el de competencia comunicativa (Hymes 1972), que implica tanto el conocimiento de la lengua como el uso.

Hymes (1972) define la competencia comunicativa (CC) como la habilidad para participar de manera adecuada en el discurso. Se trata por tanto de un concepto con un enfoque más amplio, ya que indica que un hablante no debe solo poseer dominio de las reglas gramaticales, sino también conocer las reglas que determinan los usos adecuados en los diferentes contextos. El objetivo principal del aprendiz de L2 deberá ser la adquisición de esta competencia, y no debe limitarse únicamente al desarrollo de la competencia lingüística o gramatical, que será considerada a partir de este momento como parte integrante de la CC.

Posteriormente, otros autores interesados en la adquisición de L2 retomarán y profundizarán en este concepto, proponiendo variables en su composición. En el modelo que describe Canale y Swain (1980), la CC está constituida por tres competencias interrelacionadas entre sí (ver figura 4.1). Además de la competencia lingüística, que conciben como el conocimiento del uso correcto de la lengua, también señala la competencia sociolingüística y la estratégica. La competencia sociolingüística responde a los conocimientos de la correcta elección del uso adecuado de la lengua, dependiendo de la situación social, y atendiendo a la función comunicativa requerida, es decir, permite usar la lengua según las normas de discurso conectado a su significado social. La competencia estratégica está compuesta por las estrategias de comunicación verbal y no verbal, requeridas para compensar las dificultades que pueden surgir en el mismo acto de comunicación y para hacer frente a las limitaciones de conocimiento de determinados elementos lingüísticos (Canale y Swain 1980: 29-30).



Figura 4.1: Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980)

Canale (1983) añadirá una cuarta competencia, la discursiva (ver figura 4.2), que refleja el conocimiento discursivo de los aspectos relacionados acerca de la combinación de formas gramaticales, significados y funciones comunicativas, para obtener un texto unificado. Esta unidad implica la cohesión en la forma y la coherencia en el significado del texto, sea este hablado o escrito.

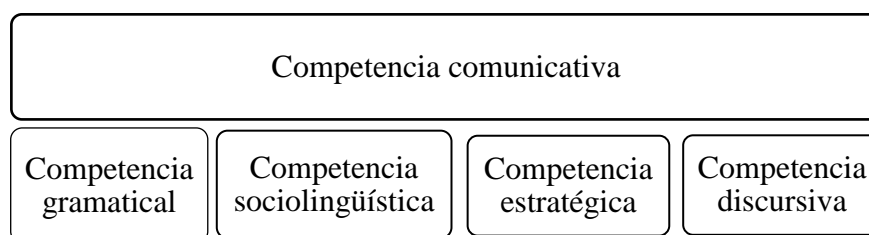


Figura 4.2: Modelo de competencia comunicativa de Canale (1983)

A pesar de las críticas (Schachter 1990) al modelo de CC de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), que consideran que las definiciones de las distintas dimensiones no son suficientemente completas, este modelo ha ejercido una importante influencia en el área de adquisición y enseñanza de lenguas, y ha contribuido significativamente al desarrollo de otros modelos posteriores de competencias (Van Ek 1986; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995), como el modelo de Bachman (1990).

En modelo de CC que propone Bachman (1990) de capacidades comunicativas del lenguaje (*communicative language ability*), comparte similitudes con el modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) en la identificación de ciertas competencias, sin embargo, la gran diferencia con el modelo precedente es que Bachman (1990) presenta los elementos en interacción entre sí, y en relación con el contexto en que tiene lugar el uso de la lengua y con los mecanismos fisiológicos implicados en la ejecución del acto

de habla. Sus componentes, además, se organizan de manera jerarquizada (ver figura 4.3).

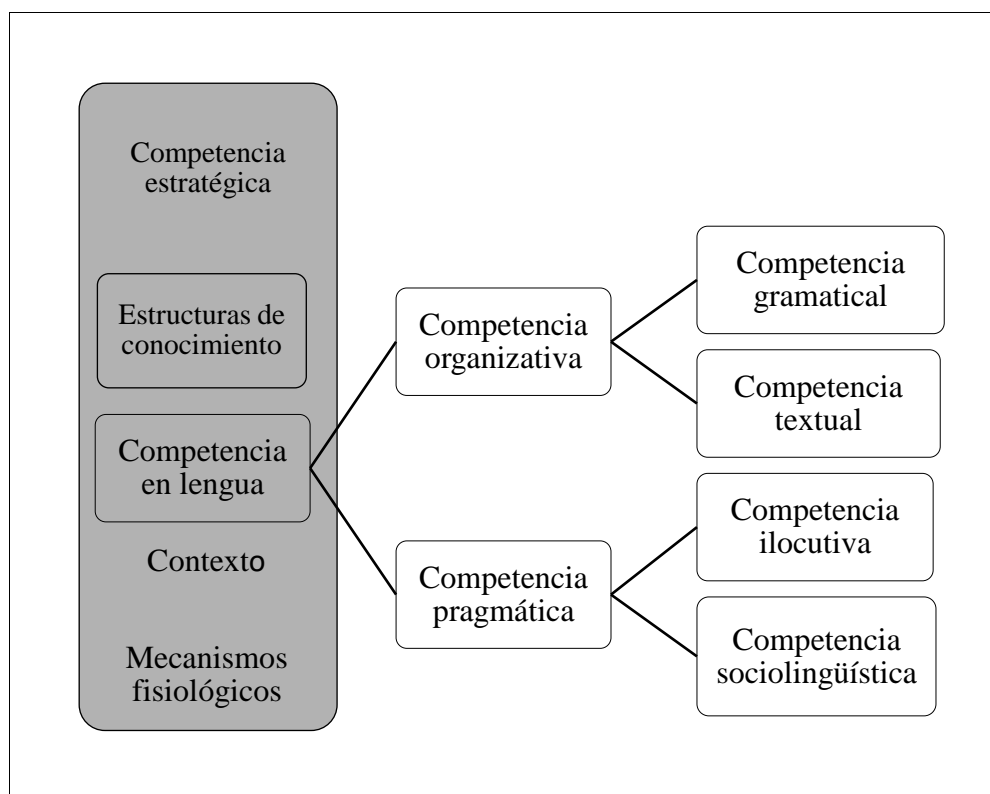


Figura 4.3: Modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990)

Los elementos que interactúan en este contexto son, por un lado, las estructuras de conocimiento, entendidas como los conocimientos del mundo, y por otro lado, la competencia en lengua, constituida por una serie de conocimientos lingüísticos específicos que son empleados en la comunicación.

Este modelo también tiene en cuenta la competencia estratégica, entendida como la capacidad de movilización de medios para relacionar las distintas competencias de la lengua, y que, a su vez también depende de las características del contexto de comunicación. La competencia estratégica es considerada, por tanto, como una capacidad más general del individuo, y no específica de la competencia comunicativa. Esta es otra de las diferencias más notables frente al modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983).

Dentro de la competencia en lengua se distinguen dos grandes competencias, la organizativa y la pragmática, y cuatro subcompetencias, la gramatical y la textual,

integradas en la competencia organizativa, y la ilocutiva y la sociolingüística, que forman parte de la competencia pragmática.

La competencia organizativa se refiere a las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua, como la producción de frases correctas desde el punto de vista gramatical, y la organización de los textos (Bachman 1990: 87). Estas habilidades son de dos tipos. Por un lado, las que recoge la competencia gramatical, que es similar a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980), habilidades referidas al uso lingüístico. Y, por otro lado, las que contemplan la competencia textual, o el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que cohesionen un texto. Este componente es similar al de competencia discursiva de Canale (1983), aunque Bachman lo reelabora incluyendo en él la organización retórica.

La competencia pragmática relaciona los signos y sus referentes, en función de los hablantes y los contextos de comunicación. Dentro de la competencia pragmática, la competencia sociolingüística, es similar al concepto de competencia sociolingüística de Canale y Swain (1980). También se refiere a la capacidad de elección del enunciado apropiado en función de las referencias culturales, el registro, la variedad dialectal, y la situación comunicativa. Y, por otro lado, la competencia ilocutiva habilita para determinar si el enunciado es aceptable o no en función a la adecuación entre los enunciados y sus posibles funciones (ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas).

Más adelante, Bachman y Palmer (1996) introducen algunos cambios en la competencia pragmática y consideran otros dos componentes, a parte del conocimiento sociolingüístico. El conocimiento léxico, anteriormente incluido en la competencia gramatical; y el conocimiento funcional, similar al concepto de competencia ilocutiva, en cuanto a que se ocupa de las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes, aunque su espectro se amplía hasta solapar algunos aspectos de la competencia estratégica.

El modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) es considerado principalmente en el área de la evaluación. Este modelo trata de distinguir entre el conocimiento de la lengua y su habilidad de uso, y su principal aportación al estudio de la CC es la intención de relacionar sus elementos, lo que lo convierte en un verdadero modelo dinámico de competencias.

Finalmente, otro de los modelos destacados de CC es el que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante *MCER*) (2002)⁷. El *MCER* (2002) habla de varias competencias comunicativas que se integran con las competencias generales (tabla 4.3), ya que “todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa” (*MCER* 2002: 99).

Competencias del usuario	Competencias generales	Conocimiento declarativo (saber)	Conocimiento del mundo, Conocimiento sociocultural. Consciencia intercultural
		Destrezas y habilidades (saber-hacer)	Destrezas y habilidades prácticas e Interculturales
		Competencia existencial (saber ser)	Actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y tipos de personalidad.
		La capacidad de aprender (saber aprender)	Reflexión sobre el sistema de la lengua, la comunicación, el sistema fonético y las destrezas
	Competencias comunicativas de la lengua	Competencias lingüísticas	Léxica Gramatical Semántica Fonológica Ortográfica Ortoépica
		Competencias sociolingüísticas	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales Normas de cortesía Expresiones populares Diferencias de registro Dialecto y acento
		Competencias pragmáticas	Competencia discursiva Competencia funcional

Tabla 4.3: Las competencias del usuario según *MCER* (2002)

Así el *MCER* (2002) distingue entre competencias que no se refieren solo a actividades lingüísticas, de aquellas que son específicas de estas, y define de forma general la competencia como “un conocimiento, destreza o habilidad individual que permiten realizar acciones” (*MCER* 2002: 9)

El *MCER* (2002: 10) señala cuatro tipos de competencias generales: el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la

⁷ Fecha de la versión en español del *MCER*. La primera publicación, escrita en inglés, es de 2001.

capacidad de aprender, y tres tipos de competencias comunicativas: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática, como se muestra en la tabla 4.3.

La competencia lingüística se ocupa de la dimensión de la lengua como sistema, relacionándose con la organización cognitiva, y engloba a su vez otras cinco subcompetencias: las competencias gramaticales, léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales y las convenciones sociales en el uso de la lengua e incluyen la cortesía, los dialectos y acentos, las diferencias de registro y los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales. Por último, la competencia pragmática comprende la competencia discursiva y la competencia funcional, que se ocupan de la cohesión, la coherencia y las distintas formas del texto, así como del dominio del discurso en relación a un escenario determinado.

Actualmente, se defiende la importancia de otra competencia más en la adquisición de la L2, la competencia metafórica (CM) (Danesi 1992; Littlemore 2001a, 2010, 2017b; Littlemore y Low 2006 a b; Low 2008, 2019; Doiz y Elizari 2013; Hoang 2014; Sabet y Tavakoli 2016; MacArthur 2016, 2017, 2018; Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos 2019, entre otros), por ello el siguiente apartado está dedicada a la descripción de esta competencia, así como de los modelos que postulan por una integración de la CM dentro de las competencias comunicativas.

4.3.2. La competencia metafórica

La competencia metafórica (CM) es definida primeramente en los estudios de adquisición de L1 como la habilidad para entender y producir metáforas (Nancey 2010: 32). Los estudios llevados a cabo en este ámbito, como el de Cometa y Eson (1978), revelan que esta capacidad aparece a edades muy tempranas, y se va desarrollando durante la infancia, conjuntamente con el desarrollo cognitivo del individuo.

Más adelante, el concepto es aplicado a los estudios de L2 de la mano de Danesi (1988) y de Low (1988). Danesi (1988), propone una nueva terminología para la CM en L2, y acuña el término de *metaphorical competence*, diferente del ya existente para la L1, en inglés *metaphoric competence*, con el propósito de señalar que son procesos diferentes. Esta competencia, que Danesi (1988) define como el conocimiento de cómo una lengua determinada codifica conceptos abstractos a través del razonamiento metafórico, se presenta de manera natural e inconsciente en la L1 y, en cambio, necesita

ser trabajada en la L2. Tanto el término *metaphorical competence*, introducido por Danesi para hablar de la CM en L2, como *metaphoric competence*, empleado por Low y en los estudios de CM en L1, han sido traducidos al español como *competencia metafórica* sin diferenciación (Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos 2019).

Para Low (1988), la CM es la manera en que los hablantes llevan a cabo las funciones de la metáfora, y para ello necesitarán un conjunto de destrezas que pueden ser desarrolladas. Low (1988) detalla cuáles son estas funciones y destrezas, y señala seis funciones que la metáfora cumple en el lenguaje, recogidas en la tabla 4.4.

-
1. Posibilita el hablar de cualquier objeto, incluso en el caso de conceptos abstractos, destacando alguna de sus características.
 2. Demuestra la sistematización que existe entre las relaciones de los elementos de la realidad, lo que ayuda a su comprensión.
 3. Extiende el pensamiento y abre nuevas vías de conocimiento conceptual
 4. Despierta la atención.
 5. Permite manejar el discurso y la información según la intencionalidad del hablante.
 6. Puede transmitir una gran carga emocional.
-

Tabla 4.4: Funciones de la metáfora (Traducido y adaptado de Low 1988)

En su definición de CM, Low (1988) destaca la noción de destreza, lo que posibilita que esta pueda ser incorporada al aula (Acquaroni 2008). Así, para poder dominar el uso de la metáfora propone una serie de siete destrezas, en su mayoría relacionadas con las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, resumidas en la tabla 4.5.

-
1. Habilidad para distinguir lo que es aceptado como metáfora de una expresión anómala.
 2. Conocimiento de los límites de las metáforas convencionales con respecto a las metáforas novedosas.
 3. Conciencia de las combinaciones aceptables entre los dominios.
 4. Habilidad para controlar e interpretar marcadores de metáfora.
 5. Conciencia de las metáforas “políticamente incorrectas” o de aquellas usadas en determinados registros.
 6. Conciencia de la existencia de los múltiples niveles de interpretación de las metáforas.
 7. Conciencia interactiva de la metáfora.
-

Tabla 4.5: Destrezas de la metáfora (Traducido y adaptado de Low 1988)

De las aportaciones de estos autores surgirán dos modelos de CM con la intención de explicar el concepto, sus componentes y su importancia en la adquisición de L2. Por una parte, el modelo de Danesi (1986, 1988, 1991, 1992, 2008) que sufrirá distintas evoluciones y, por otra parte, el de Littlemore y Low (Littlemore 2001a, 2001b; Littlemore y Low 2006a, 2006b). Las divergencias entre ambos modelos se manifestarán principalmente en la composición de la CM, y el lugar que ésta ocupa con respecto a las demás competencias. Por otro lado, mostrarán su afinidad en cuanto a su adscripción a la TMC, y a la importancia que otorgan a la metáfora como recurso expresivo y la necesidad de que la CM sea incorporada a la enseñanza de L2 como una competencia más. En los siguientes subapartados se desarrollarán más detalladamente la composición y la evolución de cada uno de estos modelos de CM.

4.3.3. Fluidez conceptual y competencia conceptual

Antes de su definición de CM, Danesi (1986) ya había propuesto un modelo de competencias, similar al de Canale (1983), pero que tiene en cuenta la importancia de la capacidad para metaforizar. Este modelo (figura 4.4) parte de la diferenciación de dos grandes competencias, la lingüística y la comunicativa. Dentro de esta última se sitúa la habilidad para metaforizar, considerada como una estrategia discursiva y de interacción, y por lo tanto, un componente esencial dentro de las destrezas a desarrollar en una L2.

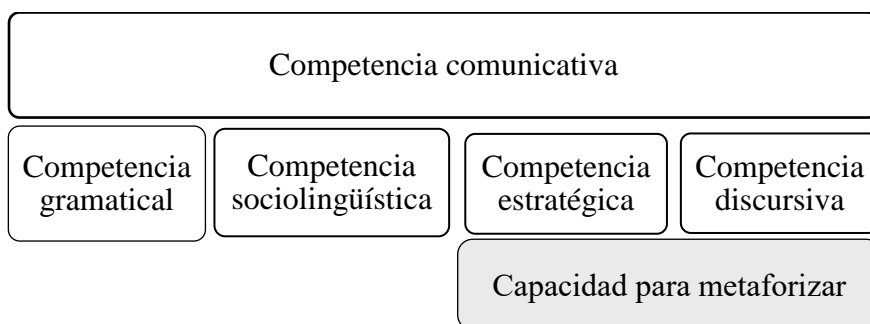


Figura 4.4: Modelo de CC de Danesi (1986)

Con su propuesta de CM, Danesi (1988), reestructurará su modelo de dos competencias a tres (figura 4.5), situando la CM al mismo nivel que las competencias lingüísticas y comunicativas, ya que considera que la metáfora debe ser estudiada y practicada como la gramática o las demás destrezas de la lengua. Dentro de la CM distingue dos componentes: el estratégico y el semántico, relacionados respectivamente

con la fluidez conceptual y la fluidez verbal. La fluidez conceptual se refiere al conocimiento de cómo una lengua refleja los conceptos de acuerdo a una estructura metafórica (Danesi 1995: 5), y la fluidez verbal tiene que ver con la correcta utilización de los aspectos lingüísticos.

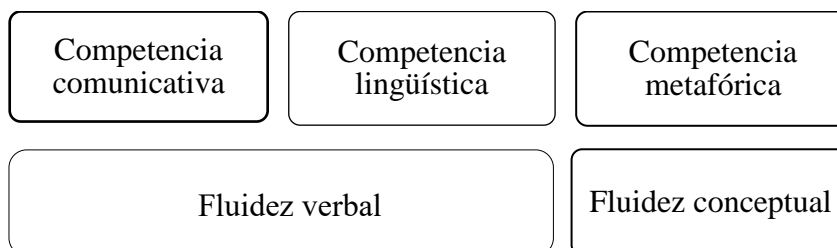


Figura 4.5: Modelo de CC de Danesi (1988)

El concepto de fluidez conceptual está influido por el trabajo de Russo (1997), que, basándose en que los sistemas conceptuales de la L1 y la L2 no son independientes, sino que existe conexión entre ellos y se pueden producir transferencias de uno a otro. Russo (1997: 57-60) plantea cinco etapas en el proceso de adquisición del sistema conceptual de la L2; resumidas en la tabla 4.6.

Monolingüismo	En el sistema conceptual del aprendiz solo existe la L1
Etapas directas	El aprendiz se expresa en L2 mediante la transferencia de conceptos de su L1
Adquisición inicial de la L2	El sistema conceptual de la L2 surge como una extensión del de la L1. Los aprendices pueden generar estructuras conceptuales en L2 por coincidencias entre ambos sistemas.
Desarrollo posterior de la L2	El sistema conceptual de la L2 ya no está tan mediatizado por el de la L1 y se puede desarrollar de manera directa a partir de la L2.
Fluidez conceptual	El sistema conceptual de la L2 se ha desarrollado a parte del de la L1, aunque entre ambos sistemas siempre habrá una influencia mutua.

Tabla 4.6: Etapas de adquisición del sistema conceptual de la L2 (Traducido y adaptado de Russo 1997)

La CM que los estudiantes ya poseen en su L1 puede ser, por tanto, aprovechada para ser trasladarla al plano de la L2 (Danesi 1992). Sin embargo, Danesi (1995, 2003)

detecta que, de manera general, el grado de fluidez verbal tiende a ser más alto en los aprendices que el grado de fluidez conceptual, puesto que al no desarrollarse la CM no se llega a desarrollar tampoco la fluidez conceptual.

Esta identificación de la fluidez conceptual con el conocimiento de las estructuras conceptuales metafóricas ha sido criticada en este modelo (Valela 1996), ya que hay conceptos que no se constituyen a través de la metáfora, por lo tanto, la fluidez conceptual no se puede separar de la CC ni identificarse simplemente con la CM.

Finalmente, Danesi (2008) vuelve a reestructurar su modelo para pasar a considerar la CM como parte de una noción más general que denomina competencia conceptual (figura 4.6), que se entiende como la habilidad de expresarse en la L2 utilizando el esquema conceptual de esa lengua, en lugar de recurrir al de la L1 (Danesi 2008: 243).

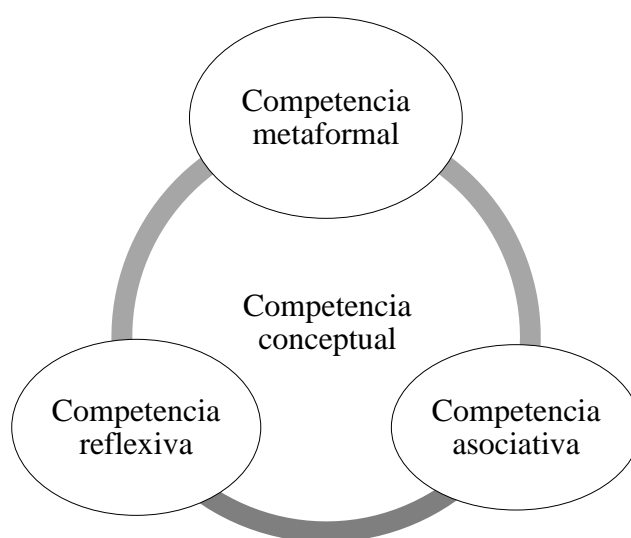


Figura 4.6: Modelo de Competencia conceptual de Danesi (2008)

La competencia conceptual comprende tres subcompetencias: la metaformal, la reflexiva y la asociativa. La primera se corresponde con la habilidad para usar de manera apropiada el sistema conceptual de una lengua, la segunda con la habilidad de transformar conceptos en categorías lingüísticas y la última con el conocimiento de cómo están conectados los términos culturales.

4.3.4. La inteligencia metafórica

Para Littlemore y Low (2006a, b), la CM juega un papel central en todas las áreas de la CC y no puede circunscribirse solo a una subcompetencia, esta es la mayor diferencia que presenta el modelo de estos autores con respecto al de Danesi.

Littlemore y Low parten del modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990) (apartado 4.3.1), recuperando, además, la competencia estratégica como parte importante del modelo. En esta propuesta (figura 4.7), la CM se relaciona con todas las otras competencias comunicativas, por lo tanto, las engloba y se sitúa, además, dentro de una competencia más general, la competencia del lenguaje figurado, donde entran también otros conceptos como la metonimia o la ironía.

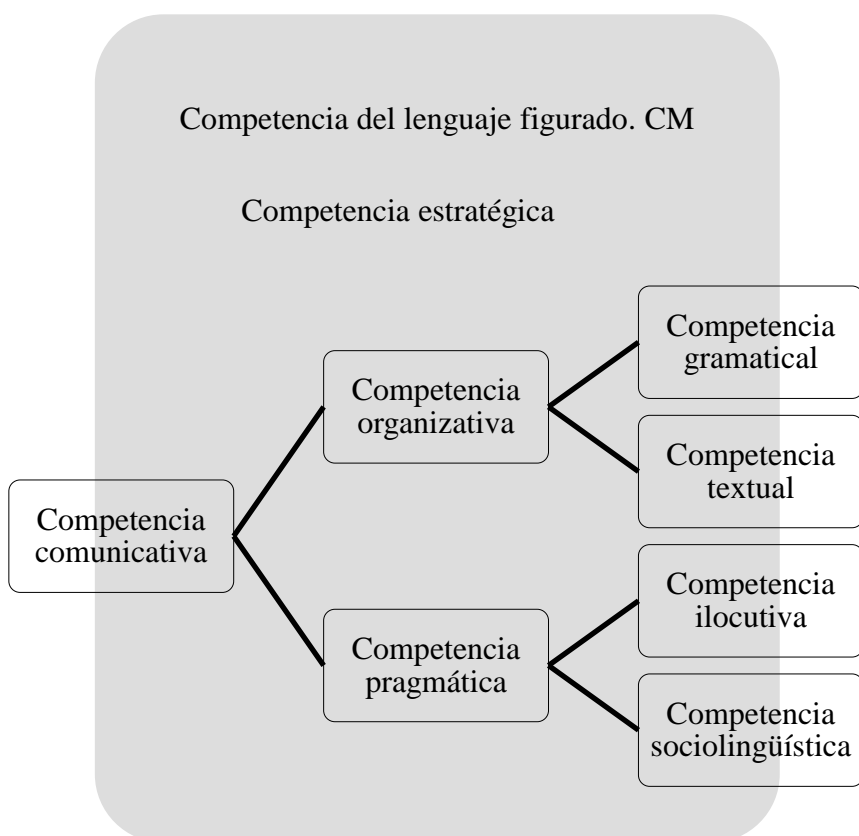


Figura 4.7: Lugar de la CM para Littlemore y Low (2006a b) dentro del modelo de competencias de Bachman (1990)

La CM en este modelo es concebida como un recurso esencialmente cognitivo, al servicio de la conceptualización y la producción simbólica. Para Littlemore (2001b, 2002), la CM constituye un aspecto importante de la inteligencia, por ello la equipara a

la inteligencia metafórica, que puede ser considerada como una más de las inteligencias múltiples descritas por Gardner (1983).

Según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la inteligencia está compuesta por múltiples aspectos, que marcarán diferencias individuales según el predominio o grado de desarrollo de una o varias de estas facultades en la persona. Estas facultades o inteligencias se corresponden con áreas cerebrales específicas y una organización neural determinada, así Gardner distingue ocho tipos de inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalística. Sin embargo, Gardner advierte que no se trata de una clasificación ni cerrada ni universal, puesto que existen demasiadas variables individuales y culturales que condicionan la valoración de la inteligencia.

Si bien la teoría de las inteligencias múltiples ha sido rebatida (Waterhouse 2006; Eysenck 2018) por falta de evidencias empíricas que la sustenten, y en favor de la existencia de una única inteligencia, se puede considerar la multiplicidad de la inteligencia, en tanto que ésta es aplicada a distintos campos, y puede por tanto desarrollarse de muy diferentes maneras, dando lugar a habilidades muy distintas. Dentro de esta perspectiva se puede entender el concepto de inteligencia metafórica como una destreza más de la inteligencia.

La inteligencia metafórica (Littlemore 2002) es definida como la capacidad de comprender y producir metáforas en la L2. Puede ser explotada a través de actividades durante el proceso de adquisición de una L2, lo que influirá positivamente en la producción verbal y la comprensión del lenguaje figurado, contribuyendo en general al desarrollo de la CC.

Los componentes de la CM van a ser clasificados por Littlemore (2001b) en relación con los procesos mentales de interpretación y producción de metáforas. Esta clasificación se basa en la propuesta por Horn (1982), que diferencia entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, siendo la inteligencia fluida la capacidad para incorporar nueva información y destrezas, y la inteligencia cristalizada la capacidad para procesar la información y utilizar las destrezas aprendidas. Siguiendo esta diferenciación entre el uso de la información conocida y el uso de nueva información, la CM estará compuesta por CM cristalizada, como la capacidad para entender y producir metáforas convencionales, y CM fluida, para metáforas novedosas.

Para un hablante nativo hay una clara distinción entre las CM cristalizada y fluida, en cambio, para los aprendices de L2 las fronteras no siempre están delimitadas.

Una metáfora convencional puede resultar novedosa para un aprendiz de L2, que necesitará recurrir a las estrategias de su inteligencia metafórica fluida para poder interpretarla. La interpretación de metáforas novedosas se fundamenta en tres procesos cognitivos: el pensamiento asociativo, el razonamiento analógico y la formación de imágenes.

El pensamiento asociativo supone la capacidad de establecer conexiones entre los elementos dados. Dentro del pensamiento asociativo se encuentra el pensamiento convergente, aquel requerido para la resolución de problemas que necesitan de una respuesta única, exacta y convencional, y el pensamiento divergente, que despliega diversidad de respuestas válidas para un asunto que apela a la creatividad y la originalidad. Este último es el que subyace en la inteligencia metafórica.

Por otro lado, el razonamiento analógico se refiere a la observación de semejanzas parciales que pueden darse entre diferentes dominios cognitivos. Estas analogías podrán ser literales, cuando la relación entre los elementos sea estrecha y directa, o metafórica, cuando la percepción de la semejanza requiere de otros subprocesos como la imaginación.

Por último, la formación de imágenes fomenta el pensamiento asociativo, así como el razonamiento analógico, pudiendo ser utilizada como estrategia, o como herramienta en clase para ayudar a la comprensión de metáforas y a su retención por parte de los estudiantes.

Littlemore (2001b) concluye que la inteligencia metafórica o CM, es un tipo de inteligencia que impulsa a los estudiantes a una mayor explotación de sus recursos lingüísticos. Incrementa tanto su fluidez como su eficacia comunicativa general, y por lo tanto, debería ser explotada en clase, ya que puede contribuir al éxito del aprendizaje de una L2.

Pese a los diferentes modelos de descripción y composición de la CM, ambos puntos de vista concuerdan en afirmar que el desarrollo de la CM influye positivamente no solo en la habilidad de entender el lenguaje metafórico de la L2, sino también en la capacidad para expresarse en esta lengua. El uso de la metáfora permite plasmar ideas complejas de manera apropiada y precisa pese a las limitaciones léxicas que se puedan tener en la L2. Esta visión es compartida también por los estudios actuales en L2 (Piquer-Píriz 2008b, 2011, 2016, 2020; Doiz y Elizari 2013; Hoang 2014; MacArthur 2016, 2017, 2018) así como específicamente de español LE/L2 (Acquaroni Muñoz 2008a; Masid 2013, 2014, 2017; Lavín-Carrea 2016; De Cock y Suñer 2018; Suñer

2018; Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos 2019) que reflejan la CM como una competencia esencial en todos los estadios del aprendizaje de una L2, y que por lo tanto, abogan por su integración en la enseñanza de segundas lenguas. Estos estudios, que serán desarrollados en el próximo apartado, intentan fomentar la puesta en práctica de la metáfora en clase, su uso por parte de los profesores y la creación de materiales que trabajen esta competencia, aunque, por el momento, son todavía escasos los estudios sobre su aplicación en el aula.

4.4. Metáfora conceptual y enseñanza de segundas lenguas

Este apartado está dedicado a la descripción de los trabajos actuales sobre adquisición de la CM en la L2 y sus aportaciones (consultar también Littlemore 2009, 2017b; Suárez Campos e Hijazo-Gascón 2019; Piquer-Píriz y Alejo-González 2020 para una visión general sobre este tema). Primeramente, se tratarán aquellos estudios que observan la problemática de la introducción de la metáfora en clase por cuestiones de edad o nivel de adquisición; después aquellos que exponen las estrategias para la comprensión y producción de metáforas por parte de los aprendices, y por último los estudios que proponen pautas y propuestas para la introducción del trabajo con metáfora en clase de L2, y el desarrollo de la CM, con especial atención a los estudios de español LE/L2.

4.4.1. Cuándo integrar la metáfora en L2

Según Littlemore y Low (2006a) y Low (2008), la causa principal de la reticencia a la introducción de la metáfora y la metonimia en la clase de LE/L2, es que todavía se sigue considerando la metáfora como un recurso literario, superfluo, difícil o que corresponde a un alto dominio de la lengua. La creencia de que es difícil describir las reglas internas de estos mecanismos para que sean usados por los estudiantes, la imposibilidad de poder valorar el manejo de esta habilidad, unidas a la tradición de la enseñanza del vocabulario sin hacer referencia a la metáfora, hacen que todavía su uso por parte de los profesores de L2 sea limitado.

Dos grandes cuestiones en torno a cuándo abordar el aprendizaje metafórico en una segunda lengua reflejan la consideración que todavía existe de la metáfora como un

artificio de difícil manejo. Por un lado, la edad apropiada para empezar a familiarizarse con la metáfora y, por otro lado, el nivel de conocimiento necesario de la L2 para poder usarla en esta lengua. Se puede observar que las propuestas de trabajo con metáfora, en su mayoría, están orientadas a estudiantes adultos o adolescentes (Kalyuga y Kalyuga 2008), y a partir de niveles intermedios (B1-B2 según el *MCEER* 2002) de conocimiento de la L2, como Encina y Franco (2010), que sostienen que, para que la metodología propuesta sea fructífera, los aprendices de L2 necesitan una experiencia previa de la metáfora en sus propios idiomas y haber desarrollado sus habilidades analíticas, así como una base mínima de conocimientos en la L2.

Frente a la creencia tradicional de que la metáfora necesita de un desarrollo cognitivo del que los niños todavía no disponen, hay autores que defienden que el pensamiento figurativo aparece desde edades muy tempranas (Cameron 2003). MacArthur y Piquer-Píriz (2007) observan que los niños, en contextos naturales de aprendizaje de sus L1 o L2, están expuestos a una gran cantidad de palabras polisémicas y usos figurados del lenguaje, lo que no representa un obstáculo para que estos deduzcan e integren los diferentes significados, sino, al contrario, parece ser la manera más natural de que vayan incorporándolos a la lengua que están aprendiendo. En contraste, en la enseñanza formal de la L2, los aprendices no reciben el mismo input. Se les enseña a asociar cada palabra con un único significado que suele corresponder, normalmente, con el literal.

Piquer-Píriz (2008a, 2008b, 2011, 2020) se interesa por la posibilidad de llevar al aula los distintos significados de las palabras que aprenden los niños en sus clases de L2. Para ello, lleva a cabo varios estudios experimentales que indagan sobre la capacidad de deducción del significado metafórico y metonímico por parte de niños españoles, de entre 5 y 11 años, que aprenden inglés como L2 y el tipo de razonamiento que realizan para ello. Sirviéndose de estímulos tanto orales como visuales, la investigadora pregunta a los niños por el significado de una serie de expresiones metafóricas o metonímicas, producto de la extensión semántica de tres elementos: *mouth* ‘boca’, *hand* ‘mano’ y *head* ‘cabeza’, que no solo ya formaban parte del vocabulario básico de los estudiantes, sino también tienen una frecuencia muy alta en el lenguaje figurado en inglés. Así se les presentaron a los participantes expresiones comunes en inglés como, por ejemplo, *the head of the bed* ‘la cabeza de la cama, cabecero’, *give me a hand* ‘échame una mano’, *not open one’s mouth* ‘no abrir la boca’. El resultado general indica que al menos en la mitad de los casos, los niños fueron

capaces de identificar el significado de cada uso figurado de las tres palabras. Además, mostraron un razonamiento de tipo conceptual en sus respuestas, con algunas diferencias entre el tipo de enunciado y los diferentes grupos de edad. Cuanto más transparente era la expresión, más facilidad tuvieron los aprendices en interpretarla correctamente, así como, el número de aciertos fue mayor en los grupos de más edad.

Esto sugiere que, aunque la comprensión de lenguaje figurado va unido al desarrollo cognitivo, esta capacidad está ya presente a los cinco años. Al menos a partir de esta edad, los niños son capaces de discernir de forma natural sobre el origen metafórico o metonímico de una expresión y encontrar lógica a su significado. Como apuntan MacArthur y Piquer-Píriz (2007), la elección sobre los elementos metafóricos y metonímicos adecuada para cada edad deberá estar basada en las necesidades comunicativas de cada etapa más que en la supuesta dificultad de cada extensión metafórica o metonímica.

La metáfora es, por tanto, un mecanismo accesible desde el inicio del aprendizaje de la lengua en los niños. De la misma manera que se puede considerar también apta para su uso desde niveles iniciales de una L2, tanto en niños como en adultos. Los estudios de J. Johnson (1991, 1996) señalan que el manejo de la metáfora y del lenguaje figurado en un idioma está determinado por la relación entre la CM en la L1 y la L2, así como por la capacidad mental del individuo, más que por el nivel de dominio en esta lengua. Es decir, si una persona ha desarrollado sus capacidades para interpretar y crear metáforas en su L1, estas mismas capacidades se desvelarán en su L2, ya que la CM requiere tanto en la L1 como en la L2 de la puesta en práctica de las mismas estrategias y procesos cognitivos, como la memoria episódica, el razonamiento analógico, el uso del contexto o la fluidez asociativa.

Para evaluar esta hipótesis, Littlemore (2010) explora la relación entre la CM de la L1 y de la L2, comparándolas en un grupo de 82 francófonos, estudiantes universitarios, con un nivel intermedio-alto de inglés como L2. Este grupo de estudiantes respondió a cuatro pruebas en inglés, así como en francés. La primera de las pruebas estaba pensada para medir la tendencia del informante a hallar significados metafóricos. La segunda su rapidez para encontrarlos. La tercera sus habilidades para identificar los múltiples significados de una metáfora. Por último, La cuarta, su capacidad de producir metáforas noveles. Cada una de estas pruebas responde a uno de los cuatro componentes que concretan la competencia metafórica fluida (Littlemore 2001a). Tres de ellos ya habían sido identificados por Pollio y Smith (1980):

originalidad en la producción, fluidez en la interpretación y habilidad para encontrar significados metafóricos plausibles, a los que, más tarde, Littlemore (2001a) añade un cuarto: la velocidad para encontrar tales significados. En los resultados de estas pruebas las únicas diferencias significativas entre la L1 y la L2, es que los informantes mostraron mayor grado de fluidez metafórica en su L1 que en su L2, y que, sin embargo, parecían más abiertos a la hora de inferir significados metafóricos en la L2 que en la L1. También se encontró una correlación de la CM en las pruebas en francés y sus correspondientes en inglés, cuando un estudiante mostraba destrezas metafóricas en una lengua, también parecía usar las mismas destrezas en la otra.

A través de los resultados de este estudio, Littlemore (2010) llega a la conclusión de que la CM en la L2 está relacionada con la de la L1, es decir, si un sujeto da pruebas de haberla desarrollado en su lengua materna, podrá también utilizarla en su L2. Por otro lado, Littlemore también destaca que la CM es multifacética y flexible, combinándose múltiples variables individuales tanto en la L1 como en la L2. Por ejemplo, un estudiante puede mostrar gran creatividad para producir expresiones metafóricas nuevas, pero no ser muy rápido interpretando significados de metáforas que desconozca y viceversa.

Los estudiantes de L2, por tanto, pueden disponer de la CM en la adquisición de los usos figurados de la nueva lengua, puesto que, como también apunta Danesi (1992), es una habilidad que ya se encuentra en la L1 y puede ser trasladable a la L2. La cuestión se centraría entonces en qué usos metafóricos introducir en cada etapa del aprendizaje.

El *MCER* (2002) describe las habilidades lingüísticas indicadas para cada nivel, y puede ser aplicado para todas las lenguas para marcar los objetivos de adquisición en cada uno de sus seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) que siguen una progresión gradual de complejidad y de expectativas de dominio de la L2. Sin embargo, en el *MCER*, así como otros sistemas como el *Proposal for a Common Framework for Reference for Languages for Canada*. (Vandergrift 2006), el *Proficiency Guidelines del ACTFL* (American Council on the Teaching of Foreign Languages 2012), el *MLA report* (2017), el *MCER Companion Volume* (2018) o el *United Nations Language Framework* (2018), todavía no están detallados los usos del lenguaje metafórico para cada uno de estos niveles, probablemente debido a la falta de investigación al respecto hasta el momento.

A fin de identificar los elementos metafóricos característicos de cada nivel, y establecer los descriptores sobre el uso metafórico en el *MCER*, Littlemore et al. (2012, 2014) iniciaron una investigación sobre el uso del lenguaje metafórico en la expresión escrita en inglés L2. El estudio cuantificaba la densidad metafórica en 200 textos en inglés, correspondientes a exámenes aprobados del Cambridge ESOL, escritos por 100 estudiantes hablantes de griego L1 y otros 100 de alemán, habiendo 20 textos de cada nivel desde el A2 al C2 por cada una de las dos diferentes L1. El estudio descarta el análisis en el nivel A1 puesto que la producción escrita a este nivel es muy reducida y no se observa, por tanto, uso alguno de lenguaje metafórico.

La densidad metafórica, entendida como la cantidad de términos utilizados metafóricamente en un texto, fue calculada dividiendo el número de expresiones metafóricas de un texto por el número total de palabras, y multiplicando este resultado por 100. Para seleccionar los usos metafóricos en los textos en este estudio, se utilizó una versión adaptada del Procedimiento de Identificación Metafórica (MIP)⁸ (Steen et al. 2010), basado a su vez por el propuesto por Pragglejazz Group (2007). Este procedimiento consiste en la división del texto en unidades léxicas y la clasificación de estas unidades en grupos abiertos de palabras (verbos, expresiones) o cerrados (como las preposiciones en una frase como: *salir en televisión*).

El estudio muestra la aparición de usos metafóricos en todos los niveles contrastados atendiendo a diferentes funciones. También se observó que la densidad metafórica aumentaba en función de los niveles, a mayor nivel de dominio, mayor uso de metáforas y lenguaje figurado. En los niveles más bajos como el A2, los usos metafóricos se dieron en clases cerradas de palabras, y a partir del B2 creció el número de metáforas en las clases abiertas, al crecer también la necesidad de expresar el punto de vista o de usar un lenguaje más persuasivo. El nivel B2 se caracteriza por un mayor empleo de metáforas creativas, aunque, por otro lado, también es el nivel donde se observa más transferencia negativa en los usos metafóricos, es decir, que las expresiones metafóricas utilizadas en este nivel son en muchos casos un reflejo de aquellas expresiones existentes en la L1 del aprendiz.

A partir de estos resultados, Littlemore et al. (2012, 2014) proponen los descriptores resumidos en la tabla 4.7, con respecto a los usos metafóricos y sus

⁸ El mismo procedimiento se utilizó en el estudio para tratar las extensiones metonímicas, sin embargo, al ser una técnica todavía en desarrollo, los resultados no fueron incluidos.

funciones para la producción escrita en inglés para cada uno de los cinco niveles del *MCER* tratados en su estudio.

Nivel	Descriptor
A2	Uso limitado a la extensión metafórica en las preposiciones.
B1	Uso limitado de metáforas convencionales y personificaciones, que cubren la función de presentar la perspectiva propia.
B2	Uso de metáforas en clases abiertas de palabras, así como creativas y mayor uso de la personificación, con función evaluativa o dramática.
C1	Amplio uso para cubrir una mayor variedad de funciones: la persuasión del interlocutor, conseguir efectos retóricos, contrastes dramáticos, reforzar sus evaluaciones o mostrar fuertes emociones.
C2	Usos no convencionales, y creativos. Dominio en la extensión de analogías y metáforas mixtas capaces de transmitir funciones complejas como el sarcasmo.

Tabla 4.7: Descriptores de los usos metafóricos para los niveles del *MCER*. Adaptado de Littlemore et al. (2014: 142)

A pesar del avance que supone este estudio, Littlemore et al. (2012, 2014) advierten que todavía es necesario realizar más investigaciones para completar estos descriptores con los usos metonímicos, así como para delimitar los propios para la producción oral, con necesidades muy diferentes a las de la escrita. Por otro lado, sería también necesario investigar en las destrezas de comprensión y en las posibles diferencias con respecto a los descriptores que se podrían proponer a las demás lenguas.

Con respecto al español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), que recoge los descriptores del *MCER* para esta lengua, incluye expresiones metafóricas en su inventario, pero solo a partir de un nivel B2. Por ejemplo, si se consultan las formulas propuestas del PCIC para expresar enfado e indignación en cada uno de los 6 niveles (*PCIC* 2006: 3.17), se comprueba que la metáfora solo se llega a tratar en niveles avanzados. Para el nivel A1 no se propone ninguna fórmula para expresar enfado. Para el nivel A2, tan solo la expresión literal *estoy enfadado*. En el nivel B1 ya incluye *estoy furioso, me molesta, no soporto*. En el B2, expresiones como *me fastidia, no aguanto, me da rabia*. El C1 incluye hasta cuatro expresiones metafóricas: *me irrita, me llena de rabia, me pone enfermo, me puso de un humor de perros*. Por último, en el C2 la lista se amplía sensiblemente, presentando las expresiones: *me revienta que intenten tomarme el pelo, me llevan los demonios, me sale humo por las orejas, estoy que muerdo / trino, (estoy que) me subo por las paredes, ¡(estoy que) me muero de rabia!, me hierva la sangre, montó en cólera, me pongo rojo*

de ira / rabia, me pongo como una furia / fiera. De igual manera ocurre con la expresión de otras emociones y con otras funciones.

El uso de la metáfora no está todavía sistematizado en los descriptores ni del *MCER* ni del *PCIC* y, como consecuencia, no tiene apenas presencia en los materiales y manuales de español LE/L2. (En la sección 4.4.4 se describirá más ampliamente la situación de la metáfora en el ámbito del español LE/L2). Con la presente investigación se pretende indagar en las necesidades reales de los aprendices de español LE/L2 de servirse de la metáfora y la metonimia, así como de sus capacidades para trabajar con el lenguaje figurado, en los diferentes niveles del *MCER*, a fin de aportar nuevas evidencias sobre la mejor manera de ampliar la presencia de la metáfora y la metonimia en la enseñanza del español LE/L2.

Las investigaciones de Piquer-Píriz (2008a b, 2011, 2020), así como de Littlemore et al (2012, 2014), desvelan la presencia incipiente de la metáfora en los aprendices, tanto niños como adultos, que se inician en una L2, por lo tanto, despertar la conciencia de este mecanismo conceptual desde el principio del aprendizaje y fomentar en los estudiantes su uso para descubrir las analogías en el lenguaje, no puede ser más que positivo para que los aprendices desarrollen sus habilidades cognitivas y sean autónomos en su aprendizaje futuro del lenguaje figurado. Estos estudios dejan, por otro lado, una extensa línea de trabajo abierta, que es la que se retoma en la presente investigación, a fin de entender los mecanismos de comprensión y producción de la metáfora en una L2, para poder llegar a delimitar el alcance de la CM en cada nivel del aprendizaje y que pueda ser incluida como una competencia más del *MCER*, ya que, la adquisición de la CM requiere del desarrollo de estrategias tanto para comprender la metáfora como para producirla.

4.4.2. La metáfora conceptual como estrategia comunicativa

Las estrategias comunicativas son los procedimientos que selecciona un aprendiz de L2, de manera consciente o inconsciente, para inferir significado o producir el discurso en L2, como la competencia estratégica (sección 4.3.2.). Para algunos investigadores, como Oxford (1990) y Poulisse (1990), estas estrategias se despliegan para superar alguna dificultad lingüística, bien a la hora de abordar la comprensión de términos desconocidos de la lengua que se está aprendiendo, o bien para poder expresarse cuando

hay una carencia del vocabulario o de las estructuras adecuadas. Por este motivo también se identifican como estrategias de compensación.

Basándose en el modelo psicolingüístico de producción del discurso de Levelt (1989), que distingue entre dos niveles de producción, uno en el plano lingüístico y otro en el plano conceptual, Populisse (1990) propone una categorización de las estrategias de comunicación. Esta clasificación, conocida como Taxonomía de Nijmegen, identifica dos grandes grupos de estrategias. Por un lado, las estrategias lingüísticas, que se apoyan en los conocimientos que el aprendiz tenga tanto de la L1 como de la L2. Por otro lado, las estrategias conceptuales, de carácter extralingüístico, consistentes en la explotación conceptual de los conocimientos del mundo. Las estrategias de tipo lingüístico, a su vez se subdividen en dos tipos según primen los conocimientos de una lengua u otra: estrategias de transferencia, cuando son explotadas las similitudes entre la L1 y la L2, y estrategias de creatividad morfológica, cuando se utilizan los conocimientos de las reglas de la L2.

Por ejemplo, en un experimento en el que se pedía a aprendices ingleses de español LE/L2 que explicasen el significado de expresiones metafóricas, ante la expresión metafórica *perder la cabeza*, dos estudiantes utilizaron distintas estrategias para inferir su significado. El primero recurrió a la traducción literal de la frase, es decir utilizó una estrategia lingüística basada en su L1, ya que se dio cuenta de la similitud con su equivalente inglés *to lose one's head* 'perder la cabeza de uno'. En cambio, el segundo explicó el significado de la frase en español de esta manera: "*Significa olvidarse. Perder o dejar pasar algo importante, puesto que en cabeza se encuentra la mente y sin ella no habría mente y pensamientos*" (Suárez-Campos 2013: 62). En esta respuesta, el aprendiz ha llevado a cabo una estrategia conceptual, reflexionando sobre el empleo de la palabra *cabeza* extendido a sus funciones relacionadas. Esta respuesta también se puede considerar como un caso de transferencia conceptual (Jarvis y Pavlenko 2008), puesto que, aunque el aprendiz no transfiere elementos lingüísticos, sí que exporta un conocimiento o una imagen mental que existe en su L1.

Kellerman (1979) ya proponía ver la transferencia como una estrategia de aprendizaje de la L2, pero, además, también como un proceso cognitivo en el que el uso de la lengua materna por los aprendices pudiera ser visto como "creatividad". La L1 puede servir por tanto como punto de referencia para actividades cognitivas. Aunque no todas las inferencias de significado que se llevan a cabo son procesos de transferencia. Cuando un aprendiz no está familiarizado con los usos de una palabra, normalmente

recurre a la aproximación o a la extensión de ese significado, y no siempre su interpretación es producto de la L1 o la L2. Estos procesos de aproximación o extensión del significado también son utilizados en el proceso de adquisición de la L1 (Odlin 1989). Por otro lado, Kellerman (1995) también señala que cuanto más se avanza en el estudio de una lengua, mayores son los conocimientos sobre esta, y por lo tanto menor es la tendencia a apoyarse en la L1, es decir, es esperable que las estrategias de transferencia se vayan reduciendo progresivamente en favor de las estrategias de creatividad morfológica según se avance en el aprendizaje de una L2.

Poulisse (1990) también subdivide las estrategias conceptuales en dos grupos: estrategias analítico-conceptuales y holístico-conceptuales, como reflejo de los dos procesos psicológicos o cognitivos de los que se puede servir el estudiante para procesar la información. El pensamiento analítico tiende a segmentar y dividir la información para procesarla, observando los detalles y prefiriendo las estrategias basadas en la descripción, y en contrapartida, advirtiendo dificultades para adoptar una visión de conjunto. Por el contrario, el pensamiento holístico, procesa la información de manera global, como un bloque indivisible y suele utilizar estrategias basadas en la comparación, pero en cambio, le resulta más arduo descomponer los elementos en sus distintas partes.

Según la propuesta de Riding y Cheema (1991), el estilo cognitivo está conformado a partir de dos dimensiones, siendo una de ellas la holístico-analítica, y la otra la verbal-visual. La primera responde a las preferencias del aprendiz para procesar la información de manera global (holística) o segmentada en partes (analítica), la segunda, es su tendencia a realizar este proceso a través de imágenes mentales (visual) o del lenguaje (verbal).

El estilo cognitivo, es definido por Das (1988: 102) como una “característica individual para abordar la organización y el procesamiento de información”. Este se concibe como una tendencia del estudiante y no como una capacidad inamovible; un mismo individuo puede variar de estilo dependiendo del contexto, de la tarea a realizar o de otras múltiples circunstancias. Los estilos cognitivos aplicados al aprendizaje se concretan en los distintos estilos de aprendizaje, y aunque ambos conceptos mantengan una estrecha relación, no son equiparables puesto que, los estilos de aprendizaje son una noción más amplia que contempla, además de las variables cognitivas, las variables afectivas (Larsen-Freeman y Long 1994)

El estudio de Poulisse (1990) sugiere que el estilo cognitivo de los estudiantes puede determinar, en cierta manera, la elección de la estrategia a adoptar a la hora de procesar y recuperar la información o de solucionar un problema lingüístico determinado. Para comprobar esta hipótesis, Littlemore (2001c) lleva a cabo un estudio con 82 belgas francófonos, estudiantes universitarios de inglés, en el que describe la relación en la elección de determinadas estrategias por parte de los estudiantes para producir vocabulario en inglés, con la dimensión holístico-analítica de su estilo cognitivo. El estilo cognitivo de cada informante fue determinado previamente a través del test de Análisis de Estilos Cognitivos (*Cognitive Style Analysis*) (Riding 1991). Este cuestionario informatizado permite evaluar los polos de las dimensiones verbal-visual y analítica-holística, a través de tareas como abstraer figuras simples encastradas en otras más complejas, o de juzgar la semejanza entre figuras geométricas.

A partir de las respuestas dadas por los participantes, Littlemore (2001c) clasificó las diferentes estrategias conceptuales como se recoge en la tabla 4.8.

Estrategias holísticas conceptuales	Comparación metafórica original
	Comparación metafórica convencional
	Palabra relacionada, o comparación no metafórica.
Estrategias analíticas conceptuales	Comparación negativa, eliminar los elementos opuestos relacionados o con lo que guarde similitud.
	Superordinada, proporcionar un nombre dentro de la misma familia léxica.
	Análisis componencial, describir los rasgos del objeto.
Estrategias analíticas conceptuales	Función, explicar para qué sirve.
	Actividad, describir su actividad.
	Lugar, decir dónde se puede encontrar el elemento.
	Emoción, especificar la emoción principal que provoca.

Tabla 4.8: Estrategias conceptuales. (Traducido y adaptado de Littlemore 2001c: 251)

Los participantes emplearon todo tipo de estrategias de comunicación, aunque utilizaron más estrategias conceptuales que lingüísticas, como la transferencia morfológica (uso de una palabra por similitud en la L1) o fonética. En general, los participantes con un estilo cognitivo analítico tendieron a usar estrategias conceptuales analíticas y aquellos que demostraron un estilo cognitivo holístico en el test prefirieron las estrategias conceptuales holísticas. Los resultados de este estudio (Littlemore 2001c)

concluyen, por tanto, que existe una influencia, al menos parcial, del estilo cognitivo de los estudiantes en sus patrones individuales de uso de las estrategias comunicativas.

En los próximos dos apartados se describe cómo los aprendices utilizan las estrategias comunicativas en la comprensión (sección 4.4.2.1) y la producción (sección 4.4.2.2) de metáforas, a través de los principales estudios llevados a cabo al respecto.

4.4.2.1. La comprensión de metáforas

La relación entre los estilos cognitivos y la tendencia al uso de ciertas estrategias de comunicación ha sido también abordada de manera específica en los estudios sobre comprensión de metáforas en una L2. Principalmente se ha estudiado la comprensión escrita de inglés como L2 por aprendices de distintas L1 (Carrol et al. 2017) como el francés (Boers y Littlemore 2000), el portugués (Ferreira 2008), el español (Doiz y Elizari 2013), el japonés (Littlemore, May y Arizono 2016) o el árabe (Arif y Abdullah 2017), aunque también hay estudios que contemplan otras L2 como el noruego (Golden 2010), el alemán (Suñer 2018, 2019) o el español (García Caballero 2017; Mayo Martín 2017; De Cock y Suñer 2018).

Boers y Littlemore (2000) exploraron esta variable en las estrategias usadas por 71 estudiantes de economía francófonos, a los que se les pidió que explicaran el significado de tres metáforas conceptuales usadas en inglés en el discurso económico. Los participantes realizaron el test de Análisis de Estilos Cognitivos (Riding 1991) mediante el que fueron clasificados como: analíticos, holísticos, visuales y verbales. La mayoría de los participantes aplicaron varias estrategias en sus explicaciones, aunque mostraron preferencia en el uso de aquella estrategia relacionada con su estilo cognitivo. Los pensadores analíticos explicaron principalmente las metáforas a partir de las correspondencias o analogías entre el dominio fuente y meta, mientras que los estudiantes con un estilo holístico basaron más sus explicaciones en la proyección entre los distintos dominios, entendiendo ambas partes como una totalidad.

La conclusión del estudio es que las metáforas conceptuales son procesadas de distintas maneras. En algunos casos entra en juego en la correlación entre dominios, en otros casos prima la integración conceptual, a veces la base metonímica es tenida en cuenta y otras veces no. En todo caso, estas variantes en el proceso de inferencia semántica son complementarias y se acomodan a las diferentes destrezas cognitivas individuales.

Como explican Littlemore y Low (2006a) los aprendices de L2 adaptan en cada momento sus estrategias de comprensión dependiendo de las necesidades concretas. Por ejemplo, dependiendo del contexto el aprendiz podrá servirse de este para inferir el significado de la expresión o la palabra que desconozca. Por otro lado, si encuentra similitud con alguna forma en su L1 preferirá recurrir a la transferencia, en cambio, si encuentra similitudes con el vocabulario que conoce de la L2 podrá utilizar la extensión figurativa. En otros casos, la recreación de una imagen mental o la analogía con otro elemento será la estrategia elegida (Littlemore 2004; Azuma 2009; Azuma y Littlemore 2010). Estas estrategias dependerán a su vez del tipo de proceso cognitivo que seleccione la mente del aprendiz. Littlemore y Low (2006a) y Littlemore (2008) señalan cinco procesos psicológicos que conlleva la habilidad para comprender significados metafóricos en una L2: la advertencia de la presencia de la metáfora, la activación del conocimiento del dominio fuente, la fluidez asociativa, el razonamiento analógico y la formación de imágenes.

El tipo de conocimiento que los aprendices utilizan cuando tratan de entender expresiones metafóricas en la L2 también es explorado por Ferreira (2008). Por medio de un cuestionario, la investigadora pregunta acerca del significado de diez expresiones distintas a 221 estudiantes brasileños de inglés de cuatro niveles (entre el nivel pre-intermedio y el avanzado) y a sesenta hablantes nativos de inglés. En el cuestionario de los estudiantes de L2 se presentaron las diez expresiones primero sin contexto y después inmersas en un pequeño contexto. En los resultados no hubo diferencias en la adecuación de las respuestas para explicar las expresiones que contaban con un contexto de aquellas que se presentaron sin él. Esto hace que Ferreira concluya que los aprendices no siempre se sirven del contexto en el proceso de interpretación metafórica. Sin embargo, los resultados señalan que los informantes recurrieron a la experiencia corporal para dar sentido a las expresiones. Lo que indica que los mismos mecanismos fueron utilizados en sus explicaciones por los hablantes nativos. En cuanto a los diferentes niveles, no se observaron diferencias significativas en las respuestas, a excepción de una mejor comprensión en el nivel intermedio con respecto al pre-intermedio. Este estudio corrobora la hipótesis de la corporeización, y de la existencia de una estructura común en los conceptos metafóricos de las diferentes lenguas, por lo que, los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la inferencia del lenguaje figurado en la L1 son los mismo que para las L2.

Estas similitudes pueden crear lazos conceptuales entre la L1 y la L2. Incluso cuando la distancia cultural entre ambas lenguas es grande, como es el caso que muestran Chen y Lai (2013), en el que estudiantes taiwaneses debían traducir expresiones inglesas a su L1, se hallan mejores resultados en las expresiones cuyas metáforas conceptuales son compartidas por las dos lenguas. A pesar de los resultados positivos, estos autores también advierten que el aprendiz no siempre reconoce en la L2 estas similitudes que le podrían ayudar a inferir el significado. Como desvela el estudio de Golden (2010) en el que compara la comprensión metafórica en textos escritos por estudiantes de instituto nativos y no nativos de noruego, entender expresiones metafóricas en una L2 entraña más dificultades que en la L1. Esto es debido en muchos casos a esta falta de conciencia sobre las similitudes conceptuales entre las lenguas y de los mecanismos metafóricos. Golden (2010) propone, por tanto, que se favorezca el pensamiento metafórico en los estudiantes a través de actividades en clase que expliciten la relación entre las expresiones metafóricas y sus metáforas conceptuales subyacentes, así como comparando expresiones en la diferentes L1 de los estudiantes.

Suñer (2018) obtiene diferentes resultados que Ferreira (2008), en cuanto a la ayuda del contexto en la inferencia del significado metafórico. En el estudio de Suñer (2018), con estudiantes franceses de alemán L2, el contexto fue un facilitador del significado, especialmente en los casos de mayor diferencia conceptual entre las expresiones de L1 y L2. Estos resultados son consecuentes con Chen y Lai (2013), ya que también apuntan a que una de las mayores dificultades en la comprensión de expresiones metafóricas en L2 es la distancia conceptual con las expresiones metafóricas equivalentes de la L1. Además, en el estudio de Suñer (2018), al igual que en el de Ferreira (2008), también se atestigua cómo los aprendices recurren a su propia experiencia corporal como estrategia de inferencia del significado de las expresiones más abstractas. Por último, Suñer (2019) observa que los aprendices que tuvieron una experiencia de inmersión lingüística en el país de la L2, en este caso Alemania, no obtuvieron mejores resultados en la correcta identificación de expresiones metafóricas que aquellos que solo aprendieron mediante instrucción formal. Suñer (2019) señala, por tanto, la importancia de presentar un input metafórico adecuado y en contextos variados, para mejorar la CM de los aprendices, no solo cuando reciben instrucción formal, sino también cuando tienen ocasión de estudiar la L2 en inmersión.

La comprensión oral del lenguaje metafórico también ha sido tratada, como en los estudios ya comentados de Piquer-Píriz (2008a, 2008b, 2011, 2020), y de manera

más precisa por Littlemore et al (2011), que analiza las dificultades concretas que encuentran los estudiantes de universidades británicas, cuya L1 no es el inglés, en la comprensión de las clases a las que asisten. El estudio revela que, cuando el vocabulario es conocido por los estudiantes, el 41% de las dificultades de comprensión, corresponden a usos metafóricos. Señala dos tipos de dificultades: la falta de comprensión y la mala comprensión. En el primer caso el estudiante es consciente de que no ha comprendido, en el segundo caso cree haber comprendido, pero en realidad ha malinterpretado la palabra, frase o fragmento. Según este estudio, tan solo en un 4% de las ocasiones el estudiante es consciente de no haber entendido, frente a un 26% de casos en los que se realiza una mala interpretación.

A partir de estos errores de interpretación, Littlemore y su equipo elaboraron una categorización con ocho tipos de errores de interpretación metafórica distintos, recogida en la tabla 4.9.

Errores de interpretación metafórica
Error léxico-gramatical en el análisis de la parte metafórica (<i>Wrong grammar</i>)
Elección de un aspecto incorrecto de la metáfora con respecto a la situación (<i>Mistargeted</i>)
La interpretación de la metáfora se queda en el dominio fuente (<i>Stay in source</i>)
Interpretación no motivada o no derivada de la parte metafórica (<i>Unmotivated</i>)
Interpretación inapropiada con respecto al contexto (<i>Wrong/commonplace</i>)
Interpretación motivada por el elemento metafórico pero que no responde a un lugar común de esa metáfora. Caso común de transferencia de la L1 donde esa interpretación es motivada (<i>Wrong/non-commonplace</i>)
Falta de especificación en la interpretación, respuesta demasiado general (<i>Overspecific</i>)
Interpretación demasiado específica, faltan matices en la explicación (<i>Underspecific</i>)

Tabla 4.9: Tipos de errores de interpretación metafórica (Traducción propia. Adaptado de Littlemore et al. 2011)

La clasificación fue realizada a partir de las respuestas de los estudiantes a sus explicaciones sobre extractos concretos, con contenidos metafóricos, de las clases a las que habían asistido. Por ello, a la tipología de estos ocho tipos de errores hay que añadir dos tipos más de respuestas, aquellas tenidas como inclasificables puesto que la

respuesta es demasiado breve para poder ser clasificada, y las respuestas no válidas, puesto que el estudiante ha explicado otra parte del fragmento que no corresponde con la metáfora por la que se le interroga. Por otro lado, también hubo respuestas consideradas como nulas, cuando el estudiante no respondió, o respondió con X (para indicar que no ha entendido el fragmento) o dio una respuesta no considerada como un intento de interpretación. Las respuestas nulas no fueron consideradas para la clasificación de errores, pero en cambio sirvieron para detectar la consciencia del estudiante sobre su comprensión.

El error más común que observan Littlemore et al (2011) en las explicaciones de los estudiantes es la interpretación demasiado específica de la metáfora, seguido por la ausencia de la motivación del significado metafórico, la interpretación que no sale del dominio fuente y la interpretación demasiado general. Este esquema de errores de interpretación metafórica elaborado por Littlemore et al (2011) podrá ser de utilidad para que los profesores tengan en cuenta las dificultades potenciales a las que se enfrentan los estudiantes cuya L1 no coincide con la lengua en la que reciben la enseñanza, así como abre las puertas a que sea utilizado en futuras investigaciones sobre comprensión. No obstante, este método no está exento de limitaciones y deberá ser modificado en el transcurso de nuevas investigaciones, ya que todavía queda mucho por esclarecer sobre las dificultades que pueden surgir en la interpretación de la metáfora en L2. Es por ello que la presente investigación se interesa también por llevar a cabo un análisis de los errores de interpretación metafórica en español L2.

Por el momento, se han señalado varios factores que influyen en el proceso de comprensión de metáforas en una L2, como la estrategia seleccionada por el estudiante y su estilo de aprendizaje, el tipo de enunciado y su contexto, la distancia conceptual y cultural entre las lenguas, así como la conciencia del aprendiz respecto a las diferencias y similitudes entre su L1 y su L2. Estos factores podrán ser utilizados para que la metáfora deje de ser una dificultad para el estudiante en la comprensión de la L2 y se convierta en una herramienta de inferencia de significado.

4.4.2.2. La producción de metáforas

La producción de metáforas ha recibido hasta el momento una atención menor que la comprensión, habiendo sido tratada primeramente en la expresión escrita, como los estudios ya comentados de Littlemore et al (2012, 2013) pero también en otros estudios

que también contemplan el inglés como L2 (MacArthur 2010; Nacey 2013; Paris 2014a, b, c) así como otras L2 como el noruego (Golden 2012) o el español (Masid 2014, 2017). Más reciente todavía es el interés por la producción oral, que ha sido explorada en su mayoría en el inglés como L2 (MacArthur 2011, 2016, 2018; Paris 2014a, 2015; MacArthur et al. 2015).

Estos estudios de producción intentan dar cuenta del uso del lenguaje metafórico empleado por aprendices de L2, la influencia de sus L1 en el proceso y las implicaciones pedagógicas que esto conlleva. Como protocolo de análisis del lenguaje metafórico tanto oral como escrito, la mayoría de los estudios han utilizado el Procedimiento de Identificación Metafórica, MIP (ver 4.4.1), o su versión posterior, el MIPVP (*Metaphorical Identificación Procedure Vrije Universiteit Amsterdam*) (Steen et al 2010), o alguna variante adaptada de estos métodos.

Esta metodología consiste en determinar las unidades léxicas de un texto e identificar su significado dentro del contexto de ese texto. Con ayuda de un diccionario, se verifica si existe un significado más básico de cada unidad léxica y se determina si ese significado básico es lo suficientemente distinto del contextual, además de si entre ambos hay una relación de similitud. La principal diferencia entre el MIP y el MIPVP es que el primero se centra únicamente en las metáforas indirectas, mientras que el segundo reconoce también las directas e implícitas.

En los estudios de producción escrita (MacArthur 2010; Golden 2012; Nacey 2013; Paris 2014a, b, c) se analiza la cantidad y tipo de lenguaje no literal utilizado en los textos escritos por aprendices normalmente de nivel intermedio (B1-B2) o avanzado (C1-C2). Los textos son escritos a partir de una pregunta o tema de opinión que el estudiante debe desarrollar, por lo que las necesidades del uso del lenguaje metafórico estarán determinadas por esta cuestión. Por ejemplo, dos temas recurrentes a tratar en los textos son la visión sobre vivir en otro país o el hecho de hablar una lengua extranjera, lo que implica la necesidad de establecer comparaciones, crear imágenes para expresar un punto de vista con ideas complejas o abstractas y, posiblemente, transmitir las emociones de una experiencia personal al respecto.

En el caso de los estudios de producción oral (MacArthur 2011, 2016, 2018; Paris 2014a, 2015; MacArthur et al 2015), el procedimiento es la grabación de una interacción oral con los participantes, también pertenecientes a niveles intermedios o avanzados (B1-C2), que luego es transcrita para el posterior análisis el uso del lenguaje figurado de los aprendices. Para fomentar la conversación, y por lo tanto la producción

del estudiante, se utilizan preguntas orales o escritas, aunque no es el único medio, por ejemplo, Paris (2014a) utiliza también imágenes y videos como estímulo para la expresión de sentimientos y emociones.

En los estudios de Golden (2012) y Paris (2015) la producción de los estudiantes de L2 es comparada con la producción de hablantes nativos que realizan la misma tarea, resultando en ambos estudios que el uso del lenguaje metafórico por parte de los hablantes de L1 es significativamente mayor que en los de L2. Golden (2012) además encuentra diferencias en el empleo de los usos metafóricos en L2 dependiendo de la L1 del aprendiz. Así atestiguó una mayor utilización en L2 noruego por parte de estudiantes de L1 alemán, posiblemente al tratarse de lenguas genéticamente emparentadas, que, por parte de los informantes del mismo nivel, pero cuyas lenguas maternas era ruso o español. Paris (2014c) también lleva a cabo otro estudio en la que un grupo de estudiantes francófonos de inglés de nivel B1 realizan la misma tarea en su L2 y en su L1. En el estudio se comprueba un mayor uso de la metáfora en los textos escritos en la lengua materna: 11% de metáforas creativas y un 85% de expresiones idiomáticas o metáforas convencionales, frente a un 4% y 23% respectivamente en los textos escritos en L2. La investigación de Nacey (2013), en la que se analizan textos en inglés escritos por hablantes nativos y no nativos de inglés, en cambio, revela un uso mayor de la metáfora por parte de los hablantes no nativos. Esta diferencia se explica por el tipo usos metafóricos analizados, puesto que Nacey (2013) observa que los hablantes nativos utilizan un mayor número de metáforas convencionales (un 95%). En cambio, en los textos de los estudiantes de L2, predominan las metáforas originales o noveles, en muchos casos debidas a transferencias desde su L1 o de manipulaciones léxicas incorrectas, que se traducen por errores de expresión. Es decir, la transferencia negativa es en muchos casos un intento de utilizar el lenguaje metafórico de la L2 en la L1.

Las investigaciones de Golden (2012), así como las de Paris (2014b, c) también muestran diferencias entre los distintos niveles. En ambos casos se nota un aumento cuantitativo en el número de metáforas en las producciones del nivel B2 con respecto a las de los estudiantes de nivel B1, lo que concuerda también con los estudios de Littlemore et al. (2012, 2014). En cuanto al tipo de usos metafóricos, Paris (2014b, c) clasifica las formas no literales halladas en los textos en seis tipos. Dos de ellos, la extensión de significado y la transferencia, guardan relación con la L1. Cuatro son relativos solo a la L2: personificación, comparaciones o analogías, expresiones idiomáticas y metáforas. El análisis de los textos revela que las formas más frecuentes

tanto en el nivel B1 como en el nivel B2 son la transferencia, la extensión y las expresiones idiomáticas, aunque, como diferencia notable, lo que predomina en el nivel B1 es la transferencia (50%) y en cambio en el B2 son las expresiones idiomáticas (41%). Paris (2014b) observa, por tanto, una gran influencia de la L1 (francés) de los estudiantes en sus textos en L2 (inglés) y señala una gran presencia de calcos de expresiones fijas transferidas del francés al inglés, así como de expresiones idiomáticas idiosincrásicas de la lengua francesa, traducidas literalmente en los textos ingleses (un 60% de los casos de transferencia).

A fin de evitar la transferencia negativa de las fórmulas, estructuras y expresiones de la L1 hacia la L2, Paris (2014c) propone que en las clases de L2 se lleve a cabo un trabajo de sensibilización hacia las expresiones más recurrentes en la propia L1 de los estudiantes, llamando la atención sobre el carácter metafórico que tienen muchas de ellas y de sus diferencias léxicas y conceptuales con respecto a su traducción literal y con respecto a otras expresiones alternativas que se puedan encontrar en la L2 que puedan funcionar como equivalentes.

Pese a que el número de estudios de comprensión y producción de lenguaje metafórico en L2, tanto en la expresión escrita como oral, es todavía reducido, este campo de estudio se revela como uno de los puntos de inflexión en la enseñanza de la metáfora en la L2. De los trabajos descritos se puede deducir que existe una necesidad por parte del estudiante de L2 de entender y utilizar la metáfora en sus textos escritos, así como en su discurso oral, incluso a veces, en mayor medida que en el caso de los hablantes nativos, ya que la metáfora es utilizada como estrategia de compensación. Esta es una de las hipótesis que explora la presente tesis doctoral.

Es importante, por tanto, que los aprendices sean conscientes de la existencia de la metáfora en el lenguaje para que se puedan beneficiar de ella en la L2. Para ello, es necesario continuar indagando en las formas en que los aprendices interpretan y se sirven del lenguaje figurado, así como las estrategias que utilizan durante estos procesos, como es la intención del presente trabajo, y que esta investigación contribuya al desarrollo de metodologías para su tratamiento en clase.

4.4.3. La conciencia metafórica y el desarrollo de la CM en L2

Como señala Danesi (1988), la metáfora puede ser utilizada como estrategia de interacción y como recurso para la deducción del significado por parte de los estudiantes de L2. Sin embargo, para que estos alcancen la fluidez conceptual, es necesario que sean conscientes de cómo se codifican y se reflejan los conceptos en el lenguaje a través del razonamiento metafórico (Danesi 1992). Como advierten los estudios de Golden (2010) y Chen y Lai (2013), una de las principales dificultades que encuentran los estudiantes que se enfrentan con expresiones metafóricas en una L2 es la falta de conciencia de las similitudes y diferencias culturales que muchas veces se translucen en el significado de una expresión metafórica. Por ello, Boers (2000) propone cultivar la *conciencia metafórica* (*metaphorical awareness*) en los estudiantes de L2.

Boers et al. (2004) define la conciencia metafórica como la capacidad de reconocer la relación no arbitraria entre la forma de una expresión metafórica y su significado, así como la aceptación de las diferencias culturales y lingüísticas en las expresiones metafóricas. Según Boers (2000, 2006) es necesario fomentar esta destreza a través de actividades en clase. Para ello, sugiere concentrar la atención sobre el dominio fuente, ya que la tendencia de los aprendices de L2 es descomponer las expresiones metafóricas en significados básicos, más evidentes para ellos que para los hablantes nativos. La focalización en el dominio fuente facilita la comprensión general del discurso y a entender los valores asociados con las expresiones, y ayudará posteriormente al estudiante a interpretar nuevas expresiones, ya que de esta manera se establece un sistema de significados asociados a este.

Como explican Boers y Lindstromberg (2008), hacer conscientes a los aprendices de L2 de la motivación que existe en una expresión metafórica facilita su memorización y contribuye al aprendizaje de la L2. Por esta razón abogan por una enseñanza explícita de la metáfora conceptual. Otros autores que trabajan en el terreno de la metáfora y la adquisición de L2 (Danesi 1995; Littlemore 2001b; Littlemore y Low 2006a; Boers 2000, 2013; Kalyuga y Kalyuga 2008; Li 2012; Lantolf y Bobrova 2014, entre otros), también sostienen esta necesidad de introducir la metáfora de manera explícita en el aula, para el desarrollo de la conciencia metafórica y de la CM en general, y proponen actividades concretas para llevarlo a cabo. Littlemore (2001b), por ejemplo, explica cómo trabajar la inteligencia metafórica a través de tareas que conlleven la construcción de vocabulario y el empleo de paráfrasis para promover la

extensión metafórica y el razonamiento analógico amplio. También propone la descripción de imágenes, así como incitar a los aprendices a la reflexión sobre las metáforas subyacentes en los textos, su delimitación su proyección o sus restricciones, e invitar a los estudiantes a que utilicen distintas metáforas alternativas para un mismo concepto, fijándose en sus distintas connotaciones, o solicitarles que presenten una metáfora conceptual y el desarrollo de todas sus posibilidades.

La importancia de una instrucción explícita a partir del uso de herramientas como pósteres o fotografías, así como todo tipo de materiales audiovisuales, es señalada por Littlemore y Low (2006a), ya que las metáforas no solo se manifiestan en el plano oral, sino también en el visual y el auditivo, lo que además diversifica el tipo de actividad y beneficia a los distintos estilos de aprendizaje. Littlemore y Low (2006a) proponen, además, actividades concretas como el análisis de anuncios publicitarios, viñetas o poemas.

Para que los estudiantes se den cuenta de que los usos lingüísticos son reflejo de estructuras conceptuales, Danesi (1995) propone estructurar las unidades de estudio específicas alrededor de los dominios conceptuales, es decir, agrupar las expresiones metafóricas en relación con su metáfora conceptual, y estas en relación a un tema concreto. Otros autores (Boers 2000, 2006, 2013; Boers y Lindstromberg 2006, 2008; Kalyuga y Kalyuga 2008; Li 2012) también sostienen que este tipo de trabajo de agrupaciones temáticas puede ayudar a la comprensión de las imágenes metafóricas y, por lo tanto, a que estas sean asimiladas con más facilidad.

Los distintos significados de una palabra polisémica también pueden ser explicados a través del trabajo explícito con metáfora en la clase de L2. Boers (2013) insta a que los aprendices se habitúen a reflexionar sobre el significado literal de los términos y su relación con el significado derivado. Este ejercicio les ayudará a entender y producir otros significados relacionados, y a generar redes metafóricas y metonímicas que actúen cohesionando el aprendizaje y aumentando el rendimiento del proceso de memorización. Boers (2013) además aconseja contextualizar los usos de las palabras polisémicas y de las expresiones metafóricas cuando sean introducidas en clase, y que el origen de ese uso metafórico sea explicado.

A pesar del creciente interés de los investigadores por la aplicación de la metáfora conceptual a la enseñanza de L2, todavía hay pocos estudios que hayan puesto a prueba los resultados de la metodología con metáfora en L2 (Niemeyer 2017; Pan 2019). También son todavía escasos los intentos de incluir métodos de trabajo con

metáfora en los programas y material de enseñanza de L2 (MacArthur 2017; Low 2019). A continuación, en el apartado 4.4.4, se exponen los principales estudios que se han llevado a cabo en español LE/L2 destinados al desarrollo de la CM.

4.4.4. La metáfora en español LE /L2

El interés por el desarrollo de la CM en español LE/L2 y su aplicación práctica en el aula es todavía reducido pero está creciendo, con la aparición cada vez más frecuente de estudios al respecto (Gutierrez Pérez 2004; Acquaroni Muñoz 2008a b, 2011; Hijazo-Gascón 2009, 2011; Kaitian 2011; Lamartí 2011; Masid 2013, 2014, 2017; Lantolf y Bobrova 2014; Batlle 2014; Lavín-Carrera 2016; Rivera León 2016; Rodríguez Santos y Foncubierta 2016; Bandera-Nápoles 2016; Acquaroni Muñoz y Suárez Campos 2019) (Para una visión general consultar Suárez-Campos e Hijazo-Gascón 2019; Suárez-Campos, Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano 2020, entre otros).

Aunque cada vez hay más interés, todavía son poco frecuentes los estudios de comprensión de metáforas en español como L2 (Masid 2014; De Cock y Suñer 2018) así como sobre su producción (Gómez Vicente 2013; Masid 2014, 2017). En este apartado se presentan estos estudios que exploran la CM en español LE/L2. Primero se hablará del estudio de comprensión de De Cock y Suñer (2018) ya que es una de las investigaciones más actuales que tiene en cuenta el papel de la transferencia, que también es foco de interés de la presente tesis doctoral. Luego del estudio de Masid (2014), por ser uno de los más completos, ya que además de comprensión, integra producción e implementación. Después se presentarán las pautas y aplicaciones concretas para integrar la metáfora en español LE/L2 que presentan algunos de los estudios. Finalmente se prestará especial atención a los estudios que tratan sobre emociones, como las propuestas didácticas de Hijazo-Gascón (2011) y Rivera León (2016), así como el estudio de producción de Gómez Vicente (2013), que será relevante para esta investigación, ya que como se explica detalladamente en la metodología (sección 5.4.1), se establecerán comparaciones entre ambos estudios a partir del mismo material de recogida de datos.

El estudio de DeCock y Suñer (2018) se centra en observar el papel facilitador del contexto y de la cercanía sociocultural en la interpretación de metáforas referidas a tabús sexuales en español. Los autores comparan las respuestas de estudiantes francófonos de español de niveles B2 y C1, con un test en el que debían explicar o dar

un equivalente en su L1 a expresiones tabú metafóricas en español, cuyas metáforas conceptuales o contextos socioculturales no siempre eran compartidos por el francés. En este estudio, la distancia conceptual entre las dos lenguas no pareció afectar en la comprensión de las expresiones. También se examinó la comprensión con ayuda de contexto y sin él, resultando que el contexto no siempre se utiliza como ayuda para inferir significado, como ya apuntaba Ferreira (2008), aunque puede facilitar la comprensión en aquellas expresiones en las que no se puedan apoyar en una similitud sociocultural o conceptual, sobre todo si se trata de un contexto amplio. El nivel de conocimiento de la L2 tampoco supone una diferencia en el nivel de comprensión de los diferentes grupos. La mayor diferencia entre los participantes, en cambio, está marcada por la experiencia o no en un país hispanohablante: aquellos estudiantes que habían disfrutado de una estancia en un país de habla española dieron un significado adecuado a un mayor número de expresiones, lo que difiere de los resultados de Suñer (2019), donde la experiencia en el extranjero no se traducían en una ventaja en la comprensión de las expresiones metafóricas, con respecto al aprendizaje únicamente por instrucción formal. La explicación que encuentran los autores es que las expresiones tabús suelen pertenecer a un registro coloquial que raramente se trata en clase de L2, y que en cambio se pueden adquirir por medio de la exposición frecuente a diferentes registros y tipos de discurso.

Por otro lado, el estudio de Masid (2014, 2017) comprende tanto la comprensión como la producción de metáfora en español L2, y en él se estudian las diferencias en estas capacidades en estudiantes de distintos niveles de competencia (de A2 a C1), tras haber realizado actividades de instrucción sobre lenguaje metafórico. Para ello, los estudiantes realizan un pretest antes de recibir la instrucción sobre metáfora, cuyos resultados serán contrastados con los del posttest que realizarán después de la instrucción. Estos resultados muestran un aumento del número de aciertos en el posttest en todos los grupos, sin observar diferencias significativas en la producción de los grupos entre los niveles A2 y B2, ni desigualdad en la prueba de comprensión entre los cuatro niveles contrastados. Así, concluye que el tratamiento explícito de la metáfora en el aula mejora tanto la comprensión como la producción de expresiones metafóricas en español LE/L2 en cualquiera de los niveles, y que, por tanto, la introducción de actividades con metáfora en las clases de español LE/L2 es beneficiosa y complementa el aprendizaje de la lengua.

La investigación de Masid (2014) proporciona también algunas pautas para elegir las acepciones más rentables para enseñar en la clase de español, atendiendo a criterios de frecuencia y productividad. De acuerdo con la autora, se deben seleccionar las expresiones más productivas y generales, e integrarlas de manera gradual en el aprendizaje hasta llegar a las acepciones más complejas. Masid (2014) también aconseja introducir la metáfora en clase desde el principio del aprendizaje y de forma sistemática, no de manera aislada o puntual, para que así llegue a constituir un complemento del aprendizaje.

Lantolf y Bobrova (2014), también proponen algunas pautas para introducir la metáfora en el aula de español LE/L2. Primero se ha de introducir de manera gradual, puesto que, en primer lugar, se debe familiarizar a los estudiantes con las estructuras metafóricas, llamado la atención sobre la presencia de la metáfora en el lenguaje cotidiano, y después explicar su estructura conceptual subyacente, lo que puede realizarse, por ejemplo, mediante la comparación de las expresiones metafóricas encontradas en español y sus correspondientes en las L1 de los aprendices.

Otros autores (Lamarti 2011; Hijazo-Gascón 2011; Kaitian 2011; Batlle 2014; Rivera León 2016) también defienden que es beneficioso introducir la metáfora de forma explícita en las clases de español L2. Así, elaboran propuestas didácticas concretas, no solo para desarrollar la CM y la conciencia metafórica de los estudiantes de español LE/L2, sino también, para proveer a los alumnos de estrategias para que puedan comprender y producir metáforas en español. Es necesario para ello que el aprendiz conozca el concepto de metáfora conceptual, pudiéndose llevar a cabo actividades en las que relacionen las metáforas conceptuales con las expresiones metafóricas localizadas en un texto, o encontrar distintas expresiones, tanto en español como en su L1, a partir de una metáfora conceptual. Algunas aplicaciones didácticas incluyen también actividades de traducción de expresiones metafóricas españolas y su comparación con otras lenguas (Lamarti 2011), el trabajo con diccionarios (Gutiérrez Pérez 2004), con poesía (Acquaroni Muñoz 2011; Zhou 2018) o a través de talleres de escritura creativa (Acquaroni Muñoz 2008a b, 2011; Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos 2019).

El campo de las emociones se presta especialmente para que la metáfora sea abordada en las clases de español LE/L2. Las emociones se conceptualizan y se expresan principalmente a través de la metáfora (Kövecses 2000), por lo tanto, poder entender y expresar emociones en una L2 se manifiesta como una necesidad de los

aprendices. Algunos autores las han dedicado propuestas didácticas sobre metáforas emocionales en español LE/L2 (Hijazo-Gascón 2011; Gómez Vicente 2013; Rivera León 2016).

Así, Hijazo-Gascón (2011) propone una secuencia didáctica, para un nivel B2 del *MCER*, con metáforas conceptuales para hablar sobre emociones, relacionándolas con a otros contenidos léxicos como los verbos de cambio *ponerse*, *volverse* y *quedarse*, vocabulario de emociones, así como también incidiendo en su utilidad como estrategias pragmáticas y discursivas. En esta propuesta se insta a que el alumno tome conciencia de los mecanismos metafóricos internos que rigen la relación entre las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas, mostrando también cómo una misma metáfora conceptual se puede corresponder con más de una emoción y con varias expresiones metafóricas.

A diferencia de Hijazo-Gascón (2011), la propuesta de Rivera León (2016) no explicita el concepto de metáfora conceptual. En su secuencia didáctica, Rivera León (2016) presenta metáforas conceptuales sobre el AMOR, y su correlación con expresiones metafóricas en español, pero no recurre a explicar su relación ni diferencia entre ambas. Las actividades propuestas son de reconocimiento y producción de expresiones metafóricas en torno al AMOR, dirigidas a un nivel B2 del *MCER*. La metáfora aparece en este caso, no como objeto principal de trabajo, sino integrada al trabajo del léxico de los textos y de gramática, como por ejemplo, la diferenciación entre los usos de las preposiciones por y para. Existen por lo tanto diferentes maneras de llevar la metáfora al aula de L2, y esto dependerá de diversos factores, como el contexto o el tipo de alumnado, aunque son todavía necesarios estudios donde evaluar estas variables y probar la eficiencia de las distintas maneras de aplicar una metodología de la metáfora en el contexto de enseñanza de español LE/L2.

A pesar de la diferencia de hacer más o menos explícita la TMMC en las actividades didácticas, tanto Hijazo-Gascón (2011) como Rivera León (2016) concuerdan en la importancia de la metáfora para el desarrollo de estrategias comunicativas. También ambos consideran que el trabajo con metáfora en clase de español LE/L2 beneficia el razonamiento analógico de los aprendices, así como la consciencia de las similitudes y diferencias conceptuales entre su L1 y su L2, mejorando su competencia estratégica.

La forma en que las emociones son expresadas a través de la metáfora en español LE/L2 ha sido explorada por Gómez Vicente (2013), que lleva a cabo un

estudio comparativo de la metáfora de la expresión del evento emocional en español como L1 y L2, así como en francés L1, con la intención de valorar la cantidad de uso metafórico frente al literal que es utilizado por los aprendices franceses de español L2. El experimento de Gómez Vicente consistía en la redacción de un texto, a partir de unas viñetas, donde su protagonista experimenta distintas emociones a lo largo de su fin de semana. El corpus, compuesto a partir de estos tres tipos de textos, francés L1, español L1 y L2, confirma que la metáfora es usada prolíficamente para la expresión de las emociones, aunque, los datos recogidos también señalan un mayor uso de enunciados literales que de metafóricos incluso en los textos de los hablantes nativos, y con respecto a éstos, una menor densidad metafórica en los textos en L2. Sin embargo, el alcance de este estudio se reduce a estudiantes de francés como L1. Por ello resulta interesante ampliar el abanico lingüístico para poder contrastar estos resultados con lenguas genéticamente más alejadas, como se lleva a cabo en la presente investigación (capítulo 9).

Gómez Vicente (2013) presenta una serie de consideraciones didácticas para aplicar a la enseñanza de la metáfora en español LE/L2, y en L2 en general, con actividades concretas que abarquen tres dimensiones en progresión pedagógica: la metalingüística, la conceptual, y la lingüística. Es decir, que inviten primero a que se reflexione sobre el concepto de metáfora, después que muestren los esquemas y estructuras conceptuales ligados a las emociones, y finalmente que enseñen los elementos lingüísticos que vehiculan estos esquemas. Entre sus recomendaciones, se proponen algunas técnicas complementarias para integrar a la enseñanza del léxico de las emociones, como evitar las listas aleatorias de expresiones en favor de una organización temática, la búsqueda de la motivación de la expresión a través de la intuición del aprendiz o recurrir a comparaciones con la L1 de los aprendices. Como ejemplo concreto para que los aprendices se ejerciten en la conceptualización de las emociones, Gómez Vicente (2013) recomienda la adaptación al español de la actividad de Grossman y Boch (2003) “el mapa de los sentimientos”, en las que los estudiantes pueden situar las distintas emociones siguiendo esquemas como arriba/abajo o negativo/positivo.

Como reclama Boers (2000), así como otros autores ya tratados en este apartado (Hijazo-Gascón 2011; Gómez Vicente 2013; Lantolf y Bobrova 2014; Masid 2013, 2014, 2017; Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos 2019), la sistematicidad en la enseñanza de la metáfora aportará a los estudiantes un marco coherente para adquirir el

lenguaje figurado en español, evitándoles esfuerzos de memorización. Sin embargo, sería necesario para ello seguir investigando en este ámbito para elaborar propuestas más concretas sobre el aprendizaje de la metáfora en L2 y cómo graduar su enseñanza en los diferentes niveles.

Es necesario, por tanto, realizar estudios tanto de producción como de comprensión de expresiones metafóricas, como el que se plantea en esta tesis, a fin de establecer relaciones con los escasos estudios que se han hecho hasta el momento sobre español LE/L2. Tampoco en este terreno, ni en de la CM en L2 en general, se han llevado a cabo estudios que contemplen niveles iniciales, lo que sería beneficiosos para comprender mejor cómo evoluciona el acceso a la CM en estudiantes de L2, así como es esencial para aportar más datos al debate sobre la idoneidad de incluir la metáfora desde el principio del aprendizaje. Este será también uno de los puntos de interés del presente estudio, que incluye aportaciones de todos los niveles, incluidos el A1 y A2, menos estudiados. Por último, se advierte también la ausencia de la metonimia, o de su diferenciación de la metáfora, en los estudios de aplicación a la adquisición de la L2. Si bien se entiende que la CM implica operar tanto con las expresiones metafóricas como metonímicas, es importante establecer una diferenciación entre ambas, ya que se trata de procesos distintos, lo que puede tener repercusiones en cómo se utilizan o se interpretan en una L2, cuestión que también se trata en la presente investigación.

4.5. Recapitulación

Este capítulo tenía como objeto principal presentar el contexto de la aplicación de la TMMC a la adquisición de L2 y más en concreto al español LE/L2. En él se han expuesto los principales puntos de vista y las teorías más salientes sobre adquisición del lenguaje, ahondando en temas de relevancia para el presente estudio como la transferencia.

Cada una de las teorías que se han interesado por la adquisición de la L2 ha aportado avances interesantes en este campo, y han ayudado, además, a desarrollar distintas metodologías de aprendizaje, innovando de distintas maneras la enseñanza de L2. De todos los paradigmas científicos actuales que abordan la adquisición, destaca el de la lingüística cognitiva, ya que su principal premisa es entender el aprendizaje de la lengua como cualquier otro tipo de aprendizaje, lo que la lleva a indagar en los mecanismos conceptuales que operan en el proceso de aprendizaje, así como, se apoya

de otras ciencias cognitivas como la psicología, la neurología o la sociología, lo que aporta una visión más completa del proceso de adquisición de una LE/L2, es por ello que se ha elegido como marco teórico de esta tesis doctoral.

La transferencia es un fenómeno importante a tener en cuenta en la adquisición de una L2, y su evolución está ligada al desarrollo de las distintas teorías de adquisición. Se trata también de un fenómeno complejo, que depende de muchos factores, como la edad, el tiempo y el tipo de aprendizaje recibido, las L1 o las otras L2 que se conozcan, la proximidad entre las lenguas, o la transparencia de los cognados, entre otros. La interferencia interlingüística afecta a todo tipo de elementos lingüísticos, y dimensiones como la pragmática, la fonética, la semántica o la conceptual. Dentro de la transferencia conceptual, la transferencia de conceptos emocionales es particularmente compleja, ya que las emociones están íntimamente unidas a las experiencias del individuo y sometidas a diferencias culturales, por lo que es difícil que el aprendiz de L2 pueda llegar a adquirirlos completamente. Para ello, el aprendiz deberá reestructurar las categorías que ya conoce en su L1 y formar nuevas categorías conceptuales, lo que solo parece posible mediante una larga inmersión en la L2 y la exposición continuada de estos elementos en contextos reales. Por esta razón, el interés de la presente investigación se centra en abordar los conceptos emocionales en L2, y explora las posibilidades de mejorar su adquisición a través del desarrollo de la competencia metafórica de los aprendices.

También en este capítulo se ha abordado el debate sobre el lugar de la competencia metafórica como una competencia esencial dentro de la competencia comunicativa, ya que, el desarrollo en los últimos años de la competencia metafórica ha tenido importantes implicaciones en los ámbitos de la adquisición y enseñanza de lenguas. Los distintos modelos expuestos (Danesi 1986, 1988, 1992, 2008; Littlemore 2001a b; Littlemore y Low 2006a, 2006b) tratan de describir y relacionar las diferentes dimensiones de la CM dentro de un modelo de competencia comunicativa. A pesar de ciertas diferencias, estos modelos coinciden en destacar la utilidad de la metáfora para expresar ideas complejas y reclaman su lugar en la enseñanza de L2, ya que su desarrollo resulta una beneficiosa estrategia de comprensión y producción. Por este motivo, el presente trabajo también explora el papel que cumple la CM en la enseñanza de español LE/L2, tanto en la comprensión como en la producción.

Finalmente, en este capítulo, se han tratado los factores que influyen en la comprensión y producción de expresiones metafóricas y metonímicas en L2, y se ha

descrito la situación, todavía incipiente, de la investigación en este ámbito dedicada al español LE/L2, y de la aplicación en general de la metáfora a la enseñanza de L2. Los estudios de comprensión y producción analizados dan cuenta de cómo la CM del aprendiz de L2 depende de distintos factores, y no solo de su L1 o de su nivel en la L2. Entre estos factores se señalan principalmente su estilo de aprendizaje, y las estrategias que haya adquirido a lo largo de su proceso de adquisición de la L2. Además, es también particularmente influyente en la CM en L2 del aprendiz, el nivel de CM que ya tenga desarrollado en su L1, aunque este nivel de CM siempre puede continuar desarrollándose. La presente investigación ahonda en estos factores, aportando más datos que puedan ayudar un poco a entender cómo influye la L1 en la CM en L2 en distintos niveles de dominio de español LE/L2.

Como se ha ilustrado con diferentes estudios a lo largo de este capítulo, la aplicación de la TMMC a la enseñanza de L2 puede ayudar al desarrollo de la CM y aportar muchos beneficios a los aprendices. Uno de los principales beneficios es que ayuda a reflexionar y a entender ciertas diferencias entre la L1 y la L2, así como las relaciones entre la forma y significado de las palabras y los cognados. Esto, además, facilita la adquisición de vocabulario, y dota al aprendizaje de un mayor sentido, y, por lo tanto, hace que crezca la motivación del aprendiz.

La metáfora y la metonimia son, por tanto, importantes herramientas de aprendizaje que debería incluirse en la instrucción de L2, independientemente de la L1 de los aprendices, su nivel de dominio o su edad. Sin embargo, falta todavía investigación sobre la adquisición de la CM, tanto a nivel de comprensión como de producción, que permitan poder sistematizar su uso con respeto los distintos niveles de conocimiento. Los estudios existentes además están centrados en niveles avanzados (B2, C1), y no hay casi información sobre la capacidad de estudiantes de niveles iniciales de interactuar con la metáfora y la metonimia en L2. Las también escasas propuestas didácticas para trabajar con metáfora en el aula de español LE/L2, se centran también en estos niveles. Hay también pocos estudios todavía que prueben la viabilidad de la inclusión de la TMMC en la metodología de enseñanza de L2, como los de Niemeier (2017) o Pan (2019). Además, estos estudios se enfrentan con grandes limitaciones, debido en gran parte a las múltiples variables que se pueden encontrar en los contextos de enseñanza y, por lo tanto, de recogida de datos.

En esta línea, la presente investigación aporta nuevos datos a la teoría TMMC, y a la LC en general, para tener un mejor entendimiento de los procesos de adquisición de

la CM en L2. El trabajo incluye además investigación con niveles iniciales (A1 y A2) así como, presta atención a la metonimia, y a los procesos de transferencia entre L1 y L2, con la finalidad de su posterior aplicación en la enseñanza de español LE/L2 y de abrir nuevas líneas de investigación en torno a la metáfora y la metonimia conceptuales en español. Para ello, se proponen dos estudios, uno psicolingüístico contrastivo sobre conceptualización de emociones, y otro psicolingüístico de adquisición de CM y emociones en español L2, cuyas metodologías se detallarán en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA

En los capítulos anteriores se ha presentado el marco teórico de la presente investigación, que está encuadrado dentro del marco de la LC. Así pues, primeramente, se han explicado las principales teorías y preceptos de la LC, con especial atención a la TMMC (Lakoff y Johnson 1980), principal teoría en la que se sustenta este trabajo. Después, se ha dedicado un capítulo a las teorías sobre las emociones y la relación de los conceptos emocionales con la TMMC, explicando el modelo concreto de la IRA. Por último, se han expuesto los principales modelos teóricos de adquisición de L2, desarrollando más ampliamente los avances concernientes a la influencia interlingüística y a la adquisición del componente metafórico. Junto al marco teórico, también se han comentado los principales estudios relacionados con la TMMC en relación con las emociones y la adquisición de la L2, algunos de los cuales van a servir de bases para los fundamentos metodológicos de esta investigación.

Este capítulo expone la metodología de la presente investigación. El primer apartado plantea las preguntas de investigación, las hipótesis que responden a estas y los objetivos del estudio. En el segundo apartado, se describe el diseño de la investigación y la relación de los dos tipos de estudio que se han llevado a cabo, uno psicolingüístico contrastivo sobre conceptualización de emociones y otro psicolingüístico de adquisición de emociones en español LE/L2, que serán desarrollados posteriormente en los apartados tercero y cuarto respectivamente.

5.1. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación

Esta investigación tiene dos propósitos. Por un lado, analizar la conceptualización metafórica y metonímica de la IRA en búlgaro y compararla con la conceptualización de la IRA en español. Y, por otro lado, estudiar los procesos de adquisición, tanto de comprensión y producción, de expresiones metafóricas y metonímicas en español, por parte de aprendices búlgaros.

El primero se realizará a través de un estudio lingüístico, consistente en el análisis de un corpus de expresiones metafóricas y metonímicas relativas a la IRA en búlgaro, que será contrastado y complementado con los resultados de otro estudio, de tipo psicolingüístico, sobre las emociones en esta lengua, así como sobre la IRA en

español. La finalidad de esta comparación es describir las formas de expresar y conceptualizar esta emoción en ambas lenguas.

Esta comparación servirá de base para la realización del segundo estudio, ya que este se centra en analizar el uso y la comprensión de las expresiones metafóricas y metonímicas relativas a la IRA en español por parte de aprendices búlgaros de español LE/L2. Se trata, por tanto, de un estudio psicolingüístico de adquisición sobre español LE/L2 y consta de dos partes, una dedicada a la producción de expresiones sobre la IRA en español y otra a su comprensión. Para la primera parte se ha llevado a cabo una recogida de datos mediante una tarea escrita, y para segunda un cuestionario de comprensión.

Para el primero de los estudios, el estudio psicolingüístico contrastivo sobre la conceptualización de emociones, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta 1. ¿Cuáles son las principales características de la emoción de la IRA en búlgaro y cómo se refleja a través de la metáfora y la metonimia?

1a. ¿Qué características destacan para la IRA en búlgaro con respecto a otras emociones en esta lengua?

1b. ¿Se dan en búlgaro las mismas metáforas y metonimias conceptuales señaladas para la IRA en otras lenguas?

Pregunta 2. ¿Qué diferencias y similitudes podemos encontrar en la conceptualización de la IRA en español y búlgaro?

2a. ¿Hay diferencias significativas en la manera en que la IRA se conceptualiza en búlgaro y en español?

2b. ¿Qué expresiones metafóricas y metonímicas difieren entre ambas lenguas?

Para el segundo estudio, el estudio psicolingüístico de adquisición de emociones en español LE/L2, se plantean dos preguntas, una sobre la comprensión y otra sobre la producción de las expresiones metafóricas de la IRA en español:

Pregunta 3. ¿Los aprendices de español LE/L2 de lengua materna búlgara producen expresiones metafóricas y metonímicas en español para expresar la IRA independientemente de su nivel de conocimiento de la L2?

3a. ¿Los aprendices búlgaros de español LE/L2 utilizan menos expresiones metafóricas y metonímicas para expresar emociones en español que cuando escriben en su L1 o que los hablantes nativos?

3b. ¿Han utilizado estrategias de transferencia en la elección de las expresiones con resultados positivos?

3c. ¿Los aprendices búlgaros de español LE/L2 de niveles superiores (B2) producen más expresiones metafóricas y metonímicas en español que los de niveles iniciales (A2) o intermedios (B1)?

Pregunta 4. ¿Cuál es su grado de comprensión de expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en español en cada uno de los distintos niveles de dominio en la L2?

4a. ¿La influencia de la L1 provoca errores de comprensión por transferencia negativa o facilita la comprensión de las expresiones?

4b. ¿Los aprendices búlgaros de español LE/L2 de niveles superiores (C2, C1 y B2) comprenden más expresiones metafóricas y metonímicas en español sobre la IRA y otras emociones que los de niveles iniciales (A1 y A2) o intermedios (B1)?

A fin de responder a estas cuatro preguntas de investigación, se formulan cuatro hipótesis, fundamentadas en las premisas teóricas desarrolladas en los capítulos anteriores.

5.1.1 Hipótesis

De acuerdo con Gibbs (2006) existen patrones generales en la manera en que construimos y estructuramos en la mente conceptos abstractos. Al mismo tiempo, la cultura y las sociedades pueden modelar de distintas formas la manera de codificar y expresar lingüísticamente estos patrones, encontrándose diferencias culturales entre las

lenguas. Normalmente, cuanto más alejadas sean las culturas más diferencias podrán darse. Por lo tanto, podemos responder a las preguntas de investigación 1 y 2, correspondientes a la primera parte de la investigación, con las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Las características principales de la IRA en búlgaro serán similares que las encontradas para otras lenguas. Sus elementos principales, especialmente aquellos ligados a una motivación corporal, formarán parte de la construcción de las metáforas y metonimias conceptuales de la IRA, y se reflejarán en las expresiones de esta emoción en búlgaro.

1a. La IRA en búlgaro se diferenciará de otras emociones en esta lengua por las mismas características que han sido subrayadas de manera general para esta emoción en otras culturas.

1b. Se darán también en búlgaro las metáforas y metonimias conceptuales que han sido señaladas para la IRA en otras lenguas.

Hipótesis 2. El búlgaro y el español son lenguas que no están muy distanciadas culturalmente, así pues, se espera encontrar entre ellas mayores similitudes que diferencias en su manera de conceptualizar la IRA.

2a. No habrá diferencias significativas en la conceptualización de la IRA en búlgaro y en español.

2b. Ambas lenguas compartirán las mismas metáforas y metonimias conceptuales, sin embargo, la manera de expresarlas lingüísticamente mostrará variaciones y diferencias culturales.

Los aprendices de lenguas extranjeras pueden recurrir a estos patrones para entender y producir expresiones metafóricas en una L2 de manera similar a como lo hacen en su lengua materna. Siguiendo además los resultados obtenidos en estudios anteriores (Ferreira 2008; Littlemore 2011; Macarthur 2010), el grado de conciencia metafórica de los aprendices determinará su capacidad de comprender y producir metáforas en español, por lo tanto, se pueden formular las siguientes hipótesis para responder a las preguntas 3 y 4, correspondientes al segundo estudio de la investigación:

Hipótesis 3. La producción de un mayor o menor número de expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en español por parte de aprendices búlgaros dependerá de varios factores, entre ellos su grado de conciencia metafórica y su nivel de conocimiento de la L2.

3a. Según Danesi (1991) los aprendices de L2 tienden a evitar el uso de lenguaje figurado, por lo que es esperable que los aprendices búlgaros de español LE/L2 produzcan menos expresiones metafóricas y metonímicas en español que en búlgaro, o en comparación con hablantes nativos. Sin embargo, también se esperan encontrar diferencias individuales, tanto en la L1 como en la L2, debido a los distintos grados de CM de cada informante.

3b. La influencia de la L1 será notable en la elección de las expresiones por parte de los informantes, y se prevé que haya transferencias tanto negativas como positivas en los textos producidos en L2.

3c. Siguiendo los resultados obtenidos en los estudios de Littlemore (2012) y Paris (2015), se prevén diferencias significativas en la producción de metáforas dependiendo del nivel de conocimiento del idioma, ya que, como señalan ambas autoras, los aprendices de niveles más altos producen más cantidad de lenguaje figurado.

Hipótesis 4. Los aprendices búlgaros de español L2 podrán entender el significado de expresiones metafóricas y metonímicas en español sobre la IRA y otras emociones independientemente de su nivel de español. Aunque se prevé un mayor grado de comprensión cuanto mayor sea el nivel del aprendiz.

4a. La influencia de la L1 provocará errores de comprensión por transferencia negativa en las expresiones que contengan elementos comunes en las dos lenguas, pero con significados distintos, mientras que facilitará la comprensión de las expresiones cuando estas sean equivalentes o similares entre ambas lenguas.

4b. Los aprendices búlgaros de español LE/L2 de niveles superiores (C2, C1 y B2) comprenderán más expresiones metafóricas y metonímicas en español sobre

la IRA y otras emociones que los de niveles iniciales (A1 y A2) o intermedios (B1), sin embargo, no se prevén que las diferencias sean significativas.

Además de estas hipótesis, que intentan responder a las cuatro preguntas de investigación, cada uno de los estudios mencionados tiene un objetivo principal y varios subobjetivos.

5.1.2 Objetivos

Se plantean para esta investigación dos objetivos generales, uno para cada uno de los estudios en los que se divide:

Objetivo 1. Para el estudio psicolingüístico contrastivo sobre conceptualización de emociones: señalar las características principales del búlgaro, así como las similitudes y diferencias con respecto al español, en la conceptualización de la emoción de la IRA a través de la metáfora y la metonimia, a fin de prever ciertas dificultades en la adquisición del componente metafórico en español LE/L2 por parte de aprendices búlgaros. Este objetivo se compone a su vez de dos subobjetivos:

1.1. Describir la conceptualización de la IRA en búlgaro a través de datos psicolingüísticos sobre emociones y su relación con un corpus de expresiones metafóricas y metonímicas búlgaras.

1.2. Contrastar las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA y sus metáforas y metonimias conceptuales subyacentes en búlgaro y en español, teniendo en cuenta su motivación y su relación con sus modelos psicológicos y culturales.

Objetivo 2. Para el estudio psicolingüístico sobre adquisición de emociones en español LE/L2: valorar la adquisición del componente metafórico en español LE/L2 por aprendices de búlgaro L1. Para ello se plantean los siguientes cuatro subobjetivos:

2.1. Comprobar si los estudiantes búlgaros de español LE/L2 comprenden expresiones metafóricas en español referidas a la IRA, y en qué medida la distancia cultural entre las lenguas interfiere en la inferencia del significado de las expresiones.

2.2. Contrastar si recurren a ellas en su producción escrita en español en comparación con textos en su L1 y en español L1.

2.3. Observar la interacción de la L1 y la L2 en la comprensión y producción de metáforas, a fin de comprobar si las lenguas maternas de los estudiantes determinan o interfieren en el desarrollo o adquisición de la L2.

2.4. Determinar las diferencias y similitudes que puedan existir entre aprendices de distintos niveles de conocimiento de español LE/L2, en la comprensión y la producción de expresiones metafóricas y metonímicas en español.

Una vez determinadas las preguntas de investigación, así como sus hipótesis correspondientes, y de haber trazado los objetivos de esta investigación, en el siguiente apartado se describe el diseño de la misma.

5.2. Diseño de la investigación

En esta sección se presentan los dos estudios que conforman esta tesis, primero el estudio psicolingüístico contrastivo sobre conceptualización de emociones y después el estudio psicolingüístico sobre adquisición de emociones en español LE/L2, que serán explicados en profundidad en las secciones 5.3 y 5.4 respectivamente.

En primer lugar, en el estudio lingüístico se llevará a cabo una recopilación, a partir de fuentes lexicográficas de expresiones en búlgaro relativas a la IRA a fin de crear un corpus de la IRA en búlgaro (su elaboración se explica en la sección 5.3.1.1). Con la ayuda de este corpus, podrán ser clasificadas y comparadas las expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en búlgaro, que serán contrastadas con los corpus ya existentes en español, para evaluar si subyacen las mismas metáforas y metonimias conceptuales y comprobar si usan los mismos recursos lingüísticos. Para ello el trabajo se basa en las propuestas sobre la IRA en inglés y en español (Soriano 2003a, 2005; Barcelona y Soriano 2004; Orgakova y Soriano 2014a, b, 2016, 2018, en prensa). Con estos datos y siguiendo la metodología propuesta en Soriano (2005), se realizará una codificación y clasificación de las proyecciones conceptuales del búlgaro para concretar su modelo de la IRA. Esta clasificación se complementará con datos procedentes tanto de corpus lingüísticos como de hablantes nativos monolingües.

Como el estudio de las emociones es multifacético y transdisciplinar (Ogarkova, Bourgeaud y Sherer 2009; Ogarkova y Soriano 2018) es necesario también adoptar metodologías complementarias para asegurar la triangulación de resultados, por ello, las expresiones metafóricas y metonímicas búlgaras que componen el corpus de este estudio, serán comparadas con los datos sobre la conceptualización de diez emociones distintas, tomados a través del cuestionario CoreGRID (Fontaine, Scherer y Soriano 2013), al que contestará un grupo de nativos búlgaros (ver sección 5.3.1.2.1).

Los datos recogidos sobre la IRA en búlgaro a través del corpus y a través del cuestionario CoreGRID, serán a su vez contrastados con los datos existentes sobre la IRA en español, a fin de localizar las similitudes y diferencias entre ambas lenguas. Los datos del cuestionario CoreGRID serán comparados con los datos sobre el español de Colombia recogidos con el mismo cuestionario en el estudio de Chavarría, Villada y Chaves (2017). El corpus de expresiones será comparado con el que proporciona Soriano (2004) sobre el español de España (ver sección 5.3.1.2.2. sobre el procedimiento del cuestionario y 5.3.2.2.2 sobre los participantes en el mismo).

En segundo lugar, el estudio psicolingüístico en adquisición de emociones en español LE/L2 (sección 5.4.), constará a su vez de otras dos partes: una tarea de expresión y una tarea de comprensión. En la tarea de comprensión se recogieron datos de todos los niveles del *MCER* (2002) y en la de producción de tres niveles distintos (A2, B1 y B2), para poder valorar si la competencia metafórica en una lengua extranjera puede darse a todos los niveles de enseñanza o si es propia solamente de los niveles superiores. El nivel de conocimiento del español será la variable a tener en cuenta en esta investigación.

Para no condicionar a los participantes en el estudio sobre el uso de la metáfora, se llevó a cabo primero la tarea de producción (detallada en la sección 5.4.1). Esta tarea está basada en los estudios realizados por MacArthur (2010), en la que los informantes tienen que redactar un texto en el que luego se contabilizará el léxico usado de manera metafórica. Para crear la necesidad de usar léxico relacionado con la IRA, se retomó el material de recogida de datos elaborado en Gómez Vicente (2012, 2013, 2019a). Se propone una tarea de escritura a partir de un soporte visual, en la que los participantes escriben basándose en unas viñetas y prestando atención a la descripción de las reacciones y sentimientos de los personajes en cada momento de la historia.

Esta historia fue primero escrita en la lengua materna de los participantes búlgaros, dos semanas antes de realizar la tarea en español, a fin de contrastar la

densidad metafórica de sus producciones en su lengua materna y en español como L2. También se compararán estos resultados en Búlgaro L1 con la misma tarea en español, realizada por aprendices nativos de sus mismas características, recogidas en la investigación de Gómez Vicente (2012).

La tarea de comprensión consistió en un cuestionario (descrito en la sección 5.4.2.). Este cuestionario está inspirado en el realizado por Soriano (2003b, recogido en Barcelona y Soriano 2004: 306-307), en el que el informante debe identificar la emoción implícita en una serie de expresiones metafóricas. Para elaborar esta tarea se tuvieron además en cuenta las investigaciones llevadas a cabo por Ferreira (2008) y DeCock y Suñer (2018) sobre comprensión de expresiones metafóricas, en las que se evidencia la poca relevancia del contexto en la interpretación de expresiones metafóricas, frente a otras variables como la distancia cultural entre las lenguas que subyace en la conceptualización de las mismas. Al ser esta variable la que ocupa el interés del estudio, se decidió presentar en el cuestionario las expresiones metafóricas y metonímicas aisladas de contexto alguno.

5.3. Estudio contrastivo: la IRA en búlgaro y en español

Este estudio psicolingüístico contrastivo analiza y contrasta las expresiones metafóricas de la IRA y sus metáforas conceptuales subyacentes en búlgaro y español, teniendo en cuenta su motivación y frecuencia de uso, para lo que se tendrán también en cuenta datos de tipo psicolingüístico sobre la conceptualización de las emociones.

La comparación entre las dos lenguas llevará a identificar las diferencias y similitudes en cuanto a la conceptualización de esta emoción y de las expresiones lingüísticas. Para la conceptualización de la IRA en español y búlgaro se tendrán en cuenta estudios anteriores y los análisis de corpus de expresiones metafóricas en estos idiomas. Para la conceptualización del español se retoma Soriano (2004), así como otros estudios que sientan las bases de la conceptualización de la IRA (Barcelona 1984; Kövecses 1990; Lakoff y Kövecses 1987), y otros más recientes sobre la IRA en español y otras lenguas (Ogarkova, Soriano y Lehr 2012; Fontaine, Scherer y Soriano 2013; Ogarkova y Soriano 2014a, b; 2016; 2018).

5.3.1. La IRA en búlgaro

Para poder estudiar la conceptualización de la IRA en búlgaro, ya que no existe un corpus en esta lengua sobre expresiones de la IRA y hay muy pocos estudios al respecto, se llevarán a cabo dos acciones:

1. La elaboración de un corpus de las expresiones más comunes de la IRA en búlgaro mediante manuales de lengua búlgara, diccionarios en línea, diccionarios de expresiones y estudios de fraseología en búlgaro, así como a través de un cuestionario a informantes nativos.
2. La recogida de datos sobre la conceptualización de las emociones en búlgaro, a través de un cuestionario de tipo psicolingüístico, el CoreGRID (Fontaine, Scherer y Soriano 2013), que será aplicado a la conceptualización de emociones por parte de hablantes nativos búlgaros.

En los próximos apartados se explicarán ambas acciones y se detallarán las metodologías utilizadas y el procedimiento llevado a cabo.

5.3.1.1. Metodología para la creación del corpus de expresiones

El objetivo de elaborar un corpus de expresiones de la IRA en búlgaro en este estudio, no es la elaboración de un listado exhaustivo de expresiones en la que se cubran todos los usos, ni tampoco hacer una valoración estadística de la frecuencia de uso o aparición de cada expresión, sino poder tener un punto de referencia para comparar la conceptualización de esta emoción con sus manifestaciones lingüísticas, así como para poder comprobar la existencia de ciertas metáforas y metonimias conceptuales.

Para la identificación, clasificación y análisis de las metáforas y metonimias, se utilizaron dos metodologías utilizadas en otros estudios dedicados a las metáforas sobre emociones en otras lenguas (Esenova 2009, 2011; Ogarkova y Soriano 2014a b; 2016, 2018), que fueron combinadas para una mejor adaptación a las necesidades del presente estudio.

La primera metodología es el enfoque de perfil metafórico (*metaphorical profile approach*), que Ogarkova y Soriano (2014a, b, 2016, 2018) utilizan como metodología

cuantitativa para hallar expresiones metafóricas sobre la IRA en inglés, ruso y español. Esta consiste en identificar las palabras que en una lengua se consideren sinónimos de IRA, como en español: *enfado*, *rabia* o *enojo*, para después extraer sus patrones metafóricos manualmente a partir de las citaciones encontradas en corpus de referencia. Ogarkova y Soriano (2014a b, 2016, 2018) utilizan el Corpus del Español y el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) para el español, el Bank of English y el British National Corpus para el inglés y el Corpus Nacional Ruso para el ruso. Por último, las autoras organizan las metáforas halladas respecto a distintos niveles, separando las metáforas primarias o más generales, como LA IRA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR de las secundarias como los OJOS SON CONTENEDORES PARA LA IRA. También organizarán las metáforas en función de 5 focos semánticos: intensidad, daño, expresión, regulación y control.

La segunda metodología, utilizada por Esenova (2009, 2011) para identificar metáforas de la IRA, el MIEDO y la TRISTEZA en inglés, es la metodología orientada al enfoque en el dominio fuente (*source-domain oriented approach*), desarrollada por Deignan (1999). Este enfoque consiste en identificar en primer lugar los grupos léxicos que sirven de dominio fuente para la construcción de metáforas sobre un concepto concreto, para después buscar las entradas de estos elementos en diccionarios y corpus. Finalmente, las expresiones metafóricas encontradas son clasificadas bajo sus metáforas conceptuales.

En este estudio, se eligió utilizar el enfoque en el dominio fuente para la colecta de expresiones metafóricas y metonímicas, al no existir un corpus de referencia de la lengua búlgara, como los existentes para el español, el inglés o el ruso, ya que esta metodología permite realizar la búsqueda en diccionarios, tanto bilingüe como monolingüe o de sinónimos. No obstante, esta metodología de base fue adaptada para este estudio, realizando modificaciones consecuentes con el enfoque de perfil metafórico ya que la extracción de expresiones también se llevó a cabo con palabras relativas al dominio meta. Así también, en la clasificación de las metáforas y metonimias se ha tenido en cuenta la diferenciación entre metáforas primarias y secundarias como en Ogarkova y Soriano (2014a b, 2016, 2018).

De este modo, para la elaboración del corpus de este estudio, se han buscado palabras en los campos léxicos señalados por Kövecses (1990) y Soriano (2005) como dominio fuente de la conceptualización general de la IRA como las presentadas en la

tabla 5.1, donde se exponen los términos en búlgaro que han sido utilizados en cada campo relacionado con la IRA.

Dominio fuente	Término en búlgaro	Transcripción	Traducción
calor	<i>кипявам</i>	kipvam	‘hervir’
	<i>шупва</i>	shupva	‘bullir’
	<i>завирам</i>	zaviram	‘hervir’
	<i>пара</i>	para	‘vapor’
	<i>сгрѣва</i>	sgriava	‘calentar’
	<i>огъня</i>	ogan	‘fuego’
	<i>пламвам</i>	plavam	‘incendiarse’
	<i>изгаряне</i>	izgariane	‘quemar’
	<i>фурор</i>	furor	‘furor’
colores	<i>червен</i>	cherven	‘rojo’
	<i>зелен</i>	zelen	‘verde’
	<i>черно</i>	cherno	‘negro’
presión	<i>налягане</i>	naliagane	‘presión’
agitación	<i>бушувам</i>	bushuvam	‘agitarse’
tensión	<i>прягам</i>	priagam	‘tensor’
explosiones	<i>избухвам</i>	izbushvam	‘explotar’
	<i>изригв</i>	izrigv	‘erupción’
armas	<i>бомба</i>	bomba	‘bomba’
	<i>стрелян</i>	streliam	‘disparar’
	<i>отрова</i>	otrova	‘veneno’
enfermedad	<i>болен</i>	bolem	‘enfermo’
	<i>холера</i>	holera	‘cólera’
	<i>пяна</i>	piana	‘espuma’
	<i>кръв</i>	krab	‘sangre’
locura	<i>луд</i>	lud	‘loco’
	<i>умопомрачение</i>	umonomprachenie	‘locura’
sensaciones físicas desagradables	<i>дразня</i>	draznia	‘molestar’
	<i>подувам се</i>	poduvam se	‘hinchar’
sabores	<i>кисел</i>	kisel	‘agrio’
	<i>лют</i>	lyot	‘picante’
violencia	<i>разбия</i>	razbiya	‘romper’
	<i>счупя</i>	chupya	‘romper’
	<i>убивам</i>	ubuvam	‘matar’
	<i>настъпвам</i>	nastepvam	‘pisar’
animales salvajes	<i>див</i>	dib	‘salvaje’
	<i>нокти</i>	nokti	‘garras o uñas’
fenómenos meteorológicos	<i>буря</i>	burya	‘tormenta’,
	<i>мълния</i>	maliniya	‘relámpago’
	<i>гръм</i>	gram	‘trueno’

Tabla 5.1: Términos búlgaros que sirven como dominio fuente de la IRA

Además, también hemos añadido dos verbos recurrentes en la formación de expresiones en búlgaro: *излизам* (izlizam) ‘salir’ o ‘sacar’ y *взема* (bzema) ‘atrapar’ o ‘agarrar’, que se relacionan con la conceptualización del contenedor y del oponente respectivamente.

Según el estudio de Esenova (2009), los diccionarios contienen menos expresiones metafóricas en las entradas de los dominios meta que en las entradas de los dominios fuente, no obstante, en este estudio se ha dado el caso contrario con las palabras principales por las que se traduce la IRA: *яд* (yad) ‘enfado’ y *гняв* (gnyav). ‘ira’ Además, se ha detectado coherencia con el campo metafórico conceptual de esta emoción cuando se han buscado palabras en búlgaro equivalentes a *ira* o *enfado* en español, como han sido las presentadas en la tabla 5.2.

Término en búlgaro	Transcripción	Traducción
<i>гняв</i> y sus derivados:	gnyav	‘ira’
<i>гнева/ гневът</i>	gneva/ gnevat	‘enfado’
<i>негодувание</i>	negoduvanie	‘indignación’
<i>негодвът</i>	negodvat	‘indignarse’
<i>гневен</i>	gneven	‘furioso’
<i>разгневи</i>	razgnevi	‘iracundo’
<i>се гневя /се разгневя,</i>	se gnevya /se razgnevya	‘estar furioso’
<i>яд</i> y sus derivados:	yad	‘enfado’
<i>ядосван</i>	yadosvan	‘enfadar’
<i>ядосван се</i>	yadosvan se	‘enfadarse’
<i>ядоса се</i>	yadosa ce	‘estar enfadado’
<i>ядосан</i>	yadosan	‘enfadado’
<i>сърди</i> y sus derivados:	sardi	‘enfadado’
<i>сърдя</i>	sardya	‘enfadar’
<i>се сърди</i>	se sardi	‘enfadarse’
<i>бяс</i>	byas	‘rabia’
<i>злоба</i>	zloba	‘rencor’

Tabla 5.2: Términos búlgaros que sirven como dominio meta de la IRA

Al ser consultados en diccionarios monolingües o de sinónimos, estas palabras aparecen relacionadas con campos típicos de la conceptualización de la IRA como la locura, la agitación, el calor, una molestia, un espíritu maligno o lo agrio, como se muestra el ejemplo en las figuras 5.1 y 5.2 de las entradas de *гняв* (gnyav) ‘ira’ y *бяс* (byas) ‘rabia’, respectivamente, del diccionario búlgaro de sinónimos en línea *SlovoRed* (s.f.) (accesible en <https://slovoRed.com/>. Último acceso 10/03/2020).

En ambos casos se ha añadido al texto original del diccionario (en cursiva) tanto la transliteración como la traducción.

<p>Гняв (Gnyav) 'ira'</p> <p><i>Яд</i> (yad) 'ira', <i>раздразненост</i> (razdraznenost) 'irritabilidad', <i>възбуда</i> (vazbuda) 'agitación', <i>ярост</i> (yarost) 'rabia', <i>буйство</i> (buystvo) 'furia', <i>свирепост</i> (svirepost) (ferocidad), <i>лудост</i> (ludost) 'locura', <i>бяс</i> (byas) 'rabia', <i>изстъпление</i> (izstaplenie) 'éxtasis'.</p> <p><i>Жар</i> (zhar) 'ardor', <i>разпаленост</i> (razpalenost) 'fervor', <i>разгорещност</i> razgoreshthenost (calor).</p> <p><i>Неудоволствие</i> (neudovolstvie) 'descontento', <i>недоволство</i> (nedovolstvo) 'insatisfacción', <i>досада</i> (dosada) 'molestia'.</p> <p><i>Възмущение</i> (vazmushtenie) 'rencor', <i>негодование</i> (negoduvanie) 'resentimiento'</p>
--

Figura 5.1: Entrada léxica de Гняв (gnyav) 'ira' (Adaptado de *Slovoed* 10/03/2020)

<p>Бяс (byas) 'rabia'</p> <p><i>Ярост</i> (yarost) 'rabia', <i>унес</i> (unes) 'estupor', <i>страст</i> (strast) 'pasión', <i>злоба</i> (zloba) 'maldad', <i>яд</i> (yad) 'ira', <i>лудост</i> (ludost) 'locura', <i>мопомрачение</i> (umopomrachenie) 'locura', <i>помрачение</i> (pomrachenie) 'angustia'.</p> <p><i>Дявол</i> (dyavol) 'diablo', <i>демон</i> (demon) 'demonio', <i>зъл дух</i> (zal duh) 'espíritu maligno'.</p> <p><i>Вой</i> (voy) 'aullido'.</p> <p><i>Настървение</i> (nastarvenie) 'acritud'.</p>

Figura 5.2: Entrada léxica de бяс (byas) 'rabia' (Adaptado de *Slovoed* 10/03/2020)

En total se han consultado cuatro diccionarios bilingües, búlgaro-francés (Laskarov 2007; Chaushev 2009) y búlgaro-español (Ztenkova y Neikov 2003; Kanchev y Grigorova 2009) y tres diccionarios monolingües de expresiones idiomáticas en búlgaro (Ničeva et al 1974, 1975; Ankova-Ničeva 1993; Ničeva 2002) así como varios diccionarios en línea y estudios de fraseología búlgara (Pashov, Pervev, Vladimirova y Dimichev 1986; Vasileva 2013; Dobrev 2014; Hadjieva y Asenova 2014; Nénkova 2014). Se seleccionaron finalmente 190 expresiones metafóricas y metonímicas, (presentadas en el capítulo 6), las más recurrentes en estas fuentes para expresar la IRA y el enfado en búlgaro. Muchas de estas expresiones aparecen de manera

regular en distintas entradas, tanto de léxico proveniente del dominio meta como del dominio fuente.

Esta selección se validó con las respuestas a una encuesta a 30 hablantes nativos, que juzgaron la validez y naturalidad de estas expresiones. La encuesta se llevó a cabo en diversos lugares y momentos, así como en distintos entornos comunicativos (individual, grupo) y escogiendo informantes con diversas características sociolingüísticas (hablantes nativos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 20 y los 55 años, con distintos niveles de educación, ocupaciones diversas y distintos conocimientos de otras lenguas, desde hablantes monolingües hasta especialistas en traducción o profesores de idiomas). Esta heterogeneidad está contemplada para poder establecer la naturalidad de estas expresiones con hablantes de búlgaro de diversa procedencia.

A los informantes búlgaros se les presentó el listado de expresiones y se les pidió que indicaran aquellas que conocían, diferenciando las que ellos usaban comúnmente de aquellas que no utilizaban o no estaban acostumbrados a oír. En algunos casos, también se les pidió que intentaran explicar, en su L1 o en una L2, algunas de las expresiones, para lo que en la mayoría de los casos recurrieron a la evocación de imágenes, tanto verbales como con gestuales, relacionadas con el dominio fuente.

También con la finalidad de comprobar el uso real de las expresiones seleccionadas en los diccionarios y trabajos de fraseología, se llevó a cabo una búsqueda del uso de estas expresiones en internet, siguiendo el método basado en la analogía (*Analogy-based method*), utilizado en Esenova (2009). Este método consiste en realizar la consulta en internet combinando las palabras clave con sus colocaciones más frecuentes, es decir prediciendo posibles expresiones o palabras que suelen aparecer juntas, puesto que, la mayoría de datos que aparecen al buscar una palabra aislada suelen ser irrelevantes.

Por ejemplo, si se busca en internet el verbo *избухвам* (*izbuhvam*) ‘explotar’, la mayoría de las entradas que aparecen se refieren a su significado literal (noticias sobre atentados, información sobre volcanes, páginas sobre conflictos bélicos...) en cambio combinada con *гняв* (*gnyav*) ‘ira’ o *яд* (*yad*) ‘enfado’ aparecen más entradas en las que aparece *избухвам* (*izbuhvam*) ‘explotar’, en su sentido metafórico, como en el ejemplo que se muestra en la figura 5.3, perteneciente a una página el línea de consejos sobre cómo controlar la ira:



Хората биха избягали от изригващ
вулкан. По подобен начин избягват
всеки, който е с избухлив нрав

‘La gente escaparía de un volcán en erupción. Del mismo modo,
evitan a cualquiera que tenga un carácter explosivo’

Figura 5.3: Ejemplo de избухвам (izbuhvam) ‘explotar’ tomado de:
<https://www.jw.org/bg/библиотека/списания/g201501/контролирай-гнева-си/>

Se realizó una búsqueda en internet combinando cada vez una palabra del dominio fuente y otra del dominio meta hasta agotar todos los campos esperables para la conceptualización de la IRA. Como resultado aparecían numerosas páginas donde las expresiones seleccionadas eran usadas, en artículos sobre psicología y control de emociones, así como en chats de opinión, y extractos de novelas o poemas.

Estas expresiones metafóricas y metonímicas búlgaras sobre la IRA serán clasificadas y comparadas con el corpus de expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA en español.

5.3.1.2. Clasificación y comparación de metáforas y metonimias

Las 190 expresiones seleccionadas y contrastadas fueron clasificadas en función de su metáfora o metonimia conceptual subyacente. Como en Barcelona (2002) y Soriano (2003a), las expresiones fueron primero agrupadas por sus dominios fuente y después clasificadas dentro de las metáforas y metonimias conceptuales que se recogen en el listado propuesto por Ogarkova y Soriano (2014b). En algunos casos varias metáforas o metonimias podrían interactuar en la conceptualización de una expresión, lo que fue tenido en cuenta, ya que el interés de esta clasificación es comprobar si las conceptualizaciones que existen sobre la IRA en español también se corresponden con esta emoción en búlgaro, o si por el contrario hay alguna metáfora o metonimia conceptual que no se da en esta lengua.

Las diferencias y similitudes de las metáforas y metonimias en búlgaro y español se analizan en función de tres parámetros (Barcelona 2001; Soriano, 2003a): la existencia o no de la proyección metafórica en ambas lenguas, el grado de convencionalidad y el grado de elaboración conceptual de las proyecciones compartidas.

Posteriormente, este corpus de metáforas y metonimias sobre la IRA en búlgaro será contrastado con datos de tipo psicolingüístico sobre la conceptualización de emociones en búlgaro, a fin de completar el perfil conceptual de la IRA para los hablantes de esta lengua.

5.3.1.3. Material para la obtención de datos: el cuestionario CoreGRID

Para la obtención de los datos relativos a la conceptualización de la IRA en búlgaro, se recurrió a una herramienta de tipo psicolingüístico, elaborado por el Centro Suizo de Ciencias Afectivas (CISA) de la Universidad de Ginebra: el cuestionario CoreGRID (Fontaine, Scherer y Soriano 2013).

El cuestionario CoreGRID forma parte del proyecto GRID, cuyo interés es investigar semánticamente los términos relativos a las emociones y esclarecer los conceptos que encierran esas palabras para los hablantes de un determinado idioma (Soriano 2013). El cuestionario GRID consta de 144 preguntas sobre 24 términos emocionales distintos, y ha

sido llevado a cabo en 23 lenguas distintas de 27 países⁹. El proyecto, por tanto, se ha realizado con distintas emociones y en distintas lenguas, entre ellas distintas variedades tanto de español como de inglés, pero hasta el momento no había sido realizado en búlgaro.

La elección de este método reside en su idoneidad con respecto a los objetivos del estudio ya que puede ayudar a responder las preguntas de investigación. Otras ventajas de este método es que está probada su utilidad y validez y puede hacer comparables los resultados con otros estudios en otras lenguas que ya se han hecho con esta misma metodología.

El proyecto GRID ha elaborado una serie de cuestionarios en línea, donde los hablantes nativos de una lengua deben valorar con ayuda de una escala de Likert, una serie de elementos como parte de un término emocional, para así poder destacar los elementos más prominentes que forman parte de la significación de un término emocional para ese grupo de hablantes. El cuestionario CoreGRID es uno de los cuestionarios en línea concebidos para este fin, que es a su vez una versión menos extensa y compleja que su predecesor, el cuestionario GRID, pero más completa que la versión reducida del GRID, el miniGRID.

Los cuestionarios están basados en diversas teorías psicológicas sobre las emociones (sección 3.1.1) y centran sus preguntas en los denominados “componentes de la emoción”: el componente cognitivo, o cómo percibimos y evaluamos el evento que causa la emoción, el componente fisiológico, referido a las reacciones corporales que provoca la emoción, el componente expresivo o cómo se refleja la emoción en el rostro o se expresa con palabra y gestos, el componente comportamental que determina las reacciones ante el estímulo emocional y el componente subjetivo o apreciación general de la emoción.

El cuestionario CoreGRID está compuesto de 68 preguntas que se reparten en cinco bloques de preguntas correspondientes a los cinco elementos que componen el evento emocional. En la figura 5.4 y 5.5 se muestran como ejemplo las preguntas para el bloque 1, sensaciones de la emoción, y el bloque 2, reacciones corporales.

⁹ para más información se puede consultar la página web del CISA para el proyecto GRID:
<https://www.unige.ch/cisa/research/topics/specific-research-projects/language-and-culture/grid-project/>

Si una persona utiliza las siguientes palabras para describir una experiencia emocional, ¿qué probabilidad habría de que esa persona...?

1. Sienta la emoción muy intensamente
2. Sienta la emoción durante mucho tiempo
3. Se sienta bien
4. Cansada
5. Intranquila
6. Fuerte
7. Calmada
8. Mal
9. Débil
10. Activa

Figura 5.4: Preguntas bloque 1, sensaciones de la emoción

Si una persona utiliza las siguientes palabras para describir una experiencia emocional, ¿qué probabilidad habría de que esa persona tenga las siguientes reacciones corporales?

1. Debilidad en las extremidades
2. Palidez
3. Molestia estomacal
4. Disminución del ritmo cardíaco
5. Aceleración del ritmo cardíaco
6. Músculos tensos
7. Respiración más lenta
8. Respiración más rápida
9. Sentirse acalorada
10. Sudor
11. Sienta frío
12. Sonrojarse

Figura 5.5: Preguntas bloque 2, reacciones corporales

A esta versión original del CoreGRID le fueron añadidas además 11 preguntas, provenientes de otra versión utilizada del CoreGRID en el estudio de Chavarría, Villada y Chaves (2017). El cuestionario (para ver la versión en español consultar anexo I) usado en este estudio consta de un total de 76 preguntas, divididas en los mismos bloques mencionados repartidas como se representa en la tabla 5.3.

Bloques de preguntas del cuestionario CoreGRID			
Bloque	Nº de preguntas	Componente del evento emocional	Ejemplos
1	10	Sentimiento general de la emoción	Sentimiento intenso, fuerte, negativo, etc.
2	12	Reacciones físicas	Sentir frío, calor o acelerase el corazón, etc.
3	16	Gestos y expresiones de la cara y la voz	Llorar, elevar las cejas, hablar más rápido, etc.
4	18	Acciones habituales de respuesta	Huir, quedarse quieto, cantar y bailar, etc.
5	23	Evaluación del evento	Causas predecibles o impredecibles, consecuencias negativas o positivas, etc.

Tabla 5.3: Bloques de preguntas del CoreGRID

Los participantes debían responder a las preguntas de los cinco bloques sobre diez emociones diferentes (ASCO, IRA, MIEDO, SORPRESA, ALEGRÍA, AMOR, ORGULLO, VERGÜENZA, CULPA y TRISTEZA), evaluando en cada caso su mayor o menor adecuación con respecto a cada una de las emociones, utilizando para ello una escala de Likert de 1 a 9 (donde 1 corresponde a extremadamente improbable, 9 a extremadamente probable y 5 ni probable ni improbable). La puntuación obtenida en cada pregunta determina si es una característica saliente de esa emoción, conformándose de esta manera el perfil semántico de cada una de las emociones, y pudiéndose establecer también comparaciones entre la configuración de cada emoción.

El cuestionario también cuenta con una sección de preguntas de tipo personal para recoger los datos de los informantes sobre su edad, sexo y perfil lingüístico, con preguntas sobre su relación con otras lenguas, su estancia en otros países y su nivel de estudios.

5.3.1.4. Procedimiento

Para poner en marcha el dispositivo de recogida de datos por medio del cuestionario CoreGRID, previamente se elaboró una versión en búlgaro del cuestionario. Esta versión siguió el procedimiento del CISA. Primero se tradujo al búlgaro desde la versión original en inglés, pero también teniendo en cuenta la existente en español, y después un segundo traductor preparó una nueva versión en español a partir de la búlgara¹⁰. Este proceso de doble traducción fue guiado y supervisado. El resultado final se contrastó con las diferentes versiones y fue modificado hasta adquirir un cuestionario lo más cercano a la intención del original.

El cuestionario se llevó a cabo en la Universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tarnovo (Bulgaria), en mayo de 2017, donde los informantes contestaron electrónicamente, en tres sesiones diferentes de una hora y media de duración¹¹.

Al principio de cada sesión se hizo una breve presentación a los participantes sobre la intención de este estudio, el proyecto GRID y en qué consistía el coreGRID. Se les dio a los asistentes la posibilidad de manifestar su conformidad para participar de manera voluntaria. Todos los asistentes accedieron a colaborar y se dejó claro que en cualquier momento podían abandonar la tarea.

Los participantes proporcionaron un correo electrónico donde pudieron recibir un enlace para acceder al cuestionario en línea, y una vez inscritos se les orientó, tanto en inglés como en búlgaro, sobre las partes en las que consistía el cuestionario y la manera en que debían contestar a las preguntas, según el protocolo sobre cómo realizar el cuestionario GRID utilizado por Soriano en sus tareas en español. Las instrucciones y explicaciones que se dieron de manera oral en inglés y búlgaro. En la figura 5.6 se recogen las instrucciones en español (Soriano, comunicación personal, 16/12/2016).

¹⁰ La primera traducción, del español al búlgaro, fue realizada por Slavena Ilieva y la segunda, del búlgaro al español, por Óscar González Fernández, ambos traductores profesionales de español y búlgaro, a los que estoy muy agradecida por su valiosa colaboración.

¹¹ Muchas gracias a Milena Stefanova, profesora de informática en la Universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tárnov, por haber hecho posible esta recogida de datos, por facilitarme acceso tanto a sus alumnos como al uso de las salas de informática y a los ordenadores.

La idea del cuestionario es la siguiente. Imaginad que estáis hablando con alguien que dice: “en ese momento sentí ira”, o “sentí alegría” o “sentí envidia”. Esos términos emocionales (ira, alegría, envidia) os hacen deducir ciertas cosas que la persona NO ha dicho, pero que están implícitas en el significado de la palabra. Por ejemplo, si digo que siento “envidia” es muy probable que deduzcáis que ha ocurrido algo bueno para otra persona - y no que a esa persona le ha ocurrido algo malo (porque si no, no sentiría “envidia”).

En el cuestionario aparecen 10 emociones diferentes y la tarea consiste en decir si las cosas que os preguntan sobre las emociones son probables o no.

Se responde con una escala del 1 al 9, donde 1 significa muy improbable y 9 muy probable. Si está muy claro que algo es probable, le damos un 9. Si es muy poco probable que pase, le damos un 1. Y cuando penséis que la característica sobre la que os preguntan no viene al caso (o sea, que ni es probable ni improbable con la emoción), se responde con un 5. Para casos intermedios podéis usar el resto de números en la escala del 1 al 9. Para cada emoción, algunas preguntas tienen respuestas claras y otras no. Responde con tu primera intuición, sin pensar demasiado en la respuesta.

Figura 5.6: Instrucciones para contestar al cuestionario GRID (Soriano, comunicación personal, 16/12/2016)

Los participantes dispusieron de una hora para completar las preguntas del cuestionario. Durante este periodo, contaron con la presencia de la investigadora que observaba el correcto desarrollo de la tarea y resolvía las dudas que surgían sobre la interpretación o la formulación de las preguntas del cuestionario.

5.3.1.5. Participantes

En total respondieron al cuestionario 19 participantes búlgaros, estudiantes tanto del Grado de Informática, como del Grado de Matemáticas e Informática de la Universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tarnovo, (Bulgaria), que accedieron a participar de forma voluntaria.

De las 19 encuestas, 14 pertenecían a mujeres (73,6%), y con un promedio de edad de 37,75 años. La lengua materna de todos ellos era el búlgaro, y no utilizaban otras lenguas en contextos cotidianos. Ninguno de los encuestados había vivido en otro país distinto de Bulgaria.

5.3.2. La IRA en español

El estudio de la IRA en español también consta de una parte lingüística donde se analizarán las metáforas y metonimias que se emplean en español para expresar esta emoción, así como de un análisis de corte psicolingüístico, a través del cuestionario CoreGRID. A diferencia del búlgaro, el español es una lengua que ha sido estudiada mediante ambas herramientas, por lo que no fue necesaria la confección de un corpus de expresiones en español, sino que se consultaron los estudios previos dedicados a la IRA en español, y de igual manera, se utilizaron los datos del cuestionario CoreGRID en español ya existentes, aunque en este caso se completaron con nuevos datos para ampliar el espectro de variedades lingüísticas.

Posteriormente, se compararon los datos tanto del corpus como del cuestionario, así como se contrastaron los resultados obtenidos en el estudio de la IRA en búlgaro, a fin de hallar las similitudes y diferencias entre ambas lenguas.

5.3.2.1. Expresiones metafóricas y metonímicas en español

A diferencia del búlgaro, la conceptualización metafórica y metonímica de la IRA ha sido ya estudiada por varios autores (Barcelona 1989b; Barcelona y Soriano 2004; Soriano 2003a, 2004, 2013, 2016; Ogarkova y Soriano 2014a, b, 2018, en revisión; Ograkova, Soriano y Gladkova 2016, 2018). Por ello, el análisis metafórico y metonímico de la IRA en español está basado en estos estudios, principalmente Soriano (2004, 2013, 2016), y también en estudios más actuales, que además comparan la IRA en español con el inglés o el ruso (Ogarkova y Soriano 2014a, b, 2018, en revisión; Ograkova, Soriano y Gladkova 2016, 2018). De estos estudios se extraerán las metáforas y metonimias utilizadas en español, así como sus principales características.

5.3.2.2. El CoreGRID en español

Los datos de la IRA del CoreGRID en español fueron proporcionados por Chavarría, Villada y Chaves (2017), estudio psicológico realizado en Colombia con hablantes nativos de español. Este trabajo está orientado al estudio de las emociones en contexto de logro, en el que se evalúa el rendimiento en una actividad teniendo un estándar de excelencia como

referencia, por lo que en el cuestionario fueron incluidos 8 términos más, entre ellos satisfacción, frustración, aburrimiento y alivio, y 16 características de la emoción repartidas en sus componentes, con un mayor énfasis en la evaluación del evento.

5.3.2.3. Procedimiento

La recogida de datos para el estudio de Chavarría, Villada y Chaves (2017) fue realizada en marzo del 2016 en las instalaciones de la Universidad de Antioquia (Colombia)¹². Los informantes definieron 19 emociones distribuidas en dos sesiones. Los 19 términos evaluados fueron: asco, ira, miedo, sorpresa, alegría, orgullo, amor, culpa, vergüenza, tristeza, satisfacción, decepción, ansiedad, esperanza, alivio, desesperanza, aburrimiento, frustración y desesperación. Para cada emoción, evaluaron 84 características, las 68 del CoreGRID original, a las que se añadieron 16. Para el presente estudio solo se tomaron los datos referidos a la IRA.

A fin de descartar diferencias culturales con el español de España, los datos sobre la IRA del estudio de Chavarría, Villada y Chaves (2017), fueron contrastados con los datos recogidos con el mismo cuestionario, llevado a cabo con hablantes de español de España, en octubre de 2019, en la Universidad de Zaragoza¹³. Las preguntas para ambos grupos fueron las mismas, a diferencia de que el grupo de colombianos contestó mediante soporte informático y el grupo de españoles en papel.

5.3.2.4. Participantes

El grupo de participantes colombianos está compuesto de 36 estudiantes del segundo año del Pregrado en Psicología de la Universidad de Antioquia (Colombia). Entre ellos hay 21 mujeres (58,3%), y la edad promedio es de 20,42 años. La lengua materna de todos ellos es el español. Además, todos ellos habían vivido en Colombia la mayor parte de su vida y ninguno de ellos, ni sus padres ni sus abuelos, migraron al país.

El grupo de participantes españoles lo componen 65 estudiantes de primer curso de los Grados de Filología Hispánica y Estudios Clásicos de la Universidad de Zaragoza

¹² Agradezco a Jasón Chavarría Tapias el haber compartido estos datos conmigo.

¹³ Los datos fueron recogidos por Andrea Ariño Bizarro a la que doy las gracias por su inestimable ayuda.

(España), de los cuales 52 eran mujeres (80%) con una edad promedio de 19,40 años. Su lengua materna también era el español, y no usaban otras lenguas en otros contextos, así como tampoco habían vivido fuera de España.

5.3.3. Análisis de datos

Los datos del cuestionario CoreGRID fueron almacenados en forma de porcentajes para su análisis estadístico descriptivo. Para ello se emplearon los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, se obtuvo la frecuencia absoluta y relativa; y para las variables cuantitativas, los valores mínimo y máximo, la media y la desviación típica (DT); y la mediana y rango intercuartílico (percentiles 25-75) en las variables ordinales.

A través del análisis estadístico descriptivo, correspondiente a cada bloque de preguntas, se pudo cotejar las respuestas sobre la IRA con respecto al resto de emociones, así como, observar su relación con su expresión lingüística a través de las metáforas y metonimias que componen el corpus de expresiones halladas en búlgaro. Por último, se compararon los datos recogidos sobre la IRA de los hablantes búlgaros con los datos proporcionados por Chavarría, Villada y Chaves (2017) de hablantes nativos de español. En las variables ordinales se empleó la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de medianas entre los dos grupos.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 25.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$. Este análisis de datos (detallado en el capítulo 6) podrá proporcionar una visión más completa del perfil conceptual de la IRA en búlgaro, y sus similitudes y diferencias con el español. Una vez halladas las similitudes y diferencias entre las lenguas en la conceptualización de esta emoción y su expresión lingüística, estas podrán ser aplicadas para esclarecer ciertas dificultades en la adquisición del español por parte de los aprendices búlgaros, así los datos de este estudio lingüístico sirven, por tanto, de base para el estudio de adquisición del español LE/L2, cuya metodología se detalla a continuación.

5.4. Estudio de adquisición: producción y comprensión de metáforas y metonimias en español LE/L2.

Este estudio tiene como objetivo valorar la adquisición del componente metafórico de español L2/L2, por medio de dos tareas: una de producción y otra de comprensión. Para evitar posibles influencias en la decisión de usos de expresiones metafóricas durante la tarea de producción, la tarea de comprensión se realizó después de esta.

La recogida de datos, se llevó a cabo en la Universidad de los Santos Cirilo y Metodio de Veliko Tarnovo (Bulgaria), entre el 15 y el 26 de mayo de 2017¹⁴. La recogida de datos consistió en dos tareas, una de producción y otra de comprensión de expresiones metafóricas, que serán explicadas a continuación en los apartados 5.4.1 y 5.4.2 respectivamente.

5.4.1. Tarea de producción de expresiones metafóricas y metonímicas

El objetivo de la tarea de producción era obtener dos tipos de producciones escritas, una en búlgaro, la L1 de los informantes, y otra en español como L2, a fin de poder contrastar los usos metafóricos en ambos tipos de producción escrita.

Los materiales de recogida de datos utilizados en esta parte del estudio fueron adaptados de los elaborados por Gómez Vicente (2012, 2013, 2019a)¹⁵. En estos trabajos, Gómez Vicente compara las características del relato emocional en español L1 y L2 así como en francés L1. Para ello, analiza las construcciones sintácticas, los tipos de verbos, los adjetivos utilizados y los recursos metafóricos para expresar IRA, ALEGRÍA, TRISTEZA y AUTOESTIMA. Los materiales de este estudio fueron por tanto concebidos para que los informantes produjeran un relato en el que, de manera natural, se expresasen varias emociones en distintos contextos.

Estas características eran también esenciales para la tarea de producción del presente estudio, razón por la que los materiales de Gómez Vicente (2012, 2013, 2019a) fueron seleccionados para esta investigación. Además, el utilizar el mismo material también

¹⁴ Esta recogida de datos solo fue posible gracias a la inestimable ayuda de Anna Koeva, Yulia Miteva e Ivelina Dobrova, profesoras de español en la Universidad de Santos Cirilo y Metodio de Veliko Tarnovo.

¹⁵ Agradezco a Lucía Gómez Vicente el haber compartido el material de recogida de datos que elaboró, así como el haber facilitado las producciones escritas de los informantes de español L1 que ella recogió con este mismo material.

permitía la constitución de un corpus más amplio de producciones escritas a partir del mismo estímulo, por informantes de distintas L1, que pudieran ser posteriormente comparadas entre sí.

5.4.1.1. Material: “El fin de semana de Laura”

El material de recogida de datos de Gómez Vicente (2012, 2013, 2019a) fue elegido para este estudio ya que este había sido elaborado especialmente para la producción de relatos que recogieran la expresión y la evolución emocional de un individuo.

El material es idóneo para realizar la tarea de expresión escrita, ya que la forma en que se presenta, formato de comic, es un estímulo perfecto para el tipo de informantes, estudiantes universitarios. Además, incentiva que, de forma espontánea, se traten las emociones. Resulta también un material muy adecuado para trabajar sobre la IRA, ya que en él hay tres momentos susceptibles de ser interpretados por una situación de enfado. Estos tres enfados, se desarrollan además en escenarios variados en cuanto a las causas y participantes del evento, y presentan distintas intensidades.

Este material consta de una serie de escenas gráficas sobre las situaciones de la vida cotidiana de una mujer, que fueron ensambladas para la creación de una historia de 5 páginas que permitía concentrarse en el desarrollo emocional de la protagonista. La historia, titulada “El fin de semana de Laura”, representa mediante viñetas las actividades de una chica llamada Laura a lo largo de un fin de semana, y en la que se refleja las emociones que estas vivencias le provocan (estos materiales están disponibles en el anexo II).

Para preparar la redacción manuscrita del relato, la historia iba acompañada de unas instrucciones y de una frase inicial (detallada en el procedimiento, véase sección 5.4.1.2.) que tenía el propósito de dirigir a los informantes hacia un estilo narrativo y no descriptivo. Tanto las instrucciones como la frase inicial, así como los diálogos de las viñetas, fueron traducidas al búlgaro. Esta versión búlgara de los materiales de recogida de datos, también disponible en el anexo II, fue la que se utilizó en la tarea en búlgaro L1¹⁶.

¹⁶Gracias a Galia Varlinkova por la traducción de esta versión de los materiales de la prueba al búlgaro.

5.4.1.2. Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos se siguieron las instrucciones de las “Especificaciones para configurar el sistema de recopilación de datos Fin de semana de Laura” redactadas por Katia Bernardon Oliveira y Lucía Gómez Vicente (Gómez Vicente 2012) con la finalidad de homogeneizar la utilización de este dispositivo y que los datos recogidos puedan ser comparados. Estas especificaciones recogen la duración de la tarea, la longitud de los textos, así como las instrucciones que dar a los estudiantes sobre el tipo de redacción que deben escribir y como conservar los textos para su posterior análisis.

La tarea fue realizada primero en búlgaro, y dos semanas más tarde en español, durante su hora de clase y en presencia de su profesora habitual. En el caso de los textos en lengua materna, los participantes eran voluntarios de los mismos grupos de español donde luego se realizaría la tarea en L2; al ser un trabajo que no iba a constituir parte de su hora de clase, se les dio la opción de escribirlo en casa, de manera independiente e individual y siguiendo las mismas pautas que para la tarea en L2. En las consignas de redacción no se les advirtió que iban a tener que realizar la misma tarea en español días más tarde, a fin de que no prepararan el ejercicio.

Los estudiantes dispusieron, tanto para la tarea en L1 como en L2, de una duración de aproximadamente una hora para escribir a mano una redacción de una longitud máxima de tres hojas. Para orientar el tipo de redacción se enfatizó en que no debían hacer una descripción de las viñetas, sino que debían escribir una historia de una manera narrativa, para lo que se insistió en el tono dado por la frase de iniciación en (1):

(1) *El viernes, después de una semana un poco complicada, Laura se despertó...*

La tarea en español L2 se llevó a cabo en la totalidad de los seis grupos de español de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción con Español de la Universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tárnovo (Bulgaria).

La tarea se llevó a cabo durante una de sus sesiones de clase, contando con la colaboración de sus profesoras habituales. Las sesiones tuvieron una duración de una hora y media, en los que los primeros 15 minutos se reservaron para la presentación de la actividad y la explicación de las consignas, para después reservar una hora completa para la

redacción del texto. Tanto la profesora presente durante la hora de redacción, como la investigadora responsable de recopilar los datos, se abstuvieron de dar su propia interpretación de lo que sucedía en la historia, ya que ésta debía basarse en la interpretación personal de los estudiantes, pero, en cambio, pudieron aclarar a los estudiantes las dudas, tanto en español como en búlgaro, sobre las consignas de redacción o las acciones de las viñetas.

Tras la redacción, los textos en L2 fueron organizados por niveles, y tanto los textos en L1 como en L2 fueron escaneados y posteriormente transcritos a ordenador¹⁷.

5.4.1.3. Participantes

La prueba de expresión se realizó con tres grupos de participantes. Por un lado, hispanohablantes que realizaron la prueba en español L1, por otro, búlgaros que escribieron en búlgaro L1, y finalmente, búlgaros que contestaron en español, siendo esta lengua una de sus L2. Los datos de estos tres grupos se exponen en la tabla 5.4.

Participantes tarea de expresión					
	Español L1	Búlgaro L1	Español L2 (búlgaro L1)		
Nivel de español	X	X	A2	B1	B2
Número de participantes	14	19	12	10	10
Número de mujeres	9	13	7	9	9
Edad media	26,2	20,2	19,3	20,3	20,8

Tabla 5.4: Participantes estudio 2 tarea de expresión

El grupo de español como L1 está compuesto por 14 hablantes nativos de español, la mayoría de ellos de nacionalidad española, estudiantes Erasmus de distintas carreras en la Universidad de Grenoble Alpes (Francia). En este grupo hay una presencia de 9 mujeres y una media de edad de 26,2 años.

El grupo de búlgaro L1 lo forman 19 estudiantes búlgaros de Lingüística Aplicada a la Traducción en la Universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tárnovo (Bulgaria).

¹⁷ Los textos de los niveles B1 y B2 fueron dactilografiados gracias al proyecto de recogida de corpus en distintas L1 y L2 de “El fin de semana de Laura”, de la Universidad de Grenoble Alpes, proyecto financiado por el consorcio CORLI y dirigido por Lucía Gómez Vicente.

13 de ellos eran mujeres y la media de edad del grupo era de 20,2 años. Los participantes de este grupo también realizaron la prueba en español L2.

El grupo de hablantes búlgaros que realizaron la prueba en español L2 está formado por un total de 32 estudiantes búlgaros de Lingüística Aplicada a la Traducción en la universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tárnovo (Bulgaria), que cursaban español como lengua extranjera como parte de sus planes de estudio. Para algunos de ellos el español era la lengua de especialización de la carrera y para otros era la segunda lengua de especialización, siendo la primera el inglés, el francés el ruso o el alemán (para mayor detalle del perfil de este grupo consultar el anexo III).

Este grupo se dividió en tres subgrupos determinados por su nivel de español según el *MCERL* (2002), en nivel A2, B1 y B2. Los grupos se organizaron en función del último diploma de español obtenido, ya que los estudiantes que ostentaban un nivel B1 o B2 habían pasado el examen DELE (diploma de español lengua extranjera) ese mismo año. En cuanto al grupo de A2, se trata de estudiantes que habían comenzado a estudiar español de manera intensiva al inicio de ese curso académico, y que en el mes de febrero habían pasado sus exámenes regulares en el que debían demostrar ese nivel de conocimientos.

Los grupos quedaron, por tanto, constituidos de la siguiente manera: un grupo de 12 estudiantes de A2, otro de 10 estudiantes de B1 y finalmente, otro grupo de 10 estudiantes de B2 (ver tabla 5.4). El perfil lingüístico de estos tres grupos de español L2 es bastante similar, habiendo seguido procesos de escolarización y de aprendizaje de L2 similares. Además, ninguno de ellos había vivido en el extranjero, y el búlgaro era la única lengua utilizada en el ámbito privado para todos ellos.

5.4.1.4. Análisis en busca de metáforas y metonimias

En este apartado se explica cómo se ha abordado de análisis del corpus de textos, tanto en búlgaro como en español, de la tarea de expresión. La metodología de base que se ha seguido para este análisis es el análisis del discurso en torno a la metáfora (*Metaphor-led discourse analyses*) (Cameron et al. 2009; Cameron et al. 2014), que ha sido adaptada para los propósitos de este estudio, incluyendo la visión del enfoque de perfil metafórico (Ogarkova y Soriano 2014a, 2018; Ogarkova, Soriano y Gladkova 2016). Además de explicar en qué consiste este método y cómo se ha utilizado en este estudio, se especifican

los criterios que se han seguido para considerar un término como metafórico o metonímico, la estrategia de búsqueda de expresiones en el texto, así como, se explican las razones para preferir esta metodología sobre otras más habituales.

El análisis del discurso en torno a la metáfora (Cameron et al. 2009; Cameron et al. 2014) es una herramienta empleada para el análisis de discursos orales, que tratan de un tema concreto, como la violencia (Cameron et al. 2014). La finalidad de esta metodología es detectar qué tipo de metáforas se emplean sobre cada tema en un discurso y analizar cómo son utilizadas para transmitir ideas, actitudes y valores.

La elección de este método, en lugar del MIP (Pragglejaz 2007) y el MIPVP (Steen et al 2010), más usuales en los estudios que analizan expresiones en contexto (tratados en la sección 4.4.2.2), es que el análisis del discurso en torno a la metáfora presenta dos ventajas frente a los otros métodos.

La primera es que abarca metáforas tanto convencionales como creativas, y la segunda es que no señala palabras individuales que se usan metafóricamente, sino términos (que pueden ser una o varias palabras) en los que se sustenta el dominio fuente de la metáfora o metonimia correspondiente. Esto implica que a la hora de computar los usos metafóricos y metonímicos de un texto no suponga un problema para hallar los porcentajes de densidad metafórica, ya que en se cuentan los términos usados como dominio fuente en cada expresión.

Por otro lado, Cameron (2009) advierte de la dificultad de computar los términos de aquellos casos de metáforas dentro de otras metáforas. En el presente análisis se optará en estos casos por contar un solo término por expresión metafórica o metonímica, pues el análisis se centra en contabilizar qué término se usa de manera figurada y literal, y no en computar el número total de metáforas y metonimias que contiene un texto.

El análisis del discurso en torno a la metáfora se compone de cuatro partes. La transcripción del discurso y su traducción, cuando se analizan y comparan textos en distintas lenguas. La identificación de las metáforas del texto a través del dominio fuente. La agrupación de los dominios fuente y, por último, la búsqueda de metáforas sistemáticas. Sin embargo, no todos los pasos de esta metodología son pertinentes para el presente estudio, ya que, si bien para el análisis es necesario buscar en los textos las metáforas y metonimias que han sido utilizadas en un tema concreto, en este caso las emociones, la

finalidad de este análisis es comparar la cantidad y los tipos de expresiones entre los diferentes grupos de informantes, sin valoración de las ideas o valores que transmiten. A continuación, se detallarán los pasos del análisis del discurso en torno a metáfora, y como han sido adaptados a este estudio.

La primera diferencia se da en la primera etapa, ya que en el presente estudio se analizan textos escritos y no orales, por lo que la transcripción no fue necesaria. Por otro lado, los textos en búlgaro L1 fueron traducidos al español¹⁸, como se recomienda en Cameron et al (2014), para ayudar en el análisis comparativo y sin que esto sustituyera al análisis de los textos originales en búlgaro.

El siguiente paso consiste en identificar las metáforas en los textos y en señalar sus dominios fuente. Para ello es necesario establecer los criterios que estimen que una palabra o frase está siendo utilizada con sentido metafórico. En el caso del presente análisis se consideraron criterios que no excluyeran los usos metonímicos. Así, se adoptaron los dos criterios encontrados en Cameron (2003), Pragglejaz (2007) y Cameron et al. (2014). Primero, la palabra o frase debe tener otro significado, considerado como básico, normalmente más físico o más concreto. Segundo, este significado básico debe contribuir al sentido dentro del contexto (Cameron et al. 2014: 11). Por ejemplo, en el caso de *rabia*, que es utilizada en el contexto de los textos a analizar como sinónimo de enfado, la palabra tiene un significado más básico, como la enfermedad que sufren algunos animales que hace que se les considere más peligrosos o agresivos, al igual que la IRA también se le atribuye un componente de agresividad y peligrosidad. La palabra *rabia*, por lo tanto, será considerada como metafórica cuando no se esté usando con el significado básico.

La personificación y la metonimia, son consideradas, por otros autores (Cameron 1999, 2003; Acquaroni Muñoz 2008) como elementos metafóricos. Sin embargo, en el análisis de datos de este estudio, como se explica en el capítulo 2, se consideran la metáfora y metonimia como procesos distintos, aunque puedan estar relacionados o interactuar entre sí. Así, tampoco se considera la personificación como metáfora. Como explican Steen et al. (2010) la personificación puede tomar distintas formas y sus usos pueden ser considerados como metafóricos o no, como en el caso del símil. Así como, en algunos casos, la

¹⁸ Muy agradecida nuevamente a Galia Varlinkova por la traducción al español de los 19 textos búlgaros

personificación encubre en realidad una metonimia, como en *el argumento dio la vuelta al discurso*, que se trata de la extensión de la persona por su argumento.

En este estudio se distingue formalmente entre metáfora y metonimia. Sin embargo, a causa de que metáfora y metonimia puede aparecer combinadas en una misma expresión, en el análisis cuantitativo, ambas englobaran una misma categoría como lenguaje figurado o no literal, en oposición al lenguaje literal, para contabilizar la cantidad de lenguaje de cada tipo utilizado para las emociones en cada texto, indistintamente de si se trata de metáfora, metonimia o combinación de ambas. La distinción entre ambos fenómenos, por otro lado, se considerará en el análisis cualitativo.

Las tres principales estrategias para identificar expresiones metafóricas dentro de un corpus de textos, según Stefanowitsch (2006), son la búsqueda a partir de palabras clave relacionadas con el dominio fuente, la búsqueda a partir del vocabulario propuesto por el dominio meta o la búsqueda manual. Las dos primeras se suelen llevar a cabo a través de programas de identificación, y en muchos casos, partiendo de listas de palabras claves relacionadas con los dominios. En ambos casos, existe el riesgo de que haya expresiones metafóricas que no sean detectadas, ya que solo se pueden llegar a identificar las expresiones metafóricas que contengan vocabulario específico del dominio fuente o meta. La búsqueda manual, por otro lado, requiere de más tiempo que las anteriores, pero, es más exhaustiva ya que permite analizar el texto completo y evitar que se dejen de lado expresiones porque su vocabulario no haya sido predeterminado. Así como, este tipo de estrategia puede incluir también la detección de metonimias, que son difícilmente identificables si se parte de la búsqueda de palabras referentes al dominio meta.

La búsqueda manual fue, por tanto, la estrategia elegida para abordar el corpus de textos de la presente investigación, pero en combinación con la atención a los dominios fuente, principalmente para extraer las expresiones sobre la IRA, de la misma forma que se propone en el enfoque de perfil metafórico (Ogarkova y Soriano 2014a, 2018; Ogarkova, Soriano y Gladkova 2016). A través del trabajo de corpus del estudio contrastivo, se contaba con una lista de palabras relacionadas con este dominio, así como de expresiones, con la que contrastar los hallazgos.

Por otro lado, el material de la tarea fue diseñado para que los participantes trataran sobre otras emociones, además de la IRA, como la TRISTEZA, la ALEGRÍA, el AMOR y la

APATÍA, por lo que, en la búsqueda se prestó especial atención a aquellas partes del discurso donde se esperaba que hubiera referencias a estas emociones. Además, se anotó el lenguaje literal utilizado en los casos en los que, al hablar de emociones, estas no se expresaban a través lenguaje figurado.

Como el interés del estudio se centra en los usos referidos a las emociones, se limitaron los tipos de enunciados, siguiendo los mismos pasos que Gómez Vicente (2012, 2013, 2019a), a aquellos en los que hubiera una referencia clara a la emoción, tanto las expresiones literales (*se enfadó, estaba triste, etc.*) como a las expresiones metafóricas y metonímicas ligadas a los elementos del evento emocional, como el estímulo que lo produce (*Mario se había pasado de la raya*), la sensación física (*se puso colorada*) o las reacciones comportamentales (*le lanzó una mirada de odio*). Las metáforas y metonimias detectadas que no trataban sobre emociones no fueron tenidas en cuenta.

El tercer paso que señalan Cameron et al. (2009) y Cameron et al. (2014) es la agrupación de las expresiones por sus dominios fuente, con la finalidad de determinar temas clave en el discurso. De esta manera, en una cuarta etapa, se pueden agrupar las metáforas por términos y hallar su sistematicidad, así como la densidad metafórica (DM) (Cameron 2003) de los textos para poder comparar los usos del lenguaje metafórico en ellos.

La diferencia frente a Cameron et al. (2009) y Cameron et al. (2014), es que en este estudio lo que se quiere es contabilizar el uso figurado (metafórico y metonímico) frente al literal para hablar de emociones en los tres tipos de producciones: español L1, español L2 (en los tres niveles) y búlgaro L1; es decir, hallar la DM de las producciones escritas en cada uno de los grupos y contrastarla.

Para hallar la DM, se utilizará la fórmula presentada en la figura 5.7, que consiste en multiplicar por cien el número de términos (dominios fuente) utilizados con sentido metafórico o metonímico para tratar emociones en el texto, y dividirlo por el número total de palabras del texto. La misma fórmula fue aplicada para hallar la DM referida solamente a los términos sobre la IRA.

$$DM = \frac{\text{n.º de términos metafóricos y metonímicos}}{\text{n.º total de palabras}} \times 100$$

Figura 5.7: Formula para hallar de DM de un texto. Adaptado de Acquaroni Muñoz (2008: 440)

Por último, las expresiones metafóricas y metonímicas referidas a la IRA serán clasificadas con respecto a sus metáforas y metonimias conceptuales, y serán analizadas aparte, a fin de establecer los parámetros de uso en español L2 por parte de los estudiantes búlgaros, así como las posibles transferencias desde su L1 o de otras L2 como el inglés.

5.4.2. Tarea de comprensión

La tarea de comprensión consistió en un cuestionario sobre expresiones metafóricas y metonímicas sobre distintas emociones en español. La finalidad de la tarea era determinar si los aprendices búlgaros eran capaces de identificar aquellas expresiones españolas relacionadas con el enfado.

Para la selección de las expresiones fueron tenidos en cuenta los datos del estudio lingüístico sobre la conceptualización de la IRA en búlgaro. El estudio sirvió para poder escoger un grupo de expresiones metafóricas que fueran compartidas en ambas lenguas, como la expresión *se lo llevaron los demonios*, que tiene un correspondiente muy cercano en búlgaro, *вземат ме дяволите* (bzemam me dyabolite) ‘me agrarran los diablos’. Otro grupo con diferencias léxicas, aunque, con similitudes conceptuales, como es el caso de *estar hasta las narices* y *дойде ми до гуша* (doide mi do gusha) ‘me llega hasta el cuello’, donde ambas expresiones metafóricas reflejan el tope del contenedor, salvo que en el caso del español este se sitúa en la nariz y en búlgaro en el cuello o garganta. También, un tercer grupo de expresiones de la IRA con distinta proyección metafórica en búlgaro que en español, como ocurre con las expresiones metafóricas *perder los estribos* en español y *впрягам се* (vryuagam se) ‘tensar las riendas’ en búlgaro. Ambas expresiones recrean la imagen de la fuerza animal del caballo y su intento de control por parte del jinete, pero

focalizan distintos elementos conceptuales. En español se recrea la pérdida de control por parte del jinete, y en búlgaro la fuerza ejercida en las riendas para retener al animal.

Por último, un cuarto grupo de expresiones que fueran completamente distintas en ambas lenguas, como es el caso de *poner del hígado* o *tocar las narices* que no se han encontrado en búlgaro. Estas expresiones se corresponden respectivamente de la metáfora conceptual IRA ES ENFERMEDAD y la metonimia conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA, que existen también en búlgaro, pero en cambio, en esta lengua el hígado y la nariz, que sí se usan en otras expresiones metafóricas y metonímicas, no se relacionan con estas metáforas y metonimias conceptuales, ni en general con la emoción de la IRA. Las expresiones seleccionadas para el cuestionario organizadas en estos cuatro grupos se muestran en la tabla 5.5.

Expresiones metafórica y metonímicas de la IRA para la tarea de comprensión	
1. Expresiones de la IRA en español con equivalente en búlgaro.	<i>Ponerse rojo</i> <i>Hervir la sangre</i> <i>Subírsele la sangre a la cabeza</i> <i>Llevarle los demonios</i>
2. Expresiones de la IRA en español con diferente lexicalización que en búlgaro.	<i>Estar hasta las narices</i> <i>Echar sapos y culebras por la boca</i> <i>Echar rayos</i> <i>Estar fuera de si</i>
3. Expresiones de la IRA en español con distinta proyección metafórica que en búlgaro.	<i>Ponerse negro</i> <i>Perder los estribos</i> <i>Estar frito</i> <i>Echar humo por las orejas</i>
4. Expresiones de la IRA en español con distinta elaboración que en búlgaro.	<i>Ponerse del hígado</i> <i>Tocar las narices</i>

Tabla 5.5: Clasificación de expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA para la tarea de comprensión

El corpus también fue utilizado para la elección de las expresiones metafóricas en español sobre otras emociones, y sirvió para la elección de expresiones en el que la aparente similitud de las expresiones en realidad hiciera referencia a emociones distintas en las dos lenguas. Por ejemplo, en español *ponerse verde* se refiere a la envidia, y aunque en búlgaro también puede tener este significado, también se utiliza comúnmente para el enfado: *позеленявам от яд* (pozelenyavam ot yad) ‘ponerse verde de rabia’.

Las expresiones españolas referidas a otras emociones que fueron seleccionadas para el cuestionario pueden verse en la tabla 5.6. En la parte superior de la tabla 5.6, el grupo 5, están recogidas las expresiones españolas que no se refieren a la IRA, pero que incluyen elementos que en búlgaro se relacionan con esta emoción. En la parte inferior de la tabla 5.6, en el grupo 6, se presentan otras expresiones españolas referidas a distintas emociones, con las que el búlgaro en algunos casos, como en *partírsele el corazón*, guardar similitudes y en otros no, como en *se sale el corazón por la boca*, pero en cualquier caso no contienen elementos que se refieran a la IRA en esta lengua.

Expresiones metafórica y metonímicas de otras emociones para la tarea de comprensión	
5. Expresiones de emociones en español que comparten elementos con expresiones de la IRA en búlgaro.	<i>Ver todo negro</i> <i>Ponerse verde</i> <i>No caber en si</i>
6. Expresiones de otras emociones distintas a la IRA en español	<i>Estar con el corazón en un puño</i> <i>Encogerse el corazón</i> <i>Caérsele la cara a alguien</i> <i>Tener un corazón de hielo</i> <i>Partírsele el corazón</i> <i>Ponerse blanco</i> <i>Helársele la sangre</i> <i>Salirse el corazón por la boca</i>

Tabla 5.6: Clasificación de expresiones metafóricas y metonímicas de otras emociones para la tarea de comprensión

Se guardó, por tanto, un equilibrio entre estos seis grupos de expresiones en la elaboración del cuestionario, cuyo proceso se pasará a detallar en el siguiente subapartado. Seguidamente, se explicará cómo se usó este cuestionario en el procedimiento de recogida de datos, las características de los participantes que respondieron al mismo, así como el análisis de sus respuestas.

5.4.2.1. Material: Cuestionario de comprensión

El cuestionario de comprensión fue probado primero con 5 personas de distintas L1 y diferentes niveles de español L2 (A2, B1, B2 y C1). A partir de los resultados obtenidos en la tarea y de los comentarios de los informantes que realizaron el cuestionario piloto, se llegó a la versión final del cuestionario.

Para esta versión final, se seleccionaron en total 10 expresiones en español sobre la IRA, que se presentaron intercaladas entre otras 15 expresiones referidas a otras emociones. Los informantes debían señalar a qué emoción correspondía cada una de las 25 expresiones que se les presentaban. Para facilitar la tarea de vocabulario, se les dio a elegir entre 10 posibilidades: envidia, enfado, alegría, orgullo, tristeza amor, ira, miedo, vergüenza y sin sentimiento.

Al constituirse el listado de 25 expresiones de una gran mayoría de metáforas sobre la IRA, se integraron en las posibilidades de respuesta dos términos de distinta graduación para referirse a esta misma emoción: ira y enfado. Los informantes podrían hacer o no la distinción entre estos dos términos, pero, en todo caso, a efectos del análisis, el uso de uno u otro término será considerado como la misma emoción.

Se crearon dos versiones del mismo cuestionario, versión A y B con una única variante entre ellos en el orden de las expresiones, para poder descartar una posible influencia de una expresión sobre la inferencia del significado de la siguiente (ambas versiones de este cuestionario están disponibles en el anexo IV). El cuestionario contaba también con un primer apartado donde completar algunos datos personales como sexo, edad, tipo de estudios cursados, lengua materna y dominio de otras lenguas incluida el español. Otros datos como su estancia en países extranjeros o el uso de las lenguas en el contexto familiar o personal fueron facilitados por las profesoras de cada curso.

5.4.2.2. Procedimiento

El cuestionario de comprensión fue realizado en la totalidad de los estudiantes de español de la Universidad de Santos Cirio y Metodio de Veliko Tárnovo (Bulgaria). La tarea se administró durante una sesión regular de clase de español, con la presencia y colaboración de su profesora habitual, e integrado dentro de las actividades de la clase, aunque se les informó debidamente de la intención de utilizar los datos obtenidos para su análisis en esta investigación, y se les pidió así mismo su consentimiento para ello.

Los estudiantes contaron con media hora para la realización de la tarea. En ningún caso se les fueron explicadas las expresiones a los estudiantes ni se les dio la traducción, aunque sí que se les permitió consultar el vocabulario de aquellas palabras que no conocían. En el caso de los aprendices de los niveles más bajos (A1 y A2), antes de la tarea tuvieron una pequeña revisión del vocabulario de las partes del cuerpo, los colores, animales y las emociones. También se les proporcionó un pequeño glosario (disponible en el anexo IV) con los términos utilizados en las expresiones que pudieran no conocer.

Una vez finalizada la tarea y recogidos todos los cuestionarios, se realizó un ejercicio de puesta en común del significado de las expresiones, y de reflexión sobre su uso para su aprendizaje del español, a fin de que la tarea resultara de utilidad para los participantes.

5.4.2.3. Participantes

Los participantes de la tarea de comprensión eran estudiantes del Grado en estudios Románicos, y del Grado de Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santos Cirio y Metodio de Veliko Tárnovo (Bulgaria), que cursaban las materias de español dentro de sus programas, así como estudiantes de los Grados en Relaciones Internacionales y Económicas, en Psicología y en Turismo, que asistían a las clases de español como asignatura optativa. La lengua materna de todos los participantes era el búlgaro, además no tenían conocimientos altos de otras lenguas no contempladas en el estudio, y tampoco habían vivido en el extranjero.

Los participantes se organizaron en 6 grupos (nivel A1, A2, B1, B2, C1 y C2) en función de su último diploma de español o del nivel del curso que estaban realizando, de la manera en que se presenta en la tabla 5.7.

Participantes tarea de comprensión						
Nivel de español	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Número de participantes	18	9	9	5	4	4
Número de mujeres	14	5	6	5	4	4
Edad media	20,7	19,3	22,3	21,4	23,5	30,25

Tabla 5.7: participantes estudio 2, tarea de comprensión

De los 49 participantes totales, 18 tenían un nivel A1 de español, 9 un A2 y otros 9 un B1, 5 se correspondían con un nivel B2 y 4 personas tenían reconocido un nivel C1 y otras 4 un nivel C2.

5.4.2.4. Análisis de datos

Una vez recogidos los cuestionarios y clasificados por niveles, se pasó al recuento de expresiones reconocidas como IRA o ENFADO que correspondían efectivamente a esa emoción. Estas fueron clasificadas como respuestas correctas. Por otro lado, también se tuvo en cuenta otro tipo de respuestas como incorrectas, correspondiendo a dos tipos: aquellas que no habían sido reconocidas como IRA o ENFADO y que hubieran sido marcadas con otra emoción, y aquellas que hubieran sido incorrectamente reconocidas con esta emoción correspondiendo en realidad a otra.

De esta manera se pudieron reconocer las expresiones que resultaban más fácilmente identificables en cada grupo de nivel, y aquellas que resultaban más problemáticas. También se pudo comprobar las diferencias de interpretación entre los diferentes niveles.

Para este análisis solo se tuvo en cuenta la emoción de la IRA, ya que las expresiones podían ser contrastadas con el trabajo del primer estudio, y de esta manera, se podía distinguir la distancia conceptual entre el búlgaro y el español en cada expresión y el posible recurso a la transferencia en las respuestas.

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se emplearon los métodos descriptivos básicos. Para las variables cualitativas, se obtuvo la frecuencia absoluta y relativa; y para las variables cuantitativas, los valores mínimos, máximos, media y desviación típica (DT), la mediana y el rango intercuartílico (percentiles 25-75) en las variables ordinales.

En las variables cuantitativas, para la comparación de medias entre los grupos se ha empleado la prueba ANOVA una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnov y de homogeneidad de varianzas con el test de Levene. El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 25.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuyo valor $p < 0.05$.

5.5. Recapitulación

En este capítulo se ha presentado el diseño de la presente investigación. Primero se han especificado las preguntas de investigación y, con respecto a estas preguntas, se han planteado cuatro hipótesis, que serán comprobadas por medio de dos estudios: uno psicolingüístico contrastivo y otro psicolingüístico de adquisición. También se han establecido dos objetivos generales. El primer objetivo investiga las características principales en la conceptualización de la emoción de la IRA a través de la metáfora y la metonimia en búlgaro, y sus similitudes y diferencias con respecto al español. El segundo objetivo estudia la adquisición del componente metafórico en español LE/L2 por aprendices de Búlgaro L1.

En segundo lugar, se han descrito los materiales, el procedimiento y los participantes de cada estudio. En el primer estudio se describe la conceptualización de la IRA en búlgaro y sus similitudes y diferencias con el español. Para ello se ha recolectado un corpus de expresiones metafóricas y metonímicas para expresar la IRA en búlgaro. Este corpus ha sido contrastado con los estudios en español sobre la IRA basados en la TMMC, así como con los datos obtenidos a través de un cuestionario de tipo psicolingüístico, el CoreGRID (Fontaine, Scherer y Soriano 2013), sobre la conceptualización de 10 emociones distintas en búlgaro. Los participantes en cuestionario eran hablantes nativos de búlgaro.

El segundo es un estudio psicolingüístico de adquisición sobre la comprensión y la producción de expresiones metafóricas y metonímicas en español por parte de aprendices de español LE/L2 de distintos niveles. Este estudio consta por tanto de dos partes, una dedicada a la expresión y otra a la comprensión. Para cada una de las partes se ha elaborado una tarea distinta.

En la tarea de expresión los informantes debían redactar un texto, en su L1 y en español L2, a partir de un estímulo visual, a fin de analizar el uso de lenguaje metafórico y metonímico, frente al literal, dedicado a la expresión de las emociones. La tarea de comprensión consistió en un cuestionario en español, en el que debían identificar la emoción que denota cada una de las 25 expresiones metafóricas y metonímicas presentadas. La finalidad de este cuestionario era comprobar la capacidad de los informantes de inferir el significado de las expresiones sobre la IRA. Para ello, se tuvo en cuenta en su elaboración y posterior análisis, la comparación realizada en el estudio lingüístico entre el corpus de expresiones de la IRA en búlgaro y en español. Los participantes de ambas tareas eran estudiantes de español L2 de la universidad de Santos Cirilio y Metodio de Veliko Tarnovo (Bulgaria). La tarea de comprensión se realizó con todos los estudiantes de español de dicha universidad, para contar con informantes de todos los niveles del *MCER* (2002), y la tarea de expresión solo con los de la carrera de lingüística aplicada a la traducción con niveles A2, B1 y B2.

En los próximos capítulos se analizarán los datos y se discutirán los resultados extraídos de ambos estudios. En los capítulos 6 y 7 se expondrán los datos del estudio psicolingüístico contrastivo sobre conceptualización de emociones, y en los capítulos 8 y 9 los del estudio psicolingüístico de adquisición de emociones en español LE/L2.

CAPÍTULO 6: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IRA EN BÚLGARO

En el capítulo anterior se han establecido las bases metodológicas de esta tesis. Esta consta de dos estudios, el primero de tipo psicolingüístico, sobre la conceptualización de la IRA en búlgaro a través de la metáfora y la metonimia, y su contraste con el español, y el segundo sobre la comprensión y producción de expresiones metafóricas y metonímicas en español L2 por parte de estudiantes búlgaros.

En este capítulo se presentará la primera parte del estudio psicolingüístico contrastivo sobre la conceptualización de emociones, llevado a cabo sobre las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA en búlgaro y en español. En esta primera parte del estudio, que cubre este capítulo, se describirá en profundidad la conceptualización de la IRA en búlgaro, ya que esta lengua ha sido menos estudiada hasta el momento, para en la segunda parte del estudio, que se desarrollará en el capítulo siguiente, poder contrastar adecuadamente la conceptualización de esta emoción en búlgaro con el español, tanto a partir del análisis de las metáforas y metonimias conceptuales que se utilizan para la expresión de la IRA, como con los resultados en el cuestionario CoreGRID sobre la emoción de la IRA en ambas lenguas.

En la primera parte de este capítulo, se analizarán las metáforas y metonimias de un corpus de expresiones búlgaras sobre la IRA. En la segunda parte, se expondrán los datos psicolingüísticos recogidos mediante el cuestionario CoreGRID sobre diez emociones distintas en búlgaro. Finalmente, se procederá a contrastar el análisis de las metáforas y metonimias conceptuales para la IRA en búlgaro, con los resultados del cuestionario CoreGRID sobre esta emoción en búlgaro.

6.1. La conceptualización metafórica y metonímica IRA en búlgaro

Esta primera parte del capítulo expone la manera en que los búlgaros conceptualizan la emoción de la IRA, así como la entienden y expresan a través de la metáfora y la metonimia. Primeramente, se explicarán las metáforas y metonimias conceptuales que se usan en búlgaro en referencia a la IRA, a través del análisis de las expresiones metafóricas y metonímicas que se han encontrado en esta lengua para expresar enfado. Después, se

detallarán los datos del cuestionario CoreGRID sobre 10 emociones en búlgaro. Este cuestionario no ha sido realizado antes en esta lengua, por lo que se llevó a cabo no solo con la IRA sino con 9 emociones más, para así contrastar la IRA con otras emociones en búlgaro, y llegar a conclusiones más profundas sobre las características de esta emoción en búlgaro. Finalmente, se contrastarán los resultados sobre la IRA del cuestionario CoreGRID con el análisis de las expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en búlgaro, lo que completará la visión general que constituye esta emoción para los búlgaros, y podrá ser comparada con la visión de los hablantes de español.

Para llevar a cabo este análisis (como se explica más detalladamente en 5.3.1) se ha confeccionado un corpus de 190 expresiones. Estas expresiones se consiguieron a partir de dos fuentes diferentes, por un lado, a partir del análisis de fuentes lexicográficas (Ničeva et al. 1974, 1975; Ankova-Ničeva 1993; Ničeva 2002; Neikov 2003; Laskarov 2007; Chaushev 2009; Ztenkova y Kanchev 2009) y estudios de fraseología (Pashov et al. 1986; Vasileva 2013; Dobрева 2014; Hadjieva y Asenova 2014; Nénkova 2014). Por otro lado, mediante la elicitación individual a través de diversos cuestionarios de expresiones asociadas a la IRA.

El corpus no es exhaustivo, ni pretende dar cuenta de todas las expresiones relativas a la IRA utilizadas en la lengua búlgara, su finalidad es comprobar la existencia de ciertas metáforas y metonimias conceptuales presentes en otras lenguas, como el español y el inglés, para expresar esta emoción, así como destacar las imágenes más recurrentes en búlgaro, los puntos en común con el español y sus mayores diferencias en la conceptualización y la expresión del enfado. Este análisis es fundamental para poder entender los mecanismos que operan en la mente de hablantes búlgaros cuando se enfrentan al lenguaje figurado en español L2, por lo que sirve de base para el posterior estudio de adquisición.

Primeramente, serán revisadas las metáforas conceptuales existentes en búlgaro, luego las metonimias, comentando en cada caso las expresiones encontradas, así como el número de apariciones en las fuentes consultadas, expresado entre paréntesis al lado de cada expresión cuando aparece en más de una ocasión, para su posterior comparación con el español.

6.1.1. Metáforas de la IRA en búlgaro

En este apartado serán comentadas las metáforas para la IRA halladas en búlgaro. En total han sido recogidas 140 expresiones metafóricas en búlgaro, que han sido a su vez clasificadas en función de la metáfora conceptual correspondiente, según las metáforas de la IRA señaladas en Soriano (2004), Ogarkova y Soriano (2014b, 2018) y Ogarkova, Soriano y Gladkova (2016: 86) para otras lenguas que se listan en la tabla 6.1.

Metáforas generales	Metáforas específicas de la IRA
EL CUERPO ES UN CONTENEDOR	LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR
EXISTENCIA ES PRESENCIA	IRA ES CALOR
LA GRAN CADENA DEL SER	LA IRA ES UN Oponente
MALO ES NEGRO	LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO	LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA
INTENSIDAD ES UNA ESCALA	LA IRA ES LOCURA
INTENSIDAD ES CALOR	LA IRA ES ENFERMEDAD
METÁFORA DEL SUJETO EN SÍ MISMO	LA IRA ES UN ARMA
CONTROL ES ESTAR EN UNA LOCACIÓN CANÓNICA	LA IRA ES UN PESO
	LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE

Tabla 6.1: Metáforas conceptuales generales y específicas para la IRA

Las metáforas específicas de la IRA se presentan en las tablas 6.2 a 6.8, junto a las expresiones metafóricas correspondientes halladas en búlgaro. Estas se acompañan de su transliteración, glosa y traducción al español, así como su frecuencia de aparición, en las fuentes consultadas (número entre paréntesis) cuando se ha encontrado en más de una ocasión. Primero se explicarán las metáforas del CONTENEDOR y de LA IRA COMO CALOR, ya que han sido especialmente prolíficas.

6.1.1.1. Metáforas del contenedor

El primer grupo de metáforas a analizar son aquellas relacionadas con la metáfora genérica del CONTENEDOR. Este puede actuar de dos maneras, bien entendiendo que la persona o una de sus partes es el contenedor que acoge la emoción, siendo la IRA un fluido dentro de ese contenedor que conforma el cuerpo, bien entendiendo que es la emoción el contenedor en el

que entramos. Se destacan así tres metáforas conceptuales principales: EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y su variante UNA PARTE DEL CUERPO ES UN CONTENEDOR, LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR y LA EMOCIÓN ES UN CONTENEDOR

Como se observa en las tablas 6.2 y 6.3, se han encontrado más expresiones en búlgaro relativas a las dos primeras metáforas conceptuales, es decir a la IRA como sustancia dentro del contenedor que forma el cuerpo, que a la emoción como contenedor. La metáfora conceptual EL CUERPO ES UN CONTENEDOR va a su vez a combinarse con otras tres metáforas conceptuales generales en la creación de expresiones, estas son CONTROL ES ESTAR EN UNA LOCACIÓN CANÓNICA, EL SUJETO EN SÍ MISMO y EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES.

Al mismo tiempo, la metáfora conceptual LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR se subdivide en dos submetáforas, producto de la combinación de distintos elementos conceptuales. De estos elementos destacan el control y la intensidad y están en consonancia con las metáforas generales MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO e INTENSIDAD ES UNA ESCALA. Las metáforas van a denotar el aumento en la intensidad de la emoción y la pérdida de ese control. El primero se va a manifestar por el aumento de la sustancia que llena el contenedor, en este caso la emoción, que será expresada como un fluido. El segundo por la salida del contenedor o su desbordamiento, como en las metáforas CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SUBE Y PUEDE LLEGAR AL LÍMITE DEL CONTENEDOR y CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SE PUEDE SALIR DEL CONTENEDOR.

La tabla 6.2 muestra las expresiones metafóricas halladas en búlgaro relacionadas con la metáfora conceptual EL CUERPO ES UN CONTENEDOR. Esta metáfora conceptual genérica manifiesta la pérdida de control como una salida brusca del sujeto de su propio contenedor, el cual puede ser el propio cuerpo o el lugar canónico de un objeto, cuando se combina respectivamente con, las también metáforas conceptuales genéricas, EL SUJETO EN SÍ MISMO Y CONTROL ES ESTAR EN UNA LOCACIÓN CANÓNICA.

EL CUERPO ES UN CONTENEDOR

EL SUJETO EN SÍ MISMO	CONTROL ES ESTAR EN UNA LOCACIÓN CANÓNICA	EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES	UNA PARTE DEL CUERPO ES UN CONTENEDOR
<p><i>Излизам от себе си</i> (2) izlizam ot sebe si salir de mismo se 'Salirse de sí'</p>	<p><i>Изкарвам извън кожата</i> izkarvam izvan kozhata sacar fuera de piel.la 'Salir fuera de la piel'</p>	<p><i>Не ме побира</i> (2) ne me pobira no me alojo 'No encajo, no entro'</p>	<p><i>Сдържам гнева си</i> sdarzham gneva si contener ira.la se 'Contener la ira'</p> <p><i>Мразя в червата</i> mrazya v chervata rabia en tripas.las 'Rabia en las tripas'</p>
<p><i>Не съм на себе си от гняв</i> (2) ne sam na sebe si ot gnyav no estar en mismo sí de ira 'Estoy fuera de sí'</p>	<p><i>Изваждам на кожата</i> izvazhdam na kozhata sacar de piel.la 'Sacar de la piel'</p>	<p><i>Изваждам от релсите</i> (6) izvazhdam ot relsite sacar de carriles.los 'Sacar de los carriles'</p>	<p><i>Не се сдържам</i> ne se sdarzham no se contiene 'No retenerse'</p>
<p><i>Извън себе си съм от гняв</i> izvan sebe si sam ot gnyav sacar mismo se soy de ira 'No estar en sí'</p>	<p><i>Излизам от кожата си</i> (4) izlizam ot kozhata si salir de piel.la se 'Salirse de la piel'</p>	<p><i>Отключва гневът</i> otklyuchva gnevat abrir.con.llave ira.la 'Liberar la ira'</p>	
<p><i>Не се побирам в кожата си</i> (2) ne se pobiram v kozhata si no se alojar en piel.la su 'No haber en su piel'</p>	<p><i>Не се побирам в кожата си</i> ne se pobiram v kozhata si no se encajar en piel.la se 'No haber en su piel'</p>	<p><i>Изкарвам си гнева на някого</i> izkarvam si gneva na nyakogo sacar se rabia hacia alguien 'Sacar la ira contra alguien'</p>	
		<p><i>Изкарвам си яда</i> izkarvam si yada sacar se ira.la 'Sacar la rabia'</p>	

Tabla 6.2: Expresiones metafóricas sobre las metáforas del contenedor I. EL CUERPO ES UN CONTENEDOR

LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR					LA EMOCIÓN ES UN CONTENEDOR									
CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SUBE Y PUEDE LLEGAR AL LÍMITE DEL CONTENEDOR					CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SE PUEDE SALIR DEL CONTENEDOR					<i>Обзема</i> <i>ме</i> <i>гняв</i> (3) obzema me gnyav envolver me ira ‘Envuelto en ira’				
<i>Дойде</i> <i>ми</i> <i>до</i> <i>гуша</i> (21) doyde mi do gusha llega me hasta garganta ‘Me llega hasta la garganta’					<i>Извадя</i> <i>си</i> <i>гнева</i> izvadya si gneva sacar se ira.la ‘Salirse su ira’					<i>Обхваща</i> <i>ме</i> <i>силен</i> <i>яд</i> obhvashta me silen yad cubrir me fuerte ira ‘Cubrirse de fuerte ira’				
<i>Идва</i> <i>ми</i> <i>(нещо)</i> <i>до</i> <i>гуша</i> idva mi (neshto) do gusha va me (cosa) hasta garganta ‘Me viene algo a la garganta’					<i>Изливам</i> <i>си</i> <i>гнева</i> (2) izlivam si gneva verter se ira.la ‘Derramar su ira’					<i>Изпада</i> <i>в</i> <i>гняв</i> (5) izpada v gnyav caer en ira ‘Caer en la ira’				
<i>Наду</i> <i>ми</i> <i>главата</i> nadu mi glavata hincho me cabeza.la ‘Se me hincha la cabeza’										<i>Излизам</i> <i>от</i> <i>търпение</i> izlizam ot tarpenie salir de paciencia ‘Salir de la paciencia’				
<i>Пламват</i> <i>ми</i> <i>ушите</i> (2) plamvat mi ushite llamean me oídos.los ‘Me arden los oídos’														

Tabla 6.3: Expresiones metafóricas sobre las metáforas del contenedor II. LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR y LA IRA ES UN CONTENEDOR

Como explica Soriano (2004: 148), la persona se concibe como una dualidad, por un lado, un sujeto o entidad consciente, y por otro las versiones de sí mismo. El primero se corresponde con la esencia de la persona, el segundo es la entidad social. La persona sufre la división de estas dos partes de su ser debido a la falta de control de la emoción, y esta división es observada como la salida de su propio ser, como en los ejemplos de (1) y (2). La pérdida de control también se percibe como la salida de un estado, como se observa en los ejemplos en (3) y (4).

- (1) *Излиза от кожата си*
 izlizam ot kozhata si
 salir de piel.la si
 ‘Salirse de su piel’
- (2) *Излизам от себе си*
 izlizam ot sebe si
 salir de mismo si
 ‘Salirse de sí’
- (3) *Извадя от релсите*
 izvadya ot relsite
 salir de carriles.les
 ‘Salirse de los carriles’
- (4) *Не ме побира*
 ne me pobira
 no me encajar
 ‘No encajar’

Además de albergar a la propia persona, el cuerpo también acoge emociones, en este caso, la IRA, así en búlgaro también se han encontrado expresiones que responden a la metáfora conceptual EL CUERPO ES UN CONTENEDOR PARA LA IRA, como *сдържам гнева си яд* (sdarzham gneva si yad) ‘contener la ira’ y *изкарвам си яда* ‘sacar la rabia’. El control en este caso se ejerce queriendo mantener la IRA dentro del contenedor, si la IRA queda dentro del contenedor no se manifestará. Para ello es necesario mantener cerrado el contenedor, como si se tratara de una caja fuerte, una jaula o una prisión, como por ejemplo en la expresión *отключва гневът* (otkliuchva gnevet) ‘liberar la ira’ que literalmente significa ‘abrir con llave la ira’.

El contenedor puede estar también reducido a una sola parte del cuerpo, UNA PARTE DEL CUERPO ES UN CONTENEDOR. En búlgaro, uno de los órganos encargados de contener la IRA es el estómago o la tripa: *мразя в червата* (*mrazya v chervata*) ‘rabia en las tripas’. Cuando la IRA es más intensa, esta puede llegar a la cabeza, *наду ми главата* (*nadu mi glavata*) ‘se me hincha la cabeza’. De manera más etérea, pero como parte de la persona, el alma también puede ser contenedor de la emoción, como en *в душата ми бушува ярост* (*v dushata mi buhuva yarost*) ‘en mi alma se remueve la ira’.

Dentro del contenedor, la IRA se interpreta como una sustancia, LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR (ver tabla 6.3). Por eso, la IRA tiene la capacidad de crecer y desplazarse hacia arriba en función de la intensidad de la emoción hasta llegar a un límite, en coherencia con las metáforas conceptuales generales MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO e INTENSIDAD ES UNA ESCALA.

El límite del contenedor se sitúa en búlgaro en el cuello o la garganta: *дойде ми до гуша* (*doide mi do gusha*) ‘me viene hasta el cuello (garganta)’. Esta es una de las expresiones que con más regularidad han aparecido en los diccionarios y obras lexicográficas consultadas, encontrándose en 10 de las 16 obras consultadas. También es una de las más mencionadas por los informantes nativos, pues 12 de ellos han reportado alguna variante de ésta. La expresión, además, se encuentra en lenguaje multimodal, donde el hablante gesticula con la palma de la mano hacia abajo por encima de la cabeza, señalando un tope, como se muestra en la imagen de la figura 6.1.

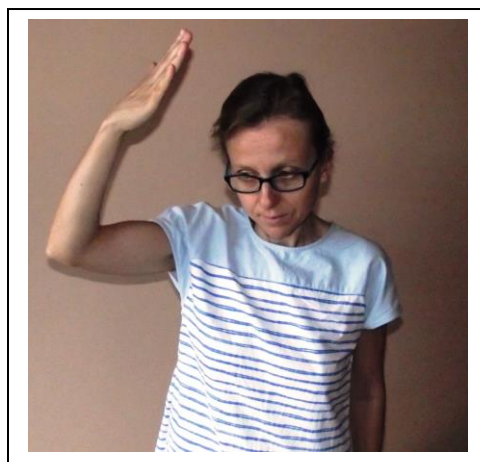


Figura 6.1: Expresión multimodal de *дойде ми до гуша* (*doide mi do gusha*) ‘me viene hasta el cuello’

El gesto que acompaña *до гуша ми дойде* (do gusha mi doide) ‘me viene hasta el cuello (garganta)’, no señala el cuello como límite del contenedor, sino, que lo sitúa más arriba, es decir, la expresión y el gesto no se corresponden exactamente. Además, aunque menos frecuentes, otros límites también son posibles en búlgaro, como los oídos, *пламват ми ушите* (plavam mi ushite) ‘me arden los oídos’, o la cabeza, *наду ми главата* (nadu mi glavata) ‘se me hincha la cabeza’. Tras haber alcanzado el límite, la IRA puede seguir aumentando hasta llegar a desbordar el contenedor, como en las expresiones *излея си гнева* (izleya si gneva) ‘verter su ira’ y *вадя си гнева* (vadya si gneva) ‘salirse su ira’.

Por último, como se observa en las expresiones metafóricas de la tabla 6.3, cuando LA IRA ES UN CONTENEDOR, la persona puede recubrirse de esta emoción, *обзема ме гняв* (obzema me gnav) ‘envolverse en ira’, *обхваща ме силен яд* (obhvashte me silen yad) ‘cubrirse de fuerte rabia’, *изпада в гняв* (izpadam v gnyav) ‘caer en la ira’ o salir de un estado emocional positivo para entrar en otro negativo: *излизам от търпение* (izlizam ot terpenie) ‘salir de la paciencia’.

La metáfora del CONTENEDOR, aparece también frecuentemente combinada en expresiones junto a la conceptualización de LA IRA COMO UN FLUIDO CALIENTE, lo que será fuente de nuevas imágenes en las expresiones búlgaras en las que el aumento de la intensidad de la emoción no solo haga crecer la sustancia, sino también elevar su temperatura, en relación también con la metáfora genérica de INTENSIDAD ES CALOR, que se describirá en la siguiente sección.

6.1.1.2. IRA ES CALOR

Como se explica en el capítulo 3, la metáfora conceptual LA IRA ES CALOR puede ser aplicada tanto a elementos líquidos como sólidos, configurando dos metáforas secundarias. El calor aplicado a sólidos se relacionará con el fuego, dando lugar a la IRA ES FUEGO, y el calor aplicado al líquido y combinado con la metáfora del CONTENEDOR, dan lugar a la metáfora conceptual, LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (A PRESIÓN). Como se muestra en la tabla 6.4, en el corpus de este estudio se puede observar la existencia de expresiones en búlgaro que responden ambas metáforas.

De la metáfora conceptual LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (A PRESIÓN) surgen además otras submetáforas. Cuando esta metáfora conceptual es

combinada con MÁS ES ARRIBA, e INTENSIDAD ES CALOR, que recogen la idea de cantidad e intensidad respectivamente, resultan CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA y CUANTO MAYOR ES EL CALOR MÁS INTENSA ES LA IRA, recogidas en la tabla 6.5 junto con las expresiones halladas en búlgaro que responden a estas submetáforas.

La imagen genérica de la IRA asociada al calor ha dado lugar a variantes y submetáforas, así como a expresiones que se relacionan con diversos elementos asociados con el calor como la cocina *кипя от гняв* (kipya ot gnyab) ‘hervir de cólera’, *шупва ми* (shupva mi) ‘bullir’, la calefacción *прегрива ми бойлера* (pregpyaba mi) ‘sobrecalentar la caldera’, explosiones *избиват ми бушоните* (izbivam mi bushonite) ‘estallar los plomos’, incendios *разсърдвам се* (razserdvam se) ‘incendiarse’, etc.

En las expresiones halladas, destacan algunos dominios fuente relativos al comportamiento de los líquidos al calentarse como, por ejemplo, cuando se pone agua al fuego en una tetera o en una olla, y estas mismas imágenes se recrean en las metáforas búlgaras, pertenecientes a LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (A PRESIÓN). Principalmente, en estas expresiones se utilizan verbos que se traducen por ‘hervir’ o ‘bullir’, como *кипя* (kipya) que recoge la imagen del burbujeo del líquido al hervir, *вря* (vrya) que hace referencia a su sonido o *шупва* (shupva) a la efervescencia que se produce. Algunas expresiones recrean incluso la imagen del contenedor que hierve o bulle, como por ejemplo en *кипя ми чайника* (kipya mi chainika) ‘me hierve la tetera’.

El líquido dentro del contenedor, al calentarse cambia de forma, puede convertirse en gas o vapor, y de esta manera se expande incrementando la presión dentro del contenedor, y llegando incluso a estallar, si esta presión es demasiado alta, como en las expresiones en (5) y (6).

(5) *Изпускам парата*
izpuskam parata
emitir vapor.el
‘Echar vapor’

(6) *Като тенджерата под налягане*
kato tendzhera pod nalyagane
como olla bajo presión
‘Como una olla a presión’

IRA ES CALOR

IRA ES FUEGO

LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (A PRESIÓN)

<i>Кибритлия съм</i> kibritliya sam encerillado estoy 'Encendido'	<i>Памвам (3)</i> plamvam llameo 'En llamas'	<i>Кипя от гняв (8)</i> kipya ot gnyav hiervo de cólera 'Hervir de cólera'	<i>Кипва ми чайника (3)</i> kipva mi chaunika hierve me tetera 'Me hierva la tetera'	<i>Иупва ми</i> zshupva mi fermento me 'Fermento'
<i>Раздухвам огъня</i> razduhvam oganya soplar fuego.el 'Avivar el fuego'	<i>Лесно/ бързо се паля</i> lesno/ barzo se palya fácil/ rápido se enciende 'Quemarse fácil/rápido'	<i>Кипвам (7)</i> kipvam hiervo Hervir	<i>Бря и кипя (3)</i> vrya i kipya bullir y hervir 'Bullir y hervir'	<i>Пуши ми главата</i> pushi mi glavata fuma me cabeza.la 'Me humea la cabeza'
<i>Бълвам огън и жупел (4)</i> balvan ogan i zhupel vomito fuego y azufre 'Escupo fuego y azufre'	<i>Паля фитила</i> palya fitila enciendo mecha.la 'Encender la mecha'	<i>Кипва ми кръвта (5)</i> kipva mi kravta hierve me sangre.la 'Me hierva la sangre'	<i>Завирам се заври ми</i> aviram se zavri mi hiervo se hiervo me 'Hervirse'	<i>Изпускам парата</i> izpuskam parata emitir vapor.el 'Echar vapor'
<i>Пържих на адски огън (3)</i> parzhih na adski ognyove freí en infernales fuegos 'Me frío en fuegos infernales'	<i>Главата ми се запали</i> glavata mi se zapali cabeza.la mi se ilumina 'Mi cabeza se enciende'	<i>Кипи ми отвътре (6)</i> kipi mi otvatre hervir me dentro 'Hirviendo dentro de mí'	<i>Възвира ми</i> vazvira mi bulle me 'Llevar a ebullición'	<i>Газ пикая</i> gaz pikaya gas mear 'Mear gas'
<i>Разсърдвам се</i> razsardvam se incendiar se 'Incendiarse'		<i>Кипвам ми лайната</i> kipvam mi laynata hierve me mierda.la 'Me hierva la mierda'	<i>Като тенджерата под налягане (4)</i> kato tendzhera pod nalyagane como olla bajo presión 'Como una olla a presión'	
		<i>Накипяло ми е</i> nakipyalo mi e en.hervido me es 'Hervido'	<i>Прегрява ми бойлера</i> pregryava mi boylera sobrecalienta me calentador.el 'Sobrecalentar la caldera'	

Tabla 6.4: Expresiones metafóricas sobre la metáfora conceptual: LA IRA ES CALOR

LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR

(A PRESIÓN)

CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA

CUANTO MAYOR ES EL CALOR MÁS INTENSA ES LA IRA

(O UNA PARTE) EXPLOTA

Избухвам в гняв (12)
izbuhvam v gnyav
explotó en rabia
'Explotar de rabia'

Изгарят ми бушоните (5)
izgaryat mi bushonite
quemo me fusibles.los
'Quemar los plomos'

Студена ярост (4)
studena yarost
fría furia
'Rabia fría'

Изпепеляваща ярост
izpepelyavashta yarost
ceniceada furia
'Ardiente rabia'

Пукам се от яд
pukam se ot yad
crepitar se de enfado
'Reventar de rabia'

Избиват ми бушоните (2)
izbivat mi bushonite
estallan me fusibles.los
'Estallar los plomos'

Студен гняв (2)
studen gnyav
fría rabia
'Enfado frío'

Взгори ми живота
vgorii mi zhivota
arde me vida.la
'Me arde la existencia'

Пуквам се от яд
pukvam se ot yad
estallo / me / de /enfado
'Romperse de ira'

Бушоните изгоряха (2)
bushonite izgoryaha
fusibles.los quemaron
'Fusibles quemados'

Леден гняв
leden gnyav
helada rabia
'Ira de hielo'

Поля ме с вряла вода
polya me s vryala voda
regó me con hirviendo agua
'Me quema con agua hirviendo'

пръскам се от яд
praskam se ot yad
salpico me de enfado
'Estallarse de ira'

Гръмва ми главата
gramva mi glavata
tronando mi cabeza.la
'Mi cabeza explotó'

Tabla 6.5: Expresiones metafóricas sobre la metáfora conceptual de LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR

Las expresiones que, por el contrario, califican la IRA de fría, como *Леден гняв* (leden gnyav) ‘rabia de hielo’ o *студен гняв* (studen gnyav) ‘rabia fría’, indican no tanto un descenso en la intensidad del sentimiento de la emoción como en la intensidad de la expresión de esta emoción por parte de la persona afectada, es decir, se relacionan con la idea de control de la emoción. De la misma manera, en aquellas metáforas que evocan una subida tan alta de temperatura que hacen que el líquido se desborde o explote, están relacionadas con la pérdida del control sobre la emoción, y por lo tanto con un comportamiento peligroso.

6.1.1.3. Otras metáforas de la IRA

El comportamiento peligroso, debido a la pérdida de control sobre la emoción, se manifiesta también en otras metáforas que responden a la dinámica de fuerzas (ver apartado 3.2.1.3.) enunciada por Talmy (1988), en las que un elemento externo, la emoción, ejercerá una fuerza sobre la persona para influir en ella. La persona puede intentar defenderse contrarrestando la emoción con otra fuerza, si esta es mayor que la fuerza ejercida por la emoción, podrá dominarla, si no, la persona quedará sometida.

Las metáforas conceptuales que se relacionan con este empuje de fuerzas, y que expresan la irracionalidad y el peligro de la IRA son las metáforas específicas de la IRA: LA IRA ES UN Oponente, LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO, LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA, LA IRA ES LOCURA, LA IRA ES ENFERMEDAD y LA IRA ES UN ARMA. Las expresiones metafóricas encontradas en búlgaro que se corresponden con estas metáforas conceptuales se presentan en las tablas 6.6, 6.7 y 6.8.

Además de las metáforas que tiene relación con la dinámica de fuerzas, en este apartado también se incluyen dos metáforas conceptuales que están relacionadas con las causas y consecuencias de la IRA: la CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE y la IRA ES UN PESO. Las expresiones metafóricas de ambas encontradas en búlgaro se exponen en la tabla 6.8.

LA IRA ES UN Oponente	LA IRA ES UN SER SOBrenatural	LA IRA ES LOcURA	LA IRA ES ENFERMEDAD
<p><i>Хваща ме яд</i> (2) hvashta me yad agarra me ira 'Me coge la rabia'</p> <p><i>Гепва ме нервата</i> gervva me nervata toma me nervios.los 'Tomar los nervios'</p> <p><i>Хваща ме</i> (4) hvashta me agarró me 'Me agarró'</p> <p><i>Преобладавам гнева</i> (2) preovladyavam gneva dominar ira.la 'Dominar la ira'</p> <p><i>Задушавам се от ярост</i> zadushavam se ot yarost estrangular se de ira 'Ahogarse de rabia'</p>	<p><i>Хващат ме дяволите</i> (7) hvashtat me dyavolite agarran me diablos.los 'Me agarran los demonios'</p> <p><i>Вземат ме дяволите</i> (24) vzemat me dyavolite toman me diablos.los 'Me toman los demonios'</p>	<p><i>Буйстващ луд</i> (2) buystvasht lud delirante loco 'Loco furioso'</p> <p><i>Изкрейзвам</i> (7) izkreyzvam enloquezco 'Volverse loco'</p>	<p><i>Не се ядосвай, че ще ти се вкусне жлъчката</i> ne se yadosvay, che shte ti se vkisne zhlachkata no se enfadar, que futuro te se agriar bilis.la 'No te enfades que se te va a agriar la bilis'</p> <p><i>Изприщвам се от яд</i> izprishtvam se ot yad ampollar se de enojo 'Me salen ronchas de rabia'</p> <p><i>Пенявя/ Пеня се</i> Penya/ Penya se espumar/ espumo se 'Echar espuma '</p> <p><i>Запенена уста</i> (3) zapenena usta espumada boca.la 'Con espuma en la boca'</p> <p><i>Запенвам се</i> zapenvam se espumar se 'Me convierto en espuma'</p> <p><i>Пяна ми излиза</i> Pyana mi izliza espuma me sale 'Me sale la espuma'</p> <p><i>Устата му беше</i> ustata mu beshe boca.la mi era 'Su boca espumada de rabia'</p> <p><i>Пяна ми излиза на устата</i> (2) pyana mi izliza na ustata espuma me sale de boca.la 'Me sale la espuma por la boca'</p> <p><i>Запенена от бяс</i> zapenena ot byas espumada de rabia 'Con espuma de rabia'</p> <p><i>С пяна на устата</i> (2) s pyana na ustata con espuma en boca.la 'Con espuma en la boca'</p>

Tabla 6.6: Expresiones metafóricas sobre las metáforas conceptuales: LA IRA ES UN Oponente, LA IRA ES LOcURA y LA IRA ES ENFERMEDAD

LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO

LA IRA UNA FUERZA DE LA NATURALEZA

<i>Показвам ноктите си</i> (2) pokazvam noktite si enseño uñas.las se 'Mostrar las uñas/garras'	<i>Като разярен бик</i> kato razyaren bik como enojado toro 'Como un toro enojado'	<i>Буря в чаша бода</i> (2) burya v chasa boda tempestad en vaso agua 'Una tempestad en vaso de agua'	<i>Изригвам</i> (4) Izrigvam erupcionar 'En erupción'
<i>Изправям се на нокти</i> (3) izpravuam se na nokt levanto se en uñas 'Levantar las uñas'	<i>Като бясно куче</i> (2) kato byasno kuche como rabioso perro 'Como un perro rabioso'	<i>Който сеет ветрове, ще жъне бури</i> (2) koyto see vetrove, shte zhane buri quien siembra vientos, futuro cosechar tempestades 'Quien siembra vientos, recoge tempestades'	<i>Избухна като вулкан</i> (2) izbuhna kato vulkan explotar como volcán 'Explotar como un volcán'
<i>Впрягам се</i> (23) vpruagam se atar se 'Ponerse el arnés'	<i>Като лъв</i> kato lav como león 'Como un león'	<i>Буреносен облак</i> burenosen oblak tormentosa nube 'Nube de tormenta'	
<i>Впрегалка съм</i> vrazvam sam 'tensar soy' 'Tensar las riendas'	<i>Като див злеп</i> (2) kato div zlelp como salvaje bestia 'Como bestia salvaje'	<i>Изтрецявам</i> (3) iztreshtyavam tronar 'Tronar'	
<i>Впрегна се</i> vpruagam se enganchar se 'Engarcharse (con un arnés)'			
<i>Връзвам се</i> vpregna se tensar se 'Tensarse (con unas riendas)'			

Tabla 6.7: Expresiones metafóricas sobre las metáforas conceptuales: LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO y LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA

LA IRA ES UN ARMA	LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE	LA IRA ES UN PESO
<p><i>Избухлив</i> (21) izbuhliv explosivo ‘Explosivo’</p>	<p><i>Последната капка преля чашата</i> poslednata kapka prelya chashata última.la gota desbordó vaso.el ‘La última gota que desbordó el vaso’</p>	<p><i>Освобождавам напрежението</i> osvobozhdavam naprezhenieto liberar tensión.la ‘Liberar tensión’</p>
<p><i>Като бомба със закъснител</i> (2) kato bomba sas zakasnitel como bomba con retardador ‘Como bomba de relojería’</p>	<p><i>Да преминеш границата</i> (2) da preminesh granitsata que cruces frontera.la ‘Cruzar la frontera’</p>	<p><i>Изливам помия върху някого</i> izlivam pomiya varhu nyakogo derramar suciedad sobre alguien ‘Verter agua sucia sobre alguien’</p> <p><i>Писна ми! / писна ми от теб</i> (2) pisna mi! / pisna mi ot teb ¡harté me! / harté me de ti ‘Estar harto / Estar harto de ti’</p>

Tabla 6.8: Expresiones metafóricas sobre las metáforas conceptuales: LA IRA ES UN ARMA, LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE y LA IRA ES UN PESO

El dominio fuente que se corresponde con esta fuerza externa contra la que lucha la persona es la de un adversario, como se muestra en la metáfora LA IRA ES UN Oponente, que la persona intenta dominar o del que intenta liberarse, como por ejemplo *хваща ме беса* (hvashta me bessa) ‘me atrapo el enfado’ o en *овладяваме гнева* (ovladyavame gneva) ‘dominar la ira’, así como otras expresiones metafóricas que se pueden observar en la tabla 6.6.

En algunos casos, este oponente puede ser un ser poderoso e incluso sobrenatural, como un demonio: EL Oponente ES UN SER SOBRENATURAL. Una de las expresiones metafóricas que con mayor frecuencia se han constatado en búlgaro, apareciendo en todos los diccionarios y estudios consultados, así como siendo mencionada por la mitad de los hablantes nativos consultados, se corresponde con esta metáfora conceptual: *хващат ме дяволите* (hvashtam me dyabolite) ‘me agarran los demonios’.

La pérdida del control debido a una fuerza externa se relaciona también con la pérdida de las capacidades mentales, basado en la lucha entre la razón y la emoción. Por ello, el elemento externo que ejerce la fuerza sobre la persona enfadada tiene un componente irracional. La persona se vuelve irracional, por lo tanto, bien se la considera loca, como muestran las únicas dos expresiones encontradas que responden a la metáfora conceptual LA IRA ES LOCURA, y que se presentan en la tabla 6.6, *буйстващ люд* (buistvam lud) ‘loco furioso’ e *изкрейзвам* (izkreisvam) ‘volverse loco’.

En ambas expresiones metafóricas, se muestra la demencia como síntoma irracional del enfado, con el agravante, en el caso de *буйстващ люд* (buistvam lud) ‘loco furioso’, de la peligrosidad que entraña la pérdida de la razón, para las personas cercanas a la persona enfadada.

Uno de los síntomas de la enfermedad o la locura que causa la IRA es la aparición de espuma en la boca, como en el caso de la enfermedad de la rabia como se expresa en *запенена уста* (zapenena usta) ‘me sale espuma por la boca’, o en *с пяна на устата* (s pyana na ustata) ‘con espuma en la boca’, así como otras similares presentadas en la tabla 6.8.

La IRA en búlgaro está también relacionada con el sabor amargo y a la bilis como fluido vital conectado a esta emoción, en consonancia con la teoría de los humores (Geeraerts y Grondelaers 1995; Sánchez y Ledesma 2007) (consultar también el apartado 3.1). La IRA puede provocar que se amargue este fluido vital causando la enfermedad en el cuerpo, como en las expresiones, también presentadas en la tabla 6.6: *не се ядосвай, че ще ти се вкисне жлъчката*,

(ne se yadosvay, che shte ti se vkisne zhlichkata) ‘no te enfades que se te va a amargar la bilis’, y que se corresponden con la metáfora conceptual LA IRA ES ENFERMEDAD, también como en *изприщвам се от яд* (izprishtvam se ot yad) ‘me salen ronchas de rabia’.

Cuando la persona pierde la capacidad de razonar es porque la fuerza de la IRA se ha vuelto muy intensa, provocando también un comportamiento similar al de un animal peligroso, de ahí la metáfora conceptual LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO, como se ilustra en ejemplos de expresiones búlgaras como las siguientes: *показвам ноктите си* (pokazvam noktite si) ‘mostrar las garras’, *като разярен бик* (kato pazyaren buk) ‘como un toro enfadado’, *като бясно куче* (kato biasno kuche) ‘como un perro rabioso’, *като лъв* (kato lev) ‘como un león’, *като див злеп* (kato div zlelp) ‘como bestia salvaje’ o *впрягам се* (vryagam se), ‘poner las riendas a un animal de tiro’ (ver tabla 6.7).

La naturaleza también provee de imágenes de gran fuerza salvaje e irracional, que apelan a la pérdida de control: IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA. Esta fuerza puede ser concebida, bien en forma de tormenta como en *буреносен облак* (burenosen oblak) ‘nube de tormenta’ y *изтрещявам* (iztreshtyavam) ‘tronar’, o bien en forma de explosión volcánica como en *избухна като вулкан* (izbuhna kato vulkan) ‘explotar como un volcán’ (ver tabla 6.7).

Por último, al final de la CADENA DEL SER están los objetos inanimados, que en el caso de la IRA se van a relacionar con objetos negativos y peligrosos, ligados a la idea de violencia, como algún tipo de arma u objeto explosivo, que responde a la metáfora LA IRA ES UN ARMA, como en las expresiones *избухлив* (izbuhliv) ‘explosivo’, o *като бомба със закаснител* (kato bomba ses zakasnitel) ‘como una bomba de relojería’. La imagen del objeto que explota se relaciona también con la idea de contener la IRA hasta el límite.

Una de las causas más habituales del enfado es que la persona siente que otro ha rebasado un límite determinado LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE. Esta metáfora conceptual queda reflejada en algunas expresiones búlgaras (tabla 6.8) como *последната капка преля чашата* (poslednata kapka prelya chasata) ‘la última gota que desbordó el vaso’ y *да преминеш границата* (da preminesh granishtata) ‘cruzar la frontera’.

Una de las consecuencias de la IRA es sentir un peso, que puede ser liberado cuando se exterioriza la emoción. LA IRA ES UN PESO, así se expresa en búlgaro en *освобождавам напрежението* (osvodozhdam naprezhenieto) ‘liberar tensión’. Muchas veces, este peso va a

recaer sobre algún individuo cercano, normalmente sobre el causante de haber llevado a la persona a este estado emocional, aunque en otras ocasiones el peso recaerá sobre alguna víctima inocente. *изливам помия върху някого* (izlivam pomya varhu nyakogo) ‘*verter suciedad sobre alguien*’ (lit. Verter sobre alguien el agua con la que se han lavado los platos).

Las expresiones metafóricas encontradas en búlgaro sobre las causas y consecuencias de la IRA quedan expuestas en la tabla 6.8, lo que atestigua la existencia de ambas metáforas conceptuales en búlgaro. Sin embargo, como se observa también en la tabla 6.8, no han sido halladas muchas expresiones que respondan a estas dos metáforas, estas tampoco han sido las más habituales o recurrentes en los manuales y diccionarios consultados. Por otro lado, como se observará en los apartados siguientes, las causas y efectos o consecuencias de la IRA serán expresados de manera mucho más amplia a través de la metonimia.

6.1.2. Metonimias de la IRA en búlgaro

En este segundo apartado dedicado al corpus de las expresiones de la IRA en búlgaro, se comentarán las metonimias conceptuales detectadas, así como las expresiones que han sido identificadas para ellas. En total han sido recolectadas 50 expresiones en búlgaro que se corresponden con una metonimia conceptual.

Las metonimias de la IRA en búlgaro no han sido estudiadas con anterioridad, por lo que para su clasificación se utilizará la que Soriano (2004) usa para las metonimias de la IRA en español, en la que se distinguen las causas y los efectos de esta emoción: CAUSAS DE LA IRA POR IRA y EFECTOS DE LA IRA POR IRA. Las causas se manifiestan como una molestia física, LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA, y los efectos se refieren tanto al comportamiento que la persona adopta ante esta emoción, que suele esperarse que sea agresivo, COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA, así como a las sensaciones físicas que experimenta la persona que sufre esta emoción: EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA, en los que destacan la agitación y la sensación de mal sabor AGITACIÓN POR IRA y MAL SABOR POR IRA.

En algunas de las expresiones metonímicas observadas en el corpus, recogidas en la tabla 6.9, la IRA es causada por algún tipo de molestia como un picor, un escozor o un dolor como en *лютя се* (liutya se) ‘picarse’, *раздражителен* (razdranitelen) ‘irritable’, *дразня се* (draznya se)

‘molestarse’, o *algo* que ataca principalmente los nervios de la persona enfadada: *лазиш ми по нервите* (lazish mi po nervite) ‘me corroe los nervios’.

La IRA se concibe también como un veneno que la persona ingiere, lo que es causa de algún tipo de daño físico. En algunos casos es la persona que experimenta la IRA quien se ha causado este daño a sí misma, es decir que no es envenenado por otra persona sino por sí mismo. Por ejemplo: *травя се* (trovya se) ‘envenenarse’ y *травя си душата* (trovya si duchata) ‘envenenarse el alma’.

En otros casos es otra persona la que, normalmente de manera inconsciente, causa el dolor, por ejemplo, a través de un golpe o un pisotón: *настълбаме по мазола* (nastalbame po mazola) ‘pisar los callos’ y *настъпвам котката по опашката* (nastepvam kotkata po opashkata) ‘pisar la cola del gato’.

Después de haber observado las expresiones metonímicas relacionadas con las causas de la emoción, se comentarán las expresiones sobre los efectos. Los ejemplos encontrados sobre estos son más números que en el primer caso, pudiéndose entender que los efectos de la IRA son más productivos en la creación de metonimias, y que comportan una mayor variedad de dominios fuente, basadas en distintos aspectos de la emoción.

La IRA causa efectos a la persona que la sufre en dos aspectos principalmente, por un lado, en su comportamiento, que afectará también a las personas cercanas, y por otro en las sensaciones físicas de la persona, que en principio no afectarán a los demás.

Normalmente, la persona que sufre esta emoción puede sentir ganas de dejarse llevar por un comportamiento agresivo, lo lleve o no a cabo. La agresión será metonímicamente considerada como la emoción: AGRESIÓN POR IRA. Esta agresión puede ser tanto visual, como verbal o física, como se observa en los ejemplos recogidos en la tabla 6.11.

La agresión verbal se manifiesta también con la intensidad y el calor, puesto que las palabras se transforman en chispas o rayos que la persona enfadada lanza por la boca, y que son capaces de dañar físicamente a quien los recibe: *бълвам огън и жупел* (balvam ogan i zhupel) ‘escupir fuegos y azufre’. Así mismo, la agresión verbal también se caracteriza por la falta de control de la persona, ya que esta no puede mantener en su lugar la lengua, parte del cuerpo que metonímicamente representa la capacidad de hablar: *излиза ми пришка на език* (izliza mi prishkata na ezik) ‘se me sale la lengua’.

La agresión física se manifiesta como una forma de conseguir, por la fuerza, la retribución que el ofendido espera del ofensor, para que pueda establecerse de nuevo un equilibrio entre ambos y consiga por tanto calmar su IRA. Esta consiste en derribar o reducir al ofensor como en (7) y (8), o en romperle una parte del cuerpo, la cara, los dientes o la cabeza, como en (9). Este tipo de agresión, así como el enfado, también puede ser contra uno mismo, como se muestra en los ejemplos expuestos en (10).

(7) *Сривам със земята*
 strivam ses semyata
 desmoronar con tierra.la
 ‘Tirarlo al suelo’

(8) *Правя на пух и прах*
 pravya na puh i prah
 hago en pluma y polvo
 ‘Hacer polvo y pluma’

(9) *Ще ти разбия зъбите*
 shte mi razvbia zabite
 futuro te aplastaré dientes.los
 ‘Te voy a romper los dientes’

(10) *Изяждам се от яд*
 izlyazhdam se ot yad
 consum me de enojo
 ‘Comerse de rabia’

LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA

Троя се
trovya se
envenenar se
'Envenenarse'

Сприхав (2)
sprihav
irascible
'Irascible'

Настълбам по мазола
nastalbam po mazola
pisar en callos
'Pisar los callos'

Троя си душата (2)
trovya si dushata
enveneno me alma.el
'Envenenarse el alma'

Лазши ми по нервите (2)
lazish mi po nervite
arrastras me por nervios.los
'Me corroes los nervios'

Настънвам котката по опашката
nastervam kotkata po opashkata
pisar gato.el en cola.la
'Pisar la cola del gato'

Писва ми главата
pisva mi glavata
grita me cabeza.la
'Grita mi cabeza'

Раздразнителен
razdraznitelen
irritable
'Irritable'

Лютя се (4)
lyutya se
pica me
'Picarse'

Дразня/ Дразня се (2)
draznya/ Draznya se
molesto / Molesta me
'Molestar /molestarse'

Подлютих се
podlyutih se
enchilé me
'Picarse'

Tabla 6.9: Expresiones metonímicas sobre las causas de la IRA

AGRESIÓN POR IRA

AGRESIÓN VERBAL	AGRESIÓN FÍSICA	AGRESIÓN VISUAL
<p><i>бълвам огън и жупел</i> (4) balvam ogan i zhupel vomitar fuego y azufre ‘Escupir fuegos y chispas/azufre’</p>	<p><i>Изяждам се от яд</i> izyazhdam se ot yad consumo me de enojo ‘Comerse de rabia’</p>	<p><i>Очите му мятат мълнии</i> ochite mu myatat malnii ojoslos suyos lanzan rayos ‘Lanza rayos con la mirada’</p>
<p><i>Хвърлям мълнии срещу някого или нещо</i> hvarlyam malnii sreshtu nyakogo ili neshto tiro relámpagos contra alguien o algo Fulminar a alguien</p>	<p><i>Изяждам си ташаците</i> izyazhdam si tashatsite como me cojones.los ‘Comerse los cojones’</p>	<p><i>Кълбовидни мълнии</i> kalbovidni malnii bolas rayos ‘Bolas de rayos (los ojos)’</p>
<p><i>Мятам мълнии</i> myatam malnii lanzo rayos ‘Lanzar rayos’</p>	<p><i>Правя на пух и прах</i> (3) pravya na puh i prah hago en pluma y polvo ‘Hacerlo polvo y pluma’</p>	<p><i>Изпепелявам с поглед</i> izpepelyavam s pogled hacer.cenizas con mirada Quemar con la mirada</p>
<p><i>Излиза ми пришка на език</i> (2) izliza mi prishka na ezik sale me llaga en lengua ‘Se me sale la lengua’</p>	<p><i>Сривам със земята</i> srivam sas zemyata desmoronar con tierra.la ‘Me estrello contra el suelo’</p>	<p><i>Ядовит поглед</i> yadovit pogled enojada mirada ‘Mirada de enfado’</p>
	<p><i>Ще ти разбия зъбите / лицето</i> shte ti razbiya zabite / litseto futuro te aplastaré dientes.los / cara.la ‘Te voy a romper los dientes/ la cara’</p>	<p><i>Убивам с поглед</i> (2) ubivam s pogled mato con mirada ‘Matar con la mirada’</p>
	<p><i>Ще ти счупя главата</i> shte ti schupya glavata futuro te romperé cabeza.la ‘Te voy a romper la cabeza’</p>	<p><i>Стрелян с очи</i> strelyan s ochi disparando con ojos ‘Disparar con la mirada’</p>

Tabla 6.10: Expresiones metonímicas sobre los efectos de la IRA I: COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA

Por último, la agresión visual, así como la verbal, también recrea imágenes en las que la persona que experimenta la IRA lanza elementos calientes que pueden quemar o herir al otro, como fuego en (11), rayos en (12), o balas en (13). En este caso son los ojos los encargados de ejercer el daño como la capacidad de ver o comunicar con la mirada.

- (11) *Изпепелявам с поглед*
 hacer.cenizas con mirada
 izpelyavam s pogled
 ‘Quemar con la mirada’
- (12) *Очите му мятат мълнии*
 ochite mi myatat malnii
 ojoslos suyos lanzan rayos
 ‘Sus ojos lanzan rayos’
- (13) *Стрелян с очи*
 Strelyan s ochi
 disparando con ojos
 ‘Disparar con los ojos’

Los efectos fisiológicos que experimenta la persona que sufre el enfado han servido de base para la creación de gran cantidad de expresiones metonímicas en búlgaro. Entre estas metonimias se pueden distinguir, como se recoge en las tablas 6.11 y 6.12, varios tipos de efectos: cambio de color del rostro, interferencias en los sentidos y en la percepción, como la pérdida de la visión, o aumento de la tensión tanto arterial como muscular. Por otro lado, también se relacionan con los efectos fisiológicos que causa la emoción, el manifestar un estado de agitación, así como un sabor agrio.

EFFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA

CAMBIO DE COLOR	INTERFERENCIA DE LA PERCEPCIÓN POR IRA (PERDER LA VISIÓN, LOS SENTIDOS)	
<p><i>Позеленявам от яд / гняв (5)</i> pozelenyavam ot yad / gnyav verdecer de enojo / rabia ‘Ponerse verde de ira’</p>	<p><i>Губя картина</i> gubya kartina pierdo cuadro / (imagen) ‘Se me va la conexión (imagen)’</p>	<p><i>Притъмнява ми пред очите (5)</i> pritamnyava mi pred ochite oscurece me delante ojos.los ‘Se oscurece delante de mis ojos (No ver)’</p>
<p><i>Почервенявам от яд</i> pocherveniyavam ot yad enrojecer de enojo Sonrojado (de enfado)</p>	<p><i>Черно ми става пред очите (8)</i> cherno mi stava pred ochite negro me pasa delante ojos.los ‘Está negro delante de mis ojos’</p>	<p><i>Заслепен съм от злоба (2)</i> zaslepen sam ot zloba cegado estoy por malicia ‘Cegado por la ira’</p>
<p><i>Зачервен (от срам / ярост) (7)</i> zacherven (ot sram / yarost) enrojecerse (de rabia / enfado) ‘Ponerse rojo de ira’</p>	<p><i>Черно ми е (пред очите) (7)</i> cherno mi e (pred ochite) negro me es (delante ojos.los) ‘Mis ojos lo ven todo en negro’</p>	<p><i>Пада ми пердето (16)</i> pada mi perdeto cae me cortina.la ‘Me cae la cortina’</p>
		<p><i>падат ми кепенците (2)</i> padat mi kepentsite caen me persianas.las ‘Me caen las persianas’</p>
		<p><i>Наливам ми се очите с кръв (5)</i> nalivam mi se ochite s krav lleno me se ojos.los con sangre ‘Se me llenan los ojos de sangre’</p>

Tabla 6.11: Expresiones metonímicas sobre los efectos de la IRA II: EFECTOS FISIOLÓGICOS POR IRA I

EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA	IRA ES AGITACIÓN	LA IRA ES UN MAL SABOR	
AUMENTO DE LA TENSIÓN ARTERIAL / MUSCULAR	AGITACIÓN POR IRA	EL ALMA ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES	SABOR AGRIO POR IRA
<p><i>Гледам на кръв</i> (5) gledam na krav mirar en sangre 'Mirar con sangre'</p>	<p><i>Говори с неломлабки</i> govori s nelomlabki habla con insinuaciones 'Hablar con reticencias'</p>	<p><i>В душата ми бушува ярост</i> (2) v dushata mi bushuva yarost en alma.el mía agita enojo 'En mi alma se remueve la ira'</p>	<p><i>Кисел като арнаутин</i> (5) kisel kato arnautin agrio como albanés 'Agrio como albanés'</p>
<p><i>Качва ми се кръвта в главата</i> (7) kachva mi se kravta v glavata sube me se sangre.la en cabeza .la 'Se me sube la sangre en la cabeza'</p>	<p><i>Бушувам</i> (3) bushuvam desencadenar (un movimiento) 'Agitarse'</p>		<p><i>Кисел като оцет</i> (4) kisel kato otset agrio como vinagre 'Agrio como el vinagre'</p>
<p><i>Вдигам кръвното (на някого)</i> (4) vdigam kravnoto (na nyakogo) elevar sangre.la (a alguien) 'Levantarle la sangre (la tensión) a alguien'</p>	<p><i>Треса се от гняв</i> tresya se ot gnyav sacudo me de rabia 'Sacudirse de rabia'</p>		<p><i>Кисел като турчин през рамазан</i> (2) kisel kato turchin prez ramazan agrio como turco durante ramadán 'Agrio como un turco en ramadán'</p>
<p><i>Наежвам се</i> (3) naezhvam se erizar se 'Erizarse'</p>	<p><i>Разтреперих се от яд</i> raztreperih se ot yad temblé me de enfado 'Temblar de ira'</p>		<p><i>Вкисване</i> vkisvane fermentado 'Agrio'</p>
			<p><i>Кисел съм</i> (5) kisel sam agrio estoy 'Estar agrio'</p>

Tabla 6.12: Expresiones metonímicas sobre los efectos de la IRA III: EFECTOS FISIOLÓGICOS POR IRA II

Las metonimias encontradas en búlgaro atestiguan que, también en esta lengua, se considera que la cara de la persona que sufre un fuerte enfado cambia de color, poniéndose verde o roja, como en los ejemplos en (14) y (15).

(14) *Позеленява* *от* *яд*
 Pozelenyava ot yad
 verdecer de enojo
 ‘Ponerse verde de ira’

(15) *Зачервен* *от* *срам*
 enrojecerse de rabia
 zachervem ot yad
 ‘Ponerse rojo de enfado’

Esta consideración viene de la simple observación de cómo en muchas personas, la subida de la presión arterial cuando están enfadados les produce un enrojecimiento real del rostro debido a la acumulación de la sangre en la zona. Sin embargo, en búlgaro la IRA también se relaciona con un cambio de color hacia el verde: *позеленявам от яд* (pozelenyavam ot yad) ‘ponerse verde de ira’, tal vez relacionado con el color de las venas, pero que indica en todo caso un cambio físico de su estado normal.

Se observan también en las expresiones metonímicas un uso prolífico de la metonimia conceptual INTERFERENCIA DE LA PERCEPCIÓN POR IRA. Esta interferencia significa una pérdida de los sentidos por los que percibimos, principalmente en la pérdida del sentido de la vista se refleja en la metonimia PÉRDIDA DE LA VISIÓN POR IRA como en *заслепен съм от злоба* (zaslepen sam ot zloba) ‘cegado por la ira’.

Estas metonimias también se relacionan con la metáfora conceptual ENTENDER ES PERCIBIR (Ibarretxe-Antuñano 2011, 2019), que en la cultura occidental se identifica principalmente bajo la submetáfora de ésta ENTENDER ES VER. Para la cultura búlgara, al igual que, en general para las demás culturas occidentales, el sentido de la vista es preponderante sobre los demás, y se relaciona con la capacidad de entender y procesar racionalmente la información, por lo que su pérdida significa, en cierta medida, una pérdida de la razón, y por lo tanto del control de las emociones y del comportamiento. Así se percibe en la expresión no convencionalizada *губя картина* (gubya kartina) ‘se me va la imagen’, que hace referencia a

cuando un televisor pierde la conexión, y por lo tanto pierde sus capacidades como la emisión de la imagen.

La pérdida de la visión se manifiesta por medio de la oscuridad, o como algo que se sitúa en los ojos y que impide que puedan ejercer su función, como en (16). A veces el elemento que impide la visión es la subida de la sangre que llena los ojos, como ocurre en (17). Otras veces es una cortina o una persiana que cae delante de la persona, como en el ejemplo en (18).

(16) Черно ми става пред очите
 cherno mi stava pred ochite
 negro me pasa delante ojos.los
 ‘Está negro delante de mis ojos’

(17) Наливам ми се очите с кръв
 nalivam mi se ochite s krav
 lleno me se ojos.los con sangre
 ‘Se me llenan los ojos de sangre’

(18) Падат ми пердето
 pada mi perdeto
 cae me cortina.la
 ‘Me cae la cortina’

Esta última frase, en (18), ha sido encontrada de manera recurrente en la mayoría de los diccionarios y trabajos de fraseología, así como es una de las primeras que enuncian los hablantes nativos cuando se les pregunta por expresiones para expresar el enfado. En muchos casos, la frase es acompañada del gesto de pasar la palma de la mano, de arriba abajo, por delante de los ojos, como si fuera un velo que cayese sobre ellos.

En las expresiones metonímicas comentadas la sangre se denota como un elemento muy presente en el cambio emocional. Muchas de las connotaciones sobre la sangre son fraguadas desde la teoría de los humores de Hipócrates (ver apartado 3.1), que fue la base de la medicina durante la Europa medieval (Sánchez y Ledesma 2007). La sangre es el fluido vital que se relaciona con el corazón y con el temperamento “sanguíneo”, que se refiere al carácter apasionado y cambiante emocionalmente. Según la medicina medieval, a mayor cantidad de sangre en el cuerpo de una persona, mayor serán los estragos que cause la emoción en ella, pues

es este fluido el causante de la intensidad de las emociones, y como remedio se debe liberar una cantidad de este líquido de la persona, practicándole una sangría (Sánchez y Ledesma 2007). Así, la subida de la sangre se relaciona con un aumento de la tensión emocional, lo que guarda consonancia con las conceptualizaciones metafóricas referidas al líquido vital dentro del contenedor que aumenta indicando los distintos niveles de la emoción. La “subida de la sangre” o el aumento de la presión arterial, también se puede tomar en sí como un indicativo de la presencia de la IRA como en la metonimia AUMENTO DE LA PRESIÓN ARTERIAL POR IRA en el ejemplo *вдигна кръвното* (vdigna kravnoto) ‘levantarle la sangre’.

La sangre llegará hasta el tope del contenedor, que en este caso está situado en la parte más alta del cuerpo, los ojos o la cabeza como en *гледам на кръв* (gledam na krav) ‘mirar con sangre’ y en *качва ми се кръвта в главата* (kachva mi se kravta v glavata) ‘se me sube la sangre en la cabeza’. La cabeza en este caso puede funcionar como otro contenedor, que al mismo tiempo es relacionado metonímicamente con la capacidad de razonar, por lo que cuando este contenedor se llena, se entiende que esta capacidad de razonar no será la misma.

Otro tipo de aumento de la presión interna relacionado con la IRA es la TENSIÓN MUSCULAR. El cuerpo de la persona enfadada se agarrota, los músculos se crispan o se pone tensa como las púas de un erizo, como se manifiesta en la expresión *наежвам се* (naezhvam se) ‘erizarse’.

La IRA, además, se relaciona con la falta de calma o tranquilidad, y con un estado de agitación, IRA ES AGITACIÓN. Esta agitación puede ser tanto externa, y visible a los demás, como interna. En las expresiones metafóricas se han observado imágenes de la naturaleza en movimiento que dan cuenta de este estado de agitación, en las metonimias del tipo AGITACIÓN POR IRA, también el movimiento de fuerte agitación que puede presentar la naturaleza es fuente de expresiones, como en *бушувам* (bushuvam), literalmente ‘empezar un movimiento’, se refiere al momento inicial en que se desencadena una tormenta o un gran desplazamiento de agua en el mar.

La agitación interna, por otro lado, también puede estar contenida en una parte de la persona, como el alma, ya que EL ALMA ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES, como en la expresión *в душата ми бушува ярост* (v dushata mi bushyva yarost) ‘en mi alma se remueve la ira’. O como indica Esenova (2009, 2011), la IRA también puede estar contenida en la voz: LA VOZ ES UN

CONTENEDOR DE EMOCIONES, como se expresa en *гобори с неломлабки* (gobori s nelomlavki) ‘hablar con reticencias’. En este caso, la agitación interna se manifestará externamente a través de la dificultad de la persona de poder expresarte claramente.

Por último, dentro de los efectos de la IRA, incluimos el MAL SABOR como dominio fuente (Esenova 2009, 2011) de metonimias conceptuales, por la gran productividad que ha dado en búlgaro. En este caso, el mal sabor se concretiza en el sabor agrio lo que produce la metonimia SABOR AGRIO POR IRA (Esenova 2009, 2011, Ogarkova y Soriano 2018), que en búlgaro ha dado lugar a expresiones como *кисел като оцет* (kisel kato ostet) ‘agrio como el vinagre’. También otras que traslucen elementos culturales o reflejan ciertos conflictos históricos, que, si bien los informantes nativos consultados afirman no usar, se siguen encontrando en diccionarios y manuales, como las presentadas en (19) y (20).

(19)	<i>Кисел</i>	<i>като</i>	<i>турчин</i>	<i>през</i>	<i>рамазан</i>
	kisel	kato	turchin	prez	ramazan
	agrio	como	turco	durante	ramadán
	‘Agrio como un turco en ramadán’				

(20)	<i>Кисел</i>	<i>като</i>	<i>арнаутин</i>
	kisel	kato	arnautin
	agrio	como	albanés
	‘Agrio como un albanés’		

Justamente, este tipo de expresiones que reflejan elementos culturales, y que son fruto de las tradiciones, las creencias o el pasado de una sociedad en concreto, son las que con menor posibilidad se podrán encontrar en otras lenguas. En cambio, aquellas con un mayor apoyo en la corporeización serán más susceptibles de ser repetidas en lenguas distintas. Los resultados de esta comparación son congruentes con estudios contrastivos en otras lenguas, que atestiguan sobre el carácter corporeizado de las metáforas y metonimias, cuyo origen está basado fuertemente en la experiencia con el entorno. Esta relación de la experiencia externa con la conceptualización de la emoción a través de la metáfora y la metonimia también será evidenciada a través de la comparación de las expresiones del corpus de este estudio con los resultados obtenidos a partir del cuestionario CoreGRID.

6.2. Datos psicolingüísticos sobre la IRA en búlgaro

Para obtener información empírica sobre como conceptualizan la IRA los hablantes de búlgaro, se adaptó para este propósito el cuestionario CoreGRID (Fontaine, Scherer y Soriano 2013).

Al ser la primera vez que se lleva a cabo el cuestionario CoreGRID en búlgaro, en esta sección se presentarán primero los resultados de este cuestionario sobre el búlgaro con respecto a las diez emociones sobre las que se han recogido datos: ASCO, IRA, MIEDO, SORPRESA, ALEGRÍA, AMOR, ORGULLO, VERGÜENZA, CULPA y TRISTEZA, a fin de establecer las características principales de la IRA en búlgaro, que la diferencian de las otras emociones en esta lengua. Después se expondrán en detalle los datos concretos de la IRA en búlgaro. Los datos expuestos en esta sección, recogidos por medio del CoreGRID, serán comparados posteriormente con el corpus de expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA en búlgaro en la tercera sección de este capítulo.

6.2.1. Las emociones en búlgaro

Los resultados de los participantes búlgaros al cuestionario CoreGRID se presentan a continuación. Este cuestionario consiste en cinco bloques de preguntas, cada uno de ellos referido a un aspecto distinto del evento emocional: las sensaciones generales de la emoción, las sensaciones físicas, la expresión corporal que se suele adoptar, el comportamiento de la persona y la evaluación de este evento emocional. Para cada uno de estos bloques de preguntas se ha elaborado un gráfico.

Los informantes contestaron utilizando una escalada de Likert de 9 puntos, donde el 1 es el punto más bajo de correspondencia o acuerdo y el 9 el más alto. En los gráficos se muestra la respuesta media de los informantes para cada emoción, expresada también en la misma escala de 9 puntos. Siguiendo el procedimiento de Soriano (2014), una puntuación será considerada como destacada, es decir que muestra un valor significativo, tanto negativo como positivo, si se desvía más de un punto del centro de la escala. Por tanto, se tomarán como destacadas las puntuaciones por encima de 6 y por debajo de 4.

6.2.1.1. Sensaciones generales sobre la emoción

En el primer bloque de preguntas los participantes debían responder sobre las sensaciones que suelen asociar a cada una de las diez emociones. Por ejemplo, en qué grado esta

emoción les procura una sensación intensa o agradable. Los resultados se presentan en la figura 6.2.

Según se muestra en el gráfico sobre las respuestas a este bloque, para los informantes búlgaros, todas las emociones son sensaciones intensas, pero varían en cuanto a su durabilidad. El AMOR resulta ser la emoción que más tiempo prevalece (7,58), frente a la SORPRESA (3,11), la más efímera. La IRA se sitúa en este caso en una posición intermedia, con una media general de 5,25 puntos en las respuestas de los participantes.

También se puede observar una clara distinción entre las emociones positivas (AMOR, ALEGRÍA, ORGULLO, y en menor medida SORPRESA) de las negativas (MIEDO, IRA, TRISTEZA, ASCO, VERGÜENZA Y CULPA), estas últimas sin graduación entre ellas.

Las tres emociones claramente positivas AMOR, ALEGRÍA y ORGULLO, se caracterizan, además, por ser las emociones más fuertes y activas, sensaciones que además tienen en común con la IRA, aunque esta última en menor grado. Las sensaciones de actividad y fuerza se establecen entre los 5,42 y los 6 puntos para la IRA, frente a los 6,16 y 7,89 en los que se sitúan las emociones positivas. Sin embargo, el resto de emociones resultan muy poco activas, por debajo de los 5 puntos, y débiles, a excepción de la sorpresa, que mantiene una posición intermedia.

En este bloque, la IRA ha sido caracterizada por los informantes búlgaros, como una emoción principalmente intensa (7,68) y negativa (7,47), que produce sensación de intranquilidad (7,58).

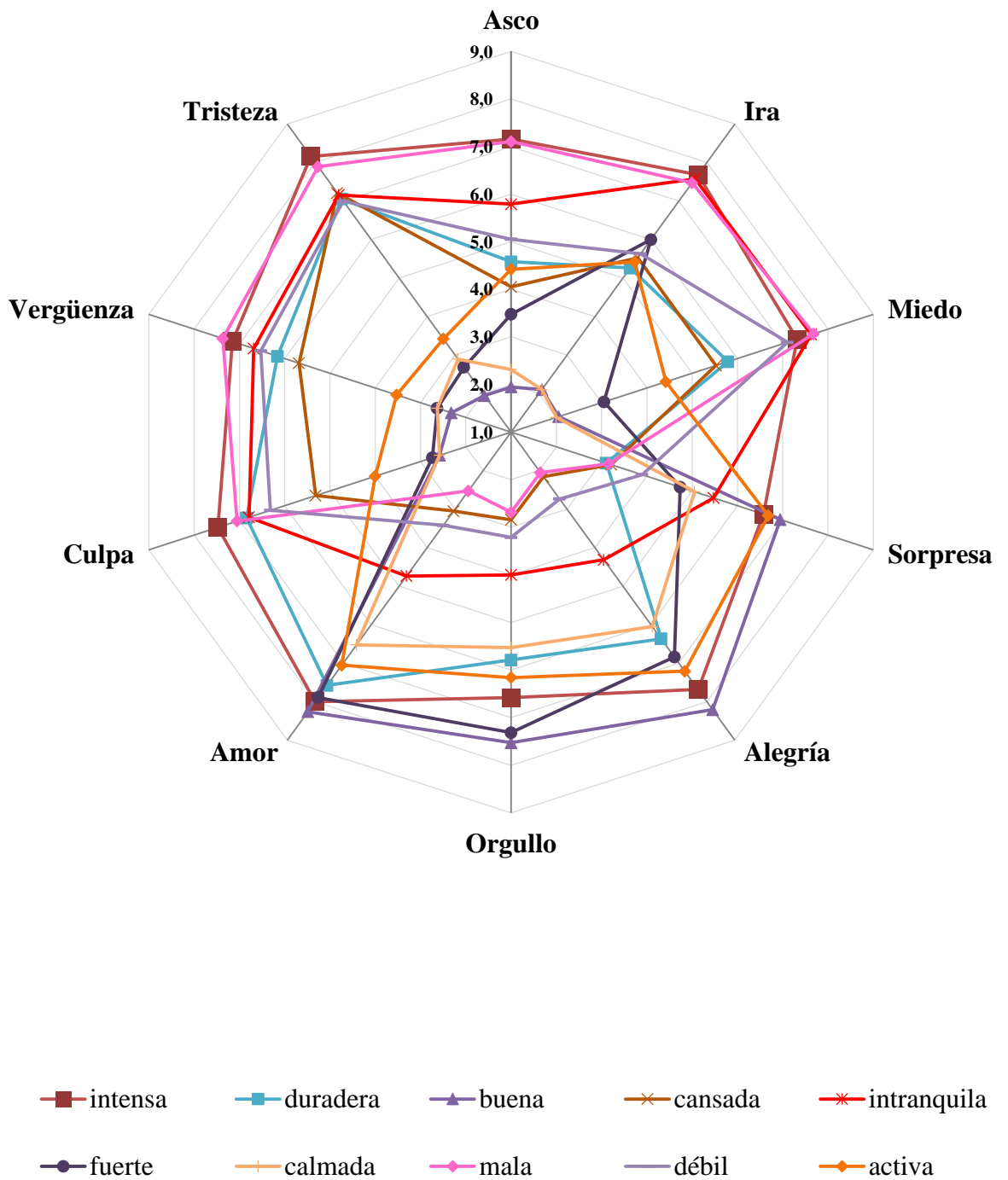


Figura 6.2: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Primer bloque: Sensaciones generales sobre la emoción

En menor medida, la IRA es una sensación medianamente activa (5,42), fuerte (6) y más o menos duradera (5,26), que puede producir sensación de cansancio (5,53). En cualquier caso, no se identifica con una sensación positiva o de calma (2,11 para ambas).

6.2.1.2. Sensaciones corporales

En el segundo bloque, las preguntas están orientadas a señalar qué sensaciones físicas acompañan a cada emoción, como pueden ser cambios en el ritmo cardiaco o en el color del rostro (enrojecer, palidecer), así como molestias físicas que pudieran aparecer con esta emoción. Las respuestas a este bloque quedan reflejadas en la figura 6.3.

El gráfico de la figura 6.3 muestra las sensaciones corporales más características de cada emoción. Según el grupo de informantes búlgaros, una de las características corporales más destacadas es la aceleración del ritmo cardiaco, que se manifiesta con alta intensidad en la SORPRESA (una media de 8 puntos en la escala), el MIEDO (7,84) y la IRA (7,79), y con bastante intensidad en la ALEGRÍA (7,4) el AMOR (7,32) y la VERGÜENZA (6,95). La TRISTEZA es la emoción que menos se relaciona con esta aceleración del ritmo cardiaco, con cuatro puntos, y la única que manifiesta la posibilidad de su disminución (4,95).

Otra de las características que se pueden destacar es la estrecha relación entre el cambio de color del rostro y las emociones, en general, aunque con variaciones en el color (enrojecer o palidecer) dependiendo de la emoción. La VERGÜENZA y el AMOR se caracterizan por el enrojecimiento (7,89 y 7,63 puntos respectivamente) así como la IRA (7,26), y en menor medida también la CULPA (6,58) y la ALEGRÍA (6). En cambio, el MIEDO hace palidecer (7,89). La TRISTEZA también se relaciona con este cambio de color (6,11), así como la VERGÜENZA y la SORPRESA (5,74 para las dos emociones).

Los cambios de temperatura parecen estar menos relacionados con las sensaciones que producen las emociones. Es significativo el aumento de temperatura en el caso del AMOR (7,58), o de la ALEGRÍA (7). El frío solo es provocado por la TRISTEZA (6,58) y en menor medida por el MIEDO (5,53); esta última emoción además es la que más se relaciona con la sudoración (7,16).

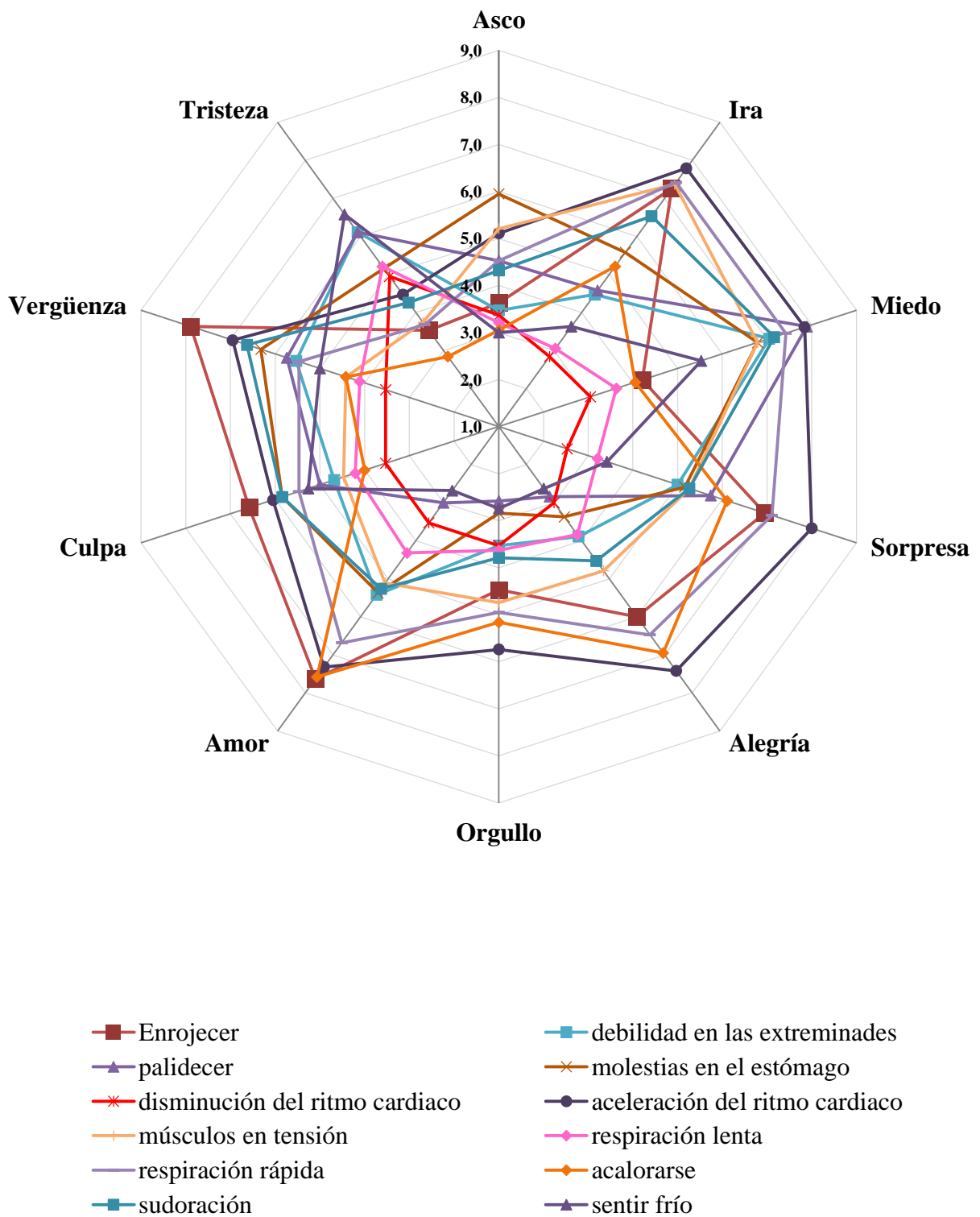


Figura 6.3: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Segundo bloque: Sensaciones corporales

Las molestias en el estómago también se reflejan en el MIEDO (6,79) y la VERGÜENZA (6,32), así como la tensión muscular en la IRA (7,37) o el MIEDO (6,79), en cambio, estas dos sensaciones corporales presentan valores más bajos para las demás emociones. La emoción que más parece relacionarse con los cambios físicos es el MIEDO, seguido de la IRA, en cambio, el ASCO muestra valores por debajo de los 5 puntos en casi todas las categorías de sensaciones corporales, a excepción de las molestias en el estómago (5,95), la tensión muscular (5,21) y la aceleración del ritmo cardiaco (5,11).

La IRA parece diferenciarse de las emociones en este gráfico por los valores altos de tensión muscular (7,37). Además, parece caracterizarse por otras sensaciones corporales, como la aceleración del ritmo cardiaco (7,79), la respiración rápida (7,42) y el enrojecimiento (7,26). En menor medida, también se relaciona con el acaloramiento (5,21) y la sudoración (6,53).

6.2.1.3. Expresión facial y corporal

En el tercer bloque, los informantes debían responder sobre el grado en que los gestos y expresiones corporales que se les presentaban podían relacionarse o expresar una emoción u otra, como, por ejemplo, la postura, la manera de hablar o los gestos faciales (boca u ojos abiertos, sonrisa o fruncir el ceño). La figura 6.4 presenta los resultados a estas preguntas.

Como se observa en el gráfico de la figura 6.4, la sonrisa es uno de los gestos característicos de las emociones que han sido categorizadas en el bloque I como buenas. Así se manifiesta en las respuestas para el AMOR (8,11) y la ALEGRÍA (8,05), así como para el ORGULLO (7,42), y en menor medida en la SORPRESA (6,95), ya que esta última es considerada como positiva en menor grado. Al contrario, las emociones que habían sido calificadas como malas, responden con una puntuación muy baja a la sonrisa: CULPA (2), TRISTEZA (2), VERGÜENZA (1,95), IRA (1,89) MIEDO (1,79) y ASCO (1,53).

También se presenta una oposición entre aquellas emociones que se corresponden con una postura erguida, IRA (6,89), MIEDO (6,42), ASCO (6,16), y aquellas que se caracterizan por una postura encorvada, VERGÜENZA (6,32), TRISTEZA (6,05), y CULPA (5,59). Estas últimas también se caracterizan de manera singular por la inclinación de la cabeza (la VERGÜENZA con 8,16 puntos, la CULPA con 7,84 y la TRISTEZA con 7,68).

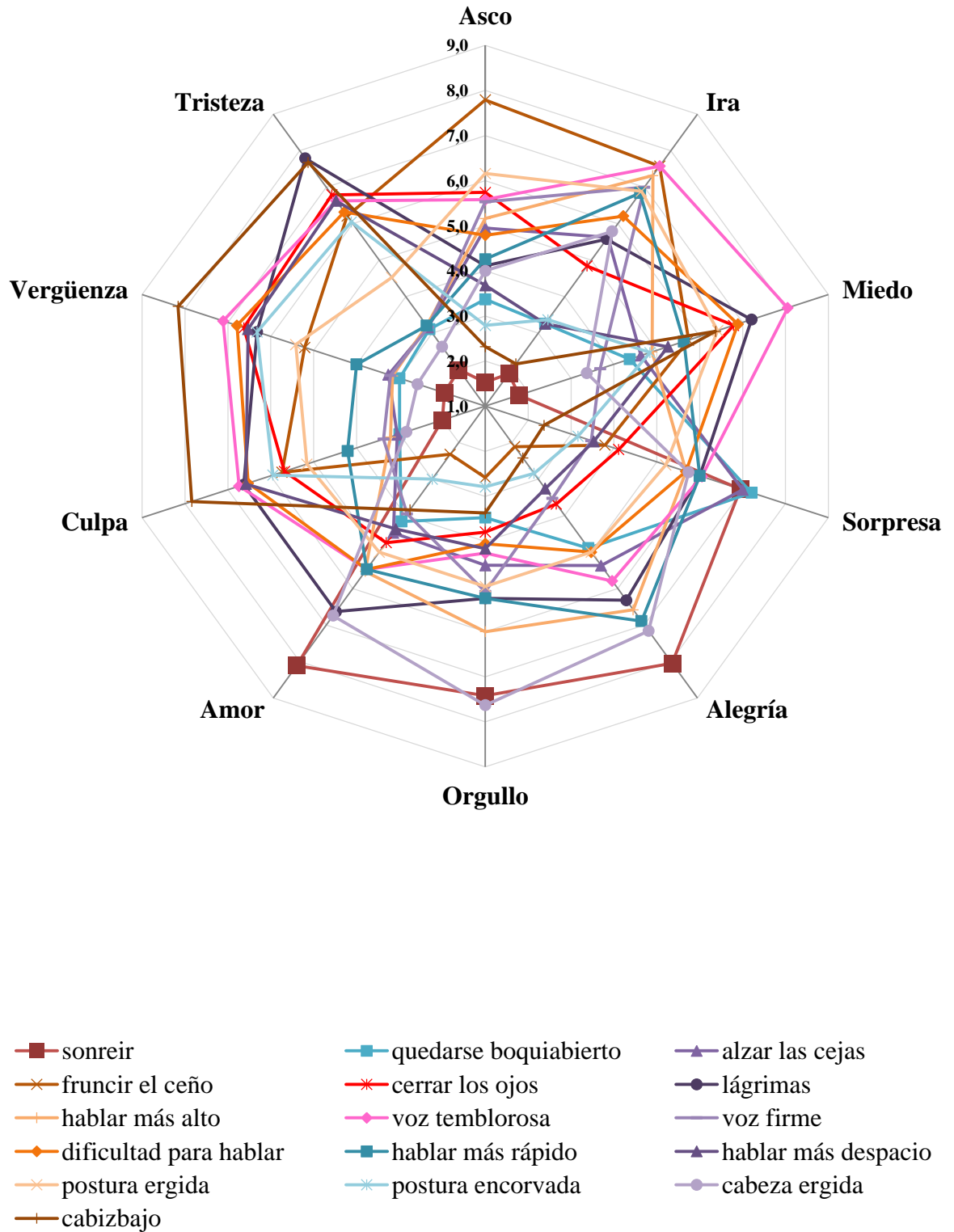


Figura 6.4: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Tercer bloque: Expresión facial y corporal

Estas emociones se describen en el bloque I como emociones negativas y de baja intensidad. Como contraste, las emociones que han sido identificadas con el gesto opuesto, la cabeza erguida, la ALEGRÍA (7,16) y el ORGULLO (7,63), fueron caracterizadas en el bloque I como positivas y activas.

Algunas emociones se presentan acompañadas de cambios en la voz o en la manera de hablar. La IRA (7,32), y en menor medida la ALEGRÍA (6,58) pueden experimentar una subida del tono de voz, así como el aumento de la velocidad en el discurso (6,84 puntos para la IRA y 6,89 para la ALEGRÍA), mientras que otras emociones como la TRISTEZA (6,63), la CULPA (6,58) y la VERGÜENZA (6,53) tenderán a un ritmo más lento. La voz temblorosa es característica del MIEDO (8,05), la IRA (7,58) y la SORPRESA (6). Otras emociones también pueden presentar en la persona que las sufre dificultades para hablar, este es el caso del MIEDO (6,89), la VERGÜENZA (6,79), la CULPA (6,53) y la IRA (6,21). Algunas emociones pueden presentar estas afecciones en la voz y en la manera de expresarse de manera dispar. Por ejemplo, la IRA puede manifestarse tanto por una voz temblorosa (7,58) y con dificultades para expresarse (6,21) como por una voz firme (7).

Algunos gestos parecen ser exclusivos o muy característicos de una sola emoción. Por ejemplo, quedarse boquiabierto y alzar las cejas, responden con una puntuación de 7,21 y 7 respectivamente para la SORPRESA, pero con valores mucho más bajos para las demás emociones. Otro ejemplo, es hablar más alto (7,32) y con voz firme (7) que destacan únicamente en el caso de la IRA. Otros gestos en cambio pueden ser compartidos por dos emociones, como, por ejemplo, cerrar los ojos que ocurren tanto en el MIEDO como en la TRISTEZA (6,79 para ambas).

También se da el caso contrario, es decir, que una expresión corporal ocurra en casi todas las emociones con una puntuación similar. Por ejemplo, las lágrimas acompañan a las emociones con una evaluación bastante similar, excepto en el caso del ASCO (4,11), presentando valores desde el más alto para la TRISTEZA (7,21) hasta el menor para el ORGULLO (5,26).

La IRA, según se observa en el gráfico de la figura 6.4, es la emoción que más se diferencia por su expresión corporal y los gestos que la acompañan. Para los informantes búlgaros, se caracteriza por el gesto de fruncir el ceño (7,58), adoptar una postura erguida (6,89) y hablar más alto (7,32) y rápido (6,84), tanto con voz firme (7) como con voz temblorosa (7,58), y en menor medida, por presentar dificultades en el habla (6,21). De estas características, hablar más alto y con voz firme parecen ser exclusivas de esta

emoción. El gesto de fruncir el ceño es también característico de la IRA, aunque no exclusivo de esta emoción, puesto que es también compartido con el ASCO (7,79).

6.2.1.4. Tendencias de comportamiento y actuación

El cuarto bloque de preguntas está dedicado tanto al comportamiento característico que se adopta ante una emoción, como a las posibles reacciones que se pueden tener u observar. Por ejemplo, esconderse, bailar o querer que lo que causó la emoción se repita o que, por el contrario, no hubiera sucedido.

Nuevamente, como se observa en el gráfico de la figura 6.5, existe una clara diferenciación entre aquellas emociones consideradas como positivas o buenas, y aquellas negativas o malas. Las primeras presentan los valores más altos para el deseo de que lo que causó está emoción dure o se repita: ALEGRÍA (8,16), AMOR (8,05), ORGULLO (7,21), SORPRESA (6,53). El deseo de cantar y bailar ha caracterizado de forma prominente la ALEGRÍA (7,79), el AMOR (7,89), el ORGULLO (6,53), y la SORPRESA (6,79). La necesidad de obedecer los deseos de la otra persona también ocurre con la ALEGRÍA (6,74), el AMOR (6,79), el ORGULLO (6) y la SORPRESA (5,47).

En contraste, las emociones negativas presentan valores inferiores en estas tres opciones: querer que dure o se repita, por debajo de los 2 puntos, cantar y bailar entre los 2,05 y los 2,11 puntos de media para estas emociones, y obedecer los deseos del otro por debajo de los 5 puntos. Pero manifiestan una puntuación superior en querer parar lo que se está haciendo (ASCO 6,32, IRA 6,16, MIEDO 6,58, CULPA 5,95, VERGÜENZA 6,05 y TRISTEZA 6,16), y en intentar deshacer lo sucedido (ASCO 6,11, IRA 6,37, MIEDO 6,79, CULPA 6,84, VERGÜENZA 7,05 y TRISTEZA 6,79). Se relacionan además con el deseo de huir: ASCO 6,05, IRA 6,11, MIEDO 7,26, CULPA 6,79, VERGÜENZA 7,21 y TRISTEZA 7,16.

En algunos casos hay actitudes o acciones que presentan valores neutros con una puntuación hacia la mitad de la escala para todas las emociones. Es el caso de superar obstáculos, querer llevar la iniciativa o que el otro lleve la iniciativa.

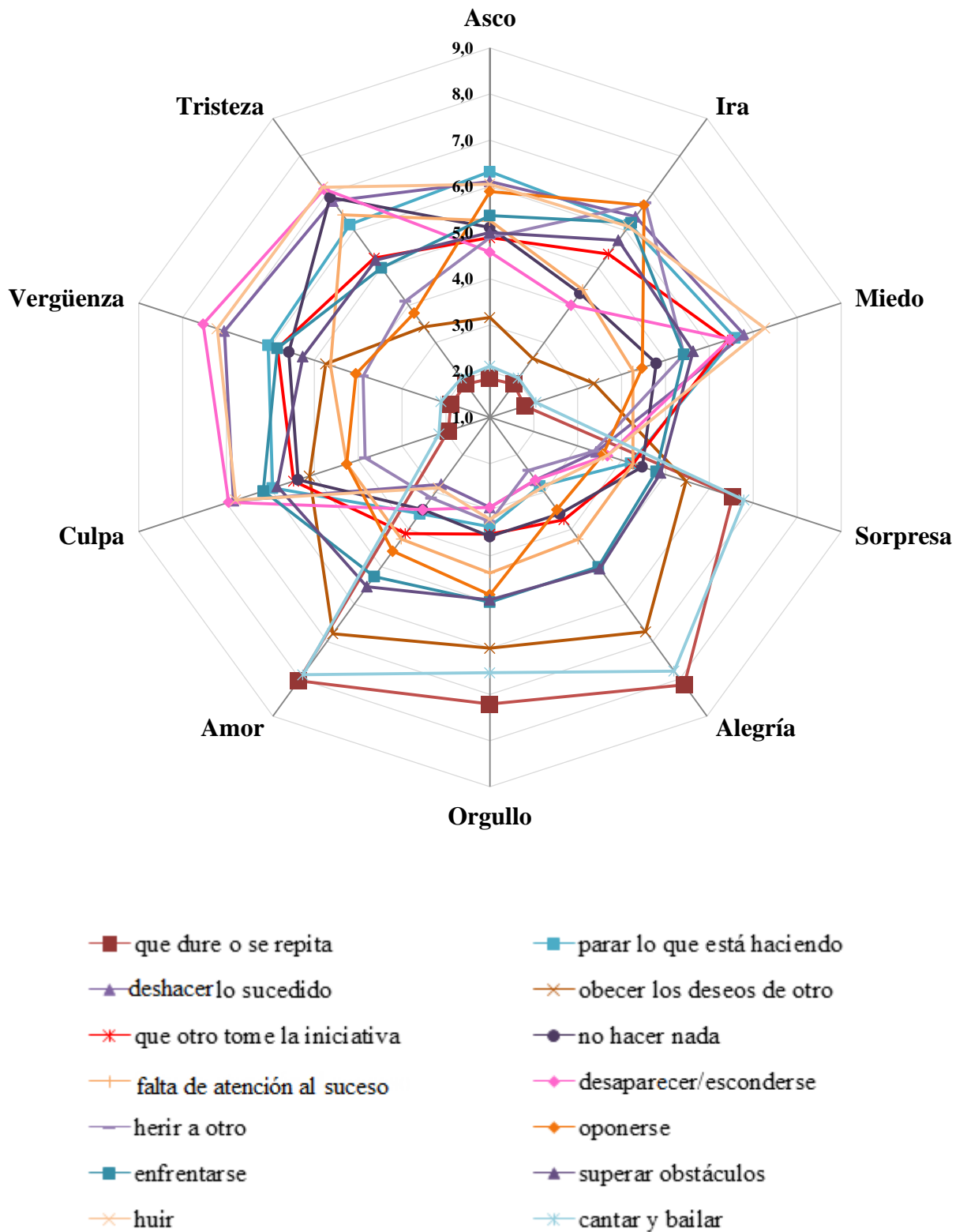


Figura 6.5: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Cuarto bloque: Tendencias de actuación

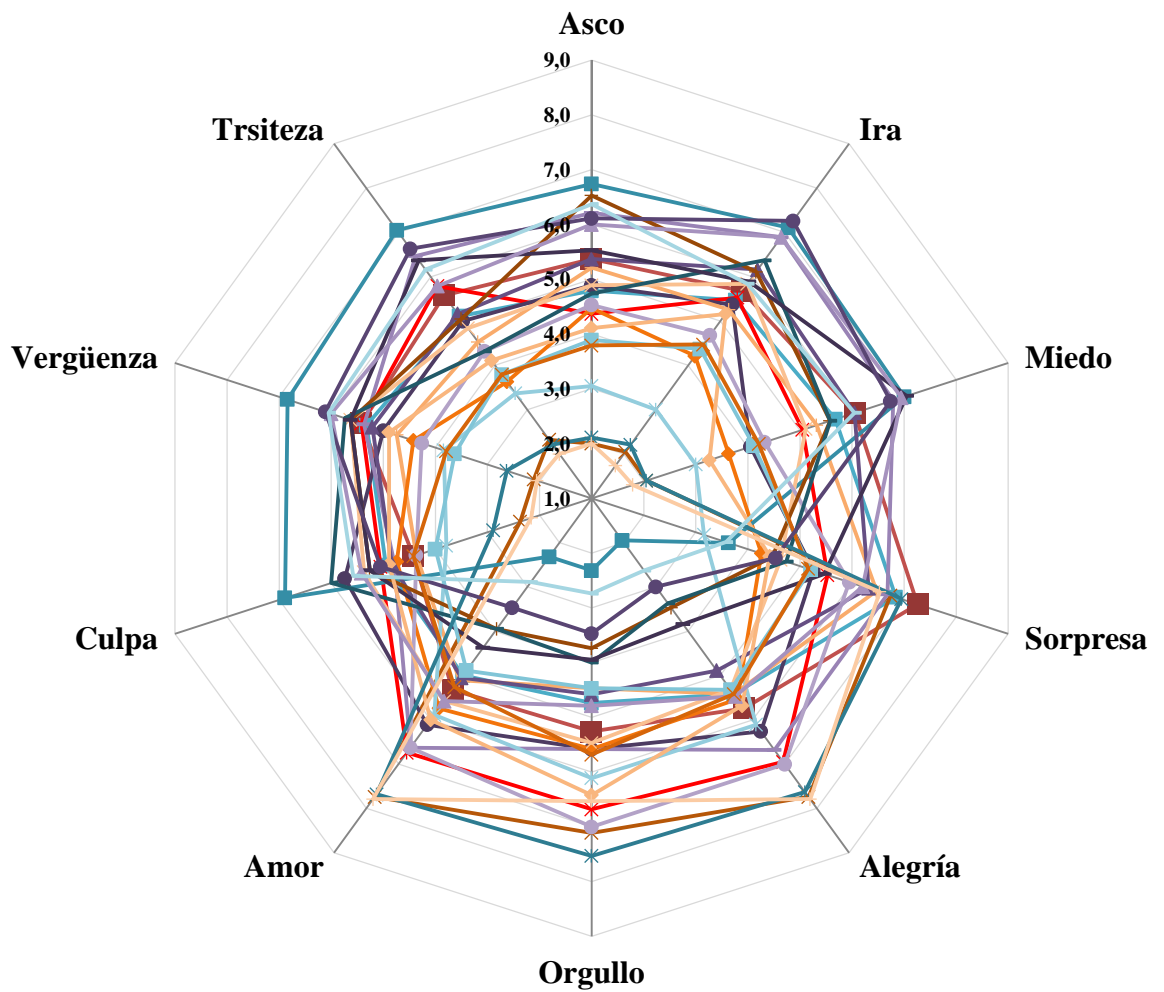
La IRA, se diferencia de la mayoría de las emociones negativas por su falta de deseo de querer desaparecer o esconderse, con tan solo 4 puntos (frente al MIEDO, 6,47, la CULPA, 6,95, la VERGÜENZA, 7,53, y la TRISTEZA 7,11). También destaca, con la puntuación más baja (2,58), por su falta de intención de obedecer los deseos del otro. Esta emoción presenta además como característica propia la idea de querer oponerse al suceso (6,68), así como de querer enfrentarse (6,21). Las demás emociones reflejan estos deseos con valores más bajos, alrededor de los 4,5 puntos, y tan solo la CULPA se aproxima al mismo deseo de enfrentamiento (6,16) que la IRA.

Mucho más notable es el deseo de herir al otro como característico de la IRA, con una puntuación de 6,67, cuando las demás emociones obtienen valores por debajo de los 5 puntos para este comportamiento.

6.2.1.5. Evaluación del suceso

El quinto y último bloque es también el más amplio, consta de 24 preguntas en las que se evalúa el evento o acción que desencadena la emoción o en el que ésta se desenvuelve. Esta parte trata las causas y las consecuencias de la emoción, así como otros elementos o personas implicadas. Además, da respuesta a la visión social que los informantes perciben en cada emoción, y explora las posibilidades de control de la misma. La figura 6.6 presenta las respuestas a las preguntas de este último bloque.

En el gráfico de la figura 6.6 se vuelve a observar una afinidad entre las emociones positivas en contraste con las emociones negativas, principalmente en su consideración como producto de una actividad placentera, que causa bienestar para uno mismo, así como para otras personas, y que conduce a consecuencias positivas. Por ejemplo, la ALEGRÍA, el ORGULLO y el AMOR responden con valores entre el 7,1 y el 7,7 y la SORPRESA a un 6,74, a la consideración de ser una actividad placentera para la otra persona. En contraste, el ASCO, la IRA, el MIEDO, la VERGÜENZA, la CULPA y la TRISTEZA se sitúan entre el 2 y el 2,32. Lo mismo ocurre con los valores asignados para las consecuencias positivas; en las cuatro emociones positivas rondan los valores entre el 6,5 y el 7,8 y en las 6 negativas los valores están entre el 2,1 y el 2,9.



- repentinamente
- ✗ placentero para el otro
- relevante para otro
- causado por el comportamiento de otro
- consecuencias indeseables/negativas
- ✗ capacidad de modificar las consecuencias
- lidiar con las consecuencias
- violación de normas sociales
- ◆ rol dominante en la situación
- ▲ sin control
- ✱ consecuencias positivas/beneficiosas
- ✚ actividad placentera
- impredecible
- ✱ relevante para las necesidades/objetivos
- ✚ que ocurra por casualidad
- ◆ consecuencias predecibles
- ▲ requiere respuesta inmediata
- ✱ consecuencias bajo control
- ✚ en oposición a los valores
- sin influencia en la situación
- sin urgencia
- ✗ causa intencional
- injusticia
- actividad desagradable

Figura 6.6: Respuestas al cuestionario CoreGRID. Quinto bloque: Evaluación del suceso

Las actividades más placenteras resultan ser la ALEGRÍA y el AMOR (con una media de 7,8 puntos para ambas), seguido de la SORPRESA y el ORGULLO (con 6,53 y 6,5 puntos respectivamente). Las demás emociones rondan los 2 puntos, siendo la IRA la actividad menos placentera, con un valor de 1,74 puntos. Sin embargo, la IRA no se relaciona con la actividad más desagradable (5,84), sino el ASCO (6,37), situándose además en la categoría de actividades desagradables por debajo de otras emociones como el MIEDO (6,1), la VERGÜENZA (6,05) y la TRISTEZA (6,16).

Las emociones que se consideran beneficiosas, se relacionan además con una mayor idea de control, un rol más dominante en la situación, así como una mayor capacidad de abordar las consecuencias o tenerlas bajo control. Por ejemplo, la ALEGRÍA y el ORGULLO reciben una media de 6,11 puntos en la pregunta sobre el control de las consecuencias, frente a la IRA, el MIEDO y el ASCO, que reciben 3 puntos. A la hora de enfrentarse con las consecuencias, la ALEGRÍA y el ORGULLO se sitúan en los 7 puntos, mientras que la TRISTEZA y el MIEDO lo hacen con 4,32, o el ASCO con 4,53.

Algunas de las evaluaciones del suceso valoradas en este bloque, como, por ejemplo, que se requiera una respuesta inmediata, o la capacidad de la persona involucrada para modificar las consecuencias, muestran valores neutros, es decir, hacia la mitad de la escala (entre el 4,84 y el 5,63) para todas las emociones. También se producen valores medios en la mayoría de las emociones cuando se trata de que este evento ocurra por casualidad, excepto para la SORPRESA, que responde con un valor ligeramente más alto (6,47). De hecho, la SORPRESA es también la emoción más impredecible (6,84) y repentina (7,26). Igualmente, la predictibilidad de las consecuencias presenta valores que rondan los 5 puntos para casi todas las emociones, excepto para la TRISTEZA y el MIEDO, que reciben una puntuación más baja (3,63).

Otros elementos, como que la situación no requiera reaccionar con urgencia, tampoco presenta unos valores muy destacados entre las distintas emociones, siendo el AMOR la situación que menos urgencia requiere (5,32), y la VERGÜENZA la que más (3,63). En cuanto a las causas del evento, parece desvelarse también que, en bastantes casos, las emociones son causadas por el comportamiento de otra persona, especialmente en el caso de la IRA (6,89), el MIEDO (6,79), la ALEGRÍA y la SORPRESA (6,68 puntos para estas dos últimas). La emoción que menos se relaciona con el comportamiento del otro es la CULPA (4,79). Por otro lado, la intencionalidad de estas causas parece menor en ciertas emociones negativas como el ASCO, la VERGÜENZA y la TRISTEZA, que en esta pregunta obtienen los valores mínimos con 3,79 puntos en las tres, aunque tampoco distan demasiado del valor

más alto, 5,68 puntos que se le otorga al ORGULLO, entendiéndose así que en general existe poca intencionalidad en las causas de los eventos emocionales.

La IRA destaca en este bloque por ser una emoción en oposición a los valores (6,11), y la que más se relaciona con la violación de las normas sociales (6,37). También es la emoción que más se señala como originada por una injusticia (7,26) y por el comportamiento de otra persona (6,89). La IRA es también la emoción que mayores consecuencias negativas acarrea. Además, se caracteriza por la pérdida de control (6,89), y la falta de capacidad por parte de la persona que la padece de influir en las consecuencias (3). Estas consecuencias son negativas (7,11) y poco beneficiosas (2,21) para esta persona y para los demás.

6.2.2. La IRA en búlgaro

En este apartado se han presentado los resultados del cuestionario CoreGRID sobre 10 emociones distintas. En esta sección se resumirán las características principales de la conceptualiza de la IRA en búlgaro, que han sido destacadas a través de los resultados de este cuestionario. Se tomarán como característicos de esta emoción los valores por encima de 6 puntos de media (marcados en naranja en las tablas), siendo altamente característicos los valores que superen los 7 puntos. Por el contrario, se juzgarán como no característicos de la IRA los valores por debajo de 3,5 puntos (marcados en azul), así como se consideran neutros los valores entre ambos extremos, es decir entre 3,5 y 6 puntos.

La IRA en búlgaro se presenta como una emoción bastante intensa, negativa y que produce intranquilidad. Así se muestra en el primer bloque de características del CoreGRID, sensaciones generales sobre la emoción, presentado en la tabla 6.13. Además, en menor medida, se presenta como una sensación fuerte. No siendo relacionado con una sensación positiva o de calma.

La IRA se caracteriza, además, por cambios corporales como la aceleración del ritmo cardíaco y de la respiración, la tensión muscular y el enrojecimiento del rostro, como se muestra en la tabla 6.14, correspondiente a las sensaciones corporales, pertenecientes al segundo bloque de preguntas del CoreGRID.

Bloque I: Sensaciones generales sobre la emoción	
	Media (DT)
Intensa	7,68 (1,67)
Duradera	5,26 (2,23)
Buena	2,11 (2,13)
Cansada	5,53 (2,70)
Intranquila	7,58 (1,77)
Fuerte	6,00 (1,86)
Calmada	2,11 (2,11)
Mala	7,47 (1,74)
Débil	5,63 (2,29)
Activa	5,42 (2,85)

Tabla 6.13: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque I. Sensaciones generales

Bloque II: Sensaciones corporales	
	Media (DT)
Enrojecer	7,26 (1,73)
Debilidad en las extremidades	4,47 (2,74)
Palidecer	4,58 (2,93)
Molestias en el estomago	5,58 (3,01)
Disminución del ritmo cardiaco	2,84 (2,73)
Aceleración del ritmo cardiaco	7,79 (1,62)
Tensión muscular	7,37 (1,64)
Respiración lenta	3,05 (2,55)
Respiración rápida	7,42 (1,92)
Sentir calor	5,21 (2,97)
Sudar	6,53 (2,07)
Sentir frío	3,63 (2,73)

Tabla 6.14: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque II: Sensaciones corporales

Se observa en la misma tabla 6.14 que la sensación de acaloramiento produce una respuesta neutra a la hora de caracterizar la IRA, ya que la media de respuesta se sitúa alrededor de los 5 puntos. Por otro lado, la característica opuesta, sentir frío, recibe una puntuación negativa, así como, la sudoración es marcada también como respuesta corporal a esta emoción, por lo que se puede establecer una relación entre el sentimiento de IRA y la sensación de temperatura corporal, aunque la respuesta hacia la sensación de calor no haya sido alta.

Esta respuesta menor hacia la sensación de calor puede explicarse si se tienen en cuenta las connotaciones positivas de la palabra elegida en búlgaro, *топло* (toplo) para formular la pregunta. En búlgaro hay dos palabras que se traducen en español por calor, *топло* (toplo), que hace referencia a un calor agradable, y *горещо* (goreshto), que implica un exceso de calor o un calor fuerte. En el cuestionario se eligió el primer término, por ser el más cercano al inglés *warm* ‘calido’, utilizado en la versión original del cuestionario, pero que contiene connotaciones positivas que no tiene el segundo. Una versión distinta del cuestionario, en la que en esta pregunta se utilizara el término *горещо* (goreshto), podría dar lugar a respuestas distintas, no solo en referencia a la IRA sino, en general con las emociones en búlgaro, por lo que debería ser tomado en cuenta para futuros estudios en búlgaro o para la replicación del mismo.

En las respuestas a las preguntas del bloque III del CoreGrid, correspondiente a la expresión facial y corporal, la IRA se ha mostrado como la emoción que más se diferencia por su expresión corporal, siendo característica el gesto del ceño fruncido y la postura erguida. Las respuestas a estas características para la IRA se pueden observar en la tabla 6.15.

En el bloque III también se observa que la IRA produce cambios en la manera de hablar. La persona enfadada puede encontrar dificultades para expresarse o que le tiemble la voz, como, al contrario, que la persona hable de manera más firme y elevando el tono de voz. Estos dos últimos rasgos han destacado en el CoreGrid como exclusivos de esta emoción.

Bloque III: Expresión facial y corporal	
	Media (DT)
Sonreír	1,89 (2,05)
Abrir la boca	3,26 (2,35)
Subir las cejas	5,63 (1,95)
Fruncir el ceño	7,58 (2,22)
Cerrar los ojos	4,84 (2,71)
Lágrimas en los ojos	5,58 (2,89)
Hablar alto	7,32 (2,69)
Voz temblorosa	7,58 (1,74)
Voz firme	7,00 (2,31)
Dificultades para hablar	6,21 (2,74)
Hablar rápido	6,84 (2,54)
Hablar despacio	3,26 (2,21)
Cuerpo erguido	6,89 (2,03)
Encorvado	3,37 (2,50)
Cabeza erguida	5,79 (2,55)
Cabizbajo	2,16 (1,89)

Tabla 6.15: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque III: Expresión facial y corporal

En cuanto al comportamiento usual de la persona enfadada, explorado en el bloque IV, han destacado algunas características que se observan la tabla 6.16. La persona que experimenta la IRA quiere parar lo que se está haciendo e incluso le gustaría poder deshacer lo sucedido. También siente el deseo de oponerse a la situación o querer enfrentarla. Lo más característico de este bloque para la IRA es el deseo de herir al otro o de dañarlo de manera física o verbal.

Bloque IV: Tendencias de actuación	
	Media (DT)
Que la situación dure o se repita	1,89 (2,11)
Parar lo que se está haciendo	6,16 (2,50)
Deshacer lo sucedido	6,37 (2,11)
Obedecer los deseos del otro	2,58 (1,74)
Que otro tome la iniciativa	5,37 (2,50)
No hacer nada	4,32 (2,31)
Falta de atención al suceso	4,42 (2,59)
Desaparecer o esconderse	4,00 (2,58)
Dañar o pegar al otro	6,74 (3,02)
Oponerse	6,68 (2,47)
enfrentarse	6,21 (3,05)
Superar obstáculos	5,74 (2,49)
Huir	6,11 (2,89)
Cantar y bailar	2,05 (2,32)

Tabla 6.16: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque IV: Tendencias de actuación

Por último, como se muestra en la tabla 6.17, correspondiente a las respuestas del bloque V, la IRA desencadena consecuencias muy negativas, que la persona que la sufre está lejos de poder controlar. Además de esta falta de control, característica de esta emoción, la IRA también se muestra en gran oposición a los valores establecidos y a las normas sociales. También destaca, en este último bloque, la fuerte relación de la IRA con el sentimiento de vivir una situación injusta, en contraste con las otras emociones donde no se da esta característica.

Bloque V: Evaluación del suceso	
	Media (DT)
Repentino	5,68 (2,19)
Impredecible	5,47 (2,37)
Placentero para el otro	2,05 (2,12)
Relevante para la persona	5,53 (2,63)
Relevante para el otro	5,37 (2,45)
Por casualidad	5,26 (2,60)
Causado por el otro	6,89 (2,42)
Consecuencias predecibles	4,21 (2,30)
Consecuencias negativas	7,11 (2,11)
Requiera una respuesta inmediata	6,16 (1,74)
Influir en las consecuencias	5,84 (2,41)
Controlar las consecuencias	3,00 (2,38)
Asumir consecuencias	4,68 (2,73)
En contra de los principios e ideales	6,11 (2,51)
Violación normas socialmente aceptadas	6,37 (2,48)
Sin poder influir en la situación	5,89 (2,56)
Adoptar un rol dominante	5,16 (2,89)
No implica urgencia	4,37 (2,29)
Incontrolable	6,89 (1,66)
Intencionalmente	4,47 (2,65)
Consecuencias positivas	2,21 (2,20)
Injusto	7,26 (1,66)
Agradable	1,74 (1,37)
Desagradable	5,84 (2,32)

Tabla 6.17: Característica de la IRA en búlgaro. Bloque V: Evaluación del suceso

Una vez que han sido identificados los rasgos distintivos de esta emoción en búlgaro, el paso siguiente será probar la congruencia de estos datos con respecto a las expresiones metafóricas y metonímicas del búlgaro en el corpus, para lo que, en el siguiente apartado, se contrastarán los resultados de ambas metodologías hallados sobre la IRA en búlgaro.

6.3. Comparativa del corpus de expresiones con los resultados del CoreGRID

Tras haber expuesto los resultados del cuestionario CoreGRID sobre la IRA en búlgaro, que ha servido para conocer las características más destacadas de la conceptualización de esta emoción, así como tras haber analizado las metáforas y metonimias más recurrentes en búlgaro para expresarla, se puede apreciar una correlación entre la imagen o las características que los hablantes de búlgaro guardan sobre la IRA, y su manera de expresarla lingüísticamente. Así, en este apartado, serán comentados los resultados del cuestionario CoreGRID obtenidos sobre la IRA, en relación a las expresiones metafóricas y metonímicas encontradas en búlgaro para la misma.

El cuestionario CoreGRID muestra la IRA como una de las emociones negativas (7,47), que provoca malestar, tanto en la persona que la padece como para las que están a su alrededor, lo que guarda coherencia con las imágenes que componen los dominios fuente que encontramos en las metáforas y metonimias para esta emoción, los cuales suelen ser elementos relacionados con connotaciones negativas como: la enfermedad, la locura, las armas, el demonio, el picor, la amargura, o elementos de la naturaleza o animales peligrosos. Estos dos últimos elementos guardan también relación con el carácter fuerte (6) con los que los búlgaros también identifican esta emoción. Estos elementos suelen además aportar consecuencias negativas (7,11) y pocos beneficios (2,21), características que también han sido identificadas para la IRA en el cuestionario CoreGRID.

Este carácter negativo también está ligado culturalmente al color negro, respondiendo a una de las metáforas conceptuales básicas MALO ES NEGRO, que en búlgaro se manifiesta en expresiones como la expuestas en (21) y (22).

(21) Черно ми е (пред очите)
 cherno mi e (pred ochite)
 negro me es (delante ojos.los)
 ‘Mis ojos lo ven todo en negro’

(22) Черно ми става пред очите
 cherno mi stava pred ochite
 negro me pasa delante ojos.los
 ‘Está negro delante de mis ojos’

Como ha sido observado en el corpus, una de las metáforas conceptuales de la IRA más prolíficas en búlgaro es la IRA ES CALOR, que produce un gran número de expresiones

metafóricas en esta lengua (ver tabla 6.4), respondiendo a sus variantes y submetáforas, como por ejemplo, LA IRA ES FUEGO en *изпепеляваща ярост* (izpelyavashta yarost) ‘rabia ardiente’, *разсърдвам се* (razserdvam se) ‘incendiarse’, o en LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR A PRESIÓN en *като тенджера под налягане* (kato tendzhera pod nalyagane) ‘como una olla a presión’. Sin embargo, el aumento de temperatura no ha sido uno de los puntos destacados en las respuestas de los búlgaros al CoreGRID, las preguntas referidas a la sudoración y a la sensación corporal de calor han recibido 6,53 y 5,21 puntos respectivamente, posiblemente debida, como se ha señalado anteriormente en 6.2.2, a la existencia en búlgaro de términos que distinguen entre calor agradable y calor desagradable. Aunque existe en búlgaro una clara relación de la IRA con el calor o el aumento de temperatura, esta no es una de las características más destacadas de la conceptualización de esta emoción. Si bien, se prefieren otras metáforas conceptuales para expresarla.

Se ha observado que, en cambio, prevalecen otras imágenes como la llegada de la IRA al LÍMITE DEL CONTENEDOR (la garganta), la explosión debido a la pérdida de control, un oponente diabólico que domina a la persona, el sabor agrio o los efectos fisiológicos que acompañan el enfado (cambio de color, subida de la presión arterial, etc.). Las expresiones que contemplan estos elementos han sido halladas en mayor número de ocasiones, y son también las primeras a las que se han referido los hablantes nativos en el cuestionario en el que contestaban sobre las expresiones que usaban para expresar el enfado y aquellas que conocían. Se puede suponer que esta menor relación de LA IRA con el calor o la sudoración se corresponda con una menor frecuencia de uso de las expresiones basadas en la metáfora IRA ES CALOR, aunque para la afirmación de esta hipótesis habría que realizar un estudio sobre su frecuencia de aparición de las expresiones del presente corpus.

La respuesta física ante esta emoción analizada en el CoreGRID se corresponde con los efectos fisiológicos se encuentran principalmente en las metonimias del tipo LOS EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA. Por ejemplo, las sensaciones corporales por las que los informantes han caracterizado la IRA como la tensión muscular (7,37), la aceleración del ritmo cardíaco (7,79), o el enrojecimiento (7,26) se encuentran reflejadas en expresiones metonímicas como las presentadas en (23) a (25).

- | | | |
|------|----------------|-----------|
| (23) | <i>Наежвам</i> | <i>се</i> |
| | naezhvam | se |
| | erizar | se |

‘Erizarse’

(24) *Качва ми се кръвта в главата*
kachva mi se kravta v glavata
sube me se sangre.la en cabeza.la
‘Se me sube la sangre en la cabeza’

(25) *Почервенявам от яд*
pocherveniyavam ot yad
enrojecer de enojo
‘Ponerse rojo de ira’

En cuanto a la expresión facial y corporal, se ve también reflejada en la voz temblorosa (7,58) y las dificultades en el habla (6,21), como en *гобори с неломлабки* (gobori s helomlabki) ‘hablar con reticencias’. Así como, hablar alto (7,32) responde a un comportamiento verbal agresivo, como en la expresión *изтрещявам* (iztreshtyavam) ‘tronar’ que se refiere al hecho de gritar enfadado.

Esta emoción también destaca en el CoreGRID sobre las demás emociones por el alto deseo de herir a la otra persona (6,74 puntos), así como querer oponerse (6,68) o enfrentarse (6,21), lo que también se refleja en las metonimias que recogen las formas de todo tipo de agresión, verbal, física o visual, como expresión de esta emoción: AGRESIÓN POR IRA, que se manifiesta de diversas formas en expresiones como los ejemplos en (26) a (28).

(26) *Ще ти разбия зъбите*
shte mi razvbia zabite
futuro te aplastaré dientes.los
‘Te voy a romper los dientes’

(27) *Правя на пух и прах*
pravya na puh i prah
hago en pluma y polvo
‘Hacer polvo y pluma’

(28) *Стрелян с очи*
strelyan s ochi
disparando con ojos
‘Disparar con los ojos’

El comportamiento agresivo es además cuestionado socialmente, por ello la gran relación que los informantes búlgaros han encontrado en la emoción de la IRA con la

oposición a los valores (6,11) y la violación de las normas sociales (6,37). Por otro lado, es una manera de obtener la retribución de la injusticia que normalmente causa el enfado. Esta causa en la injusticia y en el comportamiento del otro ha sido también señalada (con 7,26 y 6,89 puntos respectivamente) por los participantes, así como en las expresiones metafóricas en búlgaro se indica que la causa es el que alguien haya cometido un exceso o un abuso, es decir, LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE, como ocurre en las expresiones en (29) y (30)

(29) *Последната капка преля чашата*
 poslednata kapka prelya chashata
 última.la gota desbordó vaso.el
 ‘La última gota que desbordó el vaso’

(30) *Да преминеш границата*
 da preminesh granitsata
 que cruces frontera.la
 ‘Cruzar la frontera’

La pérdida de control es otra de las características que han destacado los búlgaros sobre la IRA (6,84), al mismo tiempo, en el corpus se expresa de innumerables formas que indican las causas de esta falta de control, como la locura, la enfermedad, el verse atrapado o controlado por un oponente, la fuerza irracional de la naturaleza, etc. como en las expresiones en (31) y (32).

(31) *Преобладавам гнева*
 preovladyavam gneva
 dominar ira.la
 ‘Dominar la ira’

(32) *Изкрейзвам*
 izkreyzvam
 enloquezco
 ‘Volverse loco’

Estas fuerzas que dejan a la persona sin control, la incapacitan además para poder tomar decisiones sobre las consecuencias de lo que desencadena su enfado, que, coherentemente, tiene también visibilidad en el CoreGRID con respecto a la baja puntuación (3) destinada a la capacidad de influir en las consecuencias.

Otra de las características que los búlgaros parecen atribuir a la IRA es la sensación de intranquilidad, ya que también le asignan valores altos (7,58) en el CoreGRID, y consecuentemente, utilizan los valores bajos de la escala en esta emoción al estado de calma (2,11). El estado de intranquilidad puede ser percibido de manera externa, a modo de temblor en el cuerpo o en la voz, como se muestran en la expresión búlgara en (33).

(33) *Разтреперих* *се* *от* *яд*
raztreperih se ot yad
temblé me de enfado
‘Temblar de rabia’

Aunque también puede corresponder a una sensación interna, sin necesariamente aportar signos externos, que experimenta la persona que sufre la cólera, como se refleja en *В душата ми бушува ярост* (*v dushata mi bushuva yarost*) ‘en mi alma se remueve la ira’. En ambos casos, estas expresiones responden igualmente a la metonimia conceptual AGITACIÓN POR IRA.

Para concluir este análisis comparativo, se puede decir que, en general, se ha hallado una gran coherencia entre las respuestas de los informantes búlgaros al cuestionario CoreGRID con respecto a las expresiones búlgaras del corpus, principalmente en lo referente a la correlación de los efectos fisiológicos de la IRA y las expresiones metonímicas en búlgaro, con lo que se puede inferir que la conceptualización de esta emoción está fuertemente basada en la experiencia corporal, y que esto se transmite y se refleja además mediante la expresión lingüística.

6.4. Recapitulación

En este capítulo se exponen las maneras en que la emoción de la IRA es conceptualizada y expresada en búlgaro, lengua que hasta ahora había sido poco estudiada desde el punto de vista teórico de la TMMC. Para ello se han utilizado dos tipos de metodologías, por un lado un cuestionario psicolingüístico sobre distintas emociones, una versión modificada del CoreGRID (Fontaine, Scherer y Soriano 2013), y por otro lado, un análisis de un corpus de 190 expresiones metafóricas y metonímicas en búlgaro, recogidas de distintos diccionarios y estudios fraseológicos. Ninguna de estas metodologías se había aplicado anteriormente al búlgaro, por lo que representa una novedad, así como una aportación al campo de la metáfora y de las emociones en general.

A través de los resultados a este cuestionario se puede señalar que en búlgaro la IRA se tiene por una emoción intensa y negativa, que causa intranquilidad, así como es causa de consecuencias negativas. Se caracteriza en la persona que la sufre por un aumento del ritmo cardiaco, así como de la temperatura corporal, cambio de color del rostro, normalmente hacia el rojo debido a la subida de tensión y el calor, y por una mayor tensión muscular, aunque estas son características que, en mayor o menor medida, también comparte con otras emociones.

La comparación de los resultados del CoreGRID con el corpus de expresiones en búlgaro evidencia el origen basado en la experiencia corporal de muchas metáforas y metonimias conceptuales, como ya hicieran anteriores estudios sobre la IRA en otras lenguas, lo que guarda además coherencia con uno de los preceptos base de la LC, la interacción existente entre el lenguaje, el cuerpo y el pensamiento (Lakoff y M. Johnson 1999; Gibbs 2006). Por ejemplo, muchas expresiones metonímicas se refieren a efectos fisiológicos que los informantes búlgaros han señalado en el CoreGRID como característicos de la IRA, como el enrojecimiento del rostro en *почервениявам* (pocherveniyavam) ‘ponerse rojo’; la tensión muscular en *наежвам се* (naezhvam se) ‘erizarse’; la agitación en *В душата ми бушува ярост* (v duchata mi bushba yarost) ‘en mi alma se remueve la ira’; la subida de la presión arterial en *Вдигна кръвното* (vdigna kravenoto) ‘subir la sangre’, etc.

Tras haber realizado el análisis del corpus de expresiones, se puede señalar que las metáforas conceptuales juegan un importante papel en la conceptualización de la IRA en búlgaro. Los conceptos principales que caracterizan esta emoción, como el calor, la tensión o la pérdida de control, se ven reflejados en las expresiones metafóricas en búlgaro que

expresan y describen el enfado, manifestando la existencia de estos conceptos mentales relacionados con la IRA en esta cultura. La IRA en búlgaro también se expresa por medio de principios metonímicos que describen las consecuencias de esta emoción, tanto en el comportamiento agresivo de la persona enfadada como en sus efectos fisiológicos.

Como ya han señalado otros autores anteriormente (Kövecses 2000b), la IRA es conceptualizada de maneras muy similares en las distintas lenguas, y al mismo tiempo, es un constructo social que puede variar de manera considerable entre una cultura y otra. Así se puede señalar en búlgaro ciertos dominios recurrentes pueden estar basados en creencias populares o en costumbres, como la sangre o el sabor agrio, que responden a elementos básicos de la medicina medieval, o el demonio, sacado de la tradición religiosa. Estos elementos pueden aparecer también en otras lenguas ya que puede tratarse de elementos culturales compartidos, como es el caso de las expresiones sobre la posesión demoníaca, que existe tanto en búlgaro, *вземат ме дяволите* (vzeman me diavolite) ‘cogido por los demonios’ como en español, *me llevan los demonios*. Aunque a veces, ciertos aspectos culturales pueden dar lugar a expresiones idiosincrásicas, como en el caso de expresiones como *кисел като арнаутин* (kisel kato arnautin) ‘agrio como un albanés’ o *кисел като турчин през рамазан* (kisel kato turchin prez remazan) ‘agrio como un turco en ramadán’, que revelan un claro trasfondo de los conflictos históricos de la sociedad búlgara.

El análisis realizado en este capítulo, tanto de las metáforas y metonimias de la IRA en búlgaro, como de los datos recogidos con el cuestionario CoreGRID, se contrastará en el próximo capítulo con la conceptualización de la IRA en español, que también será descrita a través de las mismas metodologías, a fin de descubrir las similitudes y diferencias entre ambas lenguas.

CAPÍTULO 7: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IRA EN ESPAÑOL Y SUS DIFERENCIAS Y SIMILITUDES CON EL BÚLGARO

En el capítulo 6 se desarrolló la primera parte del estudio psicolingüístico contrastivo sobre la conceptualización de emociones, que consistía en la descripción de la conceptualización de la IRA en búlgaro. En el presente capítulo se expone la segunda parte del estudio contrastivo, que está dedicada a la conceptualización de la IRA en español, así como a la comparación de esta emoción en ambas lenguas.

Al igual que en la primera parte del estudio, con la IRA en búlgaro, se procederá también a analizar esta emoción a través de las metáforas y metonimias conceptuales existentes en español para expresar la IRA, y después al análisis de los resultados del cuestionario CoreGRID a hispanohablantes. A diferencia de la IRA en búlgaro, que no había sido estudiada hasta el momento, la IRA en español ha sido anteriormente tratada desde el punto de vista teórico de la TMMC (Barcelona 1989b; Barcelona y Soriano 2004; Soriano 2003a, 2004, 2016). Algunos de estos estudios también han utilizado como herramienta de recogida de datos el cuestionario GRID (Soriano 2013; Soriano et al. 2013; Ogarkova y Soriano 2014a, b, Ograkova, Soriano y Gladkova 2016), por lo que no será precisa la elaboración de un corpus de expresiones metafóricas y metonímicas en español, sino que se utilizarán los ya existentes. Por la misma razón, tampoco será necesario su contraste con otras emociones en español a través del cuestionario CoreGRID. En cambio, en el caso del español, al ser una lengua hablada en culturas diferentes, pueden existir diferencias de conceptualización, por lo que se ha considerado oportuno comprobar si esta diferencia tiene algún impacto en la conceptualización de la IRA.

En la primera parte del capítulo se describirá la IRA en español a partir de estudios anteriores sobre metáforas y metonimias de la IRA en esta lengua. Después, serán contrastados los datos recogidos a partir del cuestionario CoreGRID sobre la IRA en español. Por último, en la tercera parte, se compararán los datos específicos recogidos sobre la IRA en búlgaro, con los existentes en español sobre esta emoción, poniendo en relación ambas metodologías.

7.1. La IRA en español

A diferencia del búlgaro, la conceptualización metafórica y metonímica de la IRA en español ha sido estudiada anteriormente, principalmente por Barcelona (1989b), Barcelona y Soriano (2004), Soriano (2003a, 2004, 2013, 2016) Soriano et al. (2013) Ogarkova y Soriano (2014a, b), Ograkova, Soriano y Gladkova (2016, 2018), por lo que en el siguiente apartado, se hará un resumen de las características principales de las metáforas y metonimias conceptuales existentes en español para la IRA, basado en estos trabajos, así como, se darán ejemplos de expresiones metafóricas y metonímicas convencionales en español mencionadas en los mismos estudios.

7.1.1. Metáforas de la IRA en español

En este apartado se comentarán brevemente los hallazgos de Soriano (2004), Ogarkova y Soriano (2014b, 2018) y Ogarkova, Soriano y Gladkova (2016) sobre las metáforas de la IRA en español. En él se comentarán las metáforas conceptuales que han sido señaladas para esta emoción y que han sido detectadas en español, así como, se ilustrarán con algunas expresiones metafóricas en español para la IRA.

El primer grupo de metáforas, presentado en la tabla 7.1, son las que se relacionan con la metáfora conceptual del CONTENEDOR. En la tabla 7.1 se distinguen las metáforas en las que el CONTENEDOR es la persona, o una parte de su cuerpo, y aquellas en las que el CONTENEDOR se refiere a la emoción y es la persona la que entra en él.

Este último, la emoción como contenedor, también se puede interpretar como LA EMOCIÓN ES UN LUGAR o UN ESPACIO LIMITADO, que según Reali y Arciniegas (2015), es más frecuentemente utilizado en español para conceptualizar las emociones negativas, que la primera, EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, para la que, en cambio, habría una tendencia a conceptualizar las emociones positivas. Sin embargo, como se puede ver en la tabla 7.1, en el caso de la IRA, se detectan más metáforas conceptuales que se relacionan con el CUERPO de la persona, o una parte, como CONTENEDOR de esta emoción que sobre LA EMOCIÓN ES UN CONTENEDOR, LUGAR o UN ESPACIO LIMITADO, existiendo también más expresiones metafóricas en las que subyace esta conceptualización, como por ejemplo, *rebosante de ira* o *tragarse la rabia*.

METÁFORA CONCEPTUAL		EXPRESIÓN
EL CUERPO ES UN CONTENEDOR	EL SUJETO EN SÍ MISMO	<i>Estar fuera de sí</i>
	CONTROL ES ESTAR EN UNA LOCACIÓN CANÓNICA	<i>Salirse de sus casillas</i> <i>Sacar de quicio</i> <i>Estar fuera de control</i>
	EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES	<i>Rebosante de ira</i> <i>No poder contener la rabia</i> <i>Tragarse la rabia</i>
UNA PARTE DEL CUERPO ES UN CONTENEDOR		<i>Tener la ira en el corazón</i> <i>Me sube la ira del estómago a la cabeza</i>
LA IRA ES UNA SUSTANCIA EN UN CONTENEDOR	CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SUBE Y PUEDE LLEGAR AL LÍMITE DEL CONTENEDOR	<i>Estar hasta las narices</i> <i>Estar hasta la coronilla</i> <i>Hinchar las narices</i> <i>Subirse la sangre a la cabeza</i>
	CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SE PUEDE SALIR DEL CONTENEDOR	<i>Rebosante de ira</i> <i>Desbordado por la ira</i>
LA EMOCIÓN ES UN CONTENEDOR LA IRA ES UN LUGAR/ ESPACIO LIMITADO		<i>En el umbral de la ira</i> <i>Salir del enfado</i>

Tabla 7.1: Metáforas de la IRA en español: metáforas del CONTENEDOR

EL CUERPO ES UN CONTENEDOR se combina con otras metáforas generales como EL SUJETO EN SÍ MISMO o CONTROL ES ESTAR EN UNA LOCACIÓN CANÓNICA. Ambas combinaciones se relacionan con la pérdida de control. Cuando la persona está muy enfada se sale de sí mismo, *estar fuera de sí*, o de su locación canónica, *salirse de sus casillas*, *sacar de quicio*, lo que implica la pérdida de control sobre sí o sobre sus actos.

EL CONTENEDOR puede también reducirse a UNA PARTE DEL CUERPO y, en el caso del español, las partes del cuerpo que son más recurrentes para alojar la IRA son *el estómago*, *el corazón* o *el pecho*, y en menor medida *la cabeza* (Soriano 2004), como se observa en expresiones como *tener la ira en el corazón* o *me sube la ira del estómago a la cabeza*.

Dentro del CONTENEDOR la IRA se puede presentar como un fluido que se eleva al incrementarse también la emoción, llegando al límite del contenedor, situada en español en la cabeza, o alguna zona concreta de esta como *la nariz* o *la coronilla*, como en *estar hasta las narices*. Si la IRA sigue creciendo, el fluido puede desbordarse, como en *rebosante de ira*.

El siguiente grupo de metáforas conceptuales sobre la IRA atestadas en español, recogidas en la tabla 7.2, se refieren a la metáfora IRA ES CALOR. Este calor se puede dar en forma sólida, como FUEGO, así se observa en expresiones como *quemarse*, *echar chispas* o *estar frito*. También el calor se puede dar como líquido, relacionándose con la metáfora del CONTENEDOR y produciendo LA IRA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR, que da lugar a varias metáforas derivadas sobre el comportamiento de este fluido según vaya aumentando o disminuyendo la emoción. A mayor intensidad de la emoción mayor calor: *echar humo por las orejas*. Y cuando la IRA se vuelve demasiado intensa, el contenedor explota, *explotar* o *estallar de ira*.

METÁFORA CONCEPTUAL		EXPRESIÓN
IRA ES CALOR	IRA ES FUEGO	<i>Encender a alguien</i> <i>Sofocar la ira</i> <i>Quemarse</i> <i>Echar chispas</i> <i>Estar frito</i>
	LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (A PRESIÓN)	CUANTO MAYOR ES EL CALOR MÁS INTENSA ES LA IRA
	CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA	<i>A sangre fría</i> <i>Me hierva la sangre</i> <i>Echar humo por las orejas</i> <i>Explotar de ira</i> <i>Estallar</i> <i>Me revienta lo que haces</i>

Tabla 7.2: Metáforas de la IRA en español: LA IRA ES CALOR

En la tabla 7.3 se presentan el resto de metáforas conceptuales específicas de la IRA en español. En la metáfora conceptual LA IRA ES UN Oponente, la emoción aparece cómo una entidad externa y superior que somete a la persona enfadada, que lucha, por otro lado, por liberarse, aunque no siempre lo consigue como ocurre en *rendirse a la ira*. A veces este oponente ES UN SER SOBRENATURAL, normalmente un demonio o ser maligno, como en *llevarle los demonios*. Estas metáforas denotan la pérdida de control de la persona, como es también el caso de otras formas de fuerza intensa como es LA NATURALEZA, p. ej, en *echar rayos* o la de los ANIMALES, p. ej. en *enfurecer* o *cabrearse*, que además manifiestan el peligro de esa fuerza para las personas cercanas y la irracionalidad de la persona que sufre el enfado.

Las expresiones metafóricas a partir de la metáfora conceptual LA IRA ES UN ARMA contemplan la implicación de peligro para las otras personas, como en la expresión *ser el blanco de la ira*. Además, reflejan la pérdida de la razón, y por consiguiente de control, las expresiones en las que subyace la metáfora conceptual LA IRA ES LOCURA, como, por ejemplo, en *loco de ira*, y LA IRA ES ENFERMEDAD, como en *ponerse del hígado*.

Las metonimias se dividen en las causas y los efectos de la IRA. Entre las primeras destacan las relacionadas con metonimia derivada LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA, por ejemplo, en expresiones como *molestarse*, *picarse*, *irritarse*, que en español están fuertemente convencionalizadas.

Por otro lado, los EFECTOS DE LA IRA se dividen en la AGRESIÓN, EL COMPORTAMIENTO VIOLENTO O INCONTROLADO y los EFECTOS FISIOLÓGICOS que produce la emoción. La agresión puede ser tanto visual, *fulminar con la mirada*, como verbal, *poner el grito en el cielo*, o física, *tener ganas de romperle la cara a alguien*. El comportamiento violento se relaciona con la falta de control de la persona que se enfada, y la pérdida de la capacidad de razonar, lo que la lleva a un comportamiento irracional y alocado, como en la expresión *subirse por las paredes*. También denota agresividad hacia los otros y hacia sí mismo como demuestran expresiones como *tirarse de los pelos*.

En cuanto a los EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA, manifiesta la respuesta corporal de la persona que sufre la IRA, y señalan cambios muy diversos en la postura corporal, los gestos, las sensaciones de la persona o en mecanismos corporales internos. La persona enfadada puede manifestar un enrojecimiento en su rostro, como se manifiesta en la expresión *ponerse rojo*, aunque hay expresiones que eligen otros colores para expresar este cambio físico de la persona, como en *ponerse negro*, bajo la que subyace la misma idea de CAMBIO DE COLOR POR IRA. Este cambio de color del rostro puede ir también acompañado de una EXPRESIÓN FACIAL característica de esta emoción, como en *fruncir el ceño*, que sirva de indicativo a los demás del estado emocional de la persona enfadada, que *lleva cara de pocos amigos*.

METÁFORA CONCEPTUAL	EXPRESIÓN
LA IRA ES UN Oponente	<i>Dejarse llevar por la ira</i> <i>Empujado por la ira</i> <i>Rendirse a la ira</i>
LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL	<i>Se lo llevaron los demonios</i>
LA IRA ES LOCURA	<i>Loco de ira</i>
LA IRA ES ENFERMEDAD	<i>Envenenarse</i> <i>Ponerse del hígado</i> <i>Ataque de ira</i> <i>Darle los siete males</i>
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO	<i>Ponerse como una furia</i> <i>Montar en cólera</i> <i>Perder los estribos</i> <i>Estar que muerde</i> <i>cabrearse</i>
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	<i>Echar rayos</i> <i>Levantar tempestades</i>
LA IRA ES UN ARMA	<i>Dispararse</i> <i>Ser el blanco de la ira</i>
LA IRA ES UN PESO	<i>Descargar la ira</i> <i>Ser un pesado</i> <i>No aguantar a alguien</i>
LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE	<i>Pasarse de la raya</i> <i>Pasarse tres pueblos</i>

Tabla 7.3: Metáforas de la IRA en español

Además del carácter negativo de todas estas imágenes sobre la IRA, hay que añadir que ésta es también UN PESO para la persona que *no soporta, tiene que aguantar o descarga sobre los demás*. Por último, se señala como una de las causas de aparición de esta emoción el hecho de TRASPASAR UN LÍMITE, como indica la expresión *pasarse de la raya*.

7.1.2. Metonimias de la IRA en español

La clasificación de metonimias conceptuales de la IRA en español, expuesta en la tabla 7.4, está basada principalmente en el trabajo de Soriano (2004). Ésta está dividida en CAUSAS y EFECTOS DE LA IRA. A esta propuesta se ha añadido, como EFECTO DE LA IRA, la metonimia SABOR AGRIO POR IRA (Esenova 2009, 2011, Ogarkova y Soriano 2018), a fin verificar su existencia en español y de poder realizar una mejor comparación con el búlgaro, ya que en esta lengua ha resultado muy productiva.

METONIMIA CONCEPTUAL		EXPRESIÓN	
LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA		<i>Molestarse</i> <i>Picarse</i> <i>Irritar</i> <i>Tocar las narices</i>	
EFECTOS DE LA IRA POR LA IRA	AGRESIÓN POR IRA	AGRESIÓN VERBAL	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i> <i>Maldecir</i> <i>Poner el grito en el cielo</i>
		AGRESIÓN FÍSICA	<i>Tener ganas de romperle la cara a alguien</i>
		AGRESIÓN VISUAL	<i>Fulminar con la mirada</i> <i>Atravesar con la mirada</i>
	COMPORTAMIENTO VIOLENTO (INCONTROLADO) POR IRA		<i>Tirarse de los pelos</i> <i>Subirse por las paredes</i>
	EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA	CAMBIO DE COLOR	<i>Rojo de ira</i> <i>Ponerse negro</i> <i>Ponerse de mil colores</i>
		INTERFERENCIA DE LA PERCEPCIÓN	<i>Cegarse</i> <i>Ira sorda</i>
		DIFICULTAD PARA RAZONAR	<i>Perder la cabeza</i>
		AUMENTO DE LA PRESIÓN ARTERIAL O MUSCULAR	<i>Alterar la sangre a alguien</i> <i>Poner los nervios de punta</i>
		AGITACIÓN POR IRA	<i>Perder la calma</i> <i>Temblar de ira</i>
		EXPRESIÓN FACIAL	<i>Fruncir el ceño</i> <i>Llevar cara de pocos amigos</i>
SABOR AGRIO		<i>Estar avinagrado</i>	

Tabla 7.4: Metonimias de la IRA en español

Otra manifestación física del enfado es el AUMENTO DE LA PRESIÓN INTERNA. Bien a nivel arterial, con una subida de las pulsaciones, como recoge *alterar la sangre a alguien*, o bien a nivel muscular, con la tensión de los músculos del cuerpo, como en *poner los nervios de punta*. Como sensaciones internas destaca la AGITACIÓN, como se observa en *perder la calma* o en *temblar de ira*. A la IRA también se le imputa el producir dificultades en el raciocinio y la comprensión, por pérdida de la razón o los sentidos, como exponen *cegarse* y *perder la cabeza*.

Por último, hemos comprobado que la metonimia conceptual SABOR AGRIO POR IRA (Esenova 2009, 2011, Ogarkova y Soriano 2018), también se da en español, ya que se

utilizan expresiones como *estar avinagrado* o *llevar cara de vinagre*, para indicar que la persona está enfadada.

7.1.3. Datos psicolingüísticos de la IRA en español

Los datos psicolingüísticos de la IRA en español se han extraído mediante el cuestionario CoreGRID. Al ser el español una lengua hablada en culturas muy diversas, se han querido también tener en cuenta la posibilidad de que puedan existir diferencias a la hora de conceptualizar la ira. Por ello, se han tenido en cuenta datos basados en el español europeo, por un lado, y datos de español americano, por el otro. En este último caso, dado que existía ya un estudio anterior con datos del español de Colombia, se ha escogido esta variedad para la presente investigación.

Estudios anteriores sobre términos emocionales que utilizan el cuestionario GRID (Fontaine, Scherer, y Soriano 2013) encuentran que existe mayor similitud en los conceptos emocionales entre variantes de la misma lengua o entre lenguas de la misma familia. Es el caso de las lenguas eslavas, estudiadas por Ogarkova, Panasenko y Lewandowska-Tomaszcyk (2013), donde el ruso, ucraniano, checo, eslovaco y polaco, mostraban mayores similitudes entre sí que con el inglés, encontrándose las mayores similitudes entre el ruso y el ucraniano. Algo similar se refleja en los resultados del estudio de Soriano et al. (2013), que compara los resultados del GRID sobre términos emocionales de la IRA en dos variedades de dos lenguas diferentes, español de España y de Colombia, y ruso de Rusia y de Ucrania. Los resultados apuntan a mayores diferencias entre las distintas lenguas que entre las variedades de la misma lengua. Si bien, los resultados también señalan sutiles diferencias entre las variedades de una misma lengua. La diferencia principal entre el español de España y el de Colombia radica en el término *molesto*, que en el español de Colombia estaría más cercano de la rabia o un enfado fuerte, mientras que en el español de España corresponde a un nivel moderado de enfado.

Al no poder descartar diferencias entre variedades del español en la conceptualización de la IRA, los datos obtenidos con el coreGRID llevado a cabo en Colombia se han cotejado con los datos recogidos con hablantes españoles, a través de un estudio selectivo, utilizando el mismo cuestionario. En este apartado se comentan, por tanto, los resultados sobre la IRA del cuestionario CoreGRID realizado por Chavarría, Villada y Chaves (2017) a hispanohablantes de Colombia, así como se comprueban si los datos recogidos a participantes españoles son similares a estos.

Nuevamente, como también se estipuló en el análisis al CoreGRID en búlgaro, se tendrán en cuenta los valores por encima de 6 puntos de media como característicos de la IRA (marcados en color naranja en las tablas), y dentro de estos, como muy característicos aquellos que se sitúen por encima de 7 puntos. También se valorarán como no característicos aquellos por debajo de 3,5 (señalados en las tablas en color azul), y como neutros los valores intermedios, entre 3,5 y 6 puntos de media. Dentro de las tablas, se han destacado en color rosa aquellos datos que arrojan una diferencia de más de 1 punto entre las respuestas de colombianos y españoles.

En las respuestas al primer bloque de preguntas, expuestas en la tabla 7.5, se observa que, tanto para los colombianos como para los españoles, la IRA produce una sensación intensa y negativa.

Bloque I: sensaciones generales sobre la emoción			
	Media colombianos	(DT)	Media españoles
Intensa	8,53	(0,88)	7,90
Duradera	5,06	(2,69)	4,56
Buena	1,44	(0,73)	1,73
Cansada	5,44	(2,29)	4,40
Intranquila	7,92	(2,01)	7,03
Fuerte	7,56	(1,3)	5,32
Calmada	1,17	(0,38)	1,55
Mala	7,69	(1,7)	7,30
Débil	3,58	(2,17)	3,90
Activa	7,69	(1,55)	6,10

Tabla 7.5: Característica de la IRA en español. Bloque I: sensaciones generales

Se observa también en la tabla 7.5 que la IRA es una emoción que activa a la persona que la experimenta, y que le ocasiona sensación de intranquilidad. Las sensaciones que menor puntuación han obtenido en ambos grupos, son buena, calmada y débil, y por lo tanto que menos se han identificado con la IRA, también coinciden en ambos grupos. A pesar de que las respuestas de los colombianos y de los españoles son muy similares, se detecta en este primer bloque una pequeña diferencia entre estos dos grupos de informantes, la IRA implica una mayor fuerza para los colombianos que para los españoles, siendo la diferencia entre ambos grupos de 2,25 puntos (7,56 para los colombianos y 5,32 para los españoles).

Las respuestas al segundo bloque se muestran en la tabla 7.6. En estas respuestas, que tratan sobre las sensaciones corporales que produce la IRA, destaca, para ambos

grupos, la aceleración del ritmo cardiaco, así como de la respiración, pues ambas han recibido por encima de 8 puntos de media. La sensación de calor también está muy presente, con 8,53 puntos para los colombianos y 7,8 para los españoles. Otra de las sensaciones destacadas en ambos grupos, con más de 8 puntos, es la tensión muscular.

Bloque II: sensaciones corporales			
	Media colombianos	(DT)	Media españoles
Debilidad en las extremidades	3,03	(1,84)	3,24
Palidez	3,42	(2,39)	2,64
Molestia estomacal	6,08	(2,45)	4,86
Disminución del ritmo cardíaco	1,56	(1,38)	1,81
Aceleración del ritmo cardíaco	8,72	(0,51)	8,32
Músculos tensos	8,14	(1,51)	8,1
Respiración más lenta	1,42	(0,77)	1,83
Respiración más rápida	8,44	(0,73)	7,86
Sentirse acalorada	8,53	(0,81)	7,8
Sudor	8,17	(1,34)	6,56
Sienta frío	2,5	(1,73)	2,84
Sonrojarse	7,47	(2,12)	5,78

Tabla 7.6: Característica de la IRA en español. Bloque II: sensaciones corporales

Otras dos sensaciones corporales que los colombianos han señalado altamente con la emoción de la IRA son la presencia de sudor y de rojez en la cara. Ambas sensaciones corporales han sido también destacadas por los españoles, aunque en menor medida, habiendo en ambos casos una diferencia de 1,6 puntos menos.

También en menor medida, la IRA produce molestias estomacales, tanto para los colombianos como para los españoles, aunque en el caso de los segundos la relación con esta sensación corporal ha sido menos importante, con una puntuación media de 4,83, lo que significa 1,22 puntos menos que en el caso de los colombianos.

En cuanto a las sensaciones que menos se han relacionado con la IRA (por debajo de 3,5 puntos), ambos grupos destacan, con una puntuación muy similar, la debilidad en las extremidades, la palidez, la disminución del ritmo cardiaco, la respiración más lenta y la sensación de frío.

La tabla 7.7 expone las respuestas dadas al tercer bloque de preguntas, que versa sobre la expresión facial y corporal de la emoción. En este bloque no se encuentran diferencias notables entre las respuestas del grupo de colombianos y de españoles. Ambos

han señalado como elementos expresivos fuertemente relacionados con la IRA, por encima de 8 puntos, el fruncir el ceño y elevar el tono de voz.

También en ambos grupos, por encima de 6,5 puntos, destaca la aparición de lágrimas en los ojos, hablar con un tono más firme o adoptar una postura erguida y la cabeza en alto. En menor medida, aparecen en la persona enfadada las dificultades para hablar o tener la voz temblorosa.

Ambos grupos también coinciden en señalar como elementos que no se relacionan con la IRA (por debajo de 3 puntos), la sonrisa, el hablar más despacio, o adoptar una postura encorvada o estar cabizbajo.

Bloque III: expresión facial y corporal			
	Media colombianos	(DT)	Media españoles
Sonreír	1,53	(0,81)	1,76
Quedarse boquiabierta	3,92	(2,03)	3,13
Alzar las cejas	5,94	(2,92)	5,29
Fruncir el ceño	8,19	(1,89)	7,64
Cerrar los ojos	4,83	(2,68)	4,47
Lágrimas en los ojos	7,08	(1,81)	6,5
Hablar más fuerte	8,64	(0,64)	8,32
Hablar con voz temblorosa	6,17	(2,41)	5,38
Hablar con voz firme	7,64	(1,44)	6,41
Dificultad para hablar	6,39	(2,17)	6
Hablar más rápido	7,83	(1,56)	7,73
Hablar más despacio	2,64	(2)	2,35
Adoptar una postura erguida	6,78	(2,32)	6,94
Adoptar una postura encorvada	2,53	(1,8)	3,14
Mantener la cabeza en alto	6,44	(2,17)	7
Estar cabizbaja	2,83	(2,12)	2,58

Tabla 7.7: Característica de la IRA en español. Bloque III: expresión facial y corporal

Las respuestas al cuarto bloque de preguntas, que versan sobre las tendencias de actuación ante la emoción, se presentan en la tabla 7.8. Una vez más las respuestas de los participantes colombianos y españoles coinciden. En ambos casos señalan como principales características de actuación de la persona enfadada (por encima de 7,5 puntos), el oponerse a la otra persona o a la situación, y el impulso de querer herir o hacer daño a la otra persona. No obstante, en el caso de los colombianos, la puntuación es ligeramente

superior en ambos casos, por encima de 8,5 puntos, no llegando al 8 en el caso de los españoles.

Otra tendencia de actuación que también señalan ambos grupos, con 7,33 puntos los colombianos y 6,85 los españoles, es el deseo de enfrentar la situación. En menor medida (entre 6,23 y 6,81 puntos), ambos también señalan el querer parar lo que se está haciendo y desear deshacer lo sucedido.

Bloque IV: tendencias de actuación			
	Media Colombianos	(DT)	Media españoles
Que la situación dure o se repita	1,75	(1,52)	2,02
Parar lo que se está haciendo	6,72	(2,31)	6,23
Deshacer lo sucedido	6,81	(2,07)	6,64
Obedecer los deseos del otro	1,86	(1,87)	1,76
Que otro tome la iniciativa	4,03	(2,34)	3,82
No hacer nada	2,97	(2,46)	4,08
Falta de atención al suceso	4,86	(2,81)	5,91
Desaparecer o esconderse	4,42	(2,42)	5,85
Hacer daño, golpear o decir algo hiriente	8,75	(0,55)	7,85
Oponerse a alguien o a algo	8,61	(0,77)	7,52
Enfrentar la situación	7,33	(1,72)	6,82
Superar un obstáculo	5,69	(2,52)	5,82
Huir	4,72	(2,63)	5,17
Cantar y bailar	1,22	(0,42)	1,14

Tabla 7.8: Característica de la IRA en español. Bloque IV: tendencias de actuación

Por otro lado, las tendencias de actuación que han sido poco relacionadas con la IRA (por debajo de 2 puntos), tanto por los colombianos como por los españoles, son desear que la situación dure o se repita, obedecer los deseos del otro, y cantar y bailar. También ha recibido una puntuación baja ante la IRA el deseo de no hacer nada, sin embargo, en este caso ha habido una mayor diferencia, de 1,11 puntos, entre las respuestas de colombianos (2,97 puntos) y españoles (4,08 puntos), siendo ligeramente más acentuada en los españoles la tendencia a no querer hacer nada.

Finalmente, se exponen en la tabla 7.9, las respuestas al quinto y último bloque de preguntas, que versan sobre la evaluación del suceso. En este último bloque las respuestas de los participantes colombianos y los españoles han sido muy similares.

Ambos grupos señalan las consecuencias negativas de la emoción, así como su carácter desagradable, como las evaluaciones del suceso más destacadas, aunque de manera más acentuada la primera en el caso de los colombianos (8,29 puntos) que para los españoles (7,29 puntos), y la segunda, en cambio, con mayor incidencia en el caso de los españoles (8,14 puntos) que para los colombianos (7,78 puntos).

Bloque V: evaluación del suceso			
	Media colombianos	(DT)	Media españoles
Repentino	6,72	(2,17)	5,85
Impredecible	6,31	(2,08)	6,29
Placentero para el otro	1,44	(1,03)	2
Relevante para la persona	4,72	(2,83)	4
Relevante para el otro	5,47	(2,2)	3,70
Por casualidad	5,61	(2,31)	5,52
Causado por el otro	7,53	(1,32)	6,20
Consecuencias predecibles	5,56	(2,1)	5,64
Consecuencias negativas	8,28	(0,88)	7,29
Requiera una respuesta inmediata	7,22	(1,84)	6,05
Influir en las consecuencias	5,39	(2,64)	6,11
Controlar las consecuencias	3,89	(2,34)	3,97
Asumir consecuencias	4,47	(2,47)	5,64
En contra de los principios e ideales	7,86	(1,57)	6,70
Violación normas socialmente aceptadas	7,47	(1,56)	5,79
Sin poder influir en la situación	5,25	(2,59)	4,32
Adoptar un rol dominante	7,92	(1,08)	6,17
No implica urgencia	3,11	(1,97)	4,41
Incontrolable	6,86	(1,91)	5,67
Intencionalmente	3,94	(2,64)	4,67
Injusto	7,67	(1,37)	6,20
Agradable	1,44	(0,65)	1,6
Desagradable	7,78	(1,69)	8,14

Tabla 7.9: Característica de la IRA en español. Bloque V: evaluación del suceso

Tanto españoles como colombianos señalan como causa del suceso la acción de otra persona, aunque la respuesta de los colombianos a esta característica es más clara, con 7,53 puntos de media, en comparación con los 6,20 puntos de las respuestas de los españoles. De la misma manera, ambos grupos están de acuerdo en que el evento requiere de una respuesta inmediata, siendo nuevamente más alta la respuesta de los colombianos (7,22 puntos) que la de los españoles (6,05).

Otras características que también han sido destacadas por ambos grupos en este bloque, es su carácter injusto, y que actúa en contra de los principios e ideales de la persona, a pesar de que los españoles hayan atribuido 1,16 y 1,47 puntos menos de media respectivamente que los colombianos.

En general, los colombianos han dado puntuaciones más elevadas en sus respuestas hacia las características de la evaluación del evento de la IRA. Sin embargo, la diferencia más notable respecto a ambos grupos es la mayor consideración de los colombianos de la IRA como un suceso que viola las normas socialmente aceptadas, con 7,47 puntos de media frente a 5,79 puntos que le han otorgado los españoles.

En menor medida, el suceso es también señalado tanto por colombianos como por españoles de incontrolable y repentino. Además, ambos grupos de participantes están también de acuerdo en que el suceso no es placentero para el otro ni agradable (ambas características con menos de 2 puntos de media).

Tras el análisis de los cinco bloques de preguntas del cuestionario CoreGRID, se pueden distinguir las características más destacables de la IRA en español. Se trata de una emoción intensa, negativa y que produce sensación de intranquilidad. Viene acompañada de sensaciones corporales como la aceleración del ritmo cardíaco y la respiración, la tensión muscular y una sensación de acaloramiento, además de expresiones faciales y corporales características como el ceño fruncido, hablar de manera más fuerte, firme y rápida, y la posición erguida tanto del cuerpo como de la cabeza. La persona que sufre el enfado suele sentir deseos de parar lo que está haciendo, o querer deshacer lo sucedido, así como de oponerse a la situación o a la otra persona, así como también, puede sentir deseos de hierirla física o verbalmente. Por último, el evento en que se desenvuelve la IRA se caracteriza por sus consecuencias negativas y su carácter desagradable. Se suele achacar a una situación injusta, normalmente causada por otra persona, y que choca con los valores e ideales de la persona enfadada, que tenderá a adoptar un rol dominante.

Estas características han sido destacadas tanto por los participantes colombianos como por los españoles, al mismo tiempo que ambos grupos también han desechado características como la palidez en el rostro, sensación de frío, hablar más despacio, que la persona tenga ganas de cantar y bailar o que el suceso sea considerado como agradable. Se percibe cierta oscilación entre los dos grupos de participantes en la escala de respuesta (menos de 1,5 puntos de diferencia), que permite notar ciertos matices, como una mayor molestia en el estómago para los colombianos (diferencia de 1,22 respecto a los españoles)

o un mayor deseo de no hacer nada como respuesta al enfado, en el caso de los españoles (diferencia de 1,11 respecto a los colombianos).

También se han dado diferencias más acusadas para los colombianos, por encima de 1,5 puntos de diferencia, en las respuestas fisiológicas de sudar (1,65 puntos de diferencia respecto a los españoles) y sonrojarse (1,69 puntos de diferencia), así como en evaluar el evento como relevante para el otro (1,77 puntos de diferencia respecto a los españoles) o como una violación de las normas socialmente aceptadas (1,68 puntos de diferencia respecto a los españoles).

La única característica atribuida a la IRA que no ha sido compartida por españoles y colombianos es la sensación de fuerza de la emoción. Para los colombianos la IRA produce una sensación fuerte, ya que la han puntuado con una media de 7,56 puntos. Sin embargo, para los españoles esta característica tiene una condición más neutral, ya que recibe 5,32 puntos de media (una diferencia de 2,24 puntos entre ambos grupos). A pesar de esta diferencia, la respuesta hacia la característica opuesta, sensación débil, ha recibido una media de respuestas muy similar en ambos grupos, 3,58 para los colombianos y 3,90 para los españoles, lo que matiza la respuesta de los españoles, ya que, si bien no consideran que la IRA sea una sensación espacialmente fuerte, tampoco produce una sensación débil.

En resumen, la comparación sobre la conceptualización de la IRA por hablantes españoles y colombianos muestra que hay un grado de coincidencia amplio. No obstante, también se observa que hay divergencias en cuanto algunos rasgos como una respuesta fisiológica mayor para los colombianos, o que para estos la IRA sea una emoción socialmente menos aceptada que para los españoles. Estos resultados abren la posibilidad de que las diferencias culturales puedan tener un papel en la conceptualización de las emociones. Para comprobar esta posibilidad, sería necesario realizar un estudio más detallado en el que participaran hablantes de otras variedades de español y en el que la recogida de datos fuera exactamente igual. No hay que olvidar, como se describió en la metodología expuesta en el capítulo 5 que, aunque se usó el mismo cuestionario, se realizaron en contextos diferentes. Los participantes colombianos realizaron el cuestionario en ordenador y contestaron además a otros 19 términos emocionales, mientras que los españoles respondieron solo a la IRA y en una versión en papel del cuestionario. Este tipo de estudio queda fuera del alcance de esta tesis, pero abre la puerta a una futura investigación sobre las diferencias interculturales entre hablantes con una lengua común.

Los resultados del cuestionario CoreGRID sobre la IRA en español, expuestos en este apartado, serán comparados a continuación con las metáforas y metonimias existentes en esta lengua para conceptualizar y expresar la IRA.

7.1.4. Comparativa de metáforas y metonimias en español con los resultados del CoreGRID

Como se ha destacado en el apartado anterior, a través del análisis del cuestionario CoreGRID, la conceptualización de la IRA para españoles y colombianos tiene más características comunes que diferencias, no siendo estas significativas, por lo que, estos datos pueden ser contrastados con la clasificación de metáforas y metonimias existentes en español, expuesta en los apartados 7.2.1 y 7.2.2, elaborada a partir del español de España. No obstante, en esta comparación se tendrán en cuenta las diferencias observadas en el cuestionario CoreGRID entre españoles y colombianos.

En general se observa gran relación entre los datos del CoreGRID y las metáforas y metonimias que se utilizan en español para expresar la IRA. Las características principales de la IRA que se destacan en los resultados del cuestionario CoreGRID se reflejan en las expresiones metafóricas y metonímicas en español. Así las sensaciones generales que se han destacado en el cuestionario, como la intranquilidad (7,92 para los colombianos y 7,03 para los españoles) se reflejan en expresiones como *perder la calma* o *temblar de ira*, basadas en la metonimia conceptual IRA ES AGITACIÓN.

Las sensaciones corporales que han sido señaladas en el CoreGRID, como la tensión muscular (8,14 y 8,1) la aceleración del ritmo cardiaco (8,72 y 8,32) y la respiración (8,44 y 7,86), también se manifiestan en las expresiones españolas, principalmente en las metonimias referidas a los EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA, como *poner los nervios de punta* o *alterar la sangre a alguien*. También se ha señalado como característica de la IRA la sensación de acaloramiento (8,53 y 7,8), que puede relacionarse con expresiones derivadas de la metonimia conceptual IRA ES CALOR como *quemarse*, *encender a alguien* o *me hierva la sangre*.

En cuanto a las expresiones faciales y corporales características, evidenciadas en el CoreGRID, como el ceño fruncido (8,19 y 7,64), o hablar de manera más fuerte (8,46 y 8,32), firme (7,64 y 6,41) y rápida (8,83 y 7,73), también se manifiestan en expresiones metonímicas correspondientes a los EFECTOS DE LA IRA, como, por ejemplo, *poner el grito en el cielo* y *fruncir el ceño*.

Los deseos de oponerse a la otra persona (8,61 y 7,52), como una de las tendencias de actuación destacada en el CoreGRID, así como también, los deseos de hierirla física o verbalmente (8,75 y 7,85), son recogidos también en las expresiones metonímicas referidas al COMPORTAMIENTO AGRESIVO o AGRESIÓN POR IRA en expresiones como *tirarse de los pelos, subirse por las paredes o tener ganas de romperle la cara a alguien*.

El evento en que se desenvuelve la IRA se caracteriza por sus consecuencias negativas (8,28 y 7,29) y su carácter desagradable (7,78 y 8,14) lo que está en consonancia con los dominios fuente, cuya imagen connotan negatividad y desagrado, que contienen muchas de las expresiones metafóricas y metonímicas, como *veneno, furia, picor, mal, el color negro, demonio, cólera, sapos y culebras*. También según los resultados obtenidos a través del CoreGRID, el evento se suele achacar a una situación injusta (7,67 y 6,20), normalmente causada por otra persona (7,53 y 6,20). Esta injusticia causada por la otra persona también se relaciona con la metáfora conceptual contabilidad moral (Taub 1990; Lakoff y M. Johnson 1999), aunque esta no ha sido señalada como específica de la IRA. Según el concepto de contabilidad moral, cuando alguien hace algo negativo se produce un desequilibrio, y para reestablecerlo se necesita llevar a cabo una retribución o compensación. Algunas expresiones convencionalizadas en español, que Soriano (2004) destaca sobre esta metáfora conceptual, están basadas en la idea de deuda o pago al ofendido, como *me las vas a pagar o pagarla con alguien*.

Por último, el evento choca con los valores e ideales de la persona enfadada (7,86 y 6,70) y, para los colombianos, además, supone una violación de las normas establecidas (7,47), no siendo visto de la misma manera por los españoles, que se muestran más neutrales ante esta característica (5,79). A pesar de esta diferencia entre españoles y colombianos, existen expresiones metafóricas en español que indican que traspasar estas normas sociales, o los límites que marcan los valores establecidos por la persona, son causa de la IRA de ésta, como *pasarse de la raya o pasarse tres pueblos*, basadas en la metáfora conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE.

Además de esta respuesta más neutra de los españoles, a diferencia de los colombianos, ante la violación de las normas que supone la IRA, se han advertido otros casos similares en el cuestionario CoreGRID, donde los colombianos han dado una respuesta mayor que los españoles a ciertas características con las que se encuentra relación con expresiones metafóricas y metonímicas del corpus en español. Otro ejemplo se da con la respuesta fisiológica de sonrojarse, en expresiones como *ponerse rojo*, aunque los españoles han respondido de manera neutra con 5,78 puntos de media, frente a 7,46

puntos que le dan los colombianos. Otro caso similar se da con la principal diferencia en el cuestionario entre ambos grupos de hispanohablantes, esta es que los colombianos consideran que la ira produce una sensación fuerte (7,56 puntos) en cambio los españoles vuelven a dar una respuesta neutra ante esta característica (5,32 puntos), y se puede corroborar la fuerza de la IRA en expresiones relacionadas, por ejemplo, con LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA, como en *levantar tempestades*, o LA IRA ES UN ANIMAL, como en *ponerse como una furia*.

Una vez expuestos los análisis llevados a cabo sobre la conceptualización de la IRA tanto en búlgaro como en español, el siguiente paso será su comparación. Los resultados del CoreGRID en español se contrastarán con los resultados al mismo cuestionario en búlgaro (expuestos en la sección 6.2.2). Además de esta comparativa, también se contrastarán las metáforas y metonimias de la IRA en ambas lenguas, y así, a través de la combinación de ambos métodos, revelar las similitudes y diferencias entre el español y el búlgaro en la manera de conceptualizar la IRA, lo que se será llevado a cabo en la siguiente sección.

7.2. La IRA en búlgaro y en español

Esta sección está dedicada a la comparación de la conceptualización de la emoción de la IRA entre el búlgaro y el español, a partir de las descripciones expuestas en los apartados anteriores sobre ambas lenguas. Primero se contrastarán los corpus de metáforas y metonimias analizados tanto en búlgaro como en español, destacando sus similitudes y diferencias en cuanto a los usos metafóricos y metonímicos. Después se compararán los resultados obtenidos en ambos casos a través del cuestionario CoreGRID sobre la emoción de la IRA, nuevamente, se señalarán tanto las similitudes encontradas como las diferencias entre ambas lenguas.

En este apartado se comentarán las principales similitudes y diferencias encontradas entre estas lenguas tras comparar el corpus de expresiones en búlgaro examinadas en el capítulo 6, con las metáforas y metonimias existentes en español presentadas en este capítulo. Para mejor ilustrar esta comparación, se incluirán también referencias a comportamientos parecidos en inglés, así como en otras lenguas, a partir de la bibliografía consultada (Matsuki 1995; Yu 1995, 1998, 2008; Kövecses 2000b; Ogarkova, Soriano y Gladkova 2016; Ogarkova y Soriano 2014, 218).

7.2.1. Comparativa de las metáforas y metonimias de la IRA en búlgaro y español

En el capítulo 6 se ha comprobado la existencia de las mismas metáforas conceptuales generales, o pertenecientes al nivel básico, relativas a la IRA para el búlgaro que las que han sido probadas en inglés y en español, sin embargo, las metáforas en muchos casos son explotadas de maneras distintas. Las diferencias, por lo tanto, entre estas lenguas se dan a un nivel interno, en las proyecciones específicas de cada lengua, y en el diferente grado de convencionalidad o de elaboración lingüística.

La metáfora del contenedor es una de las metáforas centrales en el sistema conceptual de la IRA en inglés, así como de otras lenguas genéticamente distintas, como el húngaro, el chino y el japonés (Kövecses 2000b). En este estudio, también se comprueba como en búlgaro esta metáfora también es principal, y como, al igual que en las lenguas tratadas en el estudio de Kövecses (2000b), se presenta tanto referida a la emoción como contenedor, como al cuerpo o una parte de él. Estas metáforas capturan además numerosos aspectos de la IRA, como la intensidad, el peligro o la pérdida de control.

Sin embargo, entre las metáforas del contenedor también se presentan variaciones entre las lenguas. Por ejemplo, CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SUBE Y PUEDE LLEGAR AL LÍMITE DEL CONTENEDOR, es una metáfora conceptual bastante extendida tanto es español como en búlgaro, pero que en cada una de las lenguas tiene distintas realizaciones. En español esta metáfora ha sido prolíficamente elaborada mediante referencias a distintos puntos situados en la cabeza, como las narices o la coronilla. Esta parte del cuerpo será por lo tanto el límite o lugar más alto al que puede llegar la IRA: *me tienes hasta las narices, hasta el gorro, hasta la coronilla o hasta el moño*. Es normal también señalar este límite con el gesto la palma hacia abajo, como si fuera el tope, a la altura de esa parte del cuerpo, bien la nariz o la frente, y acompañar el gesto con un *me tienes hasta aquí o estoy hasta aquí*.

En búlgaro, en cambio, el límite del contenedor está situado en el cuello o la garganta *doïde mi do zyua* (doide mi do gusha) ‘me viene hasta el cuello/ la garganta’. La idea también suele expresar con el mismo tipo de gesto que en español, pero la mano que señala el tope del límite pasa por encima de la cabeza, señalando un límite más alto que en la expresión en búlgaro o aquellos que se dan en español.

Otra diferencia notable respecto a las metáforas del CONTENEDOR, cuando este no se refiere al cuerpo entero sino a una parte, es la diferente elección de las partes del cuerpo escogidas. Si bien, tanto el búlgaro como el español utilizan principalmente *el corazón* y

las tripas a diferencia del inglés, que prefiere la cabeza (Ogarkova y Soriano 2014a, 2016), además el búlgaro también emplea el *alma* como CONTENEDOR, como en ruso (Ogarkova y Soriano 2014a, 2016) y a diferencia del español y el inglés.

Soriano (2003, 2004) señala otra diferencia relacionada con el aumento de la IRA dentro del contenedor, es la mayor convencionalidad en las expresiones en español del efecto de hinchar una parte del cuerpo, normalmente *la nariz* o *los cojones* como en *hinchar las narices*. En inglés, además de estar menos convencionalizado este efecto, es todo el cuerpo el que se hincha: *swelling with indignation* ‘hinchado de indignación’ (Soriano 2003, 2004). En búlgaro, en cambio, la parte del cuerpo que se hincha es la cabeza *наду ми главата* (*nadu mi glavata*) ‘se me hincha la cabeza’. Además, se ha encontrado otro efecto del hecho de contener gas, que no aparecen en español, *газ пикая* (*gas pikaya*) ‘mear gas’.

El aumento de la IRA dentro del contenedor también puede provocar que la persona explote. Este concepto ha sido también observado en las lenguas de este estudio, sin embargo, las diferencias que se observan con respecto a esta metáfora es que la explosión está más elaborada en inglés que en búlgaro, y más en esta lengua que en español: la explosión toma forma en imágenes de bombas, volcanes, electricidad o explosivos, como en inglés: *she erupted* ‘ella erupcionó’ o *I blew a fuse* ‘exploté un fusible’, y en búlgaro: *избиват ми бушоните* (*izbuvam mi bushonite*) ‘estallar los plomos’, *избухлив* (*izbuhluv*) ‘explosivo’, *като бомба със закаснител* (*kato bomba ses zakasnitel*) ‘como bomba de relojería’, *избухна като вулкан* (*izbuhna kato vulkan*) ‘explotar como un volcán’.

De la misma manera, como señalan Georgieva y Vicheva (2003), las armas y los términos militares también constituyen dominios fuente para conformar metáforas que expresen agresividad, encontrándose muchos términos similares entre expresiones de diferentes lenguas, como por ejemplo bombas, cuchillos o pistolas, sin embargo, las autoras también señalan una mayor productividad de este tipo de términos en inglés que en búlgaro. En este estudio se pueden señalar dos de estos elementos militares en búlgaro que expresan la agresividad con referencia a LA IRA, respondiendo a la metáfora conceptual LA IRA ES UNA ARMA, son los arriba ya señalados, *избухлив* (*izbuhluv*) ‘explosivo’ y *бомба* (*bomba*) ‘bomba’ utilizada en la expresión *като бомба със закаснител* (*kato bomba ses zakasnitel*) ‘como bomba de relojería’.

Las distintas lenguas pueden producir imágenes distintas a partir de la misma metáfora conceptual; es el caso de LA IRA ES CALOR. A partir de esta metáfora se han creado expresiones tanto en inglés y español como en búlgaro relativas a la cocina, al

hecho de calentar alimentos o líquidos. Esta metáfora conceptual es por tanto común para las tres lenguas, sin embargo, se hallarán diferencias en las preferencias de las proyecciones de cada lengua. Como señala Soriano (2003, 2004), el efecto de la IRA en la persona en inglés es *steam / stewing* ‘cocido’, que no es utilizado en español, y en cambio, el efecto de la IRA en la persona en esta lengua es *estar frito*, que no es usado en inglés. En búlgaro no se han hallado ejemplos de ninguna de las dos proyecciones, en cambio se ha notado una preferencia por los verbos *кипя* (kipia) ‘hervir’ y *вря* (vrya) ‘bullir’ menos comunes en las lenguas anteriores. El efecto de la IRA en búlgaro es que la persona hierva o que la emoción le lleve a ebullición.

Las diferencias culturales debidas a creencias, tradiciones o importancia de ciertos elementos, también se reflejan en las expresiones metafóricas, aportando diferencias entre las lenguas. Es el caso de la submetáfora LA IRA ES UN DEMONIO, relacionada con CONTROL ES POSESIÓN DE UN OBJETO. Como ejemplifica Soriano (2003), la relación entre la IRA y el demonio es evidente en inglés en expresiones como *to be mad as hell* ‘estar loco como el demonio’. Sin embargo, en español, la relación se construye de manera explícita conforme a todo un sistema de expresiones convencionalizadas: *tener un carácter endemoniado*, *ponerse hecho un demonio* o *se lo llevaron los demonios*. Esta última expresión tiene su equivalente en búlgaro *вземат ме дяволите* (vzeman me dyabolite) ‘cogido por los demonios’ y constituye una de las expresiones que han aparecido con mayor frecuencia, tanto en diccionarios como en el cuestionario respondido por los hablantes nativos, para referirse a la IRA. Por lo tanto, se puede inferir que la relación entre la IRA y la posesión diabólica como oponente o controlador está presente y se expresa también directamente en esta cultura.¹⁹

Otra diferencia de tipo cultural que se refleja en el corpus de metáforas y metonimias búlgaras, es la identificación de la IRA con el gusto agrio. Si bien podemos encontrar en inglés o en español expresiones que responden a la metáfora conceptual LA IRA ES UN MAL SABOR como, por ejemplo, *llevar cara de vinagre* en español o *be bitter* ‘estar amargo’ en inglés, es en búlgaro donde está más desarrollada esta conceptualización sobre la IRA especialmente bajo la metonimia conceptual SABOR AGRIO POR IRA como en *кисел съм* ‘estoy agrio’. También destaca la impregnación cultural de esta conceptualización en expresiones referidas a su historia ya a sus conflictos históricos como

¹⁹ Nénkova (2014:149) señala una mayor presencia del diablo que de Dios o el paraíso en las expresiones fraseológicas en búlgaro, así lo ejemplifica con expresiones de uso corriente como *Пращам по дяволите* (prashtam po diabolite) ‘mandar a alguien al diablo’, o la interjección *по дяволите* (po diabolite) ‘¡al diablo!’, que en español podría equivaler al uso de algún taco como ‘¡coño!’ o ‘¡joder!’

en *кисел като арнаутин* (kisel kato arnautin) ‘agrio como un albanés’ o *кисел като турчин през рамазан* (kisel kato turchin prez ramadán) ‘agrio como un turco en ramadán’.

Los estudios comparativos de Ogarkova y Soriano (2014) y Ogarkova, Soriano y Gladkova (2016) señalan más imágenes negativas y de comportamientos agresivos o descontrolados en las metáforas en español y en ruso que en inglés, debido a que en estas culturas la idea de pertenencia al grupo está más arraigada, y la manifestación de la IRA podrá resultar más problemática para el individuo dentro de su comunidad. En búlgaro, se puede observar también que la idea de pérdida de control y el comportamiento desbordado es más frecuente que las imágenes de control de la emoción.

El principio metonímico de tomar los efectos fisiológicos de la IRA por la emoción, como el aumento de la presión arterial y de la temperatura corporal, el enrojecimiento, la agitación o la interferencia en la percepción, es también común en el búlgaro, así como en otras lenguas estudiadas como el inglés (Soriano 2004), el chino (Yu 1995) o el español (Soriano 2004), como en los ejemplos en (1).

(1) CALOR POR IRA: *a heated argument* ‘una discusión acalorada’, *calentarse* (en una discusión).

AGITACIÓN POR IRA: *shaking with anger* ‘agitarse de ira’, *треса се от гняв* (tresa se ot gnyav) ‘sacudirse de rabia’

CAMBIO DEL COLOR POR IRA: *green with anger* ‘verde de rabia’, *me pones negro. почервениявам* (pocherveniam) ‘enrojecer (de ira) ‘.

No obstante, también se pueden observar variaciones entre las lenguas, por ejemplo, si bien el cambio del color en la cara es síntoma de enfado, el color puede variar de una lengua a otra. En las lenguas analizadas en este estudio, todas contemplan el enrojecimiento como efecto de la IRA (ENROJECIMIENTO POR IRA), pero además en inglés y en búlgaro uno puede ponerse ‘verde de ira’ como en *green with rage* y *позеленявам от яд* (pozelenyavam ot yad) respectivamente; sin embargo, en español, este color se corresponde solamente con la envidia y, en cambio, uno puede *estar negro* como causa de que alguien le haya molestado y por tanto haya provocado su enfado.

Este uso del cambio del color de la persona hacia el negro como muestra de enfado no ha sido encontrado en búlgaro. El uso se relaciona más en este caso con la TRISTEZA, como en la expresión *с черен повои* (s cheren povoi) ‘con golpe negro’, que quiere decir

desdichado. Por otro lado, el color negro es prolíficamente usado en las expresiones de IRA en búlgaro para referirse a la pérdida de los sentidos, especialmente la INTERFERENCIA VISUAL POR IRA, es decir, la pérdida de la visión, como en *черно ми е (пред очите)* (cherno mi e pred ochite) ‘me es negro (delante de ojos)’ o *черно ми става пред очите* (cherno mi stava pred ochite) ‘está negro delante de los ojos’. En español, la interpretación de la expresión, *verlo todo negro*, se refiere a un sentimiento de pesimismo más que de enfado. Y en inglés, a diferencia del búlgaro y el español, esta imagen también se aplica con el color rojo para expresar enfado como en *to see red* ‘verlo rojo’.

Esta INTERFERENCIA VISUAL se manifiesta además mediante la ceguera que aparece como dominio de manera explícita tanto en inglés en *blind with rage* ‘ciego de ira’, como en español en *cegado por la ira*, así como en búlgaro *заслепен съм от злоба* (zaslepen ses ot zloba) ‘cegado por la ira’. Aunque se observa que en búlgaro proliferan las expresiones metonímicas que se refieren a la ceguera de manera indirecta, a través del efecto de que todo se oscurezca o se vuelva negro, como las frases comentadas que utilizan el color negro, además de otras como en *притъмнява ми пред очите* (priyemnyava mi pred ochite) ‘se oscurece delante de mis ojos’ o *падат ми кепенците* (padam mi kekepentsite) ‘se me caen las persianas’.

En estas expresiones los ojos aparecen como la parte del cuerpo que detenta la capacidad de ver, usando de nuevo la metonimia conceptual OBJETO POR SU FUNCIÓN, o en este caso concretamente, PARTE DEL CUERPO POR SU FUNCIÓN. La presencia de las partes del cuerpo es frecuente en la construcción de expresiones metafóricas y sobre todo metonímicas. Su uso también señala ciertas diferencias culturales. Por ejemplo, Yu (1995) explica que en las expresiones en chino aparecen con frecuencia la cara y los ojos, pero además varios órganos internos como el estómago o los pulmones, además de la cabeza, el pelo, las manos, el bigote, el cuello, los pies o los dientes. Por el contrario, en inglés son menos frecuentes las partes del cuerpo en las expresiones emocionales, siendo la cabeza (*head*) y los vasos sanguíneos (*vessel*) las más comunes en este tipo de expresiones.

Como afirma Nénkova (2014:149), siguiendo los estudios sobre fraseología búlgara de Nicheva (1983), una cuarta parte de las expresiones y frases hechas en búlgaro están basadas en somatismos y partes del cuerpo, destacando la cabeza como principal dominio fuente, seguido, en orden de productividad, por los ojos, el brazo y la mano, la boca, el corazón, el pie y la pierna, el oído, la lengua y la nariz. Según Nénkova, existen muchos paralelismos entre las expresiones búlgaras y las españolas en el uso de estas partes del cuerpo. En el caso concreto de la IRA, las partes del cuerpo que más han aparecido en las

expresiones búlgaras de este corpus son principalmente la cabeza, los ojos, contenedores de la emoción, y la sangre como fluido vital, contenido en algunos casos en la cabeza y los ojos. Además, también son frecuentes el cuello o garganta como puntos límite del contenedor, así como los oídos, las tripas, la piel y la boca como contenedores en general. En última instancia, los dientes, la cara y los cojones también son frecuentes como partes del cuerpo donde infligir o recibir el dolor causado por la IRA (Nénkova 2014: 149).

Después de las partes del cuerpo, los animales es el dominio fuente que Nénkova (2014: 167) destaca por su presencia en las expresiones metafóricas y metonímicas en búlgaro. Con respecto a LA IRA, se han encontrado en el corpus analizado animales de cierta fuerza, en muchos casos animales salvajes o de gran envergadura, como el toro o el león, que destacan la fuerza bruta e irracional de esta emoción, como en (2) y (3). Otras veces son animales domésticos, como el gato o el perro, en estado defensivo o enfermo, como en (4 y (5).

(2) *като разярен бик*
 kato razyaren buk
 como enfadado toro
 ‘como un toro enojado’

(3) *като лъв*
 kato lev
 como león
 ‘como un león’

(4) *като бясно куче*
 Kato byasno kuche
 como rabioso perro
 ‘como un perro rabioso’

(5) *настъпвам котката по опашката*
 nastepvam komkata po opashkata
 pisar gato.el en cola.la
 ‘pisar la cola del gato’

El uso de estos animales para expresar las mismas circunstancias es también habitual en español. De hecho, muchas de las expresiones halladas en búlgaro tienen sus equivalentes en español: *embestir como un toro de lidia, estar de uñas, rabioso como un perro*, etc. Estos animales advierten también de la condición peligrosa de la IRA, LA IRA ES

UN ANIMAL PELIGROSO, ya que exponerse a ellos puede causar un ataque por su parte, al igual que la persona enfadada puede mostrarse agresiva con las personas a su alrededor.

Dentro del terreno de los animales relacionados con la IRA, Esenova (2009, 2011) destaca en las metáforas en inglés, la importante presencia de la serpiente y el caballo. LA IRA ES UNA SERPIENTE se materializa principalmente en las submetáforas UNA PERSONA ENFADADA ES UN SERPIENTE y COMPORTAMIENTO VERBAL DE IRA ES COMPORTAMIENTO AGRESIVO DE SERPIENTE, que en español se revela en expresiones como, por ejemplo, *echar sapos y culebras por la boca* o *tener una lengua de serpiente*. En búlgaro, en cambio no se han encontrado ejemplos de estos usos.

En cambio sí se han encontrado expresiones, tanto en búlgaro como en español, de la metáfora conceptual LA IRA ES UN CABALLO como *montar en cólera* y *впрягам се* (*vryagam se*) ‘engancharse’, que tiene el sentido de atar fuertemente o tensar las riendas a un caballo o a un animal de tiro. Si bien en ambas lenguas la figura del caballo se utiliza para expresar la fuerza del enfado, y también puede relacionarse, como señala Esenova (2009 y 2011) para el inglés, con la submetáfora EL COMPORTAMIENTO DE IRA ES COMPORTAMIENTO AGRESIVO DE CABALLO, la conceptualización en esas lenguas es diferente. En búlgaro, la expresión se focaliza en la fuerza o la tensión de la rienda sobre el animal; en cambio, en español, el foco está en la fuerza del caballo que consigue incluso liberarse de esas riendas y por lo tanto está fuera de control como en *como un potro desbocado* o *perder los estribos*; imagen esta última diametralmente opuesta a su equivalente búlgara.

Se puede concluir que el modelo de la IRA en búlgaro es similar al del español, así como al de otras lenguas europeas estudiadas como el inglés. Sin embargo, se constatan también ciertas peculiaridades en el búlgaro en niveles menos generales o básicos, como la preferencia de ciertos dominios fuente sobre otros, la diferente realización o extensión de los mismos o la existencia de componentes culturales específicos en las expresiones.

Las submetáforas específicas de una lengua, suelen estar motivadas por sus particularidades culturales, lo que no impide que estas peculiaridades culturales puedan ser también compartidas. Por ejemplo, las metáforas referidas al demonio, no responden a una experiencia física sino más bien a la integración de ciertas creencias y tradiciones culturales, que en este caso son compartidas por búlgaro y español.

El búlgaro, por lo tanto, comparte gran parte de la conceptualización de la IRA con las culturas occidentales, pero también tiene sus rasgos específicos, tanto en las expresiones más relacionadas con la corporeización como en las culturales, lo que acentúa

el interés de estudiar esta lengua, así como otras, que como en el caso del búlgaro, han recibido menos atención.

7.2.2. Comparativa de la IRA en búlgaro y español a través del cuestionario CoreGRID

En el capítulo 6, gracias a las respuestas de los informantes búlgaros al cuestionario CoreGRID, se han podido describir algunas características de la IRA en búlgaro en contraposición a otras nueve emociones. En este apartado se analizará únicamente la conceptualización de la IRA para los hablantes de búlgaro en comparación con hablantes de español (de Colombia), señalando las similitudes y diferencias encontradas entre ambos grupos en las respuestas al mismo cuestionario.

En los resultados del cuestionario, presentados en las tablas 7.10 a 7.14, se observa que las respuestas de los informantes búlgaros y las de los colombianos son bastante similares en la mayoría de los ítems, aunque también se pueden ver diferencias significativas entre ambos grupos en algunas características que atribuyen a la IRA. Estas diferencias significativas se presentan, subrayadas en color amarillo, en las tablas 7.10, 7.11, 7.12, 7.13 y 7.14, correspondientes a cada uno de los cinco bloques de preguntas de los que se compone el cuestionario, y son tratadas de manera detallada en las figuras 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5 y 7.6.

A continuación, se presentan las medianas de las respuestas de ambos grupos, en cinco tablas correspondientes a los cinco bloques de preguntas del cuestionario CoreGRID. Se ha preferido comparar las medianas de los resultados de cada pregunta, pues en los casos en los que se han dado diferencias significativas, estos no se observan en la media sino en la amplitud de respuestas dadas por los informantes dentro de un mismo grupo, que a veces difiere sustancialmente del otro.

La tabla 7.10 se corresponde, por lo tanto, con el primer bloque de preguntas, referidas a las sensaciones generales que provoca la IRA.

Bloque I: sensaciones generales de la emoción	Mediana (RI)		U de Mann-Whitney		
	Español	Búlgaro	U	Z	p-valor
Intensa	9 (8 - 9)	9 (7 - 9)	254,5	-1,80	0,071
Duradera	6 (2 - 7)	5 (3 - 7)	321,5	-0,37	0,715
Sentirse bien	1 (1 - 2)	1 (1 - 2)	313	-0,61	0,542
Cansada	6 (4 - 7)	6 (3 - 8)	322,5	-0,35	0,727
Intranquila	9 (7,5 - 9)	7 (5 - 7)	109	-4,29	< 0,001
Fuerte	8 (7 - 9)	5 (5 - 8)	169,5	-3,12	0,002
Calmada	1 (1 - 1)	1 (1 - 3)	276	-1,62	0,105
Sentirse mal	8 (7 - 9)	8 (7 - 9)	317	-0,46	0,642
Débil	3 (2 - 5)	6 (5 - 7)	173	-3,02	0,003
Activa	8 (7 - 9)	7 (3 - 8)	164,5	-3,22	0,001

Tabla 7.10: Comparativa búlgaro-español. Bloque I: sensaciones generales de la IRA

Como se muestra en la tabla 7.10, las respuestas de ambos grupos son bastante similares en la mayoría de los elementos encuestados, pero cuatro de ellos presentan diferencias significativas. La IRA produce menor intranquilidad para los hablantes de búlgaro que para los de español (p -valor < 0,001), para estos últimos, en cambio, la sensación que produce la IRA es más fuerte (p -valor 0,002) y activa (p -valor < 0,001) de lo que consideran los búlgaros. Esta respuesta también es coherente con la sensación de debilidad, en la que también difieren las respuestas de ambos (p -valor 0,003), siendo más débil para los búlgaros.

Como además se aprecia en la figura 7.1, el rango de respuesta en cuanto a la sensación de actividad ha sido mayor en el caso de las respuestas de los búlgaros. También se observa mayor variedad de respuestas referida al carácter fuerte de la emoción. Si bien esta característica en búlgaro obtiene un resultado más cercano a la respuesta de los informantes españoles que la de los colombianos (una media de 5,32 puntos para los españoles y de 7,56 para los colombianos, como se muestra en la tabla 7.5, y en búlgaro la media es 6 puntos, como se ve en la tabla 6.13), no resulta así con la sensación opuesta a esta, la debilidad, donde los búlgaros (5,3 puntos, tabla 7.5) se desmarcan de españoles (3,90) y colombianos (2,17).

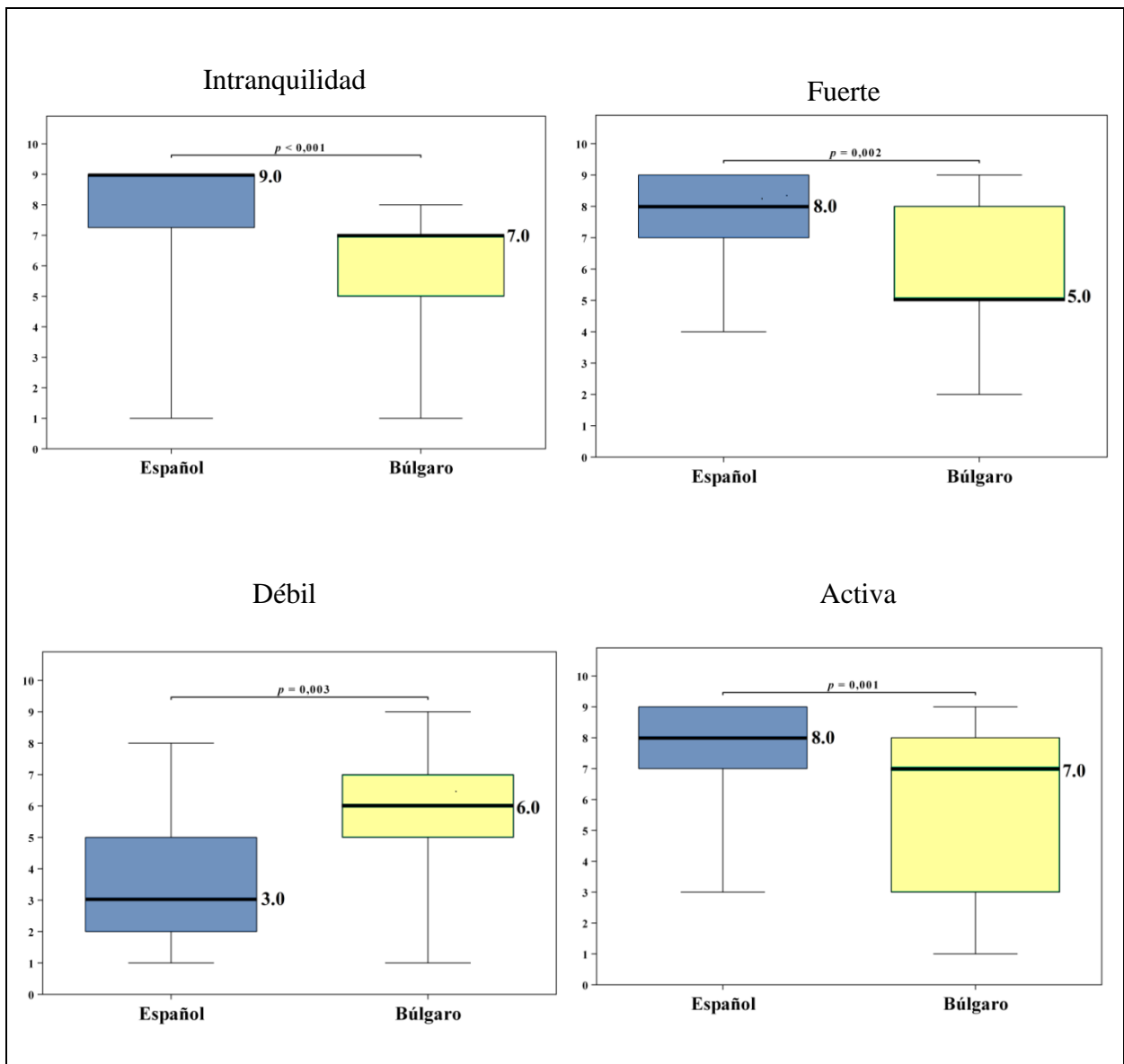


Figura 7.1: Diferencias bloque I: sensaciones generales

La tabla 7.11 corresponde al segundo bloque de preguntas, que versa sobre las sensaciones corporales que experimenta la persona junto a la emoción de la IRA.

Bloque II: sensaciones corporales	Mediana (RI)		U de Mann-Whitney		
	Español	Búlgaro	U	Z	p-valor
Debilidad en las extremidades	2 (2 - 4)	5 (2 - 7)	242,5	-1,79	0,074
Palidez	3 (1 - 5)	5 (2 - 7)	265,5	-1,37	0,17
Molestia estomacal	7 (5 - 8)	6 (4 - 9)	306,5	-0,64	0,524
Disminución del ritmo cardíaco	1 (1 - 2)	1 (1 - 4)	261	-1,65	0,099
Aceleración del ritmo cardíaco	9 (8,5 - 9)	9 (7 - 9)	237	-2,24	0,025
Músculos tensos	9 (8 - 9)	8 (6 - 9)	234,5	-2,03	0,042
Respiración más lenta	1 (1 - 2)	2 (1 - 5)	224	-2,43	0,015
Respiración más rápida	9 (8 - 9)	8 (6 - 9)	254,5	-1,71	0,088
Sentirse acalorada	9 (8 - 9)	5 (1 - 8)	88	-4,81	< 0,001
Sudor	9 (8 - 9)	7 (5 - 9)	175	-3,14	0,002
Sentir frío	2 (1 - 3)	3 (1 - 5)	273	-1,26	0,206
Sonrojarse	8 (7 - 9)	8 (5 - 9)	298,5	-0,81	0,421

Tabla 7.11: Comparativa búlgaro-español. Bloque II: sensaciones corporales de la IRA

Este segundo bloque es el que más diferencias presenta entre los dos grupos. La aceleración del ritmo cardíaco y la tensión muscular están altamente relacionadas con la emoción de la IRA en ambos grupos, sin embargo, las respuestas de los búlgaros presentan valores menores. Por el contrario, la respiración lenta ha sido muy poco relacionada con esta emoción, aunque en el caso de los búlgaros el rango de la variable ha sido significativamente más amplio que en los colombianos (ver figura 7.2).

Las mayores diferencias se encuentran en las respuestas referidas a la sensación de calor y al sudor. Para los hispanohablantes estos son dos elementos fuertemente relacionados con la emoción de la IRA, en cambio, para los búlgaros, los valores para estos elementos son más variables y presentan valores más bajos, lo que se puede interpretar como una menor relación entre la sensación de calor y sudor con la experiencia del enfado.

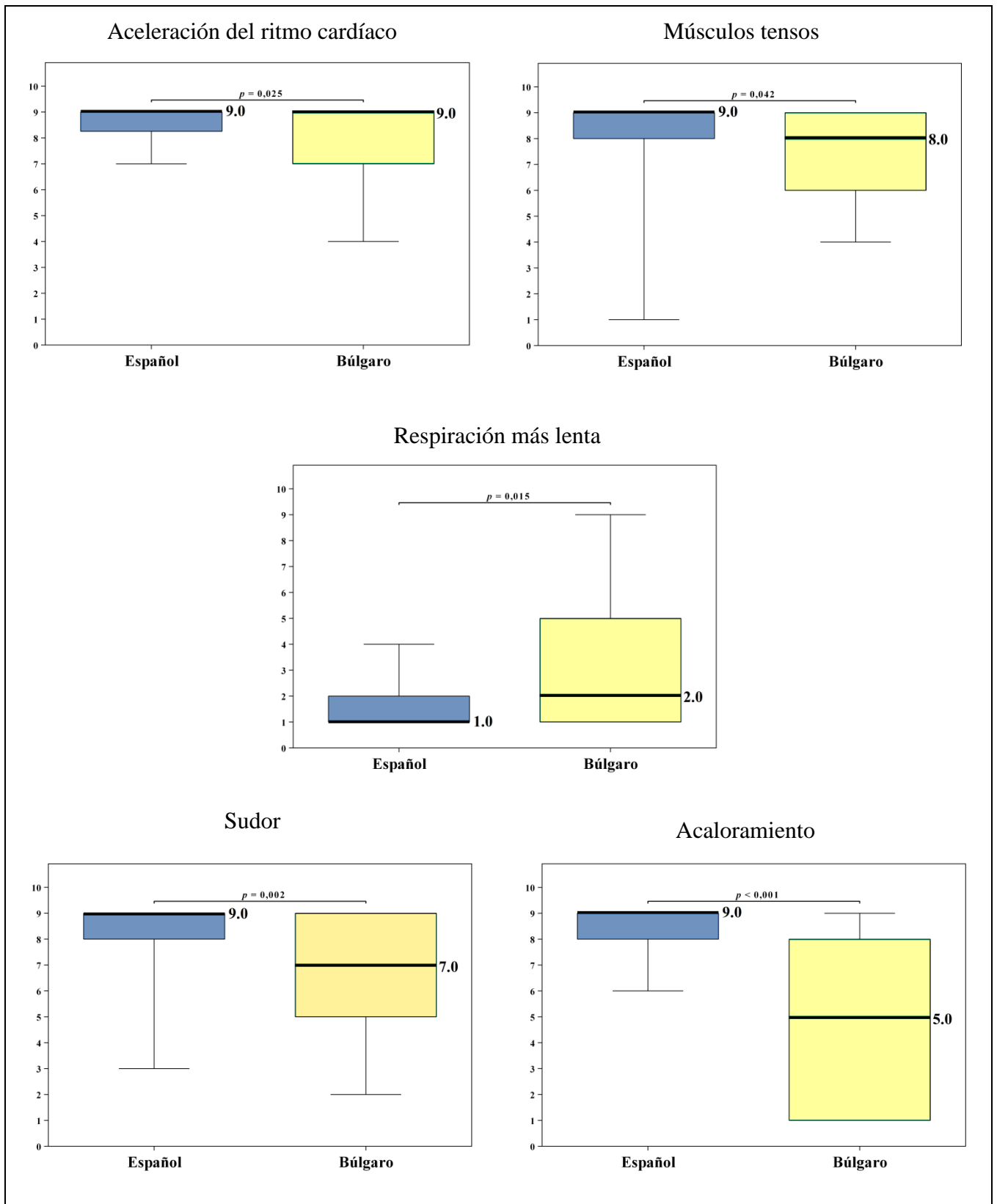


Figura 7.2: Diferencias bloque II: sensaciones corporales

Si bien parece existir una menor relación para los búlgaros de la IRA con el calor, esta respuesta también puede deberse a la elección del término seleccionado en búlgaro para la pregunta. El término *топло* (toplo) implica una sensación agradable y se opone a *зорецхо* (goreshhto), que denota calor intenso y, por lo tanto, desagradable. Esta diferencia no se da en español pues ambos se codifican con un único término: *calor*.

El tercer bloque de respuestas es el más homogéneo, como se observa en la tabla 7.12. Este bloque corresponde a la expresión corporal adoptada al experimentarse la emoción.

Bloque III: expresión corporal	mediana (RI)		U de Mann-Whitney		
	Español	Búlgaro	U	Z	p-valor
Sonreír	1 (1 - 2)	1 (1 - 2)	322,5	-0,42	0,678
Quedarse boquiabierto	4 (2 - 5,5)	3 (1 - 5)	268,5	-1,32	0,186
Alzar las cejas	7 (4 - 8,5)	6 (5 - 7)	284,5	-1,03	0,303
Fruncir el ceño	9 (8 - 9)	9 (6 - 9)	294	-1,00	0,315
Cerrar los ojos	5,5 (2 - 7)	5 (2 - 6)	335	-0,13	0,901
Tener lágrimas en los ojos	7 (7 - 8)	6 (4 - 8)	241,5	-1,81	0,07
Hablar más fuerte	9 (8 - 9)	9 (6 - 9)	267,5	-1,59	0,113
Hablar con voz temblorosa	6,5 (5 - 8)	8 (7 - 9)	213	-2,32	0,02
Hablar con voz firme	8 (7 - 9)	8 (6 - 9)	304,5	-0,69	0,491
Tener dificultad para hablar	7 (6 - 8)	7 (5 - 8)	335	-0,13	0,9
Hablar más rápido	8 (7 - 9)	8 (6 - 9)	271	-1,31	0,19
Hablar más despacio	2 (1 - 3,5)	3 (1 - 5)	283,5	-1,07	0,287
Adoptar una postura erguida	7,5 (6 - 8)	7 (6 - 9)	334,5	-0,14	0,892
Encorvarse	2 (1 - 3)	3 (1 - 6)	292	-0,92	0,36
Mantener la cabeza en alto	7 (5,5 - 8)	6 (5 - 8)	290	-0,93	0,351
Estar cabizbajo	2 (1 - 4)	2 (1 - 3)	270,5	-1,32	0,187

Tabla 7.12: Comparativa búlgaro-español. Bloque III: expresión corporal de la IRA

Tan solo la pregunta referida a hablar con voz temblorosa presenta diferencias estadísticamente significativas (p -valor 0,02). En este caso, para los búlgaros parece ser un rasgo altamente característico de la IRA, presentando valores altos, mientras que para los hispanohablantes el rango de respuestas se sitúa en valores medios de la escala (ver figura

7.3), por lo tanto, la relación entre hablar con voz temblorosa se relaciona en menor medida en español con la expresión de la IRA que en búlgaro.

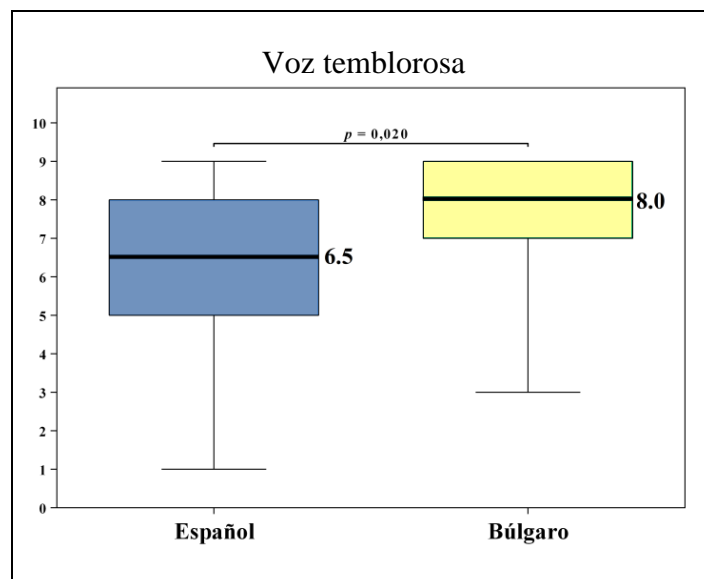


Figura 7.3: Diferencias bloque III: expresión facial y corporal

El cuarto bloque de respuestas, presentado en la tabla 7.13, versa sobre la tendencia de actuación de la persona que sufre la emoción. En este caso, las respuestas acerca de las preguntas sobre la tendencia a obedecer los deseos de alguien, querer que la otra persona tome la iniciativa o no querer hacer nada cuando se está invadido por la IRA arrojan valores bajos tanto en las respuestas de los búlgaros como las de los colombianos.

En este bloque se observan también algunas diferencias destacables entre los dos grupos. El rango de respuestas en el caso de los colombianos es menor que en el de los búlgaros en estas tres preguntas (ver figura 7.4), lo que denota una actitud aún menos pasiva ante la emoción en el caso de los hispanohablantes.

Además, los valores en el caso de una respuesta violenta, como golpear o querer herir a la otra persona, así como el deseo de querer oponerse, son más altos en los hablantes de español que en los de búlgaro. En ambos casos, el rango de los búlgaros ha sido más amplio que el de los colombianos, confirmando valores más bajos en la mediana (ver figura 7.4). La IRA en este caso está fuertemente relacionada con la idea de oposición y de actuación violenta en ambas culturas, pero parecer ser todavía más estrecha esta relación en el caso del español. El deseo de respuesta violenta u oposición aparece más acentuada también en el caso de español de Colombia que en el de España, ya que en estos

se presentan valores intermedios (7,85 y 7,52, respectivamente) entre las respuestas de búlgaros (6,74 y 6,68) y colombianos (8,75 y 8,61), como se ve si se comparan las respuestas a estos ítems presentadas en las tablas 6.16 y 7.8.

Bloque IV: tendencias de actuación	<i>Mediana (RI)</i>		U de Mann-Whitney		
	Español	Búlgaro	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor
Que la situación dure o se repita	1 (1 - 2)	1 (1 - 2)	316	-0,55	0,58
Dejar de hacer lo que está haciendo	7,5 (5 - 9)	6 (5 - 8)	295,5	-0,84	0,403
Deshacer lo que estaba sucediendo	7 (5,5 - 8,5)	7 (5 - 8)	296	-0,83	0,408
Obedecer los deseos de alguien	1 (1 - 2)	2 (1 - 4)	243	-1,96	0,05
Que otra persona tome la iniciativa	4 (2 - 5,5)	5 (3 - 8)	232,5	-1,96	0,05
No querer hacer nada	2 (1 - 5)	5 (2 - 6)	227,5	-2,08	0,037
No prestar atención al suceso	5,5 (2 - 7)	5 (2 - 7)	310,5	-0,56	0,574
Desaparecer o esconderse	5 (2 - 6)	3 (2 - 6)	307,5	-0,62	0,538
Hacer daño, golpear o decir algo hiriente	9 (9 - 9)	9 (5 - 9)	224	-2,61	0,009
Oponerse a alguien o a algo	9 (8,5 - 9)	7 (5 - 9)	176	-3,37	0,001
Enfrentar la situación	8 (6 - 9)	7 (5 - 9)	288,5	-0,97	0,332
Superar un obstáculo	6 (4 - 7,5)	6 (5 - 7)	340,5	-0,03	0,979
Huir	5 (2 - 7)	7 (5 - 9)	237	-1,88	0,061
Cantar y bailar	1 (1 - 1)	1 (1 - 2)	316	-0,62	0,534

Tabla 7.13: Comparativa búlgaro-español. Bloque IV: tendencias de actuación ante la IRA

En cambio, la respuesta de los búlgaros hacia el deseo de no querer hacer nada referido a la IRA, que difiere notablemente de la de los colombianos, como se aprecia en la tabla 7.13 y la figura 7.4, es, por otro lado, muy similar a la respuesta de los españoles. Como se aprecia en la tabla 7.8, las respuestas de los búlgaros arrojan un valor de 4,32 puntos de media ante la tendencia a no querer hacer nada, y como se muestra en la tabla 7.8, los españoles dan un valor medio muy cercano, con 4,08 puntos, en contraste con los colombianos, que como también se aprecia en la tabla 7.8, obtienen 2,97 puntos de media en esta pregunta.

Por último, las respuestas al bloque V, que evalúan el suceso o el evento del enfado, son presentadas en la tabla 7.14. Este bloque de preguntas es el más amplio, con 24

preguntas, de las que 7 presentan diferencias entre las repuestas de los búlgaros y los colombianos.

La primera diferencia es que el evento de la IRA tiene un carácter más repentino en español, además las consecuencias para esta cultura parecen ser más fácilmente predecibles que en búlgaro. La conceptualización de este evento para los hablantes de español, también requiere una respuesta más inmediata que para los nativos de búlgaro. En cambio, la situación implica una mayor urgencia para los búlgaros que para los colombianos (ver figura 7.5).

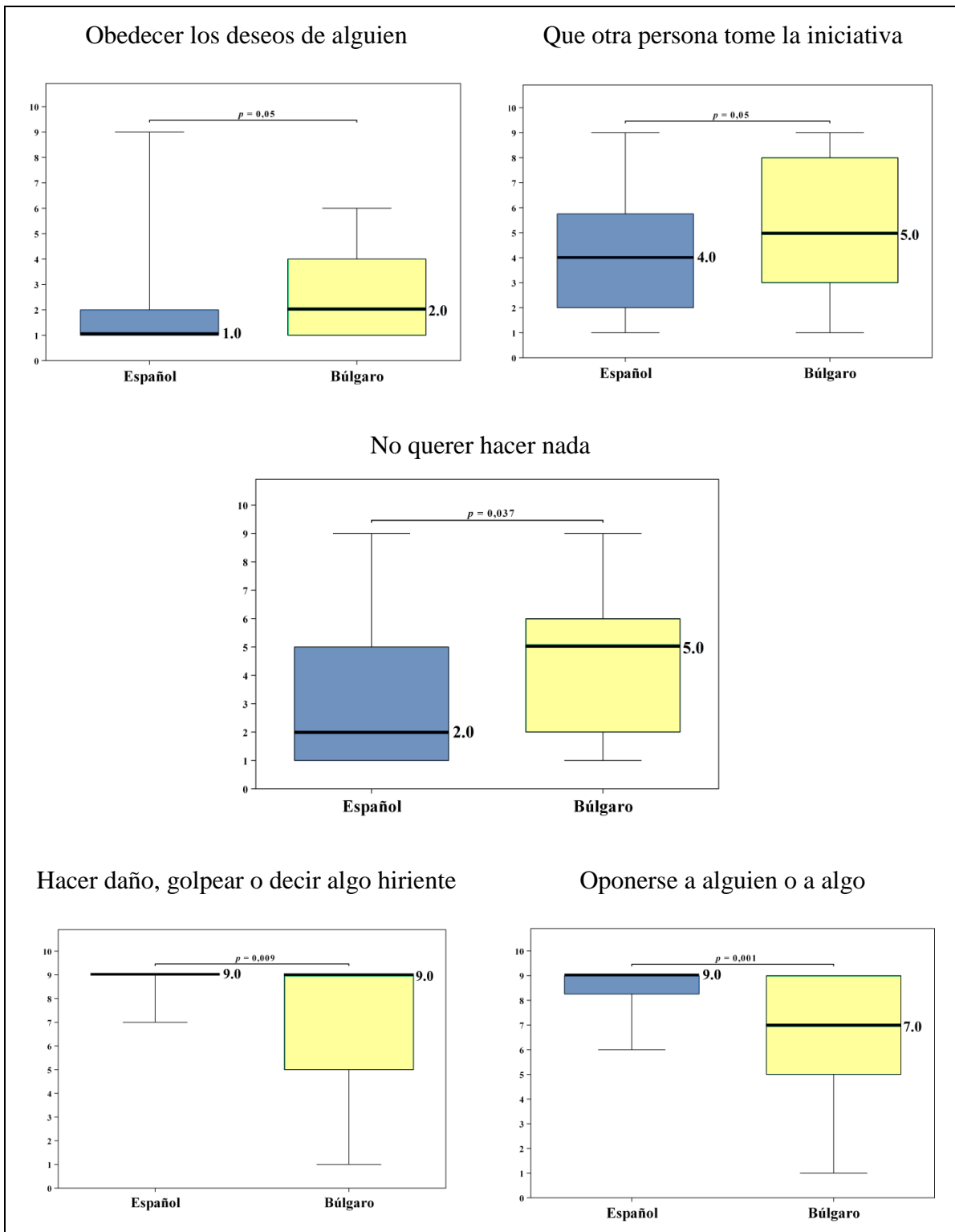


Figura 7.4: Diferencias bloque IV: tendencias de actuación ante la IRA

Bloque V: evaluación del suceso	Mediana (RI)		U de Mann-Whitney		
	Español	Búlgaro	U	Z	p-valor
Repentinamente	7 (5,5 - 8,5)	5 (5 - 8)	232	-1,98	0,048
Impredecible	6 (5 - 8)	5 (4 - 7)	269	-1,31	0,191
Placentero para el otro	1 (1 - 1,5)	1 (1 - 2)	309	-0,75	0,455
Relevante para la persona	6 (2 - 7)	5 (5 - 8)	302	-0,72	0,475
Relevante para el otro	6 (4,5 - 7)	5 (4 - 7)	323,5	-0,33	0,74
Por casualidad	6 (4 - 7)	5 (4 - 8)	298,5	-0,78	0,436
Causado por el otro	8 (7 - 9)	8 (5 - 9)	322,5	-0,36	0,723
Consecuencias predecibles	5,5 (4 - 7)	5 (2 - 5)	225	-2,10	0,035
Consecuencias negativas	9 (8 - 9)	8 (6 - 9)	243,5	-1,87	0,062
Requiera una respuesta inmediata	7 (6 - 9)	6 (5 - 8)	212,5	-2,33	0,02
Influir en las consecuencias	5 (3,5 - 7,5)	5 (5 - 8)	313,5	-0,51	0,608
Controlar las consecuencias	4 (2 - 5,5)	2 (1 - 5)	249	-1,67	0,094
Asumir consecuencias	4,5 (2 - 6)	4 (2 - 7)	333,5	-0,15	0,879
En contra de los principios e ideales	8 (7 - 9)	6 (5 - 9)	198,5	-2,63	0,009
Violación normas socialmente aceptadas	8 (7 - 9)	7 (5 - 9)	260,5	-1,48	0,14
Sin poder influir en la situación	5,5 (3 - 7,5)	5 (5 - 8)	299	-0,77	0,442
Adoptar un rol dominante	8 (7 - 9)	5 (3 - 9)	158,5	-3,34	0,001
No implica urgencia	3 (2 - 4,5)	5 (3 - 5)	227	-2,08	0,038
Incontrolable	7 (6 - 8)	7 (5 - 9)	322,5	-0,35	0,725
Intencionalmente	3 (2 - 6,5)	5 (1 - 7)	312	-0,54	0,591
Consecuencias positivas	1 (1 - 2)	1 (1 - 2)	336	-0,12	0,905
Injusto	8 (7 - 9)	7 (5 - 9)	303,5	-0,71	0,481
Agradable	1 (1 - 2)	1 (1 - 2)	341,5	-0,01	0,992
Desagradable	8 (7 - 9)	6 (5 - 7)	164	-3,25	0,001

Tabla 7.14: Comparativa búlgaro-español. Bloque V: evaluación del evento de la IRA

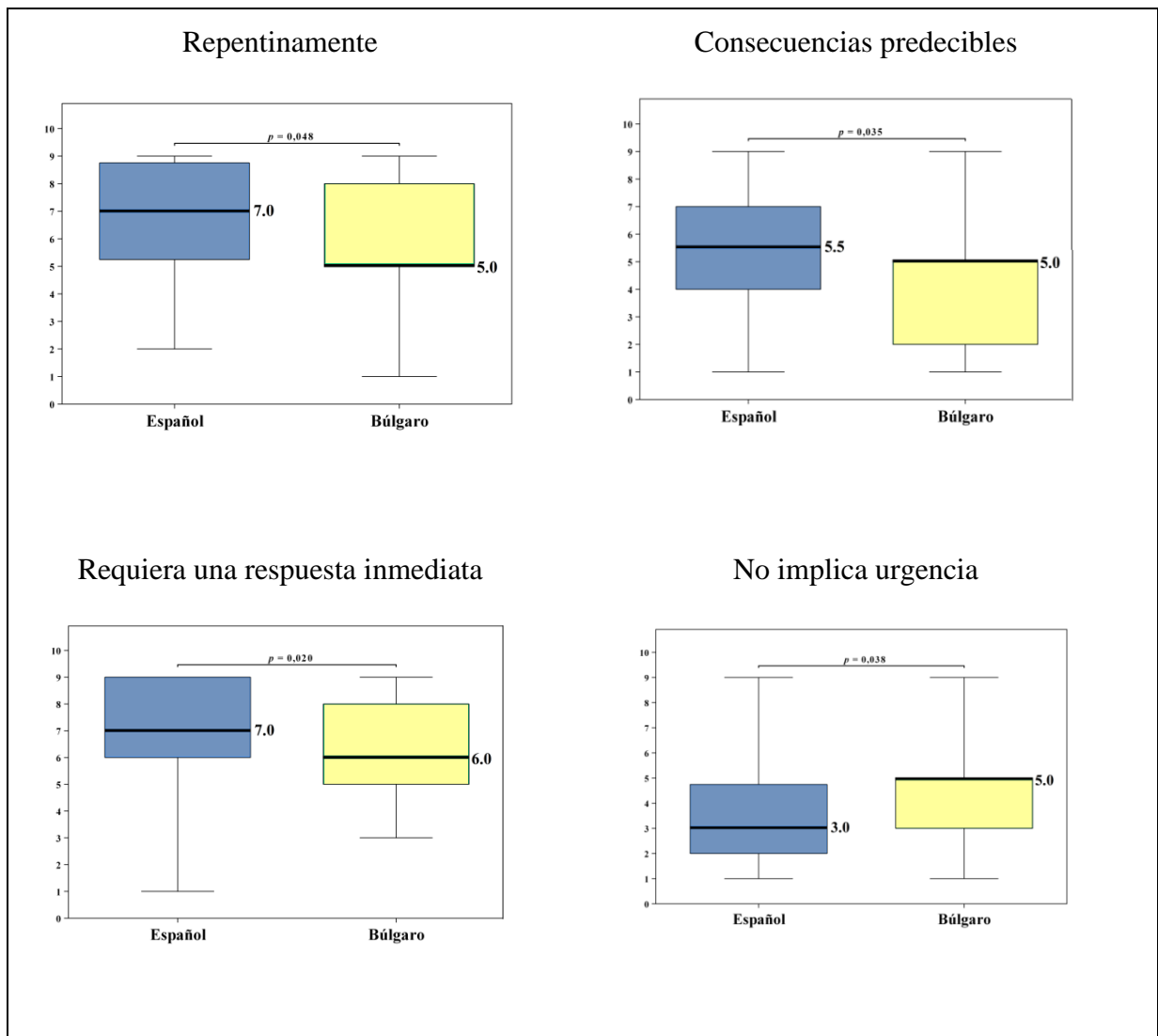


Figura 7.5: Diferencias bloque V: evaluación del evento de la IRA (1)

Las mayores diferencias entre los dos grupos se encuentran en las preguntas referidas al nivel de oposición del evento a los principios e ideales de la persona, a la opción de ésta a tomar un rol dominante ante la situación y sobre el carácter desagradable de la misma. En estas preguntas los colombianos han dado valores mucho más altos que los búlgaros. Como se muestra en la figura 7.6, en estos tres ítems, los hablantes de español han respondido con valores altos de la escala, en cambio el rango de respuesta en el caso de los búlgaros ha sido más amplio, incluyendo valores medios.

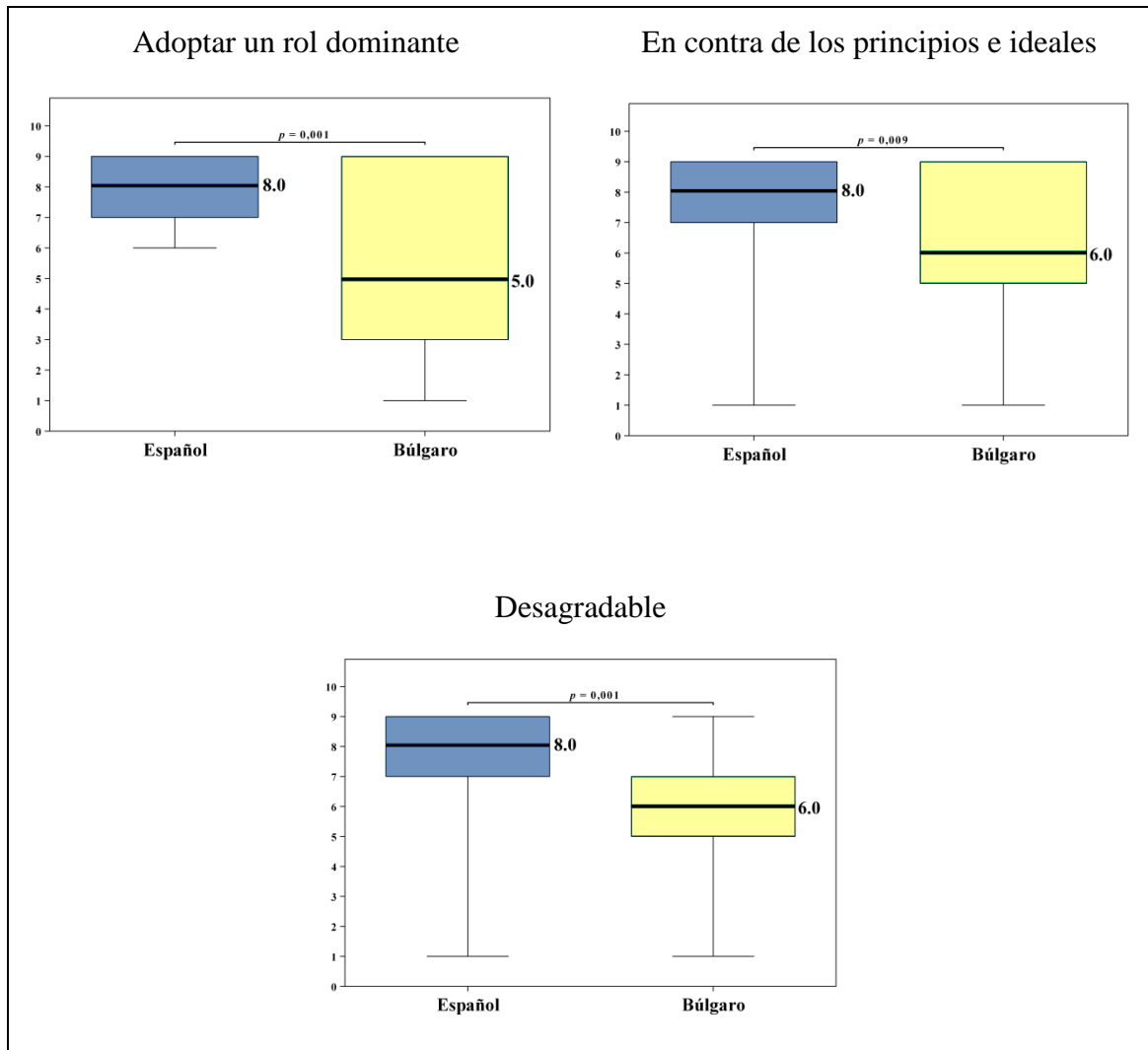


Figura 7.6: Diferencias bloque V: evaluación del evento de la IRA (2)

Después de haber comparado las respuestas de los informantes búlgaros con las de los colombianos, se puede concluir que, en ambas culturas comparten muchos rasgos en la conceptualización de la IRA. Ambos grupos la perciben como una emoción negativa, intensa y que produce intranquilidad, a la que responden con sensaciones corporales similares como la tensión muscular, la aceleración del ritmo cardiaco y la respiración, o el rostro sonrojado. También se encuentran similitudes en la expresión facial y corporal, que se caracteriza por el ceño fruncido, una postura erguida y un tono de voz más fuerte y acelerado. Ambos grupos concuerdan además en señalar que la persona enfadada siente deseos de parar lo que está haciendo o de deshacer lo sucedido, así como de enfrentar la situación o a la otra persona, e incluso de hierla. Por último, también para ambos grupos,

el evento de la IRA es desagradable y tiene consecuencias negativas. Además, consideran que la IRA viola las normas socialmente establecidas. La persona que sufre esta emoción siente que se ha cometido una injusticia y que, por lo tanto, su causa es debida a otra persona.

Si bien se encuentran similitudes, también se advierten ciertas diferencias notables entre los dos grupos. Lo más destacado es que la IRA en español parece tener no solo un carácter más fuerte y activo sino también un comportamiento agresivo que en búlgaro. Además, para los colombianos, la IRA también tiene un matiz más repentino y urgente y sus consecuencias se consideran más desagradables.

La relación entre el calor y la IRA es más fuerte también en español que en búlgaro, aunque esto puede ser debido a la elección de vocabulario en el cuestionario en búlgaro en lo referente a esta característica de la emoción. No hay que olvidar que se eligió un término con connotaciones positivas, por lo que no se descartan otros resultados más aproximados a los que se dan con el español, de volverse a realizar el cuestionario con otra elección terminológica para *calor* en búlgaro.

El efecto de que la persona que experimenta la IRA se exprese hablando con voz temblorosa, en este caso, se manifiesta de manera más significativa en las respuestas de los búlgaros que en las de los colombianos. Esta es la única característica del tercer bloque, dedicado a la expresión facial y corporal, en la que hay una diferencia entre los búlgaros y los dos grupos de hispanohablantes. De hecho, de los cinco bloques de preguntas, cada uno correspondiente a un elemento distinto de la emoción, es en este el tercer bloque, en el que menos diferencias se han encontrado entre búlgaros y colombianos, así como con los españoles. Se puede entender, por tanto, que es la expresión facial y corporal lo que más se asemeja en estos tres grupos en su concepto y manifestación de la IRA.

7.3. Recapitulación

En este capítulo se ha presentado la conceptualización metafórica y metonímica de la IRA en español y se ha comparado con la IRA en búlgaro, que había sido presentada en el capítulo 6.

En la primera parte del capítulo se han expuesto las metáforas y metonimias de la IRA en español (Soriano 2004; Ogarkova y Soriano 2014b, 2018; Ogarkova, Soriano y Gladkova 2016) así como los resultados del cuestionario CoreGRID. Este cuestionario se ha llevado a cabo con dos grupos de español, uno del español de España y otro de Colombia, con la finalidad de comprobar si la conceptualización de la IRA entre ambos grupos de hispanohablantes se asemeja. Los resultados han mostrado que la conceptualización de la IRA en ambas comunidades comparte varios rasgos como, por ejemplo, sensaciones corporales similares como la aceleración del ritmo cardíaco y la respiración, o de expresiones faciales y corporales características como el ceño fruncido. No obstante, también se han encontrado, en menor medida, diferencias como la percepción de los colombianos de la IRA como una sensación fuerte, que no es compartida por la visión de los españoles. Estos resultados se asemejan a los obtenidos en estudios anteriores (Fontaine, Scherer, y Soriano 2013; Ogarkova, Panasenko y Lewandowska-Tomaszczyk 2013; Soriano et al. 2013), donde las diferencias más amplias se encuentran entre lenguas distantes tanto genéticamente como culturalmente. En cualquier caso, el estudio pormenorizado de la IRA, u de otra emoción, entre diversas variedades del español, y el grado de coincidencia o divergencia es una cuestión que queda abierta para investigaciones futuras.

Como rasgos característicos propios de la IRA, tanto para españoles como para colombianos, se destaca que esta emoción es originada por una injusticia, normalmente a causa del comportamiento de otra persona. Esta injusticia exige una restitución, por lo que la persona enfadada puede sentir ganas de herir al otro o de responder a la injusticia con violencia, lo que representa una oposición a los valores y normas sociales establecidas. Además, también es destacable para la IRA el gesto del ceño fruncido y la postura erguida, así como que la persona hable con voz más fuerte, o al contrario, que experimente dificultades para hablar, lo que se relaciona con otra de las características principales de esta emoción, la gran sensación de pérdida de control.

Las características de la IRA señaladas por ambos grupos de hispanohablantes también se reflejan en las metáforas y metonimias que se usan en español para expresar esta emoción, como por ejemplo la sensación de calor, en expresiones metafóricas relacionadas

con la IRA ES CALOR, como *quemarse, encender a alguien o me hierve la sangre*, o como muchas de las sensaciones físicas que se reflejan en expresiones metonímicas que responden a EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA, como la tensión muscular, en expresiones como *poner los nervios de punta* o la aceleración del ritmo cardiaco, como en *alterar la sangre a alguien*.

En la segunda parte del capítulo se ha llevado a cabo la comparación de la conceptualización de la IRA en búlgaro y en español. Destacan ciertas diferencias entre ambas lenguas, ya que en español algunos de los elementos característicos de la emoción han obtenido porcentajes ligeramente más altos que en búlgaro. Por ejemplo, sobre el grado de urgencia, fuerza y actividad, así como con su relación con el calor, con un comportamiento agresivo y con las consecuencias negativas. Por otro lado, en búlgaro la relación del enfado con la voz temblorosa se hace más evidente que en español, lo que además se ve reflejado en las expresiones metonímicas recogidas en el corpus en búlgaro, como se ve en la expresión *гобори с неломлабки* (gobori s nelomlabki) ‘hablar con reticencias’.

También se evidencia que el búlgaro comparte las mismas metáforas y metonimias conceptuales básicas o centrales para expresar la IRA, que otras lenguas estudiadas como el inglés, el español o el ruso. En algunos casos, esta conceptualización común da lugar a expresiones lingüísticamente equivalentes entre las lenguas, como por ejemplo, en las expresiones metafóricas *който сее ветрове, ще жъне бури* (koyto see vetrove, shte zhane buri) ‘quien siembra vientos cosecha tempestades’, o *вземат ме дяволите* (vzema me dyavolite) ‘me llevan los diablos’, o en expresiones metonímicas como *заслепен съм от, злоба* (zaslepen sem ot, zloba) ‘cegado por la ira’.

Por otro lado, estas similitudes no siempre llegan a plasmarse de la misma manera, existiendo también diferencias en la elección del dominio fuente como en *estar hasta las narices, el moño o el gorro* en español y *дойде ми до гуша* (doide mi do gusha) ‘estar hasta la garganta’ en búlgaro; o en la distinta extensión del dominio, como en *estar frito* en español frente a *купя* (kupia) ‘hervir’ en búlgaro. También puede ocurrir que la focalización del dominio sea distinta como es el caso de *perder los estribos* en español frente a *впрягам се* (vryagam se) ‘engancharse o tensarse las riendas’ en búlgaro, donde la lucha de fuerzas entre el caballo y sus ataduras se resuelve de manera distinta en una lengua y en otra para expresar la tensión y la pérdida de control. Otras veces se trata de variantes en la conceptualización como en *echar humo por las orejas* en español, donde el líquido del contenedor se ha transformado en vapor debido al aumento de temperatura y

sale del contenedor a causa de la presión, mientras que en búlgaro se trata de un gas que es liberado por distintos conductos: *газ пикая* (*gaz pikaya*) ‘mear gas’.

Este estudio contribuye con nuevos datos y más información a la investigación en el campo de las metáforas y metonimias sobre emociones. La primera aportación es la comprobación de la coherencia entre los datos psicolingüísticos y las expresiones metafóricas y metonímicas, tanto en búlgaro como en español, lo que se alinea con los resultados de otras lenguas. También constata, como apuntan otros estudios, que las diferencias en la conceptualización de emociones son menores entre lenguas cercanas o con culturas similares, o entre variedades de la misma lengua, como es el caso del español de España y de Colombia.

En cuanto a la comparativa entre el español y el búlgaro, es algo novedoso, pues estas lenguas no habían sido contrastadas antes bajo esta perspectiva. El búlgaro es, además, una lengua todavía poco estudiada. Si bien se destacan en ambas lenguas una conceptualización de la IRA muchos elementos compartidos, se han señalado también diferencias que tendrán repercusión en el aprendizaje del español LE/L2 por aprendices búlgaros.

Los resultados de este estudio han permitido de esta manera constituir la base del estudio aplicado al aprendizaje del lenguaje metafórico y metonímico en español por parte de aprendices búlgaros, que será presentado en los capítulos 8 y 9. Las similitudes y las diferencias halladas en las expresiones metafóricas y metonímicas entre el búlgaro y el español se tuvieron en cuenta para constituir las tareas y cuestionarios de este segundo estudio de esta tesis, lo que fue necesario para poder detectar los casos de transferencia lingüística o conceptual de los participantes del estudio.

CAPÍTULO 8: ADQUISICIÓN DE EMOCIONES EN ESPAÑOL LE/L2: PRODUCCIÓN

En los capítulos 6 y 7 se expusieron los resultados correspondientes al estudio psicolingüístico contrastivo. Se explicó la manera en que se conceptualiza la IRA en búlgaro a través de la metáfora y la metonimia, y las diferencias y similitudes que se observan con el español. Estas similitudes y diferencias se tomaron en cuenta para la confección y análisis del estudio de adquisición de emociones en español LE/L2. La primera parte del estudio de adquisición se explica en el presente capítulo, que está dedicada a la producción.

En el estudio de adquisición, cuya metodología se detalló en la sección 5.4, se investiga la capacidad de los aprendices búlgaros de español L2 de distintos niveles (A1-C2) para comprender y producir expresiones metafóricas y metonímicas sobre emociones en español. Este estudio consta de dos partes, una de producción, que ocupa este capítulo, y otra de comprensión, que se desarrolla en el capítulo 9.

La finalidad del estudio de producción es contabilizar y analizar el lenguaje metafórico y metonímico para hablar de emociones utilizado por los informantes, en comparación con los usos literales. Como se explica en la sección 5.4.1, dedicado a la metodología, la tarea consiste en la escritura de un texto basado en una serie de imágenes que relatan los cambios emocionales de la protagonista a lo largo de un fin de semana, ligados a una serie de eventos. El material utilizado en la recogida de datos (véase el anexo II) fue adaptado del estudio de Gómez Vicente (2012), a fin de poder contrastar los datos de los informantes búlgaros de este estudio con los de hablantes nativos de español del estudio de Gómez Vicente (2012).

Así, en primer lugar, se presenta la parte cuantitativa del estudio, con los usos metafóricos y metonímicos relativos a las emociones, así como de la IRA en particular, de tres tipos de producciones: búlgaro L1, español L1 y español L2 en los niveles A2, B1 y B2 del *MCER* (2002). En segundo lugar, se lleva a cabo una descripción cualitativa de las expresiones metafóricas y metonímicas utilizadas en los textos de las distintas L1, así como en los de L2, con la finalidad de comparar los usos con las expresiones recogidas en el corpus descrito en el capítulo 6, y detectar las estrategias aplicadas por los aprendices. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio.

8.1. Análisis cuantitativo de la tarea de producción

En esta parte del estudio de adquisición, dedicada a la producción, se analizará primero si los participantes utilizan más metáforas y metonimias que lenguaje literal al expresar emociones, tanto en L1 como en L2. Después se focalizará el análisis en la comparación de la expresión de la IRA, y de la misma manera, se contabilizarán los usos figurados y literales tanto en L1 como en L2.

Para comparar el uso del lenguaje figurado²⁰ y el literal era necesario formularlo en proporción a la longitud de texto escrito por cada grupo, ya que existen diferencias en el número de palabras con respecto a si escriben en L1 o L2 y con respecto al nivel. Como se puede apreciar en la tabla 8.1, que recoge el número medio de palabras en cada grupo, los informantes de L1 escribieron textos más largos que los de L2, y dentro de estos últimos, los de niveles de mayor dominio (B1 y B2) escribieron más que los iniciales (A2).

Media de palabras por texto (DT)				
Español L1	Búlgaro L1	Español L2		
		A2	B1	B2
590 (125,36)	694,68 (132,59)	256,83 (80,27)	428,2 (225,15)	361,3 (99,72)

Tabla 8.1: Número medio de palabras por texto en cada grupo de informantes

Además, no interesaban todos los usos metafóricos y metonímicos de los textos, sino solo aquellos que hacían referencia a un estado emocional. Por estas dos razones, se recurrió a la fórmula para hallar la densidad metafórica (DM) (explicada más en profundidad en el capítulo 5, sección 5.4.1.4), y se aplicó para hallar el porcentaje de usos metafóricos y metonímicos en los textos de cada grupo, que se refieren a emociones, así como el porcentaje de usos literales de los mismos.

El proceso para hallar la DM conlleva varios pasos. Primero, se contabilizó el número medio de palabras de los textos de cada uno de los cinco grupos de informantes, cuyos resultados se muestran en la tabla 8.1. En segundo lugar, se contabilizó el número de expresiones metafóricas y metonímicas referidas a emociones de cada texto y, por otro lado, los usos literales, únicamente también los que hacían referencia a un estado

²⁰ Si bien el lenguaje figurado no se reduce solo a las expresiones metafóricas y metonímicas, esta nomenclatura se utiliza en este estudio para referirse al lenguaje metafórico y metonímico al oponerlo a lenguaje literal.

emocional. Por último, se calculó el porcentaje de cada uno aplicando la misma fórmula que para calcular la DM, es decir, dividiendo la cantidad de expresiones metafóricas y metonímicas sobre emociones de un texto por el número de palabras totales del mismo texto y multiplicando el resultado por 100. Lo mismo se aplicó a la cantidad de términos y expresiones literales de cada texto.

En la sección 8.1.1 se analizan los datos sobre la expresión de emociones en general de los textos de los cinco grupos y en la sección 8.1.2 los de la IRA, en particular. Después, en la sección 8.1.3, se comentan los resultados obtenidos de los datos cuantitativos de la tarea de producción y sus conclusiones.

8.1.1. Lenguaje metafórico y metonímico vs. literal en las emociones en L1 y L2

En este apartado se compara el uso del lenguaje figurado y literal para expresar emociones que es utilizado por cada grupo de participantes. Primero se comentarán los datos generales y después se comparan los resultados de los cinco grupos entre sí.

En la tabla 8.2 se muestra el descriptivo del porcentaje con respecto a los usos de expresiones metafóricas y metonímicas utilizadas. También se muestra el porcentaje de usos literales, así como el resultado de la prueba ANOVA realizada para comparar el número medio de uso entre los distintos grupos de informantes. Las letras minúsculas (de la “a” a la “c”) indican un resultado similar, es decir, aquellos grupos que comparten letra habrán obtenido resultados equiparables en la cantidad de lenguaje utilizado.

Los resultados expuestos en la tabla 8.2 corroboran que el lenguaje metafórico y metonímico se utiliza para describir estados emocionales o hablar sobre emociones, tanto en la L1 como en la L2. El porcentaje de uso de lenguaje metafórico y metonímico es muy similar entre los cinco grupos, siendo el menor el del grupo de A2 (1,56%) y el más alto el de búlgaro L1 (2,7%). Los dos grupos de L1, así como los grupos de B1 y B2 de L2, emplean más lenguaje metafórico y metonímico que literal. Tan solo en el nivel A2 el porcentaje de lenguaje figurado y literal está equilibrado, con 1,54 % para el primero frente a un 1,56% para el segundo, lo que resulta coherente ya que no han recibido ningún tipo de instrucción en el uso de la metáfora y la metonimia en L2, pero se demuestra que a pesar de esta falta de instrucción existe una tendencia a servirse de ambos mecanismos.

Lenguaje metafórico y metonímico frente a usos literales para expresar emociones											
Grupos de informantes	Tipo, <i>media (DT)</i>									ANOVA	
	Español L1 (n 15)	Búlgaro L1 (n 19)	Español L2						<i>F</i> (2,60)	<i>p</i> -valor	
			A2 (n 10)	B1 (n 10)	B2 (n 10)						
Lenguaje figurado											
Nº de expresiones	13,57 (4,91) a	16,74 (10,95) a	3,83 (3,27) b	10,6 (7,82) ab	8,5 (6,06) ab					5,985	< 0,001
Porcentaje	2,29 (0,65)	2,7 (1,7)	1,54 (1,15)	2,52 (1,47)	2,34 (1,62)					1,352	0,261
Lenguaje literal											
Nº de expresiones	4,07 (3,58) bc	7,68 (5,02) a	3,58 (1,31) bc	7 (2,87) ab	2 (1,49) c					6,155	< 0,001
Porcentaje	0,68 (0,57) b	1,22 (0,86) ab	1,56 (0,82) a	1,76 (0,71) a	0,57 (0,37) b					6,028	< 0,001

Tabla 8.2: Resultados prueba de producción: lenguaje figurado frente al literal sobre emociones

A pesar de estas similitudes generales, existen también diferencias entre los grupos. El grupo de búlgaro L1 ha producido más metáforas y metonimias que el grupo de español L1. Así como, se percibe una diferencia significativa entre los grupos de L1 con respecto al de A2, que es el que menos lenguaje figurado ha utilizado. Entre los grupos de L2 las diferencias no son significativas, y tampoco se aprecia progresión en función del nivel de dominio, ya que el grupo de nivel intermedio, el B1, ha producido más expresiones metafóricas y metonimias que el grupo más avanzado, el B2. Esto apunta a que el dominio de la lengua no es el único factor que determina un mayor uso del lenguaje metafórico o metonímico.

También se aprecia gran variabilidad individual en el lenguaje figurado y literal utilizado, dentro de cada grupo, tanto de L1 como de L2, como indica la alta desviación típica (DT) en todos los grupos. Esto implica que ha habido una gran diferencia entre los individuos de cada grupo en la elección de lenguaje figurado y literal. Esta diferencia entre los participantes se puede también distinguir en los resultados individuales mostrados en el anexo III.

Las diferencias de los usos figurados y literales se aprecian de manera más detallada en los datos obtenidos de la comparación entre cada grupo. Estos datos se presentan en la tabla 8.3 para los usos metafóricos y metonímicos y en la tabla 8.4 para los literales. Los resultados que muestran diferencias entre los grupos comparados aparecen en color rojo, y en verde cuando la diferencia entre ellos es significativa (p -valor $< 0,001$).

La única diferencia significativa que se evidencia en ambas comparativas es la que se da entre los hablantes de búlgaro L1 y los aprendices de español L2 de nivel A2. Como se muestra en la tabla 8.3, el p -valor de la comparativa de estos dos grupos resultó de $< 0,001$, indicando que el número de expresiones metafóricas y metonímicas del grupo de nivel A2 fue significativamente inferior. Este mismo grupo A2 muestra también diferencias notables con respecto a los hablantes de español L1, con p -valor de 0,015, con una menor producción de lenguaje figurado.

Entre los hablantes de español L1 y búlgaro L1 no se advierte una diferencia relevante, así como tampoco se existen grandes diferencias entre los distintos grupos de español L2 en cuanto al lenguaje metafórico y metonímico utilizado, lo que parece indicar que los aprendices de L2 pueden estar haciendo un uso del lenguaje metafórico y metonímico cercano al de la L1.

Comparativa entre grupos			
Nº expresiones metafóricas y metonímicas			
Tipo	Tipo	Dif. medias	<i>p</i> -valor
Español L1	Búlgaro L1	-3,16	0,762
	Español L2 A2	9,74	0,015
	Español L2 B1	2,97	0,879
	Español L2 B2	5,07	0,497
Búlgaro L1	Español L2 A2	12,90	< 0,001
	Español L2 B1	6,14	0,248
	Español L2 B2	8,24	0,055
Español L2 A2	Español L2 B1	-6,76	0,243
	Español L2 B2	-4,66	0,609
Español L2 B1	Español L2 B2	2,10	0,972

Tabla 8.3: Comparativa entre grupos del lenguaje figurado

Comparativa entre grupos			
Nº expresiones literales			
Tipo	Tipo	Dif. medias	<i>p</i> -valor
Español L1	Búlgaro L1	-3,61	0,037
	Español L2 A2	0,49	0,997
	Español L2 B1	-2,92	0,268
	Español L2 B2	2,07	0,611
Búlgaro L1	Español L2 A2	4,10	0,019
	Español L2 B1	0,68	0,987
	Español L2 B2	5,68	0,001
Español L2 A2	Español L2 B1	-3,41	0,165
	Español L2 B2	1,58	0,827
Español L2 B1	Español L2 B2	5,00	0,018

Tabla 8.4: Comparativa entre grupos del lenguaje literal

En cambio, en cuanto al lenguaje literal utilizado, se advierten diferencias importantes entre las dos L1, así como entre búlgaro L1 y el nivel más alto y más bajo de español L2 (B2 y A2). Estas diferencias se muestran más en detalle en la tabla 8.4. La comparación entre los grupos de L1 ha resultado en un *p*-valor de 0,37, habiendo usado más lenguaje literal los participantes de búlgaro L1. La comparación entre el grupo de búlgaro L1 y los grupos de español A2 y B2 resulta en un 0,019 y 0,01 respectivamente, siendo una vez más el grupo de búlgaro L1 el que más ha utilizado el lenguaje literal para expresar emociones.

Entre los distintos grupos de español L2 también hay diferencias. El porcentaje de expresiones literales de los aprendices de B2 fue inferior con respecto al de B1, como se muestra en la tabla 8.4, donde se refleja un *p*-valor de 0,018 para esta comparativa. En cambio, entre los aprendices de A2 y B1 no se observaron diferencias. Se distingue, por tanto, un progresivo abandono del lenguaje literal en relación con el nivel de dominio de la L2. Cuanto mayor dominio de la L2 menos lenguaje literal se utiliza, aunque un menor uso del lenguaje literal no se relaciona con un mayor uso del lenguaje metafórico y metonímico.

En este apartado se ha contabilizado, de manera general, la cantidad de lenguaje metafórico y metonímico frente al literal, utilizado por los informantes búlgaros para expresar emociones en la tarea de producción. Una parte del lenguaje dedicado a las emociones empleado en esta tarea versa sobre la emoción de la IRA, principal foco de intereses de este trabajo, por lo que, en los siguientes apartados, se contabilizarán y después se analizarán las expresiones metafóricas y metonímicas específicas para esta emoción, así como el lenguaje literal utilizado por los informantes para expresar la IRA.

8.1.2. Lenguaje metafórico y metonímico vs. literal en la IRA en L1 y L2

Así como el lenguaje metafórico ha sido utilizado para expresar emociones tanto en L1 como en L2, este también ha sido empleado para expresar específicamente la IRA. La tabla 8.5 muestra este uso concreto de expresiones metafóricas o metonímicas utilizadas de media por cada grupo de participantes, así como la media de veces que un término literal ha sido usado para hablar de la IRA.

Lenguaje metafórico y metonímico frente a usos literales para expresar IRA												
	Tipo, <i>media (DT)</i>									ANOVA		
	Español L1		Búlgaro L1		Español L2					<i>F</i> (2,60)	<i>p</i> -valor	
					A2	B1	B2					
Lenguaje figurado	4,14 (2,11)	ab	5,95 (4,33)	a	1,5 (1,68)	b	4,8 (3,85)	ab	1,9 (1,29)	b	5,162	0,001
Lenguaje literal	1,36 (1,5)		2,26 (2,4)		1,75 (1,06)		2 (1,63)		0,7 (0,67)		1,61	0,183

Tabla 8.5: Resultados tarea de producción: lenguaje figurado frente al literal sobre la IRA

Como se evidencia en los datos presentados en la tabla 8.5, el número de expresiones metafóricas y metonímicas es mayor que el de términos literales en los grupos de L1, así como en los niveles B1 y B2 de L2. Solamente en el grupo de A2, el uso del lenguaje literal (1,75 %) ha sido ligeramente mayor que el figurado (1,5%). Esto apunta a una preferencia general por el lenguaje metafórico y metonímico para expresar la IRA tanto en L1 como en los niveles intermedios y avanzados de L2, así como una tendencia a su uso en niveles iniciales, pese al desconocimiento de los mecanismos metafóricos y metonímicos en la L2, que explican el mayor número de expresiones literales en este nivel.

También, cabe destacar que la desviación típica (DT) de todos los grupos es alta, mostrando poca homogeneidad en la cantidad de lenguaje literal o figurado utilizado en los textos dentro de los distintos grupos y gran variedad de preferencias individuales por el uso literal o metafórico y metonímico, como también se puede apreciar en los datos individuales presentados en el anexo III.

Los datos muestran que, en general, el uso del lenguaje metafórico y metonímico para expresar la IRA es similar tanto en L1 como en los niveles intermedios y avanzados de L2, siendo este mayor que el literal. Sin embargo, comparando los grupos entre sí se pueden apreciar algunas diferencias, aunque estas no son significativas. Esta comparativa entre los cinco grupos entre los usos figurados y los usos literales se presenta respectivamente en las tablas 8.6 y 8.7.

Así, el número de expresiones metafóricas de la IRA de los aprendices de español L2 de nivel A2 y B2 fue significativamente inferior con respecto a los informantes de búlgaro L1, como se muestra en los datos de la tabla 8.6, donde el p-valor resultó 0,002 y 0,012 respectivamente. Esto quiere decir que, a pesar de que los aprendices búlgaros de español L2 utilicen expresiones metafóricas y metonímicas en español L2, tienden a utilizar más en su L1. El hecho de que no exista la misma diferencia con respecto al grupo de B1 manifiesta que no se trata de una cuestión de dominio de la L2 sino de un uso más extendido de la CM en esta L2.

Por otro lado, entre los informantes de español L1 y búlgaro L1 tampoco se observaron diferencias relevantes, ni tampoco entre los distintos grupos de español L2 en cuanto al uso de expresiones metafóricas y metonímicas, como también se aprecia en la tabla 8.6.

Comparativa entre grupos			
Nº expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA			
Tipo	Tipo	Dif. medias	<i>p</i> -valor
Español L1	Búlgaro L1	-1,80	0,468
	Español L2 A2	2,64	0,205
	Español L2 B1	-0,65	0,986
	Español L2 B2	2,24	0,411
Búlgaro L1	Español L2 A2	4,45	0,002
	Español L2 B1	1,15	0,876
	Español L2 B2	4,05	0,012
Español L2 A2	Español L2 B1	-3,30	0,106
	Español L2 B2	-0,40	0,998
Español L2 B1	Español L2 B2	2,90	0,235

Tabla 8.6: Comparativa entre grupos del lenguaje figurado de la IRA

Comparativa entre grupos			
Nº expresiones literales de la IRA			
Tipo	Tipo	Dif. medias	<i>p</i> -valor
Español L1	Búlgaro L1	-0,53	0,214
	Español L2 A2	-0,88	0,022
	Español L2 B1	-1,08	0,005
	Español L2 B2	0,11	0,996
Búlgaro L1	Español L2 A2	-0,33	0,706
	Español L2 B1	-0,54	0,305
	Español L2 B2	0,65	0,15
Español L2 A2	Español L2 B1	-0,20	0,961
	Español L2 B2	0,99	0,017
Español L2 B1	Español L2 B2	1,19	0,004

Tabla 8.7: Comparativa entre grupos del lenguaje literal de la IRA

Con respecto al uso del lenguaje literal, no hay tampoco diferencias significativas entre los grupos de L1, ni con respecto al búlgaro L1 y los grupos de español L2, como indican los datos presentados en la tabla 8.7. En cambio, existen diferencias notables entre los grupos de menor nivel de español L2 (A2 y B1) y el de español L1. La comparativa entre el grupo de español L1 y español L2 nivel A2 ha dado como resultado un *p*-valor de 0,022, y la comparativa de español L1 y español L2 nivel B1 un *p*-valor de 0,005 (ver tabla 8.7). El empleo de términos literales de la IRA en estos dos grupos, por tanto, se asemeja más al que tienen en su L1 que al que tienen los nativos de la L1 que están aprendiendo.

En cuanto a la comparativa entre los grupos de español L2 respecto al lenguaje literal para expresar la IRA, el número de expresiones literales de los aprendices de B2 fue significativamente inferior con respecto a los de A2 y B1. Como se muestra en la tabla 8.7, el *p*-valor en estos dos casos resulta 0,017 y 0,004 respectivamente. Entre los aprendices de A2 y B1, en cambio, no se constatan diferencias importantes. Como ocurre con los datos sobre emociones en general, se constata también un menor uso del lenguaje literal en el nivel de dominio de la L2 más alto de los testados, lo que tampoco se traduce por un mayor uso de la metáfora y la metonimia.

Seguidamente, en el apartado 8.1.3, se discutirán los datos expuestos en este apartado y en el anterior (8.1.1.) sobre la expresión de las emociones y la IRA, y se expondrán las conclusiones de esta primera parte del estudio de producción.

8.1.3. Discusión de los datos cuantitativos de la tarea de producción

Los resultados cuantitativos de la tarea de producción muestran que los participantes utilizan expresiones metafóricas y metonímicas para expresar emociones en general, así como la IRA en particular, tanto en la L1 como en la L2 (niveles A2, B1 y B2). El lenguaje metafórico y metonímico se usa más que el literal, tanto en la L1 como en la L2, excepto para el nivel inicial de L2 (A2), que emplea menos expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA que literales, aunque en el caso de la expresión de las emociones en general el lenguaje figurado y literal utilizado se equipara.

Sin embargo, el uso del lenguaje metafórico y metonímico es notablemente mayor en los textos de L1 que en los de L2, tanto en el cómputo total de expresión de emociones, como en el específico de la emoción de la IRA. Estos resultados coinciden con las conclusiones de los estudios de Golden (2012) y Paris (2015), en los que se percibe un mayor uso del lenguaje metafórico en la L1 que en la L2. Sin embargo, el estudio de

Golden (2012) descubre mayores diferencias en el uso de lenguaje metafórico entre escritores expertos y no expertos en la L1, que entre participantes de L2 y de L1 no expertos. Paris (2015), por su parte, justifica que, si bien existen diferencias entre los textos de L1 y L2, estas son debidas en su mayoría a intentos fallidos de usar metáfora que son considerados como errores en la L2. Ambas autoras concluyen, por tanto, que el hecho de utilizar la L1 no implica una mayor tendencia a usos metafóricos en la producción escrita.

En los resultados individuales del presente estudio (anexo III), se percibe que hay aprendices de L2 que producen más expresiones metafóricas y metonímicas que algunos participantes que realizaron la tarea en su L1. Por ejemplo, el participante [L1ES 10]²¹ utiliza 5 expresiones metafóricas, o el participante [L1BG 5] utiliza 6, mientras que, el participante [L2ESA2 6] usa 11, [L2ESB1 8] usa 27 y [L2ESB2 10], utiliza 24. Por esto, y de acuerdo con las conclusiones de Golden (2012) y Paris (2015), se puede afirmar que la elección del uso del lenguaje figurado frente al literal no depende solamente de si este se realiza en L1 o en L2. El mayor uso del lenguaje literal en el grupo de A2 puede ser debido a la resistencia de algunos aprendices a utilizar el lenguaje metafórico y metonímico en la L2 (Danesi 1991), que adoptan para evitar transferir conceptos de su L1 que no serán comprensibles en la L2, o por pensar que no tienen suficiente dominio para ser creativos en la L2, en tanto en cuanto el uso de la metáfora y la metonimia no se promueve ni se enseña en las clases de L2 en este nivel.

Además de los resultados señalados, sobre el mayor uso del lenguaje metafórico en los textos de L1 que en los de L2, se dan también diferencias, aunque no significativas, entre los grupos de español L2. Los aprendices de B1, nivel intermedio, utilizaron más lenguaje metafórico y metonímico que los otros dos grupos (B2 y A2), siendo el grupo de A2 el que menos lenguaje metafórico utilizó de los tres. Los resultados también coinciden con Golden (2012), Paris (2014b c) y Littlemore et al (2012, 2014) en señalar variaciones en la cantidad de lenguaje metafórico en la L2 dependiendo del nivel de dominio de esta lengua. En estos estudios de producción (Golden 2012; Paris 2014b c; Littlemore et al 2012, 2014) se considera que, con un mayor nivel de dominio de la L2, se emplea un mayor uso del lenguaje metafórico. Sin embargo, la diferencia con estos estudios es que en ellos se advierten diferencias significativas en la cantidad de lenguaje metafórico utilizado entre los niveles B1 y B2, y en cambio, en esta tarea, el uso del lenguaje metafórico

²¹ El código identifica al grupo al que pertenece el participante, primero si es de L1 o L2. Después según la lengua, ES corresponde a español y BG a búlgaro, y en el caso de la L2 se incluye también el nivel A2, B1 o B2. Por último, la cifra equivale número de participante dentro de ese grupo.

referido a la IRA y a las emociones se mantiene estable entre esos niveles, incluso es algo mayor en el de B1 que en el de B2, y las diferencias se dan con respecto al nivel A2, donde el uso es menor, aunque no hay diferencias significativas entre los tres grupos de aprendices. Nuevamente, hay que tener en cuenta las diferencias individuales ya que estas pueden ser mayores que las se puedan dar entre niveles de destreza de la L2.

Si bien un mayor dominio de la L2 posibilita un mayor uso del lenguaje metafórico, por un mayor conocimiento de vocabulario, e incluso de expresiones metafóricas codificadas, que se enseñan a partir del nivel B2, esto no descarta que un mayor desarrollo individual de la CM pueda ayudar al aprendiz de niveles inferiores, como el B1, a producir la misma cantidad o mayor de metáforas y metonimias y con la misma destreza que los de nivel B2 o superior. Como muestran los datos del estudio, no solo los aprendices de B2 no han producido significativamente más expresiones metafóricas y metonímicas que los de B1, sino que además los de B1 han producido más que los de B2.

Con respecto al comportamiento de los aprendices de español L2 del nivel A2, se ha constatado una diferencia significativa con respecto al grupo búlgaro L2. Este grupo de nivel inicial produce significativamente menos expresiones metafóricas y metonímicas que en la lengua materna, y aunque también produce menos lenguaje figurado que en español L1 y los otros dos grupos superiores de español L2, en este caso la diferencia no es significativa. Si bien es normal que los aprendices de niveles iniciales no presenten los mismos niveles de CM que en su lengua materna, los datos apuntan a que tienen esa capacidad y tienden a servirse de ella, a pesar de que no se les haya enseñado de manera formal. Esto demuestra que para el aprendiz de niveles iniciales la metáfora y la metonimia son herramientas cognitivas útiles y no un mero ornamento que debería destinarse a niveles superiores de dominio.

Es interesante, por tanto, incluir el nivel A2 en los estudios de producción de metáfora y metonimia, ya que este nivel, por el momento, no ha recibido suficiente atención, por justamente verse cuestionada la utilidad de la metáfora y la metonimia en niveles iniciales. Así, los estudios de producción en L2, tanto escrita como oral (ver capítulo 4), no tienen en cuenta este nivel, sino que se centran en niveles intermedios (B1-B2) o avanzados (C1-C2). Tan solo el estudio de Littlemore et al (2012, 2014) contempla este nivel, y coincide también en señalar un uso menor de metáforas en él, con respecto a niveles superiores. Sin embargo, el estudio de Littlemore et al (2012, 2014), limita los usos metafóricos en A2 a las preposiciones, lo que difiere con los resultados de este estudio, pues como se detallará en apartados posteriores, los usos metafóricos recogidos en el nivel

A2 en este estudio son diversos y no se reducen a usos preposicionales, sino que han servido también para expresar IRA y otras emociones.

Puede que el tipo de tarea a realizar por el participante también influya en la cantidad y tipo de lenguaje metafórico que utiliza. Si bien en los estudios de Littlemore et al (2012, 2014), se analizan textos en los que se habla de política, gobierno, economía y medioambiente, temas que se prestan a un gran uso metafórico, la muestra es parte de un examen de inglés para consecución de un título oficial, donde los participantes pueden sentir más riesgo en ser creativos en la L2. En este caso, las expresiones metafóricas y metonímicas podrían ceñirse más a aquellas que han sido enseñadas a lo largo del aprendizaje. En niveles iniciales, como el A2, no se enseñan este tipo de expresiones, especialmente en las temáticas seleccionadas, por lo que los aprendices de estos niveles no las usarán en el marco de una evaluación, en cambio, los aprendices de niveles superiores (C1 y C2) harán gala del conocimiento de las expresiones que hayan aprendido, pues su uso está asociado con un alto dominio de la L2.

El tipo de tarea del presente estudio, además de no evaluar de forma alguna al participante, está centrado en la descripción de estados emocionales, lo que ha propiciado que los aprendices de nivel A2, así como el resto de participantes, hayan podido dar uso de la metáfora y la metonimia para expresar la IRA y otras emociones. La falta de otros estudios de las mismas características y temáticas, hacen difícil poder comparar los datos que aquí se recogen sobre el uso del lenguaje figurado en emociones, especialmente en el nivel A2 puesto que ha sido menos estudiado.

Tampoco hay constancia de estudios específicos sobre la expresión de la IRA, aunque, los resultados del presente estudio parecen indicar que la expresión de la IRA no difiere de la expresión de otras emociones en general. No se presentan diferencias significativas tanto entre los grupos de L1 como de L2 de niveles intermedio y avanzado (B1 y B2). En cambio, se han constatado diferencias importantes en los niveles A2 y B2 con respecto al grupo de búlgaro L1. Estos niveles producen notoriamente menos lenguaje figurado para expresar la IRA que en su L1, y si bien parece normal en el caso del nivel A1, ya que conocen menos expresiones, es más sorprendente en el nivel B2, sobre todo teniendo en cuenta que en el nivel intermedio, B1, no se ha dado esta diferencia. Puede ser que en el nivel B1 ya hayan adquirido ciertas destrezas que les permitan una mayor creatividad en el lenguaje, y en cambio en el nivel B2 la tendencia sea a dejar de lado las estrategias creativas por el uso del vocabulario y las expresiones que han aprendido sobre esta emoción. Esto apunta a que el uso de las metáforas y metonimias no se relaciona

directamente con el nivel de dominio del aprendiz, aunque para poder llegar a mayores conclusiones al respecto, es necesaria más investigación sobre la producción de metáforas y metonimias en L2 en el terreno de la IRA y de las emociones, y particularmente en su uso por aprendices de niveles iniciales.

En cuanto al lenguaje literal, si bien hay pocas diferencias notables entre los grupos, se puede percibir que hay un menor uso para expresar tanto emociones como particularmente la emoción de la IRA, en la L1 que, en la L2, así como también disminuye su presencia conforme aumenta el nivel de conocimiento en la L2, llegándose a asemejar el empleo del nivel más alto, el B2, con el de los grupos de L1. Por otro lado, un menor empleo del lenguaje literal no se ha acompañado por un mayor uso del lenguaje figurado, sino que en algunos casos los grupos que más lenguaje literal utilizan son también los que más metáforas y metonimias emplean, como ocurre con el grupo de búlgaro L1 y con el grupo de B1 en el caso de la L2.

Finalmente, los resultados también apuntan a la existencia de diferencias individuales dentro de todos los grupos de participantes, como indica la DT. Estos resultados apoya la tesis de Littlemore (2010), que observa que el desarrollo de la CM en L2, puede diferir enormemente de un individuo a otro, independientemente de la L1 de la persona o su nivel de dominio en la L2. Esto implica, por tanto, que el desarrollo de la CM en L2 puede ser implementado desde el principio del aprendizaje, ya que no está ligado directamente al nivel de dominio de la L2, sino que, al contrario, este desarrollo temprano de la CM puede ser beneficioso para mejorar las destrezas y a creatividad del aprendiz en la L2.

Después de este análisis cuantitativo de la utilización general del lenguaje figurado en el terreno de las emociones en el corpus de producción, se analizarán con más detalle las expresiones referidas a la expresión de la IRA en cada uno de los cinco grupos.

8.2. Análisis cualitativo de la tarea de producción

Tras haber analizado cuantitativamente las expresiones de lenguaje figurado y literales utilizadas por los informantes de cada grupo, este apartado se centra en las diferencias o similitudes que se pueden observar en cuanto a los tipos de expresiones y las metáforas y metonimias conceptuales utilizadas por los distintos grupos de informantes. La tabla 8.8 recoge las metáforas y metonimias conceptuales utilizadas por los cinco grupos.

Metáforas conceptuales	L1		L2		
	Búlgaro	Español	A2	B1	B2
LA IRA ES UN CONTENEDOR	6	0	0	0	0
EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR	12	9	1	4	1
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO	5	5	0	0	1
EL SUJETO EN SÍ MISMO	7	2	0	0	0
IRA ES CALOR	2	0	0	0	0
LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR	5	0	0	0	0
LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN	1	0	0	0	0
CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA	5	3	0	1	0
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO	5	10	2	9	4
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	0	0	1	0	0
LA IRA ES ENFERMEDAD	0	0	0	0	2
LA IRA ES UN Oponente	3	0	0	4	0
LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL	0	0	0	1	0
LA IRA ES UN ARMA	1	0	0	0	0
LA IRA ES UN PESO	4	6	1	5	2
Metonimias conceptuales					
LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA	6	8	6	3	4
EFFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA	6	0	0	0	0
AGRESIÓN POR IRA	8	6	7	5	5
CAMBIO DE COLOR POR IRA	3	0	0	0	0
AGITACIÓN POR IRA	0	0	0	5	4
SABOR AGRIO POR IRA	4	0	0	0	0
TENSIÓN POR IRA	6	0	0	0	0

Tabla 8.8: Comparativa de los 5 grupos de metáforas y metonimias de la IRA en la tarea de producción

Como primer elemento en común en los textos de los cinco grupos, destaca el uso de expresiones metafóricas basadas en la metáfora conceptual general del CONTENEDOR, así como MÁS ES ARRIBA, principalmente con EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y las metáforas compuestas CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SUBE Y PUEDE LLEGAR AL LÍMITE DEL CONTENEDOR, y CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SE PUEDE SALIR DEL CONTENEDOR. No obstante, los grupos en lengua materna han utilizado y han desarrollado la metáfora del CONTENEDOR mucho más que los de L2, así como la metáfora compuesta CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA, que a excepción del grupo de B1, no ha sido utilizada por los grupos de L2. Además, el grupo de búlgaro L1 ha sido el único en emplear expresiones a partir de la metáfora conceptual IRA ES CALOR, o LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR.

También, se identifican otras metáforas conceptuales específicas de la IRA, recurrentes en los cinco grupos, como LA IRA ES UNA ANIMAL PELIGROSO o LA IRA ES UN PESO. Pero en cambio, otras metáforas conceptuales solo han sido desarrolladas en algunos grupos, es el caso de LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA, utilizada por un participante del nivel A1, y LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL, que aparece una vez en un texto de nivel B1, LA IRA ES ENFERMEDAD, en el nivel B2, o LA IRA ES UN ARMA, que también aparece en un solo caso en un texto en búlgaro L1.

Por otro lado, las metonimias conceptuales más empleadas por todos los grupos responden principalmente a la descripción del COMPORTAMIENTO AGRESIVO, y las CAUSAS DE LA IRA en una MOLESTIA FÍSICA. Nuevamente, el grupo de búlgaro L1 es el que más metonimias conceptuales distintas emplea, utiliza también algunos efectos fisiológicos de la IRA, que no aparecen en los otros grupos, como el enrojecimiento del rostro, la tensión muscular de la cara, que produce el ceño fruncido, así como, desarrolla también expresiones a partir del el sabor agrio, que en búlgaro se le atribuye a la IRA.

En los siguientes subapartados, se analizarán de manera detallada las expresiones, primero metafóricas y después metonímicas, halladas en cada grupo de participantes. Las expresiones se presentarán según su frecuencia de aparición, de las más a las menos frecuentes, y en el mismo orden que en la tabla 8.8, manteniendo la misma organización en que han sido analizadas en capítulos anteriores (capítulos 3 y 6). Se comenzará por los grupos en lengua materna, primero los de búlgaro L1 y luego los de español L1, para después pasar a los grupos de español L2, que serán analizados desde el nivel más bajo al más alto. Este análisis servirá para, en apartados posteriores, hacer una comparativa más

detalla de los usos metafóricos y metonímicos entre los dos grupos de L1, las diferencias y similitudes entre la L1 y la L2, así como entre los distintos grupos de L2.

8.2.1. La expresión de la IRA en búlgaro L1

En los textos de búlgaro L1 se han contabilizado en total 89 expresiones metafóricas y metonímicas referidas a la IRA, de las que 56 se corresponden con metáforas y 33 con metonimias. Como se puede observar en el anexo III donde se presentan los resultados individuales de esta tarea, el número de expresiones es muy variable entre individuos. Algunos participantes han utilizado 13 [L1BG 3] o 14 [L1BG 6] expresiones, mientras que otros una [L1BG 16] o ninguna [L1BG 2].

En este subapartado se analizarán primero las expresiones metafóricas y después las metonímicas utilizadas por los 19 informantes búlgaros en los textos escritos en su lengua materna.

8.2.1.1. Expresiones metafóricas en búlgaro L1

En las expresiones utilizadas por este grupo, hay una gran variedad imágenes para describir la IRA de los personajes, ya que utilizan hasta 12 metáforas conceptuales diferentes. Estas metáforas conceptuales no siempre se corresponden con una sola expresión metafórica, sino que a veces dos o más metáforas conceptuales confluyen en una misma expresión.

Como se puede apreciar en la tabla 8.9, donde se resumen las metáforas conceptuales que los participantes de búlgaro L1 han utilizado para expresar la IRA en la tarea de producción, tan solo tres metáforas conceptuales, de las 15 que han sido señaladas para la expresión de la IRA, no han sido utilizadas. Estas son LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA, LA IRA ES ENFERMEDAD y LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL. Así como, la metáfora conceptual más utilizada por este grupo ha sido EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR, con 8 apariciones en los textos en búlgaro L1.

Metáforas conceptuales. L1 búlgaro	Expresiones metafóricas
LA IRA ES UN CONTENEDOR	6
EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR	12
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO	5
EL SUJETO EN SÍ MISMO	7
IRA ES CALOR	2
LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR	5
LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN	1
CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA	5
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO	5
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	0
LA IRA ES ENFERMEDAD	0
LA IRA ES UN Oponente	3
LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL	0
LA IRA ES UN ARMA	1
LA IRA ES UN PESO	4
Total	56

Tabla 8.9: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L1 búlgaro en la tarea de producción

Las expresiones metafóricas que más se ha repetido en los textos, con tres apariciones en textos diferentes, es la presentada en (1), que también se corresponde con la metáfora conceptual EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR:

- (1) *беше дошло до гуша*
 beshe doshlo do gusha
 es venido hasta garganta
 ‘Me viene hasta la garganta’ [L1BG3-1]²²

Esta expresión, se lexicaliza bajo la metáfora conceptual la IRA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR, donde el cuerpo es el CONTENEDOR, y la IRA ha llegado a su punto límite. Se relaciona, por tanto, con las metáforas conceptuales generales del CONTENEDOR y MÁS ES ARRIBA. Esta expresión metafórica ha aparecido también con bastante frecuencia en el corpus de expresiones sobre la IRA (ver capítulo 6), tanto en los diccionarios consultados

²² El código indica primero si es L1 o L2, y si es español (ES) o búlgaro (BG). En el caso de español L2 se ha incluido también el nivel A2, B1 o B2. La primera cifra corresponde al número que recibe el participante dentro de ese grupo, y la segunda es el número de la expresión metafórica, según el orden de aparición en el texto, de ese participante.

como mencionada por los hablantes nativos. Es, por lo tanto, una expresión frecuente en búlgaro, y así ha aparecido también en los textos.

Otras expresiones metafóricas basadas en la metáfora del CONTENEDOR, y recogidas también en el corpus, han aparecido igualmente repetidas en los textos, en dos ocasiones; estas son las presentadas en los ejemplos de (2) a (4).

(2) *изкарваше* *извън* *релси*
izkarvashe *izvan* *relsi*
 sale fuera carriles
 ‘Se sale de los carriles’ [L1BG19-1]

(3) *тя е извън кожата си*
tya e izvan kozhata si
 ella esta fuera piel.la si
 ‘Está fuera de su piel’ [L1BG12-1]

(4) *тя изпада в ярост и истерия*
Tya izpada v yarost i isteriya
 Ella cae en ira i histeria
 ‘Ella cae en la ira y la histeria’ [L1BG12-2]

Así aparece alguna expresión, también relacionada con la metáfora del CONTENEDOR, que no había sido hallada para el corpus de expresiones, aunque constituyen variantes de las que han sido incluidas en él, como las expresiones en (5) y (6).

(5) *да си изкара нервите*
da si izkar nervite
 que se sacar nervios.los
 ‘Sacarle los nervios’ [L1BG15-1]

(6) *пореден път ù прекия*
poreden pat y prekipya
 consecutivo camino lo ebullición
 ‘Derramarse al hervir’ [L1BG19-2]

La expresión en (6) además, es una de las dos expresiones encontradas en los textos de los informantes búlgaros que responden a la metáfora conceptual IRA ES CALOR. El verbo usado en la expresión metafórica, *кипя* (*kipya*) ‘hervir’, es el que aparece con mayor frecuencia (en 8 expresiones de 15) de los recogidos en el corpus, que responden a esta metáfora conceptual, y más concretamente a su submetáfora LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR. La segunda expresión metafórica relacionada con LA IRA ES CALOR, es la presentada en (7).

- (7) *избухна като горски пожa*
 izbuhna kato gorski pozhar
 explotó como forestal incendio
 ‘Explotó como un incendio en el bosque’ [L1BG19-3]

En el caso de (7), interactúan varias metáforas, CUANTO MAYOR ES EL CALOR MÁS INTENSA ES LA IRA y CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA. En los textos búlgaros también han aparecido otras expresiones basadas en esta submetáfora del CONTENEDOR, en la que, el enfado, al llegar a su nivel máximo de tensión, produce la explosión. Son las presentadas en (8) y (9), las que, además, forman también parte del corpus de expresiones halladas para la IRA.

- (8) *беше прекалено изнервена и непрекъснато избухваше*
 beshe prekaleno iznervena i neprekasnato izbuhvashe
 estaba demasiado nerviosa y continuamente explotaba
 ‘Estaba demasiado nerviosa y explotaba constantemente’ [L1BG15-2]

- (9) *като бомба със закъснение*
 kato bomba sas zakasnenie
 como bomba con retraso
 ‘Como una bomba de relojería’ [L1BG3-2]

La expresión metafórica de (9) tiene también relación con la metáfora conceptual LA IRA ES UN ARMA. Aunque en menor medida, los informantes búlgaros han utilizado también otras expresiones no relacionadas con la metáfora conceptual del CONTENEDOR. Estas son la comparación con un ANIMAL PELIGROSO en (10), LA CAUSA DE LA IRA ES UN PESO en (11) y LA IRA ES UN Oponente en (12).

- (10) *като бясно куче*
 kato byasno kuche
 como rabioso perro
 ‘Como un perro rabioso’ [L1BG1-1]

- (11) *тя не издържа от нерви*
 tyа ne izdarzha ot nervi
 ella no aguanta de nervios
 ‘No aguanta los nervios’ [L1BG12-3]

- (12) *недоволство и гняв я обзеха от главата*
 nedovolstvo i gnyav ya obzеха ot glavata
 descontento y ira ella atraparon de cabeza.la
 до нетиме

do petite
hasta pies.los

‘El descontento y la rabia la atraparon de la cabeza a los pies’ [L1BG19-4]

8.2.1.2. Expresiones metonímicas en búlgaro L1

En cuanto a las metonimias conceptuales utilizadas en los textos en búlgaro L1, también han sido muy variadas, y se han detectado 33 usos, presentados en la tabla 8.10. Tan solo la metonimia conceptual AGITACIÓN POR IRA no ha sido utilizada por este grupo.

Metonimias conceptuales. L1 Búlgaro	Expresiones metonímicas
LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA	6
EFFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA	6
AGRESIÓN POR IRA	8
CAMBIO DE COLOR POR IRA	3
AGITACIÓN POR IRA	0
SABOR AGRIO POR IRA	4
TENSIÓN POR IRA	6
Total	33

Tabla 8.10: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L1 búlgaro en la tarea de producción

Las expresiones metonímicas más frecuentes, son las presentadas en (13) y (14), con tres y cinco apariciones en textos diferentes respectivamente:

(13) *червена от яд*
chervena ot yad
roja de ira
‘Roja de ira’ [L1BG9-1]

(14) *с мръця*
s mratya
con ceño.fruncido
‘Con el ceño fruncido’ [L1BG5-1]

Ambas expresiones se corresponden con LOS EFECTOS DE LA IRA POR IRA, más concretamente a los EFECTOS FISIOLÓGICOS. Por un lado, EL CAMBIO DEL COLOR POR IRA, que en este caso corresponde al hecho de ponerse colorado, y por otro, al gesto facial característico de esta expresión.

Otro de los EFECTOS DE LA IRA, que también se han hallado en las expresiones metonímicas utilizadas por los búlgaros, es la presentada en (15), referida al MAL SABOR POR IRA, específicamente al SABOR AGRIO POR IRA.

- (15) *той направи кисело лице*
 toy napravì kiselo litche
 él hizo agria cara
 ‘Puso cara agria’ [L1BG4-1]

Además de los EFECTOS DE LA IRA, los informantes búlgaros también han utilizado expresiones metonímicas basadas en las CAUSAS DE LA IRA. Principalmente se refleja en los textos la metonimia conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA. Las expresiones bajo esta metonimia conceptual más repetidas son las que se refieren a irritarse o molestar, como *тя е раздразнена* (tya e razdraznena) literalmente, ella es molestada ‘ella se molestó’. Todas ellas están recogidas en el corpus de expresiones sobre la IRA, aunque también se ha encontrado una expresión, en (16), que no había sido hallada en las fuentes consultadas para la elaboración del corpus.

- (16) *беше сгазил лука*
 beshe sgazil luka
 había atropellado cebolla la
 ‘Había pisado la cebolla’ [L1BG19-5]

Las imágenes de los textos también recrean otros elementos que componen la emoción de la IRA, como son sus causas basadas en una injusticia u ofensa, como se ejemplifica en (17).

- (17) *се подценена и обидена, което я изпълни*
 se podtsenena i obidena, koeto ya izpalni
 se subestimada e insultada cual la completada
с ярост
 с yarost
 con ira
 ‘Se sintió menospreciada y ofendida, lo que la llenó de ira’ [L1BG13-1]

El deseo de venganza, como se ve en la expresión en (18), así como el intento de controlar la emoción, su incapacidad para hacerlo en (19), y la respuesta violenta tanto física como verbal, como en el ejemplo en (20). La expresión lingüística de esta violencia

física y verbal, codifica, además, la metonimia conceptual COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA.

- (18) *иска да натрие носа на Мартин*
 iska da natrie nosa na Martin
 quiere que untar nariz.la de Martin
 ‘Quiere humillar a Martín’ [L1BG12-5]
- (19) *запазва самообладание*
 zapazva samoobladanie
 autocontrol.
 ‘Deja de controlarse’ [L1BG12-6]
- (20) *и отвръща с тежки за нея думи*
 i otvrashhta s tezhki za neya dumii
 le responde con pesadas hacia ella palabras
 ‘Le responde usando palabras fuertes’ [L1BG12-7]

Como se verá en el siguiente subapartado, estos elementos de la IRA, así como las metáforas y metonimias conceptuales utilizadas en los textos de búlgaro L1, también aparecen en los textos de español L1, aunque con algunas diferencias en el mayor o menor empleo de una y otras, así como en las metáforas desarrolladas.

8.2.2. La expresión de la IRA en español L1

En este subapartado se exponen las expresiones metafóricas y metonímicas de los 15 informantes de español L1, de los textos recogidos y proporcionados por Gómez Vicente (2012, 2013, 2019a), estudio también centrado en las emociones, aunque no específicamente en su expresión metafórica y metonímica.

En total se han contabilizado 49 usos metafóricos y metonímicos de la IRA en total en este grupo, siendo 35 de ellos metafóricos. Al igual que en los textos de búlgaro L1, en los textos de español L1 se observa gran variedad de expresiones metafóricas y metonímicas distintas, y, como se puede ver en la tabla 8.11, se ha constatado el uso de 6 metáforas conceptuales distintas.

Metáforas conceptuales. L1 español	Expresiones metafóricas
LA IRA ES UN CONTENEDOR	0
EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR	9
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO	5
EL SUJETO EN SÍ MISMO	2
IRA ES CALOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN	0
CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA	3
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO	10
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	0
LA IRA ES ENFERMEDAD	0
LA IRA ES UN Oponente	0
LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL	0
LA IRA ES UN ARMA	0
LA IRA ES UN PESO	6
Total	35

Tabla 8.11: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L1 español en la tarea de producción

Aunque en menor número que en los textos en búlgaro L1, en los textos en español L1, también se observan expresiones metafóricas basadas en la metáfora conceptual del CONTENEDOR, como la presentada en (21).

(21) *sacaban de sus casillas* [L1ES4-1]

Así como expresiones metafóricas a partir de la submetáfora de esta, CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA, como en el ejemplo en (22).

(22) *no paró hasta que logró hacerla estallar* [L1ES13-2]

También en las expresiones utilizadas por este grupo, está muy presente la metáfora conceptual general MÁS ES ARRIBA, como en (23)

(23) *lo que aumentó la ira* [L1ES9-1]

Además de estas metáforas conceptuales generales, también se han identificado, con la misma frecuencia, el uso de expresiones metafóricas basadas en metáforas

conceptuales específicas de la IRA. Es el caso de la metáfora conceptual LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO, que aparece hasta en 10 ocasiones, en expresiones como en (24).

(24) *con un humor de perros* [L1ES8-1]

Los informantes españoles también han utilizado la metáfora conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES UN PESO, en seis ocasiones, en expresiones metafóricas como las que se muestran en (25).

(25) *no estaba para aguantar tantas tonterías* [L1ES7-3]

Otros elementos relacionados con la conceptualización de la IRA también están presentes en los textos de español L1, como que la IRA es una reacción ante una injusticia o un agravio, como en (26).

(26) *tenía derecho a enfadarse* [L1ES7-5]

Además, también se pone de manifiesto la falta de aceptación social de esta emoción, y su juicio negativo por parte de los demás, cuando la persona enfadada expresa su enojo, como en (27).

(27) *no puede reaccionar así* [L1ES3-3]

A causa de este juicio negativo y falta de aceptación, la persona que se enfada debe intentar, en muchos casos, minimizar y controlar la expresión de su enfado, aunque en algunos casos, el enfado es tan fuerte que se produce una pérdida del control de sí mismo y de la emoción. Este esquema también es reflejado en los textos mediante expresiones como la de (28).

(28) *intentó contenerse* [L1ES13-2]

En cuanto a las metonimias conceptuales de la IRA utilizadas por el grupo de español L1, como se muestra en la tabla 8.12, se han contabilizado hasta 14 usos, que se corresponden con dos metonimias conceptuales distintas, LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA y AGRESIÓN POR IRA.

Metonimias conceptuales. L1 español	Expresiones metonímicas
LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA	8
EFFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA	0
AGRESIÓN POR IRA	6
CAMBIO DE COLOR POR IRA	0
AGITACIÓN POR IRA	0
SABOR AGRIO POR IRA	0
TENSIÓN POR IRA	0
Total	14

Tabla 8.12: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L1 español en la tarea de producción

De la misma manera, las metonimias conceptuales, relativas a las causas y efectos de la IRA, que se vieron en los textos de búlgaro L1 también aparecen en español L1. La metonimia conceptual con mayor presencia en los textos de español L1, con 8 ocurrencias, es LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA, como en expresiones como en (29).

(29) *se le sube la mosca a la nariz* [L1ES6-1]

Por otro lado, LOS EFECTOS DE LA IRA, o su respuesta, se manifiestan en los textos en español L1 bajo la metonimia conceptual AGRESIVIDAD POR IRA o COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA, como en (30).

(30) *vuelve a sacar su lado agresivo* [L1ES12-2]

Tras haber analizado las expresiones metafóricas y metonímicas en los textos en L1, tanto en búlgaro como en español, en los siguientes subapartados se analizarán los usos en español L2, con la finalidad de comprobar si hay diferencias con los textos en L1, y poder detectar las posibles transferencias de la L1 a la L2.

8.2.3. La expresión de la IRA en español L2 por aprendices búlgaros

Este último apartado dedicado al estudio de producción estudia las expresiones metafóricas y metonímicas utilizadas por los 30 aprendices búlgaros de español L2. Los informantes búlgaros se dividen en tres subgrupos de 10 personas, atendiendo a sus distintos niveles de

competencia del español, A2, B1 y B2. En los siguientes subapartados se comentarán las expresiones utilizadas en cada uno de los tres niveles.

8.2.3.1. Nivel A2

El nivel A2 es el nivel en el que menos cantidad de lenguaje metafórico y metonímico se ha detectado, de todos los grupos analizados. Como se puede observar en la tabla 8.13, este grupo tan solo ha hecho uso 5 veces de 4 metáforas conceptuales.

Metáforas conceptuales. L2 español nivel A2	Expresiones metafóricas
LA IRA ES UN CONTENEDOR	0
EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR	1
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO	0
EL SUJETO EN SÍ MISMO	0
IRA ES CALOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN	0
CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA	0
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO	2
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	1
LA IRA ES ENFERMEDAD	0
LA IRA ES UN Oponente	0
LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL	0
LA IRA ES UN ARMA	0
LA IRA ES UN PESO	1
Total	5

Tabla 8.13: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L2 español A2 en la tarea de producción

Esto se debe también en gran medida a que este grupo es el que ha escrito textos más cortos, por lo que han hecho menor uso del lenguaje en general, y es normal, por tanto, contabilizar menos expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA. A pesar de ello, se pueden observar intentos creativos en las expresiones recogidas, por transferencia de elementos conceptuales de su L1, como en la expresión metafórica presentada en (31).

(31) *En su alma había una tormentaba de emociones* [L2ESA2 7-1]

Esta expresión metafórica, que puede considerarse como creativa en español, contiene elementos conceptualmente utilizados en búlgaro para la expresión de estados emocionales, como el *alma* como CONTENEDOR DE EMOCIONES, y la *tormenta* como la agitación que provoca la IRA, y que se relaciona con la metáfora conceptual IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA. No se ha hallado en búlgaro ninguna expresión equivalente o similar a la presentada en (59), sin embargo, los elementos *alma* y *tormenta*, así como la idea de la agitación interna que provoca la emoción, se pueden encontrar aplicadas a la IRA en expresiones recogidas en el corpus en búlgaro (capítulo 6), como *буря в чаша бода* (*burya v chasha boda*) ‘una tempestad en vaso de agua’ o *в душата ми бушува ярост* (*v dushata mi bushuva yarost*) ‘en mi alma se remueve la ira’.

A parte de la expresión en (31), no se han encontrado otras metáforas relativas al CONTENEDOR, así como tampoco de MAS ES ARRIBA. Otras metáforas conceptuales utilizadas por este grupo son LA IRA ES UNA ANIMAL PELIGROSO en (32) y LA CAUSA DE LA IRA ES UN PESO en (33).

(32) *Se sentó furiosa por mil vez este día de los cambios de humor de Laura*
[L2ESA2 6-3]

(33) *Su felicidad se desapareció cuando vi cuanto insoportable su amigo podía ser* [L2ESA2 6-2]

Los usos metafóricos han sido menores que los metonímicos, como se puede ver en la tabla 8.14, donde se señalan 13 usos metonímicos, repartidos solamente en dos metonimias conceptuales, LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA y AGRESIÓN POR IRA.

Metonimias conceptuales L2 español nivel A2	Expresiones metafóricas
LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA	6
EFFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA	0
AGRESIÓN POR IRA	7
CAMBIO DE COLOR POR IRA	0
AGITACIÓN POR IRA	0
SABOR AGRIO POR IRA	0
TENSIÓN POR IRA	0
Total	13

Tabla 8.14: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L2 español A2 en la tarea de producción

Este grupo ha utilizado hasta en 5 ocasiones la descripción del COMPORTAMIENTO VIOLENTO y la AGRESIVIDAD como expresión de la IRA, como se muestran en el ejemplo de (34).

(34) *no querría nada mas que le golpea en la cara* [L2ESA2 8-2]

Es decir, ha explotado mayoritariamente, la metonimia conceptual, referida a los efectos de la emoción, COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA o AGRESIÓN POR IRA. Si bien se han encontrado muchos ejemplos, recogidos en el corpus (capítulo 6) del uso de esta metonimia conceptual en búlgaro, las expresiones metafóricas presentadas en (62) a (66) no responden a una transferencia de la L1, ya que no se corresponden con expresiones codificadas en búlgaro. En estos casos, la metonimia parte de la elección de los elementos de la propia acción de la historia, donde el hecho de describir el comportamiento agresivo, tanto físico como verbal, del personaje, así como su deseo interno de reaccionar con violencia, sirve como medio para declarar su enfado.

También se han utilizado otras metonimias conceptuales basadas en las causas de la IRA. Una de ellas es LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA, como en el ejemplo mostrado en (35).

(35) *eso irrita Laura* [L2ESA2 4-2]

En búlgaro se utilizan igualmente significados derivados de verbos que describen una molestia física, para expresar enfadar o estar enfadado enfado, como *раздразнен* (razdaznen) ‘irritado’ y *дразня* (draznya) ‘molestar’. Aunque está similitud entre ambas lenguas haya podido reforzar estos usos metonímicos en el ejemplo de (35), no se puede afirmar que sea causa de una transferencia positiva, ya que pueden tratarse de expresiones aprendidas en español como sinónimos de enfadado, sin que el aprendiz conozca su significado prototípico, o sea consciente de su relación con el significado metonímico.

8.2.3.2. Nivel B1

En el grupo de nivel intermedio, el B1, es el grupo que mayor número de expresiones metafóricas y metonímicas ha utilizado, con un total de 25 expresiones metafóricas y 13 metonímicas. En la tabla 8.15 se muestran las metáforas conceptuales con las que se corresponden las expresiones metafóricas utilizadas por este grupo.

Metáforas conceptuales. L2 español nivel B1	Expresiones metafóricas
LA IRA ES UN CONTENEDOR	0
EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR	4
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO	0
EL SUJETO EN SÍ MISMO	0
IRA ES CALOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN	0
CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA	1
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO	10
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	0
LA IRA ES ENFERMEDAD	0
LA IRA ES UN Oponente	4
LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL	1
LA IRA ES UN ARMA	0
LA IRA ES UN PESO	5
Total	25

Tabla 8.15: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B1 en la tarea de producción

Al igual que en los grupos de L1, una de las metáforas conceptuales más utilizadas por este grupo es la metáfora del CONTENEDOR, como se observa en (36), así como sus metáforas complejas, como la llegada al límite del contenedor en (37), o el efecto de explotar cuando se sobrepasa la tensión como en (38).

(36) *quedo llena de ira* [L2ESB1 8-1]

(37) *nervioso el punto crítico* [L2ESB1 4-1]

(38) *la explotación* [L2ESB1 4-2]

Si bien en el corpus de expresiones en búlgaro, recogido en el capítulo 6, no hay testimonio de expresiones equivalentes a las expuestas en (36) y (37), se han encontrado evidencias de conceptos compartidos con estas expresiones, relacionadas con la IRA dentro de un CONTENEDOR, como en *разя в червата* (*mrazya v chervata*) ‘rabia en las tripas’ o el límite del contenedor. Por otro lado, el uso metafórico en (38), el hecho de que la persona enfadada explote, se encuentra también en expresiones búlgaras, como se muestra en expresiones como *избухвам в гняв* (*izbuhvam v gnyav*) ‘explotar de rabia’ o *избухлив*

(izbuhliv) ‘explosivo’. En los tres casos no se trata de expresiones codificadas en español, por lo que no han sido fruto del aprendizaje sino de un intento de usar conceptos que se aplican a estados emocionales, que bien pueden provenir de la L1 o de la L2, y en este caso, que hayan sido adquiridos mediante la exposición a otras metáforas conceptuales con conceptos similares.

De la misma manera, han sido también recurrentes en este grupo, las expresiones metafóricas basadas en la metáfora conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES UN PESO, como muestran la expresión de (39). Sin embargo, a pesar de que esta es también una metáfora conceptual compartida en búlgaro no se han hallado expresiones que usen símiles del verbo *soportar* en búlgaro o que expresen un concepto cercano a este.

(39) *no lo podía soportar más* [L2ESB1 3-1]

Este grupo también ha utilizado, en una decena de casos, expresiones metafóricas con los términos *furia* y *rabia*, como en (46) y (47). Estas expresiones responden a la metáfora conceptual LA IRA ES UNA ANIMAL PELIGROSO.

(46) *que la hizo sentirse muy rabiosa* [L2ESB1 6-4]

(47) *se pone furia* [L2ESB1 8-3]

En búlgaro existen expresiones similares, basadas en la misma metáfora conceptual, como *като див злелп* (kato div zlelp) ‘como bestia salvaje’, pero en el caso de las expresiones de (46) y (47), no parece haber habido transferencia de la L2, ya que las palabras *rabia* y *furia* en español se utilizan como sinónimos de estar enfadado o enfadarse, incluso más que con su sentido original. Lo más probable es que los tres participantes que las han utilizado las hubieran aprendido como sinónimos de enfado, y así han empleado como parte de su vocabulario conocido en la L2.

Por otro lado, también destaca el empleo de otras metáforas, como la conceptualización de la IRA como un ser vivo, ser superior, o antagonista, que ejerce una fuerza sobre la persona enfadada. Así se recoge en las expresiones de (48) y (49), que responden a la metáfora conceptual LA IRA ES UN Oponente.

(48) *sus emociones no podían ayudarla* [L2ESB1 10-1]

(49) *el diablo va aparecer cada momento* [L2ESB1 4-4]

La expresión en (48) puede relacionarse con expresiones metafóricas en búlgaro como *хваща ме* (hvashta me) ‘me agarró’ o *вземат ме дяволите* (vzemat me dyavolite) ‘me llevan los demonios’ (capítulo 6). Esta expresión tiene mucha frecuencia de aparición en búlgaro, y se corresponde, más concretamente con LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL, submetáfora de LA IRA ES UN Oponente. En esta expresión, el ser superior es un demonio, causante de las reacciones o acciones negativas de la persona, y se refiere a los enfados repentinos de la protagonista de la historia. Las expresiones de (48) y (49) pueden considerarse como metáforas creativas en español, ya que parten de conceptos de la L1 que funcionan también en la L2, aunque resulten novedosos. La transferencia de estos conceptos ha sido utilizada como estrategia de expresión en la L2.

Otros elementos comunes a la IRA también han sido desarrollados en los textos, como el intento de control, como se ve en el ejemplo de (50).

(50) *no soportaba las personas como ella que no podían controlar sus emociones* [L2ESB1 10-3]

Así como, el origen de la emoción en algún tipo de injusticia, daño u ofensa, cometido hacia la persona que se enfada como reacción a estos, como se ejemplifica en (51).

(51) *dijo algo que la ofendió* [L2ESB1 6-8]

En cuanto a las metonimias, utilizadas por este grupo, su número es menor con respecto al número de metáforas. Se han contabilizado 13 usos de 3 metonimias conceptuales distintas, como se expone en la tabla 8.16.

Metonimias conceptuales. L2 español nivel B1	Expresiones metonímicas
LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA	3
EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA	0
AGRESIÓN POR IRA	5
CAMBIO DE COLOR POR IRA	0
AGITACIÓN POR IRA	5
SABOR AGRIO POR IRA	0
TENSIÓN POR IRA	0
Total	13

Tabla 8.16: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B1 en la tarea de producción

Se han desarrollado expresiones metonímicas basadas en la metonimia conceptual COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA, como en los ejemplos de (52) y (53), donde se explica el sentimiento interno de la protagonista de la historia a través de sus deseos de golpear o destrozar cosas.

(52) *ella quiso golpearlo* [L2ESB1 5-2]

(53) *tiró todo de rabia* [L2ESB1 7-1]

Esta metonimia conceptual también es habitual en búlgaro, donde hay expresiones que hacen referencia a la agresividad de la persona enfadada o a sus deseos de herir a su ofensor, como en *правя на пух и прах* (pravya na puh i prah) ‘hacer polvo y pluma’; *сривам със земята* (srivam sas zemyata) ‘derribarlo al suelo’ o *ще ти счупя главата* (shte ti schupya glavata) ‘te voy a romper la cabeza’. Aunque en los casos de (52) y (53) no haya una transferencia de elementos lingüísticos de la L1, el hecho de que en búlgaro se entienda este comportamiento como expresión de enfado, puede haber facilitado su empleo en español L2 por parte de los aprendices búlgaros.

Algo similar ocurre con expresiones como la expuesta en (54), basadas en otra de las metonimias empleadas por este grupo, AGITACIÓN POR IRA, donde la agitación que causa la IRA se expresa a través del adjetivo *nerviosa*.

(54) *empezó a ponerse nerviosa* [L2ESB1 7-2]

En búlgaro este adjetivo, *нервен* (nerven) ‘nervioso’, es semántica y lingüísticamente muy similar al español. Este término es empleado en expresiones

metafóricas en búlgaro para expresar IRA, como en *гепва ме нервата* (*gepva me nervata*), literalmente, toma me nervios.los, ‘me toma los nervios’ o en *лазиш ми по нервите* (*lazish mi po nervite*) literalmente, escarba me de nervios.los, ‘me corroe los nervios’ (capítulo 6). Una vez más, la existencia de similitudes entre la L1 y la L2 ha facilitado que los participantes empleen el lenguaje metonímico como estrategia comunicativa.

Por último, este grupo también ha empleado la metonimia conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA, como se muestra en la expresión de (55).

(55) *se ve la molestía que siente* [L2ESB1 4-3]

De nuevo, la existencia en búlgaro de fórmulas similares con el verbo *дразня/дразня се* (*draznya/ draznya se*), equivalente en español a ‘molestar/ molestar’, y que también se emplea en expresiones metafóricas de la IRA en búlgaro, ha propiciado que los aprendices hayan asimilado el término en español con su extensión de significado metonímico, y que así la hayan utilizado.

8.2.3.3. Nivel B2

Por último, se comentan las expresiones metafóricas y metonímicas empleadas por el grupo de mayor dominio del español L2 de los estudiados en esta investigación, el grupo de nivel B2. En la tabla 8.17 se presentan las metáforas conceptuales utilizadas por este grupo.

Metáforas conceptuales. L2 español nivel B2	Expresiones metafóricas
LA IRA ES UN CONTENEDOR	0
EL CUERPO (O UNA PARTE) ES UN CONTENEDOR	1
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO	1
EL SUJETO EN SÍ MISMO	0
IRA ES CALOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR	0
LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN	0
CUANDO LA IRA SE VUELVE MUY INTENSA LA PERSONA (O UNA PARTE) EXPLOTA	0
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO	4
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA	0
LA IRA ES ENFERMEDAD	2
LA IRA ES UN Oponente	0
LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL	0
LA IRA ES UN ARMA	0
LA IRA ES UN PESO	2
Total	10

Tabla 8.17: Metáforas conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B2 en la tarea de producción

Este grupo es el que menos ha explotado la metáfora del CONTENEDOR, encontrándose solo el ejemplo de (56), que hace referencia a la llegada de la emoción al límite del CONTENEDOR, que es una expresión fija en español que los informantes han aprendido.

(56) *ya está harta* [L2ESB2 2-1]

Al igual que en los demás grupos, también se ha observado en el grupo de B2, expresiones metafóricas basadas en LA IRA ES UNA ANIMAL PELIGROSO. Se han utilizado 4 expresiones basadas en esta metáfora conceptual, principalmente con el término *furia*, como en (57) o bien con su verbo derivado *enfurecer*, en ambos casos también pertenecen al ámbito de los términos habituales para expresar la IRA en español que se suelen conocer en este nivel.

(57) *estaba furiosa* [L2ESB2 4-1]

Por otro lado, destacan dos expresiones, en (58) y (59) basadas en la metáfora conceptual IRA ES ENFERMEDAD. Esta metáfora conceptual ha sido utilizada únicamente por este grupo de informantes.

(58) *se sintió fatal* [L2ESB2 5-1]

(59) *estaba muy afectada* [L2ESB2 4-2]

Las expresiones en (58) y (59) no se suelen usar en español para expresar IRA, sino más bien otras expresiones como CULPA, VERGÜENZA o TRISTEZA, así pues en este caso también se puede tratar de una transferencia conceptual de la L2. A pesar de que no se empleen de la misma manera en español, dentro del contexto de la historia sirven para manifestar el sentimiento negativo que produce la IRA en la protagonista cuando se enfada, con lo que resulta en una estrategia válida para la expresión de esta emoción.

En cuanto al uso de metonimias en este grupo, estas se han centrado más en destacar las sensaciones internas de la protagonista de la historia, más que en describir de forma externa los efectos de su IRA. Como se muestra en la tabla 8.18, las metonimias conceptuales utilizadas por este grupo se corresponden con sensaciones como LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA y AGITACIÓN POR IRA, aunque la IRA también se ha expresado como manifestación externa de un comportamiento agresivo, con expresiones bajo la metonimia conceptual AGRESIÓN POR IRA.

Metonimias conceptuales. L2 Español nivel B2	Expresiones metonímicas
LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA	4
AGRESIÓN POR IRA	5
CAMBIO DE COLOR POR IRA	0
AGITACIÓN POR IRA	4
SABOR AGRIO POR IRA	0
TENSIÓN POR IRA	0
Total	13

Tabla 8.18: Metonimias conceptuales utilizadas por los informantes L2 español B2 en la tarea de producción

Se ha utilizado en los textos expresiones metonímicas con el verbo *irritar*, como en (60), LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA

(60) *la irrito mucho* [L2ESB2 5-2]

Aunque con menor frecuencia, también se han encontrado ejemplos en los textos de la exteriorización del enfado del personaje a través de su reacción agresiva, con expresiones que responden a la metonimia conceptual COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA, como en (61).

(61) *ella se enfureció y le empujó porque se sentía incomprendida e insignificante* [L2ESB2 9-1]

Incluso, más concretamente, un COMPORTAMIENTO VERBAL AGRESIVO contra uno mismo, como en (62)

(62) *insultandose a sí misma* [L2ESB2 1-1]

También se advierten otros elementos que componen la emoción, como la agitación, como en (63) y el intento de control, como en (64).

(63) *se puso muy nerviosa* [L2ESB2 3-1]

(64) *intentó calmarla* [L2ESB2 3-2]

La consideración de la IRA como proveniente de una injusticia, daño u ofensa que debe ser reparado, son además elementos que también quedan patentes en los textos, como se ve en el ejemplo de (65). Así como su carácter negativo, como en (66).

(65) *se sintió muy ofendida* [L2ESB2 3-3]

(66) *estaba de mal humor* [L2ESB2 6-3]

En el nivel B2 se suele empezar a integrar en el aprendizaje el lenguaje metafórico, y así, se advierte en el grupo de este nivel un mayor conocimiento de expresiones metafóricas y metonímicas en español para expresar IRA. La estrategia principal por tanto para expresar esta emoción ha sido el uso de estas expresiones que ya conocen en la L2, en lugar de transferir elementos de su L1.

8.2.4. Análisis intergrupar de la tarea de producción

Una vez descritas las expresiones metafóricas y metonímicas utilizadas en los textos por cada uno de los cinco grupos de la tarea de expresión, se pueden observar las similitudes y diferencias en las elecciones de éstas, entre los grupos de L1 y L2, así como entre los distintos niveles de L2 (consultar tabla 8.8). Primero se contrastarán las expresiones del grupo de búlgaro L1 y español L1, a fin de verificar si son similares los escritos en las dos L1. Después, se comparan las producciones de los dos grupos de L1 con los tres grupos de L2. Por último, se contrastarán las producciones de los tres grupos de español L2 entre sí.

Los dos grupos de L1, búlgaro y español, son los grupos que más lenguaje figurado han utilizado, y más variado, también debido a que han producido los textos más largos. Sin embargo, entre estos dos grupos también se dan diferencias en cuanto a la elección de las metáforas y metonimias, su variedad y frecuencia.

El grupo de participantes que escribían en búlgaro L1 es el que más expresiones metafóricas y metonímicas ha utilizado. También es el grupo que más variedad de metáforas y metonimias conceptuales ha manejado. Aunque tanto el grupo de español L1 como el de búlgaro L1 han explotado la metáfora del CONTENEDOR, en español L1 solo se ha hecho desde la perspectiva de LA PERSONA O UNA PARTE DE LA PERSONA como CONTENEDOR DE LA EMOCIÓN, y no como la EMOCIÓN como CONTENEDOR. Tampoco el grupo de español L1 ha utilizado las metáforas conceptuales LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR, y LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN. En búlgaro L1, en cambio, se han utilizado prolíficamente estas cuatro metáforas conceptuales referidas al contenedor. Otras metáforas conceptuales que no han sido utilizadas por el grupo de español L1 son LA IRA ES CALOR y LA IRA ES UN ARMA, aunque el grupo de búlgaro L1 solo las ha utilizado en 2 y 1 ocasiones respectivamente.

En cuanto a las metonimias conceptuales, el grupo de búlgaro L1 ha utilizado también mayor variedad de expresiones metonímicas que el grupo de español L1. Solo la metonimia conceptual AGITACIÓN POR IRA no ha sido utilizada por ninguno de los dos grupos. El grupo de español L1 solo ha utilizado dos metonimias conceptuales, LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA y AGRESIÓN POR IRA. Además de estas dos, el grupo de búlgaro L1 utiliza otras cuatro metonimias conceptuales que no utiliza el grupo de español L1: EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA, CAMBIO DE COLOR POR IRA, SABOR AGRIO POR IRA y TENSIÓN POR IRA.

Si bien en grupos tanto de L1 como de L2 destaca el uso de elementos comunes, como las metáforas conceptuales EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO o LA IRA ES UN PESO, también se observan diferencias entre los grupos de L1 y de L2 en el lenguaje metafórico empleado. Los grupos en L1 han empleado más metáforas conceptuales y más variadas que en L2, aunque hay también 3 metáforas conceptuales, LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA, LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL y LA IRA ES ENFERMEDAD, que solo han sido utilizadas por participantes de los grupos de L2.

En los usos metonímicos se observan más diferencias entre el grupo de búlgaro L1 y español L2 que entre los grupos de español L1 y español L2, puesto que los grupos de español L1 y L2 han utilizado las mismas metonimias conceptuales, a excepción de AGITACIÓN POR IRA, que solo ha sido empleada por grupos de L2.

En cuanto a los tres niveles de competencia de L2, el grupo de B1 es el que más variedad de expresiones metafóricas y metonímicas ha empleado. Se han encontrado, en general en los grupos de L2, pocas expresiones noveles o creativas en los textos, y las expresiones encontradas corresponden a informantes de grupos de L2 de nivel A2 y B1. Estas metáforas creativas están motivadas por conceptos existentes en su L1, que han sido transferidos al español L2.

Por último, se ha de destacar que se han constatado diferencias, a veces muy grandes, en el empleo y la variedad del lenguaje metafórico y metonímico entre informantes del mismo grupo, tanto dentro de los participantes en español L2 como en los de L1, como se puede apreciar en el anexo III, donde se recogen las expresiones metafóricas y metonímicas de cada informante, así como el empleo de término literales, tanto para la IRA como para otras emociones. Esto indica que, independientemente de su L1 o de su nivel en L2, unos individuos emplean mayor variedad de expresiones e imágenes distintas, mientras que otros repiten las mismas y tienden a utilizar expresiones codificadas en el lenguaje. Es el caso de expresiones como *enfurecer*, *irritarse*, *molestarse* o *cabrearse*, que aparecen en los textos con mucha frecuencia, y son utilizadas como sinónimos de enfadarse, sin que el informante sea consciente de su origen metafórico o metonímico.

8.3. Recapitulación

El objetivo del estudio de producción ha sido comparar los usos metafóricos y metonímicos con el lenguaje literal utilizado para expresar emociones y particularmente la IRA, en hablantes nativos y aprendices de español L2. Para ello, se han analizado textos escritos, a partir de un soporte visual, por 5 grupos de informantes: español L1, búlgaro L1 y español L2 por aprendices búlgaros de niveles A2, B1 y B2.

Los datos cuantitativos de esta tarea señalan que en general el lenguaje metafórico y metonímico se emplea más que el literal para expresar emociones como la IRA, tanto en las L1 como en español L2. La única excepción se da en el nivel inicial de español L2 (A2), donde el uso de ambos ha resultado equivalente cuando se trata de expresar emociones en general, y ligeramente superior el uso del lenguaje literal en el caso de la expresión de la IRA. En general, el uso de expresiones metafóricas y metonímicas es mayor en la lengua materna, tanto en español como en búlgaro, que en español L2. Estos resultados son coherentes con estudios anteriores, pues, como ya señalaran otros autores (Kellerman 2000; Danesi 2003; Acquaroni Muñoz 2008), los aprendices tienden a evitar los usos metafóricos y metonímicos en la L2 pues rechazan que un concepto de su L1 pueda ser entendido también en la L2, por otro lado, tampoco se les enseña durante su proceso de adquisición de la L2 que pueden servirse de esos usos figurados.

Dentro de los grupos de L2 se observa progresión del uso del lenguaje metafórico entre el nivel inicial (A2) y los otros dos (B1 y B2), sin embargo, entre los niveles B1 y B2 no se han hallado diferencias significativas en cuanto al número de expresiones utilizadas, contrariamente a otros estudios sobre expresión escrita de lenguaje metafórico (Golden 2012, Paris 2014b, c y Littlemore et al 2012, 2014) donde se advierten claras diferencias entre estos dos niveles. Además, es el nivel B1 donde se ha encontrado mayor variedad y creatividad en las expresiones metafóricas y metonímicas utilizadas.

Por otro lado, las mayores diferencias en el uso de lenguaje metafórico se dan entre individuos dentro de los mismos grupos de informantes, lo que implica que el uso de expresiones metafóricas y metonímicas tanto en L1 como en L2 no depende tanto del nivel de dominio de la lengua sino del desarrollo individual de la CM. Como explican Danesi (1992) y Littlemore (2010), el grado de desarrollo de CM en L2 de un aprendiz depende, en gran medida, del desarrollo individual, a través de su motivación, la exposición a la lengua, la propia creatividad, etc., que cada persona haya alcanzado en su CM en L1. Las diferencias individuales encontradas en los textos tanto en búlgaro L1 como en español L1,

también demuestran que algunas personas tenderán a servirse prolíficamente de la metáfora y la metonimia en su expresión escrita en su lengua materna, y otros menos, por lo que, en el caso de esto últimos, es menos probable que las usen cuando escriban en L2.

Los datos cualitativos se refieren a la comparación de los tipos de expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA empleadas en los textos de los cinco grupos de informantes. En esta comparativa se observa que los cinco grupos de informantes utilizan expresiones basadas en la metáfora del CONTENEDOR, así como las metáforas conceptuales LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO y LA CAUSA DE LA IRA ES UN PESO. También coinciden en todos los grupos el uso de expresiones a partir de las metonimias conceptuales COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA, y MOLESTIA FÍSICA POR IRA. Por otro lado, hay metáforas y metonimias conceptuales que han sido explotadas en menor número de ocasiones, y por solo un grupo o dos de informantes. Es el caso de LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR A PRESIÓN, solo utilizada por el grupo de nativos búlgaros o LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA, por el grupo de A2 de español L2.

Hay una tendencia a utilizar un mayor número de metáforas y metonimias, y más variadas, en lengua materna, tanto en español como en búlgaro, aunque, se advierte una mayor variedad de metáforas y metonimias conceptuales en búlgaro L1 que en español L1. Dentro de los grupos de L2, el nivel que más variedad de expresiones ha desarrollado, es el grupo de B1. Es además el grupo que más creatividad y estrategias distintas emplea. Los informantes del grupo de B2, pese a tener mayores conocimientos del español que el de B1, tienden a utilizar las mismas expresiones que ya conocen en español sobre la IRA, y son, por lo tanto, menos creativos con el lenguaje para expresar esta emoción que los grupos de nivel más bajo. Sin embargo, se distinguen mayores intentos de creatividad en las expresiones en los textos de L2 de niveles más bajos, el A2 y el B1. Estos intentos se apoyan en la transferencia de conceptos de su L1, como estrategia de compensación, y resultan en expresiones metafóricas creativas en la L2. Es el caso de las expresiones utilizadas por el informante de nivel A2 [L2ESA2 7-1], *en su alma había una tormentaba de emociones* y el informante del nivel B1 [L2ESB1 4-4], *el diablo va aparecer cada momento*. Ambas expresiones se crean a partir de elementos relacionados con la IRA en búlgaro, como son el *alma* como contenedor de la emoción y la *tormenta* para evocar la agitación interna, en la primera expresión, y el *diablo* como ser o fuerza superior que causa la emoción negativa en la segunda.

Nuevamente, se constata que existen grandes diferencias en la cantidad y variedad de las expresiones metafóricas y metonímicas dentro de los grupos de informantes. Hay

informantes, en todos los grupos, que han utilizado mayor variedad y creatividad de lenguaje metafórico sobre la IRA en sus producciones escritas, mientras que otros se han limitado a utilizar y repetir las expresiones fijas que ya conocían. Esto denota que el uso del lenguaje figurado depende principalmente del desarrollo personal de la CM de cada individuo, tanto en la L1 como en la L2.

CAPÍTULO 9: ADQUISICIÓN DE EMOCIONES EN ESPAÑOL LE/L2:

COMPRENSIÓN

El capítulo 8 recoge la primera parte del estudio de adquisición de emociones en español LE/L2, que se corresponde con la tarea de producción. En este capítulo se presenta la segunda parte del estudio de adquisición, donde se expondrán y se comentarán los datos de la tarea de comprensión.

La tarea de comprensión mide la capacidad de entender expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en español, mediante un cuestionario con expresiones sobre distintas emociones. Los datos que se exponen son los resultados de este cuestionario, llevado a cabo por estudiantes búlgaros de español LE/L2 de los seis niveles del *MECR* (2002). Los grupos de nivel más alto, C1 y C2, se han reagrupado como un solo grupo de nivel C, por lo que en el estudio se muestran 5 grupos distintos: A1, A2, B1, B2 y C.

Primero se compararán las respuestas de los cinco grupos al cuestionario, evidenciando su comprensión de las 25 expresiones metafóricas y metonímicas en español, que componían dicho cuestionario, relativas a 9 emociones distintas, y con especial atención de la IRA. En segundo lugar, se analizarán las expresiones metafóricas y metonímicas del cuestionario que han sido más fáciles de comprender y aquellas que han sido más difíciles de identificar con su emoción correspondiente, para después señalar en detalle las dificultades en identificar la IRA o confundirla con otras emociones y sus expresiones metafóricas y metonímicas. También se analizarán aquellas expresiones que no siendo de la IRA hayan sido identificadas con esta emoción pues esto también ayuda a comprender los procesos que han llevado a cabo los participantes para inferir los significados que no conocen. Por último, se llevará a cabo una reflexión general sobre los resultados de la tarea de comprensión.

9.1. Análisis cuantitativo de la tarea de comprensión

La tarea de comprensión consta de un cuestionario de 25 expresiones, de las que 14 de ellas correspondían a la IRA, y el resto a otros ocho estados emocionales (MIEDO, ENVIDIA, AMOR, TRISTEZA, ENVIDIA, ALEGRÍA, VERGÜENZA y SIN SENTIMIENTO). La tarea para los 5 grupos de informantes (A1, A2, B1, B2 y C) era la misma, consistía en seleccionar la emoción, de las 9 posibles, con la que relacionaban cada expresión. En la tabla 9.1 se

muestran el número medio de expresiones identificadas adecuadamente en cada grupo, así como la media de coincidencias correspondientes a las expresiones referentes a la IRA en particular. También se muestra el resultado de la prueba ANOVA, realizada para comparar el número medio de expresiones acertadas entre los distintos grupos de informantes.

Los resultados muestran homogeneidad en las respuestas, tanto dentro del grupo como en la comparativa entre los grupos. La desviación típica (DT) muestra poca variación en las respuestas dentro de cada grupo, así como los resultados también indican un índice medio de respuestas adecuadas muy similar entre los grupos, tanto para las expresiones metafóricas y metonímicas referidas a las emociones en general, como para la IRA en particular.

Las diferencias más destacables en la comprensión de expresiones metafóricas y metonímicas con respecto a las distintas emociones se dan entre los grupos de niveles más bajos, A1 y A2, con respecto al grupo de nivel más alto, el grupo C. Las letras a y b que aparecen en la tabla señalan las diferencias significativas en los distintos grupos, con un valor alpha 0.050. El grupo de nivel C tuvo una media de respuestas más alta que los demás grupos (18,35), aunque la diferencia con respecto a los cinco grupos solo se dio de manera significativa con respecto a los grupos de A1 (14,56) y A2, siendo este último grupo el que menos expresiones acertó de media (13,56). Por otro lado, las diferencias individuales en esta prueba no han resultado relevantes, presentándose una mayor homogeneidad general en grupos e individuos, como se observa en el anexo V donde se expone el número de identificaciones adecuadas de cada participante, que se sitúan mayoritariamente cerca de la media de repuestas apropiadas (15,7), a excepción de dos participantes con 8 coincidencias y uno con 22.

En la comprensión de expresiones metafóricas y metonímicas específicas sobre la IRA no se dan diferencias significativas en la media de respuestas por grupo, situándose todos ellos entre las 7 y las 9,25 respuestas adecuadas, excepto en los grupos de A1 y A2 con respecto al grupo C. Si bien los grupos de niveles más bajos cuentan con menos identificaciones adecuadas que los de niveles altos, esta evolución no se da de manera progresiva infiriendo que a mayor nivel de conocimiento de la lengua mayor número de respuestas apropiadas. Así, por ejemplo, el grupo de nivel A1 obtuvo una media de coincidencias sobre las expresiones generales (14,56) muy similar que el de nivel A2 (13,56). También, la media de respuestas acertadas del nivel B2 es ligeramente menor que la de nivel B1, tanto en las expresiones generales sobre emociones (14 para el B2 frente a 17 para el B1) como en las específicas de la IRA (7,4 para el B2 y 8,67 para el B1).

Informantes	Tipo, <i>media (DT)</i>					ANOVA	
	A1 (n18)	A2 (n9)	B1 (n9)	B2 (n5)	C (n8)	<i>F</i> (2,60)	<i>p</i> -valor
Expresiones acertadas							
General	14,56 (3,17) a	13,56 (3,13) a	17 (3,24) ab	14 (2,65) ab	18,38 (2) b	4,164	0,006
IRA	7 (2,47)	8,11 (4,31)	8,67 (1,32)	7,4 (1,67)	9,25 (1,28)	1,371	0,26

Tabla 9.1: Resultados expresiones acertadas en la tarea de comprensión

Tipo	Tipo	Dif. medias	<i>p</i> -valor
A1	A2	1,00	0,922
	B1	-2,44	0,276
	B2	0,56	0,996
	C	-3,82	0,032
A2	B1	-3,44	0,119
	B2	-0,44	0,999
	C	-4,82	0,014
B1	B2	3,00	0,381
	C	-1,38	0,875
B2	C	-4,38	0,091

Tabla 9.2: Comparativa entre grupos tarea de comprensión

Como se aprecia en la tabla 9.2, las mayores diferencias se dan entre los dos grupos iniciales (A1 y A2), y el grupo C, el de nivel más alto, lo que resulta coherente, pues en este nivel ya se esperan que conozcan un número amplio de expresiones metafóricas y metonímicas sobre emociones, que no se estudian en niveles inferiores.

En el siguiente apartado se señalan las expresiones que han dado mayores respuestas apropiadas y las que han contado con un menor número de coincidencias en su interpretación. Se observará más en detalles las dificultades de comprensión con respecto a ciertas expresiones metafóricas y metonímicas, así como las facilidades para interpretar adecuadamente otras expresiones, tanto de manera general como dentro de los distintos grupos, a fin de detectar las diferencias y similitudes de comprensión entre los distintos niveles.

9.2. Análisis cualitativo de la tarea de comprensión

En este apartado se analizan las coincidencias y divergencias en la interpretación de las expresiones metafóricas y metonímicas propuestas en el cuestionario. Para ello se tuvieron en cuenta las similitudes y diferencias, exploradas en el capítulo 7, entre las expresiones españolas sobre la IRA presentadas en el cuestionario y las expresiones halladas existentes en búlgaro.

Se contabilizó primero el número de identificaciones adecuadas, teniendo en cuenta si las mismas expresiones metafóricas y metonímicas presentadas se han encontrado también en búlgaro, o si hay diferencias en el plano léxico, o conceptual.

En segundo lugar, se analizó cada una de las expresiones, poniendo el foco en los casos en los que no hayan sido adecuadamente interpretadas, y teniendo en cuenta la emoción con la que han sido erróneamente identificadas. Se expone primero el análisis general de coincidencias y divergencias, para pasar después a detallar los resultados por grupos. En cuanto a las expresiones, se disponen primero aquellas referidas a la IRA que mayor número de coincidencias han obtenido, para después dar cuenta de aquellas que han resultado más difíciles de interpretar, y, por último, se analizan las expresiones que, no siendo referidas a la IRA, se han confundido con esta emoción.

9.2.1. Resultados generales sobre expresiones de la IRA

El análisis de las respuestas coincidentes desvela la relación que estas puedan tener con el grado de similitud con expresiones búlgaras con las que compartan metáfora o metonimia conceptual, como se indica en la metodología de este estudio (véase la sección 5.4.2 del capítulo 5). Desde el primer grupo, con el que se han encontrado equivalentes exactos de estas expresiones en búlgaro, hasta los grupos dos, tres y cuatro, que en búlgaro presentan variaciones de las expresiones en español, por una lexicalización, correspondencia o elaboración diferente, respectivamente.

La tabla 9.3 recoge de forma esquemática el número total, así como el porcentaje, de respuestas apropiadas e inapropiadas por cada expresión. En la parte superior de la tabla, en las cuatro primeras secciones, se encuentran las expresiones que corresponden a la IRA, y en la parte inferior, las dos últimas secciones, el resto de expresiones presentadas en el cuestionario que responden a otras emociones.

En cuanto a las expresiones metafóricas y metonímicas referidas a otras emociones distintas de la IRA, se han dividido en dos grupos, correspondientes a las secciones cinco y seis de la tabla 9.3, dependiendo de si contienen o no elementos que aparecen también en expresiones búlgaras de la IRA, y que por tanto pueden potencialmente ser interpretadas como IRA.

El porcentaje de coincidencias en la interpretación de la expresión se ha marcado en la tabla 9.3 en color verde cuando este sobrepasa el 70%, indicando que el índice de identificación se considera alto. Por otro lado, cuando la expresión ha sido interpretada inadecuadamente por más de la mitad de los informantes, se considera que el índice de divergencia es alto y el porcentaje se ha marcado en rojo.

Resultados generales de la tarea de comprensión			
Respuesta totales a cada expresión según su tipo			
Tipo	Expresión	Respuesta, <i>n</i> (%)	
		coincidencia	divergencia
Expresiones de la IRA			
1. Equivalentes	<i>Hervir la sangre</i>	36 (73,5)	13 (26,5)
	<i>Ponerse rojo</i>	47 (95,9)	2 (4,1)
	<i>Llevarle los demonios</i>	32 (65,3)	17 (34,7)
	<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>	30 (61,2)	19 (38,8)
2. Diferente lexicalización	<i>Echar rayos</i>	30 (61,2)	19 (38,8)
	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>	34 (69,4)	15 (30,6)
	<i>Estar fuera de sí</i>	30 (61,2)	19 (38,8)
	<i>Estar hasta las narices</i>	29 (59,2)	20 (40,8)
3. Distinta proyección metafórica	<i>Echar humo por las orejas</i>	43 (87,8)	6 (12,2)
	<i>Perder los estribos</i>	32 (65,3)	17 (34,7)
	<i>Ponerse negro</i>	26 (53,1)	23 (46,9)
	<i>Estar frito</i>	17 (34,7)	32 (65,3)
4. Distinta elaboración	<i>Ponerse del hígado</i>	13 (26,5)	36 (73,5)
	<i>Tocar las narices a alguien</i>	23 (46,9)	26 (53,1)
Expresiones sobre otras emociones distintas de la IRA			
5. Elementos compartidos con la IRA	<i>Ver todo negro</i>	33 (67,3)	16 (32,7)
	<i>No caber en sí</i>	13 (26,5)	36 (73,5)
	<i>Ponerse verde</i>	32 (65,3)	17 (34,7)
6. Otras expresiones de emociones distintas de la IRA	<i>Encogerse el corazón</i>	29 (59,2)	20 (40,8)
	<i>Estar con el corazón en un puño</i>	27 (55,1)	22 (44,9)
	<i>Caérsele la cara a alguien</i>	29 (59,2)	20 (40,8)
	<i>Tener un corazón de hielo</i>	41 (83,7)	8 (16,3)
	<i>Partírsele el corazón</i>	37 (75,5)	12 (24,5)
	<i>Ponerse blanco</i>	38 (77,6)	11 (22,4)
	<i>Helársele la sangre</i>	36 (73,5)	13 (26,5)
	<i>Salirse el corazón por la boca</i>	21 (42,9)	28 (57,1)

Tabla 9.3: Descriptiva general. Identificación de la expresión con su emoción

El primer grupo o sección muestra los resultados de las expresiones que tienen un equivalente exacto en búlgaro. Como se muestra en la tabla 9.3, estas expresiones han recibido un porcentaje muy alto de respuestas apropiadas. Dos de las expresiones mejor identificadas de toda la tabla corresponden a este grupo, estas son *ponerse rojo*, que es la expresión con mayor número de coincidencias de todo el cuestionario, con un 95,9%, y *hervir la sangre*, con un 73,5% de identificaciones adecuadas. Sin embargo, las otras dos expresiones que también tienen su equivalente en búlgaro, *llevarle los demonios* y *subírsele la sangre a la cabeza*, no han obtenido un porcentaje tan alto de identificaciones adecuadas, con un 65,3% y un 62,2% respectivamente. Estos resultados indican que las expresiones que han sido más fáciles de interpretar para los participantes son aquellas que también se encuentran en su L1, pero el hecho de que existan en su lengua materna no implica que las vayan a reconocer, pues hay otros factores que también entran en juego, como la transparencia de la expresión.

En la segunda sección se han agrupado las expresiones metafóricas y metonímicas en español que utilizan elementos léxicos distintos de las que podrían corresponderse en búlgaro. El porcentaje de coincidencias en este grupo es bastante homogéneo, situándose entre un 59,2% y un 69,4% de respuestas apropiadas. Esto quiere decir que, en más de la mitad de los casos, los informantes han interpretado adecuadamente las expresiones metafóricas y metonímicas en español incluso cuando hay diferencias léxicas con respecto a las expresiones que pueden corresponderse en su L1.

En el tercer grupo se encuentran las expresiones metafóricas y metonímicas que en español guardan similitud con expresiones búlgaras, pero cuyo foco se centra en partes distintas de la imagen conceptual. Este grupo es el que ha producido resultados más variados. Por una parte, la expresión *echar humo por las orejas* ha obtenido el segundo porcentaje de coincidencias más alto de toda la tabla, con un 87,8% de respuestas apropiadas. Por otra parte, la expresión *estar frito* ha sido una de las más difíciles de identificar por parte de los informantes, obteniendo tan solo un 34,7% de coincidencias.

El cuarto grupo corresponde a las expresiones metafóricas y metonímicas en español sobre la IRA que difieren más del búlgaro, ya que se elaboran de manera distinta en cada lengua. Estas son también las que mayor dificultad han presentado para los informantes en su adecuada interpretación, ya que menos de la mitad de ellos las ha identificado con la IRA. *Tocar las narices* ha obtenido un 46,9% de coincidencias, y *ponerse del hígado* tan solo 26,5%, lo que parece indicar que los participantes se apoyan

en la conceptualización de su L1 para inferir el significado de expresiones que no conocen en L2.

En la segunda parte de la tabla 9.3 se exponen los resultados de las expresiones metafóricas y metonímicas en español que se corresponden con emociones distintas de la IRA, ya que su análisis también desvela mucho acerca de los mecanismos de inferencia de significado de los que se han servido los participantes, además de que son una muestra de cómo la interpretación de la metáfora se basa en el concepto y no en el léxico. Estas han sido divididas en dos grupos, dependiendo de la presencia o no de elementos en ellas que en búlgaro se relacionan con la IRA. Estos se corresponden con los grupos 5 y 6 de la tabla 9.3.

El grupo 5 lo componen las dos expresiones metonímicas, *ponerse verde* y *ver todo negro* y una expresión metafórica, *no caber en sí*, que no se refieren a la IRA, sino a la ENVIDIA, la TRISTEZA y el ORGULLO o la ALEGRÍA, respectivamente. Estas expresiones contienen elementos que en búlgaro se relacionan con la IRA. El cambio de color del rostro al verde se relaciona en búlgaro tanto con la ENVIDIA como con la IRA. El negro en los ojos indica la pérdida del sentido de la vista, y, por lo tanto, la pérdida de raciocinio y control que produce la IRA, aunque también, el negro es un color ligado al duelo y a la TRISTEZA. Por último, las emociones negativas en búlgaro producen el efecto de que la persona no encuentra espacio dentro de su propio cuerpo, en español, en cambio, esto se produce con emociones positivas.

Los resultados indican que las dos expresiones metonímicas, *ponerse verde* y *ver todo negro*, han sido interpretadas adecuadamente en un 67,3% y un 65,3%, respectivamente. Es decir, que a pesar de contener elementos que pudieran relacionarse con la IRA, los elementos compartidos por ambas culturas han apoyado la adecuada interpretación de estas expresiones en más de la mitad de los casos. En cambio, la expresión metafórica *no caber en sí* ha sido una de las expresiones que ha causado mayor dificultad en su apropiada interpretación, con tan solo un 26,5% de coincidencias. Esta expresión se distancia más culturalmente del búlgaro que *ponerse verde* y *ver todo negro*, puesto que los elementos que pudieran ser comunes en ambas culturas, tienen, en realidad, significados opuestos.

Por último, el sexto grupo recoge el resto de expresiones que componen el cuestionario y que no se correspondían con la emoción de la IRA ni tampoco contenían elementos que en búlgaro se relacionasen con esta emoción. Los resultados muestran porcentajes altos, entre un 73,5% y un 83,7%, en la interpretación adecuada de cuatro de

las ocho expresiones. De las cuatro expresiones restantes de este grupo, tres de ellas fueron interpretadas apropiadamente en más de la mitad de los casos, y tan solo una expresión quedó por debajo de este porcentaje. Dos expresiones obtuvieron un 59,2% de respuestas apropiadas y otra el 55,1%. Solo la expresión metafórica *salirse el corazón por la boca* ha causado dificultad en su interpretación, con un porcentaje de respuestas apropiadas del 42,9%.

En el siguiente subapartado se analizarán las respuestas adecuadas dentro de los distintos niveles de español L2, comparando las respuestas generales aquí analizadas, con las respuestas dadas por cada grupo de participantes.

9.2.2. Coincidencias y divergencias en relación a la interpretación de la IRA

El análisis de coincidencias de cada uno de los cinco grupos de participantes muestra diferencias en la comprensión de ciertas expresiones dependiendo del nivel de español. Estas diferencias se recogen en la tabla 9.4, donde se muestra el porcentaje de interpretaciones adecuadas totales en cada expresión, además del porcentaje de coincidencias de cada uno de los grupos, correspondientes a los niveles A1, A2, B1, B2 y C. En color verde se han marcado aquellos resultados que sobrepasan en 25 puntos el porcentaje general, y en rojo aquellos que se sitúan 25 puntos por debajo, lo que en ambos casos indican una diferencia considerable con respecto a las repuestas de los otros grupos.

Del primer grupo, que se corresponde con las expresiones con equivalente exacto en búlgaro, las expresiones *hervir la sangre* y *ponerse rojo* son las que en general mayor número de coincidencias han obtenido, y en las que tampoco se observan grandes diferencias entre los cinco grupos de nivel, siendo el B2 es el que mejores resultados obtiene, con un 100% de respuestas adecuadas en ambos casos, y el A1 el que menor porcentaje obtiene con un 73,6 % y 84,2 %, respectivamente. En cambio, con respecto a las otras dos expresiones que componen este primer grupo, ha habido resultados más dispares entre los grupos.

Resultados por grupo de la tarea de comprensión

Expresiones de la IRA	Coincidencias n (%)					
	Generales	A1 19	A2 9	B1 9	B2 5	C 8
<i>Hervir la sangre</i>	73,5	73,6	77,9	88,8	100	75
<i>Ponerse rojo</i>	95,9	84,2	100	100	100	100
<i>Llevarle los demonios</i>	65,3	47,3	44,4	66,6	100	87,5
<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>	61,2	68,4	77,9	88,8	20	75
<i>Echar rayos</i>	61,2	73,6	0	55,5	40	100
<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>	69,4	10,5	55,5	77,9	60	100
<i>Estar fuera de sí</i>	61,2	63,1	44,4	66,6	60	62,5
<i>Estar hasta las narices</i>	59,2	31,6	66,6	55,5	80	100
<i>Echar humo por las orejas</i>	87,8	78,9	88,8	100	80	87,5
<i>Perder los estribos</i>	65,3	57,9	77,9	66,6	40	75
<i>Ponerse negro</i>	53,1	52,6	55,5	44,4	40	62,5
<i>Estar frito</i>	34,7	57,9	44,4	44,4	0	25
<i>Ponerse del hígado</i>	26,5	10,5	22,2	66,6	20	37,5
<i>Tocar las narices a alguien</i>	46,9	15,8	66,6	22,2	80	100
Total	61,5	51,8	62,7	67,4	58,6	77,7
Expresiones sobre otras emociones distintas de la IRA						
<i>Ver todo negro</i>	67,3	47,3	66,6	88,8	80	75
<i>No haber en sí.</i>	26,5	26,3	44,4	55,5	0	37,5
<i>Ponerse verde</i>	65,3	57,9	77,9	77,9	40	75
<i>Encogerse el corazón</i>	59,2	73,6	33,3	44,4	20	50
<i>Estar con el corazón en un puño</i>	55,1	66,6	22,2	77,9	80	87,5
<i>Caérsele la cara a alguien</i>	59,2	57,9	22,2	66,6	60	75
<i>Tener un corazón de hielo</i>	83,7	78,9	66,6	100	80	75
<i>Partírsele el corazón</i>	75,5	84,2	77,9	66,6	20	87,5
<i>Ponerse blanco</i>	77,6	68,4	88,8	88,8	40	87,5
<i>Helársele la sangre</i>	73,5	78,9	66,6	33,3	100	87,5
<i>Salirse el corazón por la boca</i>	42,9	77,9	22,2	66,6	100	25
Total	62,3	65,3	53,5	69,7	56,3	69,3
Total todas las expresiones	61,9	58,5	58,1	68,5	57,5	73,5

Tabla 9.4: Descriptiva por grupos. Identificación de la expresión con su emoción

En la expresión metafórica *llevarle los demonios*, los grupos de B2 y C han obtenido porcentajes por encima de la media, con un 100% y un 87,5% de expresiones apropiadas respectivamente, más del doble de respuestas acertadas que los grupos A1 y A2. En cambio, para la expresión *subirse la sangre a la cabeza*, el grupo de B2 solo ha obtenido un 20% de respuestas adecuadas. Es posible que en el nivel B2, en el que se empiezan a enseñar este tipo de expresiones metafóricas las estrategias de los participantes se basen más en los conocimientos aprendidos y no tanto en la búsqueda de similitudes conceptuales entre ambas lenguas, como hacen de manera más frecuente los grupos de menor nivel, por lo que los participantes del grupo de B2 aciertan aquellas expresiones que ya conocen y fallan en las que desconocen.

El segundo grupo de expresiones metafóricas y metonímicas, aquellas con una lexicalización diferente en búlgaro, presenta más diferencias entre las respuestas de los grupos. La expresión *echar rayos* no ha sido acertada por ningún integrante del grupo de nivel A2, mientras que el grupo de nivel C se ha conseguido un 100% de interpretaciones adecuadas. También hay que destacar que el grupo de menor nivel, el A1 ha acertado en un 73,6% de ocasiones, consiguiendo más respuestas acertadas que niveles más altos como el B1 (55,5 %) y el B2 (40%).

Algo similar sucede con *echar sapos y culebras por la boca* y *estar hasta las narices*, donde el grupo de nivel superior acierta en un 100%, mientras que el de nivel más bajo tan solo consigue un 10,5% de coincidencias en la primera expresión y un 31,6% en la segunda. Posiblemente en los niveles superiores, C1 y C2 ya tuvieran conocimientos anteriores de estas expresiones, por haberlas estudiado como parte del vocabulario específico de estos niveles.

Para el tercer grupo de expresiones, con distinta proyección metafórica en búlgaro, las respuestas para los distintos grupos son más homogéneas que para el grupo de expresiones anterior. Como se puede observar en la tabla 9.4, el porcentaje de coincidencias de cada grupo no se distancia demasiado de la media de coincidencias general, especialmente con la expresión *echar humo por las orejas*. En el caso de *perder los estribos* y *ponerse negro*, si bien los porcentajes son muy cercanos entre los grupos, destaca un índice de respuestas acertadas ligeramente menor en el grupo de B2 para ambas expresiones. En cuanto a la expresión metafórica *estar frito*, cabe destacar que en este caso los participantes de niveles de dominio más bajo han conseguido mayor número de interpretaciones adecuadas que los de niveles superiores. Esta expresión no ha sido interpretada adecuadamente por ningún participante de nivel B2, y por tan solo un 25% del

nivel C, en cambio, los niveles A2 y B1 han inferido su significado adecuadamente en un 44,4% y el grupo de nivel A1 en un 57,9%, lo que demuestra que el nivel de dominio de una L2 no determina necesariamente una mejor capacidad para inferir el significado de expresiones metafóricas y metonímicas que no se conozcan en la L2, sino que entran en juego otras capacidades, como las estrategias que pueda desarrollar el aprendiz de L2.

Finalmente, el último grupo de expresiones metafóricas y metonímicas referidas a la IRA, compuesto por las dos expresiones que tienen distinta elaboración en búlgaro, *tocar las narices* y *ponerse del hígado*, y que ha dado los porcentajes de coincidencias generales más bajos, destaca por sus respuestas diferenciadas entre los grupos. Los grupos de nivel superior, B2 y C, han acertado sin problemas la expresión *tocar las narices*, pues es una expresión familiar en estos niveles, en cambio han tenido problemas para identificar adecuadamente *ponerse del hígado*, ya que no es una expresión que suela estudiarse y es de ámbito más restringido. Las respuestas del grupo A2 también apuntan a una mayor facilidad para inferir el significado de *tocar las narices*, en cambio, el grupo de B1 ha mostrado una mayor facilidad para entender la expresión *ponerse del hígado*, obteniendo el porcentaje más alto de interpretaciones adecuadas de todos los grupos (66,6).

Los porcentajes de respuestas acertadas por cada grupo con respecto a las expresiones metafóricas y metonímicas sobre otras emociones distintas a la IRA, utilizadas en el cuestionado, se presentan en la parte inferior de la tabla 9.4. Estas expresiones han sido divididas en dos grupos, en función de si contenían o no elementos que en búlgaro se relacionan con la IRA.

El primer grupo, lo componen tres expresiones que contienen elementos que son compartidos por expresiones de IRA en búlgaro, *ver todo negro*, *no caber en sí* y *ponerse verde*. De las tres, la expresión que ha recibido la respuesta más homogénea por parte de los 5 niveles distintos es *ponerse verde*, donde tan solo el grupo de B2 ha obtenido un porcentaje de interpretaciones adecuadas (40%) ligeramente inferior a la media general (65,3%), y los grupos que mayores interpretaciones apropiadas presentan son A2 y B1 con un 77,9% de coincidencias en ambos. En el caso de *ver todo negro*, los porcentajes se invierten con respecto a la expresión anterior, y es el grupo de B2 el que mejores resultados consigue, con un 80% de coincidencias, frente al grupo de A1 con un 47,3%. Finalmente, la expresión *no caber en sí*, que es una de las que más dificultades ha causado de todo el cuestionario para su adecuada identificación, obtiene unos porcentajes bajos en cada grupo de nivel, pero también dispares entre sí. En este caso ningún participante del grupo B2 ha identificado adecuadamente la expresión, siendo los grupos de B1 y B2 los

que mejores resultados obtienen con un 44,4% y un 55,5% respectivamente, lo que es cerca de la mitad de las respuestas.

El segundo grupo de expresiones que no se refieren a la IRA, tampoco contienen elementos que puedan ser confundidos con esta emoción. Los resultados, como ocurre en general con los demás grupos de expresiones comentados, tampoco muestran una evolución clara de un porcentaje más alto de respuestas cuanto mayor sea el nivel de L2, sino que también presentan heterogeneidad de respuestas. Así, si bien el grupo de mayor nivel, el grupo C, obtiene porcentajes altos en muchas de las expresiones, tan solo consigue un 25% en la expresión *salírsele el corazón por la boca*, frente a un 77,9% que obtiene el grupo de menor nivel (A1), aunque de la misma manera, el segundo grupo por dominio, el B2, tiene un 100% de respuestas adecuadas para la misma expresión, y el segundo grupo inicial (A2) un 22,2%. Igualmente, las expresiones que mejores resultados generales obtienen, *partírsele el corazón* (75,5%) o *ponerse blanco* (77,6%) reciben pocas respuestas acertadas del grupo de B2 (20% y 40% respectivamente). También destaca que el grupo de A2 consigue porcentajes de respuestas acertadas por encima de la media general en dos expresiones, *encogérsele el corazón* (73,6%) y *salírsele el corazón por la boca* (77,9%), que contrastan con el 25% que obtiene el grupo C en la primera expresión, y el 20% que obtiene el grupo de B2 en la segunda, ambos resultados por debajo de la media general.

Si bien se constatan diferencias notables entre los distintos grupos de nivel de español L2 respecto a varias de las expresiones, tanto metafóricas como metonímicas del cuestionario, estas diferencias se sustentan más en el tipo de expresión y su transparencia, así como en los conocimientos previos que el informante pueda tener de la misma, que en una capacidad distinta de deducción del significado metafórico o metonímico. Los grupos de nivel B2 y C ya deben conocer muchas de las expresiones presentadas en el cuestionario, que los grupos de A1, A2 y B1 no han estudiado, y a pesar de ello sus resultados no se han alejado de manera destacable de las respuestas de los otros grupos, a excepción de las expresiones *echar sapos y culebras por la boca*, *estar hasta las narices*, *ponerse del hígado* y *tocar las narices*. Además, no siempre los resultados más bajos han coincidido con los grupos de niveles iniciales (A1 o A2), sino que en algunas expresiones los niveles más bajos han conseguido porcentajes más altos que los de nivel superior, como es el caso de *estar frito*. Así, por ejemplo, el nivel B1 ha obtenido en algunas expresiones los porcentajes más altos de coincidencias como en *subírsele la sangre a la cabeza* (88,8%), *echar humo por las orejas* (100%), *ponerse del hígado* (66,6%), *ver todo negro* (88,8%), *ponerse verde* (77,7%), o *tener un corazón de hielo* (100%).

De estos resultados se puede deducir que los participantes han elegido distintas estrategias de comprensión dependiendo de su conocimiento lingüístico, apoyándose en los conocimientos de la L2, principalmente los grupos de nivel más avanzado (B2 y C) y de si podían establecer equivalencias con su L1. Así como explican Littlemore y Low (2006a) el aprendiz adapta el tipo estrategia a la necesidad del momento. Los participantes también se han servido de la competencia metafórica para deducir la emoción que correspondía con aquellas expresiones metafóricas y metonímicas que eran nuevas para ellos, como también ocurre en estudios anteriores (Ferreira 2008; Masid 2014; De Cock y Suñer 2018). Incluso los participantes de niveles iniciales (A1, A2 y B1), a los que no se les supone un conocimiento del lenguaje figurado del español L2, han sido capaces de entender expresiones metafóricas y metonímicas que no conocían en esta L2. Los resultados apoyan, por tanto, la literatura científica (Danesi 1992; Littlemore 2010), sobre la capacidad del aprendiz de trasladar su competencia metafórica en la L1 a la L2. Sin embargo, al no haberse realizado anteriormente estudios donde se incluyan niveles iniciales (A1, A2) es difícil contrastar el comportamiento de estos aprendices con respecto al lenguaje figurado, por lo que sería importante realizar futuros estudios con estos niveles.

En este apartado se han analizado las respuestas acertadas de los informantes al cuestionario de comprensión, con respecto a las similitudes o distancia cultural de las expresiones metafóricas y metonímicas con el búlgaro. El siguiente apartado se centrará en analizar en profundidad las coincidencias y divergencias en la interpretación de estas expresiones, teniendo en cuenta las emociones con las que han sido relacionadas.

9.2.3. Convergencias y divergencias de comprensión en relación a la interpretación de la IRA y de otras emociones.

En el apartado anterior, se han presentado los resultados de la comprensión de las expresiones metafóricas y metonímicas del cuestionario, en función del tipo de similitud o diferencia con respecto al búlgaro. En este apartado se analizarán cada una de las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA teniendo en cuenta, además de las similitudes y diferencias con expresiones búlgaras, la emoción por la que han sido interpretadas de manera mayoritaria en cada caso. Este análisis de las respuestas divergentes aporta una mayor información sobre las causas de la inadecuada interpretación por parte de los informantes búlgaros y, por lo tanto, ayudara a esclarecer las posibles

dificultades de estos aprendientes de español L2 a la hora de enfrentarse al lenguaje figurado sobre emociones.

En la tabla 9.5 se exponen los resultados de las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA, junto con el número de veces que han sido señaladas para cada una de las posibles emociones. En la tabla 9.5 se ha marcado en color verde el número y porcentaje de repuestas acertadas, es decir, las que se corresponden a la IRA, o en el caso de *ponerse rojo*, a la IRA y a la VERGÜENZA, ya que en español admite ambas interpretaciones. El color rojo señala, en cada expresión, el número de respuestas dado a otra emoción distinta de la IRA cuando este es superior al 12% (aparece en más de 5 respuestas).

Por medio de los datos que se muestran en la tabla 9.5 se puede, por tanto, comprobar si hay expresiones que han sido confundidas de forma recurrente con una expresión concreta distinta de la IRA. En el anexo V se recogen además las interpretaciones inadecuadas de cada grupo con respecto a cada una de estas expresiones. En los apartados siguientes se comentarán los datos presentados en la tabla 9.5, así como los elementos relevantes de las respuestas de los grupos. Primero se analizarán las tres expresiones mejor interpretadas, de las cuales dos tienen equivalentes exactos en búlgaro. Después se examinarán las expresiones con diferente lexicalización o focalización que en búlgaro. Por último, se analizarán las tres expresiones que más dificultad han causado para ser identificadas como IRA, dos de las cuales tienen distinta elaboración en búlgaro.

Expresión	Emoción, n (%)									
	Ira	Envidia	Alegría	Orgullo	Tristeza	Amor	Miedo	Vergüenza	Sin sentimiento	NS/NC
<i>Estar hasta las narices</i>	29 (59,2)	6 (12,2)	1 (2)	5 (10,2)	1 (2)	0	0	4 (8,2)	2 (4,1)	1 (2)
<i>Ponerse del hígado</i>	13 (26,5)	2 (4,1)	4 (8,2)	9 (18,4)	4 (8,2)	2 (4,1)	8 (16,3)	2 (4,1)	3 (6,1)	2 (4,1)
<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>	34 (69,4)	9 (18,4)	1 (2)	1 (2)	0	0	1 (2)	0	1 (2)	2 (4,1)
<i>Estar frito</i>	16 (32,7)	2 (4,1)	6 (12,2)	1 (2)	2 (4,1)	1 (2)	7 (14,3)	9 (18,4)	2 (4,1)	3 (6,1)
<i>Echar humo por las orejas</i>	43 (87,8)	0	4 (8,2)	1 (2)	0	0	0	0	0	1 (2)
<i>Perder los estribos</i>	32 (65,3)	0	2 (4,1)	2 (4,1)	3 (6,1)	1 (2)	5 (10,2)	1 (2)	2 (4,1)	1 (2)
<i>Llevarle los demonios</i>	32 (65,3)	6 (12,2)	0	2 (4,1)	4 (8,2)	0	3 (6,1)	0	1 (2)	1 (2)
<i>Tocar las narices a alguien</i>	23 (46,9)	4 (8,2)	2 (4,1)	14 (28,6)	0	3 (6,1)	1 (2)	0	1 (2)	1 (2)
<i>Echar rayos</i>	30 (61,2)	3 (6,1)	10 (20,4)	1 (2)	0	1 (2)	2 (4,1)	0	0	2 (4,1)
<i>Ponerse negro</i>	26 (53,1)	4 (8,2)	0	1 (2)	13 (26,5)	0	2 (4,1)	0	2 (4,1)	1 (2)
<i>Estar fuera de sí</i>	30 (61,2)	0	7 (14,3)	4 (8,2)	0	3 (6,1)	0	0	4 (8,2)	1 (2)
<i>Hervir la sangre</i>	36 (73,5)	3 (6,1)	3 (6,1)	0	0	4 (8,2)	0	1 (2)	1 (2)	1 (2)
<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>	30 (61,2)	0	2 (4,1)	1 (2)	1 (2)	0	7 (14,3)	7 (14,3)	1 (2)	0
<i>Ponerse rojo</i>	12 (24,5)	1 (2)	0	1 (2)	0	0	0	35 (71,4)	0	0

Tabla 9.5: Descriptivo identificación de las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA y su respuestas para cada emoción

9.2.3.1. Expresiones de la IRA identificadas adecuadamente

Las expresiones de la IRA que más coincidencias han obtenido, y que, por lo tanto, los participantes búlgaros han entendido mejor son *ponerse rojo* con un 95,9% de respuestas adecuadas y *echar humo por las orejas* con un 87,8%, y en tercer lugar *hervir la sangre*, con 73,5% de interpretaciones adecuadas (ver los resultados expuestos en las tablas 9.4 y 9.5).

La expresión española que con más facilidad han interpretado de manera adecuada los informantes búlgaros es *ponerse rojo*. Esta expresión metonímica también funciona en español para expresar VERGÜENZA, con lo que, en este caso, responder con una u otra emoción se consideró como una respuesta adecuada. De las 47 respuestas adecuadas, 35 corresponden a los que respondieron que significaba VERGÜENZA, y 12 a IRA (ver tabla 9.5). La expresión tiene su equivalente exacto en búlgaro, *почервенявам* (pochervenjavam) ‘enrojecer’, también con ambos significados.

Como se observa en el corpus de metonimias sobre la IRA (capítulo 6), la expresión aparece en la mayoría de los diccionarios y manuales consultados, además que es utilizada por los hablantes, como se comprueba también por los resultados de la tarea de expresión, puesto que es una de las expresiones metonímicas que más se han repetido en los textos para describir el estado de enfado. Además, en los resultados de la tarea del CoreGRID, el enrojecimiento ha sido relacionado altamente con la IRA (7,26 puntos), y casi al mismo nivel que con la VERGÜENZA (7,89). En este caso, la existencia del mismo concepto, así como la presencia en ambas lenguas de expresiones lingüísticamente equivalente que lo expresen ha facilitado la identificación de esta expresión metonímica.

En cambio, no se ha encontrado equivalente en búlgaro de la expresión *echar humo por las orejas* y, no obstante, ha sido identificada en un 87,8% con la IRA. En este caso, la existencia de otras expresiones metafóricas en búlgaro sustentadas en la misma metáfora conceptual, LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR (A PRESIÓN), han podido favorecer la identificación adecuada de esta expresión. Es el caso de las expresiones presentadas en (1) a (4), en las que, al igual que en *echar humo por las orejas*, se muestra que el fluido al calentarse aumenta de volumen hasta llegar al límite del contenedor, situado en la zona de la cabeza, y hierve hasta convertirse en humo o vapor y salir por esta parte alta del contenedor.

- | | | | |
|-----|--------------|-----------|------------------|
| (1) | <i>Пуши</i> | <i>ми</i> | <i>главата</i> |
| | <i>pushi</i> | <i>mi</i> | <i>glavata</i> |
| | <i>fuma</i> | <i>me</i> | <i>cabeza.la</i> |

‘Me fuma la cabeza’

- (2) *Кипя от гняв*
kipya ot gnyav
hervir de ira
‘Hervir de rabia’
- (3) *Кипва ми чайника*
kipva mi chaunika
hierve me tetera
‘Me hierve la tetera’
- (4) *Изпускам парата*
izpuskam parata
emitir vapor.el
‘Echar vapor’

Del mismo modo, la expresión metafórica *hervir la sangre* también ha resultado transparente para la mayoría de los informantes búlgaros, aunque con menor porcentaje de coincidencias en su interpretación (73,5%.) que, en el caso de *echar humo por las orejas*, pese a que en este caso haya un equivalente exacto en búlgaro, como se muestra en (5).

- (5) *Кипва ми кръвта*
kipva mi kravta
hierve me sangre.la
‘Me hierve la sangre’

La expresión búlgara aparece hasta en 5 fuentes consultadas. Además, los elementos que conforman la expresión metafórica, *hervir y sangre*, se utilizan en varias expresiones búlgaras tanto metafóricas como metonímicas para expresar la IRA, como los ejemplos que se muestran en (6) a (8):

- (6) *Кипя от гняв*
kipya ot gnyav
hervir de cólera
‘Hervir de cólera’
- (7) *Гледам на кръв*
gledam na krav
mirar hacia sangre
‘Mirada sangrienta’
- (8) *Вдигна кръвното на някого*
vdigna kravnoto na nyakogo
levantar sangre.la a alguien

‘Subirle la tensión a alguien’

Por otro lado, la emoción con la que más se ha confundido esta expresión metafórica es con el AMOR. Como se puede apreciar en la tabla 9.5, un 8,2% de informantes la identificaron con esta emoción. Es decir, 4 participantes la identificaron con AMOR, de los que 2 pertenecían al grupo de nivel C, uno al A1 y otro al A2 (anexo V). Esta interpretación de la expresión metafórica *hervir la sangre* con el AMOR es coherente con los datos obtenidos a partir del CoreGRID, expuestos en el capítulo 6. Según los resultados a este cuestionario, la emoción que los búlgaros relacionaron más con la sensación de calor, fue el AMOR (con una puntuación de 7,58 puntos sobre 9 posibles), por lo que se puede entender que la relación entre el calor y ésta emoción esté presente para los búlgaros.

Las 11 expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA restantes han sufrido mayor número de interpretaciones inapropiadas y, por lo tanto, han sido confundidas con más frecuencia como otras emociones. En todo caso, cabe destacar, que, a pesar de las respuestas no adecuadas o la interpretación de un número significativo de informantes de una expresión con la misma emoción, todas las expresiones referidas a la IRA han recibido mayor número de respuestas que la identificaban con esta emoción que con otra, es decir, que en todas las expresiones han sido mayoritariamente interpretada en primer lugar por su emoción correspondiente. No obstante, en los datos se observan patrones de respuesta errónea recurrentes entre algunas expresiones y algunas emociones, cuyo análisis puede revelar elementos del proceso general de interpretación llevado a cabo por los informantes búlgaros, las dificultades que han encontrado en la interpretación de expresiones metafóricas y metonímicas sobre emociones en español y las estrategias que han utilizado en este proceso. Por ello, en los siguientes subapartados se comentarán estos casos.

9.2.3.2. Expresiones de la IRA identificadas con la ENVIDIA

Hay tres expresiones metafóricas que han sido interpretadas como ENVIDIA en más de un 10% de ocasiones (ver la tabla 9.5), estas son *echar sapos y culebras por la boca* (con un 18,4%), *estar hasta las narices* y *se lo llevaron los demonios* (ambas con un 12,2%). Las tres han sido identificadas adecuadamente con la IRA en más de la mitad de los casos, y no han sido confundidas de manera destacable con ninguna otra emoción.

Principalmente han sido los tres grupos de nivel más bajo (A1, A2 y B1) los que han identificado mayoritariamente estas tres expresiones con la ENVIDIA, como se puede constatar en el anexo V, donde se pueden consultar las respuestas dentro de cada grupo para cada expresión. De los 9 informantes que identificaron *echar sapos y culebras por la boca* con la ENVIDIA, 4 pertenecían al nivel A1, 3 al A2 y 2 al B1. De los de 6 de *estar hasta las narices*, 5 eran de nivel A1, y de los 6 que identificaron esta emoción con *se los llevaron los demonios*, 4 eran del grupo de A1 y 2 del B1.

En el caso de *echar sapos y culebras por la boca*, la expresión responde a la metonimia conceptual AGRESIÓN (VERBAL) POR IRA, que a su vez es un subtipo de un COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA. No se han hallado expresiones equivalentes en búlgaro a esta expresión, aunque sí ejemplos de expresiones bajo las que también subyace la AGRESIÓN (VERBAL) POR IRA, como la presentada en (9).

- (9) *Бълвам* *огън* *и* *жупел*
 balvam ogan i zhupel
 vomitar fuego y azufre
 ‘Vomitarse fuego y azufre’

Tanto la expresión española *echar sapos y culebras por la boca*, como la búlgara presentada en (9), se emplean para describir cómo, la persona enfadada, descarga su IRA con palabras fuertes, o que increpa violentamente a la causante de su enfado. Ambas expresiones utilizan verbos que implican que, de manera metafórica, la persona emite o arroja elementos desagradables por la boca, es decir, pronuncia palabras negativas o de enfado. En español *echar por la boca*, y en el caso del búlgaro *бълвам* (balvam) ‘vomitar o escupir’. También en los dos casos, se incluyen elementos negativos y peligrosos, que son arrojados verbalmente en lugar de las palabras. En el caso del español, lo que se arroja son animales culturalmente considerados como indeseables, *sapos y culebras*, y en búlgaro elementos ligados al calor que pueden causar daños, *огън* (ogán) ‘fuego’ y *жупел* (zhupel) ‘azufre’.

Por otro lado, también en ambas expresiones, se puede entender que la persona enfadada está hablando mal de otra no presente, es decir, criticando a una tercera persona, causante de la IRA, o por ENVIDIA, o por una mezcla indisoluble de ambas emociones. Es por ello que, la relación de la ENVIDIA con la expresión *echar sapos y culebras por la boca* parece plausible en contextos en los que la ENVIDIA sea la causa de la IRA.

Igualmente, la expresión metafórica *estar hasta las narices* responde a un esquema conceptual que también comparte el búlgaro, dentro de la metáfora del CONTENEDOR, concretamente a la submetáfora CUANDO LA IRA AUMENTA, EL FLUIDO SUBE Y PUEDE LLEGAR AL LÍMITE DEL CONTENEDOR. La diferencia entre las dos lenguas se centra en el punto que eligen como límite de dicho contenedor. En español se sitúa a la altura de la nariz, mientras que, como se aprecia en expresión metafórica búlgara en (10), para el búlgaro está en la *zyua* (gusha), que se corresponde con el ‘cuello’ o la ‘garganta’.

- (10) *До́йде* *ми* *до* *zyua*
doyde mi do gusha
llega me hasta garganta
‘Estar hasta el cuello (o garganta)’

Por último, la expresión *se lo llevaron los demonios*, tiene en búlgaro dos equivalentes muy próximos, presentados en (11) y (12).

- (11) *Взема́т* *ме* *дяволите*
vzemat me dyavolite
toman me diablos.los
‘Me llevan los diablos’

- (12) *Хва́щат* *ме* *дяволите*
hvashtat me dyavolite
agarran me diablos.los
‘Me agarran los diablos’

Tanto la expresión española, como las dos búlgaras, están basadas en la metáfora conceptual LA IRA ES UN Oponente, y se combina igualmente con la submetáfora conceptual EL Oponente es un ser sobrenatural. Este ser sobrenatural se identifica en ambas lenguas por un diablo o demonio, que denota el carácter negativo de la emoción, así como su dificultad para luchar contra sus efectos.

En el caso de la expresión metafórica *se lo llevaron los demonios*, al igual que en *echar sapos y culebras por la boca* y *estar hasta las narices*, pueden emplearse en contextos donde el enfado sea provocado por la ENVIDIA. Esta conexión de la EMOCIÓN con la CAUSA DE LA EMOCIÓN, o la posibilidad de coexistencia de ambas emociones en un mismo evento emocional, puede haber causado la relación de la ENVIDIA con estas tres expresiones por parte de los informantes búlgaros, que las interpretaron dentro de un contexto en que esta relación es posible. Las causas de la interpretación como ENVIDIA de

estas tres expresiones metafóricas sobre la IRA, por parte de los informantes búlgaros, no parecen residir en una transferencia semántica, léxica o conceptual de su L1, sino en una relación de similitud o de CAUSA-EFECTO entre ambas emociones.

A pesar de ello, faltan datos para poder estudiar en profundidad la posible relación entre la ENVIDIA y la IRA en búlgaro. Entre otras cosas, será necesario incluir la emoción de la ENVIDIA en futuras tareas que se realicen con el CoreGRID a informantes búlgaros, a fin de comprobar las verdaderas similitudes y puntos de conexión entre estas dos emociones, además de estudiar las expresiones metafóricas y metonímicas de la ENVIDIA en búlgaro y compararlas con las ya encontradas para la IRA.

9.2.3.3. Expresiones de la IRA identificadas con ALEGRÍA

En las respuestas al cuestionario, hay otras emociones, además de a la ENVIDIA, a las que también se les han atribuido expresiones metafóricas y metonímicas en español que, en realidad, se corresponden con la IRA. Es el caso de la ALEGRÍA. Dos expresiones han sido identificadas con esta emoción, *echar rayos* y *estar fuera de sí*. La primera ha sido adecuadamente identificada con la IRA en un 61,2%, y con la ALEGRÍA en un 20,4%. La expresión *estar fuera de sí* también ha recibido un 61,2% de respuestas adecuadas, es decir interpretadas como IRA, aunque un porcentaje menor de respuestas que la identifican inadecuadamente como ALEGRÍA que en el primer caso, un 14,6%. Se observan en cada una de ellas causas distintas de su interpretación como ALEGRÍA, las cuales se explicarán a continuación.

En cuanto a las respuestas de los diferentes grupos, es principalmente al grupo de A2 el que ha identificado la expresión *echar rayos* con la ALEGRÍA, ya que como se muestra en el anexo V, 7 de los informantes de los 10 que hicieron esta interpretación pertenecían al nivel A2, y los otros 3 restantes al B1. En cambio, la expresión *estar fuera de sí*, fue relacionada con la ALEGRÍA por todos los grupos en al menos en una ocasión, en tres en el caso del grupo de B2, y a excepción del B1, que la identifica también erróneamente hasta tres veces, pero con el AMOR, aunque se trata también de una emoción positiva que se puede integrar con la idea de ALEGRÍA.

La expresión *echar rayos* se sustenta en la metáfora conceptual IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA. Los *rayos* en esta expresión hacen referencia a aquellos que se producen en las tormentas y que pueden ser peligrosos. Esta metáfora conceptual se relaciona también, por tanto, con la metonimia conceptual AGRESIÓN POR IRA, ya que los

rayos que emite la persona, es decir su comportamiento agresivo, tienen la capacidad de dañar a los seres cercanos.

En búlgaro, también se han encontrado expresiones para la IRA basadas en la metáfora conceptual IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA, en las que la tempestad y la tormenta representan la fuerza del enfado, como ilustran las expresiones en (13) a (15).

- (13) *Буря* *в* *чаши* *бода*
 Burya v chasha boda
 tempestad en vaso agua
 ‘Una tempestad en un vaso de agua’
- (14) *Който* *сее* *ветрове,* *ще* *жъне*
 koyto see vetrove, shte zhane
 quien siembra vientos, futuro cosecha
бури
 buri
 tempestades
 ‘Quien siembra vientos, cosechará tempestades’
- (15) *Буреносен* *облак*
 burenosen oblak
 tormentosa nube
 ‘Nube de tormenta’

También se han encontrado varios ejemplos, como en (16) a (18), en los que esta metáfora conceptual interactúa con la metonimia conceptual AGRESIÓN POR IRA, en las que los rayos de la tormenta se convierten en las armas arrojadas de la persona enfadada, principalmente hacia la persona causante del enfado.

- (16) *Мятам* *мълнии*
 myatam malnii
 lanzar rayos
 ‘Lanzar rayos con la mirada’
- (17) *Очите* *му* *мятат* *мълнии*
 ochite mu myatat malnii
 ojos.los mi lanzan rayos
 ‘Mis ojos lanzan rayos’
- (18) *Хвърлям* *мълнии*
 hvarlyam malnii
 arrojar rayos
 ‘Tirar rayos’

En las tres expresiones de los ejemplos de (16) a (18), la palabra utilizada en búlgaro para *rayo* es *мълниия* (*malniya*), que se refiere a la descarga eléctrica producida en las tormentas. Aunque el término *rayo* ofrece otras posibilidades de traducción en búlgaro. Una de ellas es *грьм* (*gram*), que equivale en algunos contextos al trueno, ya que se refiere al ruido producido por el rayo o relámpago en la tormenta, pero también, se utiliza como rayo en español en expresiones como *грьмоотвод* (*gramootvod*) ‘pararrayos’, *грьм да те порази* (*gram da te porazi*), lit. trueno que te acierta, ‘que te abata un trueno’ que equivale en español a *que te parta un rayo*.

Tanto *грьм* (*gram*) como *мълниия* (*malniya*), tienen connotaciones negativas y se usan, por ejemplo, en maldiciones como *грьм да те удари!* (*gram da te ydari*), lit. trueno que te impacte, ‘que te parta un rayo’, o en expresiones como *дойде микато гръм от ясно небе* (*doide mi kato gram ot yasno nebe*) lit. dio me como trueno de claro cielo ‘me vino como trueno de un cielo despejado’, que expresa que algo malo le ha ocurrido a la persona de forma inesperada.

La palabra *rayo* también equivale en búlgaro a *лъч* (*lach*), que es el rayo de luz o radiación. Por ejemplo, en *рентгенови лъчи* (*rentgenovi lachi*) lit. radiológicos rayos, ‘rayos X’ o *инфрачервени и ултравиолетови лъчи* (*infracherveni i ultravioletovi lachi*) lit. infrarrojos y ultravioletas rayos ‘rayos infrarrojos y ultravioletas’. El término *лъч* (*lach*) alberga, además, connotaciones positivas relacionadas con la luz, como en la expresión *лъч светлина* (*lach svetlina*) lit. rayo de luz, ‘un rayo de luz’, que se refiere a una persona o cosa que es positiva en la vida de alguien.

También hace referencia a la luz, así como al sonido que acompaña al rayo en la tormenta, el término búlgaro *светкавица* (*svetkavinstsa*), que se puede traducir en español tanto por rayo, como por trueno o relámpago, tanto como por la luz del flash de la cámara de fotos, dependiendo del contexto.

En ambas lenguas, por tanto, los rayos producidos por las tormentas tienen este carácter peligroso y se relacionan con estados emocionales negativos, particularmente con la IRA, estas connotaciones afectan a los términos *грьм* (*gram*) como *мълниия* (*malniya*). Aunque, existen en español expresiones donde el rayo es acompañado de características positivas, como *listo como el rayo* o *veloz como un rayo*, que también aparecen reflejadas en el búlgaro con el término *светкавица* (*svetkavista*), como en *като светкавица* (*kato svetkabintsa*) lit. como rayo, ‘veloz como el rayo’. Además, los rayos producidos por la luz o por el sol, por ejemplo, gozan de una consideración positiva, como en las expresiones *es mi rayo de sol* o *estar radiante*. En este caso, en búlgaro se utiliza el término *лъч* (*lach*)

para designar este tipo de rayos, relacionados con la luz, como en el adjetivo formado a partir de esta raíz *лачезарен* (*lachezaren*) ‘radiante’.

La elección de un tipo u otro de carga semántica del término rayo en español, o de la elección de la palabra en búlgaro para su traducción, influye, por tanto, en la significación positiva o negativa de la expresión. Por ello, la expresión *echar rayos* ha podido ser interpretada o traducida como una emisión de luz o rayos positivos, e identificada, por tanto, con una emoción positiva como la ALEGRÍA.

Bien distinta es la causa de la relación entre la ALEGRÍA y la expresión metafórica *estar fuera de sí*. En este caso, la confusión no es de tipo semántico, sino conceptual. *Estar fuera de sí* responde a la combinación de metáforas conceptuales del CONTENEDOR y del SUJETO EN SÍ MISMO, en el que la persona es al mismo tiempo el contenedor y el contenido. La persona, que está contenida es sí misma, al sufrir la emoción sale de ese CONTENEDOR, es decir, sale de su propio ser.

Esta salida de sí mismo se emplea en español para expresar una alta intensidad de emociones negativas, como la IRA, así como positivas. Es el caso de la expresión metafórica *no haber en sí* (ver apartado 9.2.1), que responde al mismo esquema conceptual, pero que, en cambio, se utiliza para expresar una gran ALEGRÍA u ORGULLO.

En búlgaro se ha detectado también el empleo de este mismo esquema conceptual en la expresión de la IRA, como se muestran en (19) y (20).

(19) *Изваждам на кожата*
 izvazhdam na kozhata
 sacar de piel.la
 ‘Salirse de la piel’

(20) *Извън себе си съм от гняв*
 izvan sebe sí sam ot gnyav
 fuera mismo sí estar de ira
 ‘Estar fuera de sí mismo de ira’

Por otro lado, aunque no se han encontrado expresiones metafóricas basadas en la salida del SUJETO EN SÍ MISMO para expresar emociones positivas en búlgaro, hay constancia del uso en búlgaro de la metáfora del CONTENEDOR para expresar ALEGRÍA. Por ejemplo, cuando el contenedor se reduce a una parte del cuerpo, como el corazón o el alma, como en las expresiones en (21) y (22):

(21) *Напълни ми се сърцето*
 napalhi mi se tsarsteto

- | | | | | |
|------|---|----|----|------------|
| | llena | me | se | corazón.el |
| | 'mi corazón se llena' (de satisfacción) | | | |
| (22) | Напълни | ми | се | душата |
| | napalhi | mi | se | dushi |
| | llena | me | se | alma.la |
| | 'Me llena el alma' | | | |

A pesar de las características constatadas en algunos elementos que se relacionan con la conceptualización de la ALEGRÍA en búlgaro y en español, que explican la elección de los informantes de esta emoción con respecto a las expresiones *echar rayos* y *estar fuera de sí* , sería necesario explorar más detalladamente la conceptualización de la ALEGRÍA en búlgaro, a través de las metáforas y metonimias conceptuales aplicadas a esta emoción y las expresiones existentes en esta lengua, a fin de llegar a conclusiones más sólidas sobre esta relación.

9.2.3.4. Expresiones de la IRA identificadas con otras emociones

Otras expresiones metafóricas y metonímicas presentadas en el cuestionario también han dado lugar a interpretaciones recurrentes con otras emociones con las que no se corresponden, pero que pueden responder a esquemas conceptuales que se den en la L1.

Es el caso de la expresión metonímica *ponerse negro* que, en el cuestionario, ha sido interpretada por los informantes búlgaros como IRA en un 53,1% y como TRISTEZA en un 26,5% de ocasiones, como se muestra en la tabla 9.5. En los 5 grupos ha habido una identificación alta entre esta expresión y la tristeza. Como se puede observar en el anexo V, el grupo de A2 ha relacionado la expresión con esta emoción en 6 casos de los 8 que la han relacionado de manera inadecuada, el A2 en una de las 4 respuestas erróneas, el B1 en 4 de 5, el B2 en 2 de 3 y el C en 1 de 3.

En ambas lenguas el color negro está asociado a elementos negativos, siguiendo la metáfora conceptual general MALO ES NEGRO, como se muestra en las expresiones metafóricas búlgaras en (23) a (26).

- | | | | | |
|------|---|-------------|--------|--------|
| (23) | Гледам | през | черни | очила |
| | gledam | prez | cherni | ochila |
| | mirar | a través de | negras | gafas |
| | 'Mirará con gafas negras, será pesimista' | | | |

- (24) *Виждам в черени краски*
vizhdam v chereni kraski
ver en negros pigmentos
‘Ver en tonos negros, ser pesimista’
- (25) *Бляза в черната земя*
blyaza v chernata zemya
entrar en negra.la tierra
‘Entrar en la tierra negra, morirse’
- (26) *Правя черен живота на някого*
praviya cheren zhivota na nyakogo
hacer negra vida.la a alguien
‘Hacerle la vida imposible a alguien’

En ambas lenguas se relaciona, por lo tanto, también con emociones consideradas como negativas como la IRA o la TRISTEZA. Así, el color negro aparece en expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA, tanto en español, como en *ponerse negro*, como en búlgaro, como en *черно ми е* (cherno mi e) ‘negro me es’. Así como también es utilizado con la TRISTEZA, como en español en la expresión *ver todo negro* (que se analiza en el apartado 9.2.2), o como en búlgaro en las expresiones metafóricas *с черен повои повиван* (v cheren povoiï povivam) con negra envoltura ‘ser envuelto en pañales negros’, o *с черен повои ме е повивала майка ми* (v cheren povoiï me e povivalla maika mi) lit. con negra envoltura me es envuelto madre mí, ‘mi madre me envolvía en pañal negro’. Ambas expresiones evocan que, a esa persona le persigue la infelicidad desde niño.

Bajo la expresión *ponerse negro* subyace, además, la metonimia conceptual CAMBIO DE COLOR POR IRA, que, aunque exista tanto en español como en búlgaro, no se llega a expresar lingüísticamente con la misma elección de colores. En búlgaro, aunque el negro esté ligado a la IRA en otro tipo de esquemas conceptuales, como se ve en los ejemplos anteriores, no lo está ligado al cambio de color del rostro. Este en búlgaro puede ser hacia el rojo o el verde, como se muestra en (27) y (28)

- (27) *Почервениявам от яд*
pocherveniyavam ot yad
enrojecer de ira
‘Enrojecer de ira’
- (28) *Позелениявам от яд*
pozeñenyavam ot yad
verdecen de ira
‘Ponerse verde de ira’

Al igual que *ponerse negro*, la expresión *se me sube la sangre a la cabeza*, también se corresponde con la metonimia conceptual, EFECTOS DE LA IRA POR IRA. Pero a diferencia de la primera, de la que no existe una expresión lingüística equivalente en búlgaro, de *se me sube la sangre a la cabeza* hay una expresión exacta, como se muestra en (29), por lo que ha obtenido un 61,2% de respuestas adecuadas.

(29) *Качва* *ми* *се* *кръвта* *в* *главата*
kachva mi se kravta v glavata
sube me se sangre.la en cabeza.la
‘Se me sube la sangre a la cabeza’

Concretamente en esta metonimia los EFECTOS DE LA IRA se deben a una subida de la tensión o aceleración del ritmo cardiaco, es decir, SUBIDA DE PRESIÓN POR IRA. Otras emociones producen también una subida de tensión o aceleración del ritmo cardiaco. Por ejemplo, según los resultados para los búlgaros del CoreGRID, el MIEDO y la VERGÜENZA obtuvieron una puntuación alta en relación a la aceleración del ritmo cardiaco, cercana a la IRA (7,37 puntos). El MIEDO obtuvo 7,84 puntos, y la VERGÜENZA 6,95 puntos. Ambas emociones obtuvieron, además, el mismo porcentaje de identificación con la expresión metonímica *se me sube la sangre a la cabeza*, un 14,3%, siendo estas las respuestas inadecuadas más frecuentes para esta expresión. Las respuestas entre los grupos en estas dos expresiones fueron bastante similares, como se puede observar en el anexo V, repartiéndose prácticamente a partes iguales las respuestas entre el MIEDO y la VERGÜENZA dentro de los grupos, a excepción del grupo de B2, con 3 repuestas que la relacionan con el MIEDO, una con el ORGULLO, y en cambio, ninguna con la VERGÜENZA.

Por último, hay una expresión metafórica no ha sido identificada de manera predominante con ninguna otra emoción, se trata de *perder los estribos*. Esta expresión ha obtenido un 65,3% de respuestas adecuadas, es decir, que la identificaban con la IRA. Después de la IRA, la emoción con la que más se ha interpretado es con el MIEDO, con el 10,2% de las respuestas, de las que más de la mitad corresponden al grupo de nivel A1 (3 respuestas de las 5 dadas en total para esta relación). En el resto de los grupos se dan respuestas muy variadas, como se ve en el anexo V, habiendo bastante heterogeneidad general en las respuestas.

La expresión *perder los estribos* codifica la metáfora conceptual LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO. En este caso, el ANIMAL PELIGROSO es un caballo sobre el que se pierde el control, debido a la pérdida de los utensilios que sirven para controlarlo. En búlgaro

existe también una imagen similar basada en la misma metáfora conceptual, en la expresión metafórica *впрягам се* (vpryagam se) lit. tensar las riendas se, ‘tensarse’, que significa poner las riendas a un animal de tiro, como un caballo. Sin embargo, ambas expresiones difieren en el foco de atención en la imagen del intento de control del caballo por medio de los estribos o las riendas. En español el control se ha perdido y el caballo de la IRA queda desbocado, mientras que en búlgaro se hace más hincapié en la tensión que produce la emoción más que en la pérdida de control, a través de la atención sobre las riendas que mantienen todavía inmóvil al animal.

La relación de la imagen del caballo con la IRA, a través del término *estribos*, o bien la comprensión de la pérdida de control que también se relaciona con esta emoción pueden haber ayudado a la adecuada interpretación de la expresión por parte de los informantes. Por otro lado, no se han encontrado expresiones metafóricas en búlgaro que puedan asemejarse a la expresión española pero que correspondan con otras emociones, por lo que no se cree ha habido transferencia de ningún tipo en las respuestas erróneas.

Otras tres expresiones sobre la IRA han sido también identificadas inadecuadamente con otras emociones. Sin embargo, a diferencia de las demás expresiones sobre la IRA del cuestionario, estas han sido identificadas con la IRA en menos de la mitad de los casos, lo que supone que son las expresiones que más dificultades han causado a los informantes para ser interpretadas adecuadamente. Estas últimas expresiones sobre la IRA, que han resultado más difíciles en su comprensión, serán comentadas en el siguiente apartado.

9.2.3.5. Expresiones de la IRA con más dificultades en su interpretación

Como también se observa en los resultados expuestos en las tablas 9.3 y 9.4, las expresiones referidas a la IRA que mayor número de respuestas inadecuadas han obtenido, y que por lo tanto resultan más difíciles de interpretar para los informantes búlgaros, han sido *ponerse del hígado*, con un 73,5% de respuestas no apropiadas, *estar frito*, con un 65,3%, y *tocar las narices a alguien* con un 53,1% de respuestas erróneas.

No se han encontrado equivalentes en búlgaro de ninguna de las tres expresiones metafóricas. Además, las expresiones metafóricas *tocar las narices* y *ponerse del hígado* son las expresiones del cuestionario más diferentes del búlgaro, ya que no se han hallado expresiones en esta lengua, referidas a la IRA, con similitudes parciales o que contengan elementos en común con ellas.

La expresión metafórica *ponerse del hígado*, ha sido la expresión peor identificada de las expresiones de la IRA, con tan solo un 26,5% de respuestas adecuadas. Después, ha sido interpretada mayoritariamente con el ORGULLO (18,4%), principalmente por el grupo de A1 y B2 (6 y 2 respuestas respectivamente de las 9 totales), así como con el MIEDO (16,3%), principalmente por el nivel A2 (la mitad de las 8 respuestas dadas a esta relación corresponden a este grupo, como se puede ver en el anexo V).

Esta expresión se corresponde con la metáfora conceptual LA IRA ES ENFERMEDAD. En búlgaro, las expresiones halladas que responden a esta conceptualización, se relacionan con echar espuma por la boca, la amargura, la bilis y con la aparición de ronchas en el cuerpo o en la cara, como se muestran en los ejemplos de (30) a (32)

(30) *Устата му беше запенена от бяс*
ustata mu beshe zapenena ot byas
boca.la mi fue espumada de rabia
‘Mi boca se llenó de espuma por la rabia’

(31) *Не се ядосвай, че ще ти се вкисне*
ne se yadosvay, che shte ti se vkisne
no CI enfadar, que futuro te se agriar
жлъчката
zhlachkata
bilis.la
‘No te enfades que se te va a agriar la bilis’

(32) *Изприщвам се от яд*
izprishtvam se ot yad
salen ronchas me de ira
‘Me salen ronchas de ira’

En búlgaro el hígado se llama *черен дроб* (cheren drob) negro órgano ‘órgano negro’, en contraste con el pulmón, el *бял дроб* (byal drob) blanco órgano ‘órgano blanco’. Pese a esta denominación, no parece que estos órganos se hayan apropiado de la carga conceptual o las características que se les atribuyen culturalmente al color negro y blanco respectivamente, ni que a estos órganos se les atribuya ningún significado metafórico. Tampoco se han encontrado expresiones referidas a la IRA, ni a otras emociones, que impliquen esta parte del cuerpo. Por ello, la relación del *hígado*, y por lo tanto con la expresión que la contiene, con una emoción, parece haberse hecho de manera arbitraria en las respuestas de los participantes. Este tipo de expresiones son más difíciles de identificar

puesto que si al participante no se le ha enseñado la expresión, tampoco tiene no elementos en los que apoyarse para interpretarlas.

Igualmente ocurre con la *nariz* en *tocar las narices*. Esta expresión lexicaliza la metonimia conceptual LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA, que existe también en búlgaro, aunque no se han encontrado expresiones búlgaras que corresponden con la misma metonimia conceptual en las que se involucre esta parte del cuerpo.

Según Nenkova (2014:149) la *nariz*, es una de las diez partes de cuerpo más utilizadas en búlgaro para la creación de expresiones metafóricas y metonímicas. Se han contabilizado hasta 106 expresiones en búlgaro relacionadas con la nariz, pero no se han encontrado ejemplos que relacionen esta parte del cuerpo con la IRA (Nenkova 2014:152). Por otro lado, *нос* (nos) ‘nariz’ se relaciona con el ASCO, el ORGULLO, la INTELIGENCIA o el ENTENDIMIENTO, como se muestra en las expresiones de (33) a (36), que tienen sus equivalentes totales o parciales también en español.

- (33) *Вра си носа навсякъде*
bra si nosa havsyakade
meter su nariz.la en.todas.partes
‘Meter la nariz en todas partes’ (tener curiosidad)
- (34) *Виря нос*
virya nos
erguir nariz
‘Estirar la nariz’ (ser presumido)
- (35) *Бърча нос*
barcha nos
arrugarnariz
‘Arrugar la nariz’ (mostrar repugnancia)
- (36) *Не виждам по-далеч от носа си*
ne vizhdam po-dalech ot nosa si
no ver más-lejos de nariz.la su
‘No ver más allá de sus narices’ (ser poco perspicaz)

Además, como se muestra en la tabla 9.5, la emoción con la que más se ha identificado la expresión *tocar las narices*, después de la IRA, ha sido con el ORGULLO, con un 28,6% de las respuestas, que se corresponden principalmente con los grupos de nivel A1, B1 y C, ya que como se muestra en el anexo V, de las 14 respuestas que identifican esta expresión con el orgullo, 7 son del grupo de A1, 6 del B1 y 1 del C. La causa puede

haber sido la asimilación del significado del término nariz en español con los que se le atribuyen en expresiones búlgaras sobre el ORGULLO como en la del ejemplo (147).

Las expresiones *poner del hígado* y *tocar las narices* presentan, por tanto, más dificultades en su interpretación ya que, las partes del cuerpo que conforman la expresión metafórica o metonímica, no contienen las mismas referencias conceptuales en la L1 y en la L2, como es el caso del *hígado* y de la *nariz* en español y en búlgaro.

Por último, la expresión metafórica *estar frito*, ha recibido variedad de respuestas. En la tabla 9.5 se muestra que los informantes la han identificado con la VERGÜENZA en un 18,4% de ocasiones, con el MIEDO en un 14,3%, y con la ALEGRÍA en un 12,2%. Aunque ha sido identificada adecuadamente con la IRA, en un 32,7 %. Es decir que, a pesar de que el número de respuestas inadecuadas es mayor que el de respuestas que identifican esta expresión adecuadamente con la IRA, la expresión ha sido relacionada con la IRA de manera mayoritaria. Además, de los porcentajes anteriores hay que señalar que, según los resultados expuestos en el anexo V, la identificación de esta expresión con el MIEDO ha sido mayoritariamente atribuida por el grupo de A1 (7 respuestas de 9), y la mitad del porcentaje de relación con la ALEGRÍA corresponde a las respuestas dadas por el grupo de B1 (3 respuestas de las 6 totales).

Bajo la expresión metafórica *estar frito* subyace la metáfora conceptual LA IRA ES CALOR. Existen expresiones metafóricas en búlgaro bajo la misma metáfora conceptual, que además utilizan verbos relacionados con la cocina, aunque solo con el hecho de calentar líquidos, como las imágenes que proyectan los verbos *вря* (*vrya*) ‘bullir’ o *шупва* (*shupva*) ‘hervir’, es decir que se desarrolla ampliamente a través de la submetáfora conceptual LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR. Las expresiones que han aparecido de manera más recurrente que responden a estas dos metáforas conceptuales son mayoritariamente con el verbo *кпя* (*kypia*) ‘hervir’, como en los ejemplos de (37) a (41).

(37) *Кпя от гняв*
kpya ot gniav
hierve de ira
‘Hervir de rabia’

(38) *Кипвам*
kipvam
hervir
‘Hervir’

(39) *Вря и кпя*
Vrya i kpya

Bullir y hervir
‘Bullir y hervir’

- (40) *Накпяло ми е*
nakipyalo mi e
hervido me es
‘Hervido’
- (41) *Кипи ми отвътре*
kipya mi otvatre
hervir mi adentro
‘Hirviendo en el interior’

Por otro lado, no se han encontrado expresiones con verbos equivalentes en búlgaro a *freír* bajo la metáfora conceptual LA IRA ES CALOR. El verbo *пържам* (parzham) ‘freír’ en búlgaro, se utiliza, en cambio, en otras expresiones metafóricas, pero con significados no relacionados con la IRA. Este verbo es utilizado en expresiones que denotan sufrimiento o dificultades, como las presentadas en (42) a (45). La expresión de (42) se entiende como que la persona pasó por muchas penalidades o sufrió mucho. En (43) tiene el significado de encontrarse en una situación muy grave, o estar sometido a presión. La expresión en (44) insiste en la continuidad de los sufrimientos, y por último, la expresión en (45) implica que dos personas pasan por las mismas dificultades.

- (42) *Пържих на адски огньо*
parzhih na adski ognobe
frito en infernales fuegos
‘Frito en fuegos infernales’
- (43) *Пържа се на огън*
parzha se na ogan
freír se en fuego
‘Me frío en fuego’
- (44) *Пържа се на бавен огън*
parzha se na beven ogan
freír se en lento fuego
‘Me frío a fuego lento’
- (45) *Пържа се на един тиган*
parzha se na edin tigan
Freír se en una sartén
‘Me frío en la misma sartén que otra persona’

Esta diferenciación en la expresión lingüística de la metáfora conceptual LA IRA ES CALOR, que no se elabora en búlgaro a través de la acción de freír o estar frito, como en

español, es lo que ha provocado que los informantes la interpretaran bajo otras emociones. Por otro lado, tampoco la han podido interpretar con el concepto de sufrimiento que denotan las expresiones en las que aparece el equivalente búlgaro de freír, *пържам* (parzham), ya que no existía esa posibilidad en el cuestionario.

El análisis de las respuestas a estas tres expresiones, manifiesta, por tanto, que las expresiones metafóricas y metonímicas en español, cuyos elementos están asociados con características o conceptos distintos en búlgaro, han resultado más complejas para los informantes, al no contar con el apoyo de una base conceptual compartida.

9.2.4. Expresiones sobre otras emociones

En este último apartado de esta sección se analizan las expresiones metafóricas y metonímicas en español referidas a otras emociones distintas de la IRA. Este análisis tiene como finalidad identificar aquellas expresiones que han sido interpretadas como IRA de manera recurrente, por ello, primero se detallarán los casos en los que esta relación se haya producido. Es el caso de aquellas expresiones metafóricas y metonímicas que, por contener elementos que en búlgaro se relacionan con la IRA, han sido interpretadas erróneamente como esta emoción, lo que revela que los participantes transfieren elementos conceptuales de la L1 a la L2 como estrategia de inferencia de significado.

Por último, se dedicará un subapartado a comentar algunos casos de expresiones sobre emociones distintas de la IRA, que han sido interpretadas inadecuadamente de manera destacable con otras emociones. Este análisis, aunque no guarden relación directa con la IRA, evidencia el tipo de razonamiento al que los informantes búlgaros han recurrido para responder al cuestionario, y el tipo de relaciones conceptuales que han establecido.

En la tabla 9.6 se presentan las respuestas a las expresiones metafóricas y metonímicas referidas a otras emociones. Los datos muestran como han respondido los informantes ante cada expresión en función de las 9 posibles respuestas, referidas a 9 estados emocionales, o a la falta de respuesta identificado como NS/NS (no sabe/ no contesta). Las cifras marcadas en color verde señalan que se trata de la emoción con la que se corresponde la expresión, es decir, indican el número total de respuestas adecuadas para esa expresión y su porcentaje. Por otro lado, las cifras marcadas en color rojo, indican los casos en los que la expresión ha sido interpretada de manera relevante (más de un 10%) con otra emoción distinta con la que se relaciona en español. Los datos de la tabla 9.6 se completan con las respuestas inadecuadas por grupo que se encuentran en el anexo V.

Expresión	Emoción, n (%)									
	Ira	Envidia	Alegría	Orgullo	Tristeza	Amor	Miedo	Vergüenza	Sin sentimiento	NS/NC
<i>Encogerse el corazón</i>	1 (2)	1 (2)	3 (6,1)	0	4 (8,2)	9 (18,4)	29 (59,2)	0	1 (2)	1 (2)
<i>Estar con el corazón en un puño</i>	5 (10,2)	0	0	5 (10,2)	2 (4,1)	5 (10,2)	27 (55,1)	0	4 (8,2)	1 (2)
<i>Ver todo negro</i>	10 (20,4)	1 (2)	0	0	33 (67,3)	0	1 (2)	0	3 (6,1)	1 (2)
<i>Caérsele la cara a alguien</i>	2 (4,1)	1 (2)	1 (2)	1 (2)	12 (24,5)	0	2 (4,1)	29 (59,2)	1 (2)	0
<i>Tener un corazón de hielo</i>	0	0	0	3 (6,1)	1 (2)	3 (6,1)	1 (2)	0	41 (83,7)	0
<i>Partírsele el corazón</i>	0	1 (2)	0	1 (2)	37 (75,5)	8 (16,3)	1 (2)	0	1 (2)	0
<i>Ponerse verde</i>	11 (22,4)	32 (65,3)	2 (4,1)	0	0	0	0	4 (8,2)	0	0
<i>Ponerse blanco</i>	0	1 (2)	3 (6,1)	0	2 (4,1)	0	38 (77,6)	2 (4,1)	2 (4,1)	1 (2)
<i>Helársele la sangre</i>	2 (4,1)	1 (2)	0	0	1 (2)	0	36 (73,5)	1 (2)	8 (16,3)	0
<i>Salirse el corazón por la boca</i>	2 (4,1)	1 (2)	2 (4,1)	0	1 (2)	19 (38,8)	21 (42,9)	1 (2)	2 (4,1)	0
<i>No haber en si</i>	30 (61,2)	1 (2)	7 (14,3)	6 (12,2)	0	2 (4,1)	0	2 (4,1)	0	1 (2)

Tabla 9.6: Descriptivo identificación de las expresiones metafóricas y metonímicas sobre otras emociones y sus respuestas para cada emoción

9.2.4.1. Expresiones sobre otras emociones interpretadas como IRA

En la tabla 9.6 se puede observar que hay tres expresiones que han sido identificadas de manera reiterada con la IRA, *no caber en sí*, *ver todo negro* y *ponerse verde*. Las tres expresiones conforman el grupo de expresiones metafóricas y metonímicas en el que se identificaron elementos comunes con la IRA en búlgaro. La significación en búlgaro de estos elementos, tanto léxicos como conceptuales, ha sido, por tanto, transferida por los informantes a la hora de interpretar estas tres expresiones en español.

No obstante, entre las respuestas a estas tres expresiones se han constatado también grandes diferencias dependiendo de una mayor distancia cultural. La expresión metafórica *no caber en sí*, ha sido identificada con la IRA un 40% más que las expresiones metonímicas *ver todo negro* y *ponerse verde*. Esto es debido a que la primera expresión, al contrario que las otras dos, no contiene elementos que en búlgaro guarden relación con las emociones con las que se identifica en español.

La expresión metafórica *no caber en sí*, se distancia ampliamente de las otras dos expresiones en número de respuestas erróneas. Además, esta expresión ha sido la única de todo el cuestionario que ha obtenido más respuestas adecuadas que inadecuadas. Ha sido interpretada erróneamente como IRA en más de la mitad de los casos (61,2%) y tan solo en un 26,5% ha sido interpretada con alguna de las dos emociones posibles con las que se identifica en español: ALEGRÍA, en 7 ocasiones, y ORGULLO en 6. Además, si se consulta el anexo V, donde se recogen las respuestas de cada grupo, se puede comprobar que los cinco grupos han relacionado esta expresión con la IRA en todas sus respuestas erróneas, como el grupo de A1 (12 respuestas de 12) y C (5 de 5) o en casi todas, como A2 (3 de 5 respuestas), B1 (3 de 4) y B2 (4 de 5).

Bajo esta expresión metafórica subyacen las metáforas conceptuales generales del CONTENEDOR y del SUJETO EN SÍ MISMO. Esta combinación de ambas metáforas conceptuales ha sido hallada también en búlgaro, en expresiones como la presentada en (46):

(46) *He ce nobiram v kozhata cu*
ne se pobiram v kozhata si
no se alojar en piel.la su
'No caber en su piel'

La diferencia es que la expresión en (46) se usa en búlgaro ligada a emociones negativas como la IRA o los CELOS, mientras que la expresión española *no caber en sí*, se identifica con emociones positivas.

En contraste, la expresión *estar fuera de sí* (como se muestra en la sección 9.2.3.3), que expresa IRA, está basada también, al igual que *no caber en sí*, en la combinación de las mismas metáforas conceptuales del CONTENEDOR y del SUJETO EN SÍ MISMO. Ambas expresiones han sido identificadas con la IRA en un 61,2% de las respuestas (ver tabla 9.5), es decir, que la expresión cuya emoción coincide con el búlgaro con el mismo esquema conceptual que en español, ha sido mejor identificada.

A diferencia de la expresión metafórica *no caber en sí*, las expresiones metonímicas *ver todo negro* y *ponerse verde*, han recibido más respuestas adecuadas que inadecuadas. Ponerse verde, que en español se relaciona con la ENVIDIA, ha sido identificada con esta emoción en el 65,3% de los casos, y se ha identificado erróneamente con la IRA en un 22,4%. Igualmente, la expresión *ver todo negro*, es identificada mayoritariamente con la TRISTEZA, emoción con la que se corresponde en español, en más de la mitad de los casos, con un 67,3% de respuestas que eligieron esta opción, frente a un 20,4% que la identificaron con la IRA. También es la respuesta mayoritaria para todos los grupos en esta expresión, excepto para el grupo de B2, cuya única respuesta errónea en este caso es una respuesta nula (el participante no respondió), como se señala en el anexo V. Los demás grupos relacionan *ver todo negro* con la IRA en todas las respuestas erróneas (B1 en 1 de 1 y C en 2 de 2 respuestas) o en su gran mayoría (A1 en 5 de 9 y A2 en 2 de 3).

En ambos casos las expresiones contenían elementos que en búlgaro podían identificarse con una u otra emoción. Por ejemplo, en el caso de *ponerse verde*, existe un equivalente literal en búlgaro *позеленявам* (*pozeleniyavam*) lit. enverdecer ‘ponerse verde’, que puede emplearse tanto para expresar IRA, como en (47) como ENVIDIA, como en (48).

- | | | | |
|------|---|-----------------------|------------------------------------|
| (47) | <i>Позеленявам</i>
pozeleniyavam
enverdecer | <i>от</i>
ot
de | <i>яд</i>
yad
ira |
| | | | ‘Ponerse verde de ira’ |
| (48) | <i>Позеленявам</i>
pozeleniyavam
enverdecer | <i>от</i>
ot
de | <i>завист</i>
zavist
envidia |

‘Ponerse verde de envidia’

En búlgaro, al igual que el español, el color negro se identifica con la tristeza y el duelo. Así se refleja en expresiones metafóricas búlgaras como en *с черен повои* (s cheren povoii) ‘con envoltura negra’, que expresa que alguien se siente desdichado. Pero en búlgaro el color negro también se ha encontrado en expresiones metonímicas referidas a la IRA, sobre todo a aquellas en las que el negro se relaciona con la vista, y que por tanto el negro sobre esta capacidad implica su pérdida. Estas expresiones responden, por tanto, a la submetonimia conceptual de PERDIDA DE LA VISIÓN POR IRA, que forma parte de los EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR LA IRA, como se observa en los siguientes ejemplos, en (49) a (51):

- | | | | | | |
|------|-----------------------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| (49) | <i>Черно</i> | <i>ми</i> | <i>става</i> | <i>пред</i> | <i>очите</i> |
| | cherno | mi | stava | pred | ochite |
| | negro | mi | pasa | delante | ojos.los |
| | ‘Está negro en mis ojos’ | | | | |
| (50) | <i>Черно</i> | <i>ми</i> | <i>е</i> | <i>пред</i> | <i>очите</i> |
| | cherno | mi | e | pred | ochite |
| | negro | mi | es | delante | ojos.los |
| | ‘Me es negro en los ojos’ | | | | |
| (51) | <i>Притъмнява</i> | <i>ми</i> | <i>пред</i> | <i>очите</i> | |
| | pritamnyava | mi | pred | ochite | |
| | oscurecer | mi | delante | ojos.los | |
| | ‘Se oscurece delante de mis ojos’ | | | | |

Así, la expresión metonímica española *ver todo negro*, ha sido asimilada al significado de pérdida de la visión por los informantes búlgaros, que la han identificado como IRA, mientras que los que han respondido adecuadamente han recurrido al concepto cultural del negro como color para la TRISTEZA, compartido tanto por el español como por el búlgaro.

En menor medida, la expresión metafórica *estar con el corazón en un puño*, ha sido también interpretada como IRA. La expresión ha sido identificada bajo esta emoción en 5 ocasiones, lo que corresponde a un 10,2% de las respuestas totales. La imagen del puño evoca un gesto violento que puede relacionarse con la idea de comportamiento agresivo que acompaña la IRA, como se recoge la metonimia conceptual AGRESIÓN FÍSICA POR IRA. A pesar de esta posible asimilación, ha sido interpretada adecuadamente, como MIEDO, en más de la mitad de casos (55,1%), lo que

implica que los informantes se han apoyado más en el efecto físico de presión en el corazón, que en la carga conceptual de un elemento aislado de la expresión metafórica.

9.2.4.2. Expresiones sobre emociones distintas de la IRA interpretadas con otras emociones

En este último apartado, se analizarán algunas expresiones metafóricas y metonímicas presentadas en el cuestionario de comprensión, que, aunque no se refieren a la IRA, ni tampoco han sido identificadas con esta emoción, pueden esclarecer algunos mecanismos de interpretación llevados a cabo por parte de los informantes búlgaros, ya que han recibido un número de respuestas amplio. Es el caso de tres expresiones que han sido identificadas con el AMOR, *partírsele el corazón* con un 16,3 % de las respuestas, *encogerse el corazón* con un 18,4% y *salirse el corazón por la boca*, con un 38,8%.

La presencia del corazón destaca, como elemento común, en las tres expresiones. Este elemento guarda una relación conceptual directa con los sentimientos, ya que el corazón es el órgano que interviene con mayor frecuencia en las expresiones metafóricas y metonímicas sobre emociones, y principalmente sobre el AMOR, tanto en búlgaro como en español (Nenkova 2014; 153-154), así como en otras lenguas europeas (Gutiérrez Pérez 2010).

En el caso de la expresión española *partírsele el corazón*, que expresa TRISTEZA, existen expresiones metafóricas equivalentes en búlgaro, como las presentadas en (51) y (52), con la misma significación.

(51) *Разби* *ми* *сърцето*
razbi mi sartseto
destroza me corazón.el
'Me parte el corazón'

(52) *Сърцето* *ми* *се* *къса*
sartseto mi se kasa
corazón.el me se rompe
'Se me rompe el corazón'

Los informantes búlgaros han podido interpretar en este caso la expresión en un contexto más amplio, en el que la causa de la TRISTEZA se relaciona con el AMOR, o más bien con la falta o finalización del mismo, con un desamor. En todos los grupos de

informantes ha habido al menos una persona (de 2 o 3 respuestas inadecuadas cada vez) que ha relacionado esta expresión con el AMOR, siendo el grupo de B2 el que más veces ha respondido con esta relación, con un total de 3 de 4 respuestas que no han optado por la TRISTEZA, como se puede observar en los datos de cada grupo recogidos en el anexo V.

En las respuestas de los grupos a la expresión metafórica *encogersele el corazón*, también ha habido bastante homogeneidad y la mayoría han identificado la expresión con el AMOR (A2, 4 de 6 respuestas erróneas, B2 4 de 5 y C el total de sus 3 respuestas inadecuadas), aunque el grupo de A2 se ha inclinado más por identificarla con la TRISTEZA, con 3 respuestas de las 4 que ha dado inadecuadas, y el grupo de B1 la ha identificado igualmente con TRISTEZA y AMOR, con 2 respuestas para cada emoción de 5 inapropiadas. También existe en búlgaro una expresión equivalente a esta expresión metafórica, en (53), aunque con el significado de sentir preocupación.

(53) *sviva mi se sarseto*
sviva mi se sarseto
encoje mi se corazón.el
'Se me encoge el corazón'

La expresión metafórica que podía resultar más confusa de las tres para los informantes búlgaros es *salirse el corazón por la boca*, ya que no parece tener equivalentes totales o parciales en búlgaro. Es posiblemente por esta razón que ha sido señalada como AMOR en más ocasiones que las demás, ya que, en este caso, el elemento léxico del *corazón*, y los conceptos asociados a este, han podido aportar más significado accesible para los informantes, en el que han podido apoyarse para la interpretación de la expresión. A excepción del grupo de B2, cuyos miembros podrían conocer la expresión y ha obtenido un 100% de respuestas apropiadas, los demás grupos han identificado mayoritariamente la expresión *salirse el corazón por la boca* con el AMOR en sus respuestas inadecuadas, en 9 casos de 12 por el grupo de A1, 5 de 7 para el A2, 1 de 3 para B1 y 4 de 6 para el grupo C, como se observa en el anexo V.

Tampoco se conocen expresiones en búlgaro similares a la expresión metafórica *caérsele la cara a alguien*, por lo que también ha presentado algunas dificultades en su interpretación. Esta expresión significa sentir VERGÜENZA, y así la han interpretado los informantes búlgaros en un 59,2% de casos. Pero, a pesar de ello, la han señalado como TRISTEZA en un 24,5% de las respuestas, la mayoría de ellas pertenecientes a los grupos

A1 (3 de 7), A2 (5 de 7) y B2 (2 de 2). La relación que han podido establecer los informantes búlgaros, tanto en las respuestas adecuadas como inadecuadas, puede estar relacionada con la corporeización, es decir, han recurrido a factores como la posición del cuerpo que se adopta al sufrir estas emociones, ligeramente inclinada hacia abajo, o el impulso de querer esconderse, que se genera también en ambos casos, y que se hace patente físicamente a través de la ocultación del rostro. Los datos del coreGRID realizado con búlgaros dan cuenta de la existencia de esta relación en la conceptualización tanto de la VERGÜENZA como de la TRISTEZA. Como se puede observar en los datos sobre el bloque relativo a la expresión facial y corporal, para cabizbajo las puntuaciones más altas corresponden a la VERGÜENZA, con 8,68 puntos, a la CULPA con 7,84 y a la TRISTEZA con 7,78. También estas tres son las únicas emociones del cuestionario CoreGRID que obtienen una puntuación positiva (por encima de 5 puntos) a la postura encorvada. En el bloque de tendencias de actuación, las mismas tres emociones son las que mayores puntuaciones obtienen respecto a querer huir o esconderse, CULPA con 6,79, VERGÜENZA con 7,53 y TRISTEZA con 7,16 puntos. La expresión metafórica *caérsele la cara*, se ha podido interpretar bajo estas características corporales, y ser relacionada, por tanto, con las emociones a las que se les atribuyen estas condiciones.

Por último, la expresión metafórica *helársele la sangre*, que en español se corresponde con el MIEDO, ha recibido un 16,3% de identificaciones con SIN SENTIMIENTO. Principalmente ha sido el grupo de B1 que más relaciones ha establecido entre la expresión y la falta de sentimiento. La metáfora conceptual LAS EMOCIONES SON FLUIDOS EN UN CONTENEDOR, bajo la que subyace esta expresión metafórica *helársele la sangre*, es una de las metáforas conceptuales generales o primarias que se aplica a mayor número de emociones. La sangre es también uno de los fluidos típicos del CONTENEDOR que se aplican a las emociones.

Por otro lado, tanto en búlgaro como en español se ha constatado la existencia de la metáfora conceptual general INTENSIDAD ES CALOR, que implica también lo contrario, es decir, la baja intensidad de la emoción se manifiesta por un descenso de la temperatura.

El frío se relaciona, por tanto, con la falta de sentimiento o de emoción. Por ejemplo, en búlgaro existe el adjetivo *хладнокръвен* (hladnokraven) lit. frío-sangre '*sangre fría*', para calificar a una persona capaz de conservar la calma en toda situación, o como sinónimo de despiadado. Este adjetivo también tiene su equivalente en español,

como por ejemplo en *asesinato a sangre fría*. En ambos casos, el enfriamiento del fluido vital, es decir la sangre, conlleva la ausencia de emociones de la persona.

El termino *helarse* ha podido suscitar esta relación con la metáfora conceptual INTENSIDAD ES CALOR, en la mente de los informantes, aunque, en el caso, la expresión metafórica *helársele la sangre* no tenga relación con esta metáfora conceptual.

Las respuestas a estas expresiones metafóricas y metonímicas revelan que los informantes búlgaros, en algunos casos han recurrido a la traducción de las expresiones, o a sus términos aislado, pero que también en muchos casos han trasladado los valores conceptuales asociados a esos términos en su L1, especialmente cuando la combinación de los términos de la expresión metafórica cobra significación en su L1. Es decir que, las estrategias de los aprendientes búlgaros de L2 también se basan en la transferencia conceptual, y no siempre transferencia léxica, aunque existan expresiones equivalentes en su L1.

9.3. Recapitulación

La tarea de comprensión consistía en la identificación de expresiones metafóricas y metonímicas en español con su correspondiente emoción, por parte de 5 grupos distintos de participantes, cada uno de ellos con un nivel de dominio del español como L2 (A1, A2, B1, B2 y C).

En los resultados se observa una gran homogeneidad en las respuestas, tanto dentro de los grupos como entre los grupos. A pesar de esta homogeneidad general, se encontraron diferencias significativas entre el grupo de nivel más alto, el grupo C con respecto a lo de nivel inicial, los grupos A1 y A2, lo que entra dentro de lo esperable, ya que, en los niveles superiores, a diferencia de los iniciales, se enseñan este tipo de expresiones. Por otro lado, esta diferencia no implica una progresión clara entre niveles, ya que no hay diferencias significativas entre grupos los grupos A y B.

Así, el porcentaje total de respuestas acertadas con respecto a las expresiones sobre la IRA más alto es el del grupo de nivel C, con un 77,7%, frente a un 51,8% para el nivel más bajo, el A1 (tabla 9.4). El resto de grupos presenta porcentajes intermedios entre estos, y más cercanos entre sí, aunque el segundo porcentaje más alto no corresponde al segundo grupo de nivel más alto (B2) sino al grupo de B1, con un 67,4% de respuestas acertadas, seguido del grupo de nivel A2 con un 62,7%, y por último el grupo de B2 un 58,6%. En cuanto a las respuestas en las expresiones de otras

emociones, tampoco se observa una evolución en el porcentaje de respuestas acertadas relacionado con el nivel de dominio (tabla 9.4). En este caso el grupo de menos nivel, el A1 no es el que menor porcentaje obtiene con un 65,3% de respuestas adecuadas, sino el grupo de A2, con un 53,5%, seguido del nivel B2 con un 56,3%. El grupo C, el de nivel más alto, tampoco es el que mejor porcentaje de coincidencias obtiene, un 69,3%, sino que es el de nivel B1 el que más interpretaciones apropiadas consigue en este caso, 69,7% aunque con un resultado muy parejo al grupo de nivel C. Además, el porcentaje más bajo no corresponde los dos grupos de nivel inicial, el A1 (con un 58,5%) y el A2 (con un 58,1), sino al de nivel B2, con un 53,5% de coincidencias, siendo el segundo mejor porcentaje el conseguido por el grupo de nivel B1 con un 68,5%.

Se han encontrado también diferencias concretas con respecto a algunas de las expresiones del cuestionario, que han causado más problemas de comprensión en los niveles más bajos (A1, A2 y B1), como, por ejemplo, las expresiones sobre la IRA, *echar sapos y culebras por la boca*, *estar hasta las narices* y *tocar las narices*. Esto es debido a que estas expresiones se suelen enseñar en los niveles superiores por lo que posiblemente no eran totalmente desconocidas para los grupos de B2 y C, no siendo el caso para los niveles iniciales. Al mismo tiempo, estas expresiones presentan elementos que no se encuentran en su L1 para expresar la misma emoción o que son utilizados para expresar otras emociones.

Estos resultados denotan que todos los grupos han mostrado capacidades para deducir el significado, y si bien un mayor dominio de la L2 facilita la comprensión la comprensión de las expresiones metafóricas y metonímicas en español L2, este no es el único factor determinante. Las similitudes o la distancia entre los elementos lingüísticos y conceptuales entre la L1 y la L2 es también lo que ha determinado el mayor número de interpretaciones apropiadas e inapropiadas en las diferentes expresiones, y no solo el nivel de conocimientos de la L2. Las mayores diferencias en la adecuada interpretación entre los distintos tipos de expresiones metafóricas y metonímicas propuestas, dependen de la distancia cultural, como ya observaron anteriormente Chen y Lai (2013). A mayor similitud o cercanía con el búlgaro, mayor facilidad para interpretar de manera adecuada las expresiones, así ocurre que las expresiones mejor interpretadas fueron aquellas con equivalentes exactos o muy cercanos en búlgaro, como *hervir la sangre* o *ponerse rojo*, luego aquellas con una coincidencia parcial, o que incluían conceptos compartidos, aunque expresión difirieran en su lexicalización o en su proyección metafórica, como *echar humo por las orejas*. Por último, las mayores dificultades que encontraron los

informantes para la adecuada interpretación fueron las de aquellas expresiones más distantes con su L1, ya que contenían elementos alejados u opuestos con el búlgaro, como la expresión *no caber en sí*, o aquellas que tenían una distinta elaboración en búlgaro, como *ponerse del hígado* o *tocar las narices*.

Cuando los distintos dominios de la metáfora o la metonimia no se relacionan con los mismos significados en ambas lenguas, como es el caso de *puño*, *nariz* e *hígado*, aumentan las dificultades para interpretar adecuadamente la expresión. En estos casos, aquellos individuos que hayan aplicado una estrategia holística y no analítica para inferir el significado, tienen resultados más cercanos a la interpretación adecuada de la expresión. Estos casos también han evidenciado que hay una cierta consciencia del origen corporeizado de las expresiones metafóricas, pues esta relación entre las partes del cuerpo y su función o las sensaciones físicas que se pueden notar en ellas, han servido de estrategia para proponer significados a las expresiones que las integraban, como también constatan los estudios de Ferreira (2008), De Cock y Suñer (2018) y Suñer (2018, 2019).

La distancia cultural y el recurso a la corporeización también se advierte en las respuestas de cada grupo a expresiones españolas para otras emociones distintas de la IRA. Por ejemplo, en el caso de las tres expresiones que han sido interpretadas inadecuadamente más frecuentemente, son expresiones que incluyen elementos que en búlgaro se relacionan con la IRA como en *ver todo negro*, *no caber en sí* y *ponerse verde*. Lo mismo ocurre con otras expresiones como *encogérsele el corazón*, *estar con el corazón en un puño*, *partírsele el corazón* o *salírsele el corazón por la boca*, que, aunque se referían a otras emociones distintas del AMOR, incluían la palabra *corazón*, que los informantes búlgaros de todos los niveles han asociado con el AMOR en la mayoría sus respuestas inadecuadas. Estos resultados evidencian que el razonamiento y las estrategias de comprensión para interpretar expresiones metafóricas y metonímicas desconocidas han sido similares en todos los grupos. Además, en las estrategias de comprensión utilizadas por los participantes, la transferencia conceptual ha jugado un rol determinante.

La distancia cultural y las diferencias entre las lenguas no deberían constituir impedimento para entender o producir expresiones metafóricas y metonímicas en una L2, pues como explica Gibbs (1994), se pueden entender expresiones basadas en metáforas conceptuales de la IRA, no conocidas por el hablante, ya que el significado de estas expresiones puede ser evocado por sus partes. En este estudio, se ha comprobado

que, a partir de los dominios de la metáfora es posible llegar a entender el significado general de la expresión, incluso cuando no existe una equivalencia cercana de la expresión metafórica en la L1, puesto que entre el búlgaro y del español hay más conceptos compartidos para la IRA que distintos.

Finalmente, se puede también concluir que los aprendices búlgaros de español L2 son capaces de movilizar sus destrezas de comprensión del lenguaje metafórico y metonímico, estableciendo relaciones entre los elementos que observan en las expresiones que no conocen y el universo conceptual. Promover esta tendencia del aprendiz de español L2 puede, por tanto, ser positivo para mejorar las destrezas de comprensión del lenguaje figurado.

CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación es el estudio de los mecanismos metafóricos y metonímicos en la conceptualización de emociones, como la IRA, y cómo estos son utilizados para expresar o inferir significado relacionado con esta emoción en una L2. Por lo tanto, el propósito de esta tesis es doble. En primer lugar, la investigación se ha centrado en la conceptualización de las emociones en español y búlgaro, con especial atención a la IRA, para, en segundo lugar, estudiar las estrategias de producción y comprensión de la IRA en español L2 por parte de hablantes de búlgaro L1.

Para ello, primero se ha explicado el marco teórico en el que se encuadra el trabajo, la LC, en el capítulo 2, y se ha hecho una revisión de la bibliografía en torno a la conceptualización de emociones, así como a la competencia metafórica y a la adquisición de L2, en los capítulos 3 y 4 respectivamente. Después se han llevado a cabo dos estudios complementarios, uno psicolingüístico contrastivo sobre conceptualización de emociones en búlgaro L1 y español L1 (capítulos 6 y 7), y otro estudio psicolingüístico sobre adquisición de emociones en español L2 (capítulos 8 y 9). Las metodologías de ambos estudios se detallan en el capítulo 5.

En el estudio contrastivo se señalan las características más prominentes de la conceptualización de la emoción de la IRA en búlgaro, a través de la metáfora y la metonimia, así como las similitudes y diferencias con respecto al español. Una de sus utilidades es prever ciertas dificultades en la adquisición del componente metafórico en español LE/L2 por parte de aprendices búlgaros, ya que el estudio se centra en valorar la adquisición del componente metafórico en español LE/L2 por aprendices de Búlgaro L1, tanto desde la producción como desde la comprensión.

A continuación se exponen los resultados principales de ambos estudios y se responden a las preguntas de investigación planteadas para cada uno, para después terminar con una reflexión sobre las limitaciones de la tesis y las líneas de investigación futuras.

10.1. Resultados principales

En esta sección se presentan los principales resultados a los dos estudios llevados a cabo en esta investigación, al mismo tiempo que se responden a las preguntas de investigación y se verifican las hipótesis de partida de las mismas. Para cada uno de los estudios se habían planteado dos preguntas principales de investigación, subdivididas cada vez en otras dos o tres preguntas secundarias. Primero se expondrán los resultados del estudio contrastivo sobre la conceptualización de emociones, que responden a las preguntas de investigación 1 y 2, y después se expondrán los resultados del estudio psicolingüístico sobre adquisición de emociones en español LE/L2, al que le corresponden las preguntas de investigación 3 y 4.

10.1.1. Estudio psicolingüístico contrastivo: preguntas de investigación 1 y 2

Para el estudio contrastivo se plantearon dos preguntas de investigación. La primera pregunta de investigación se plantea sobre las principales características de la emoción de la IRA en búlgaro y cómo estas se reflejan a través de la metáfora y la metonimia. Se formuló como hipótesis de partida que las características principales de la IRA en búlgaro serían las mismas que han sido ya señaladas para otras lenguas. Además, los elementos que componen estas características se reflejarán en las expresiones metafóricas y metonímicas de la IRA en búlgaro, especialmente aquellos que parten de una experiencia corporal.

Esta primera pregunta de investigación se responde de manera más detallada a través de las dos preguntas en las que se subdivide. La primera (1a), en referencia a las características de la IRA en búlgaro, y la segunda (1b) a su reflejo a través de la metáfora y la metonimia. Ambas serán respondidas a continuación.

1a. ¿Qué características destacan para la IRA en búlgaro con respecto a otras emociones en esta lengua?

La IRA en búlgaro se diferencia de otras emociones en esta lengua por las mismas características que han sido subrayadas de manera general para esta emoción en otras lenguas, principalmente en los estudios llevados a cabo con el cuestionario GRID, recogidos en Fontaine, Scherer y Soriano (2013). El cuestionario CoreGRID ha destacado como rasgos característicos propios de la IRA, el gesto de fruncir el ceño, la

postura erguida, y que la persona hable con voz más fuerte, o que al contrario, experimente dificultades para hablar. Esta última característica se relaciona al mismo tiempo con la pérdida de control que también va unida a esta emoción. Además, también es propio de la IRA su origen en una injusticia, normalmente a causa del comportamiento de otra persona, que exige una restitución, por lo que la persona enfadada puede sentir ganas de herir al otro o de responder a esta injusticia con violencia, lo que representa una oposición a los valores y normas sociales establecidas.

Por otro lado, comparte con otras emociones ciertas características de las emociones consideradas como negativas, como la sensación de intranquilidad y ser causa de consecuencias negativas, así como otras características generales de las emociones como causar en la persona el aumento del ritmo cardíaco, y de la tensión muscular, además de un cambio de color del rostro, normalmente hacia el rojo, debido al aumento de la tensión y posiblemente también al aumento de la temperatura corporal.

1b. ¿Se dan en el búlgaro las mismas metáforas y metonimias conceptuales señaladas para la IRA en otras lenguas?

Los estudios en otras lenguas sobre las metáforas y metonimias conceptuales de la IRA indican que en búlgaro posiblemente se encuentren las mismas metáforas y metonimias conceptuales para esta emoción. Así, tras la creación y análisis del corpus de expresiones en búlgaro, se han encontrado ejemplos de expresiones metafóricas en esta lengua correspondientes a cada una de las metáforas conceptuales específicas de la IRA, expuestas en (1), señaladas por Soriano (2004), Ogarkova y Soriano (2014b, 2018) y Ogarkova, Soriano y Gladkova (2016), muchas veces también relacionadas con otras metáforas generales recurrentes en la conceptualización de emociones, en (2), así como también ejemplos de expresiones metonímicas de la IRA en búlgaro que se corresponden con las metonimias conceptuales que también se atribuyen a la expresión de esta emoción (Soriano 2004) presentadas en (3).

- (1) LA IRA ES UN FLUIDO DENTRO DE UN CONTENEDOR
IRA ES CALOR
LA IRA ES UN Oponente
LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO
LA IRA ES UNA FUERZA DE LA NATURALEZA
LA IRA ES LOCURA
LA IRA ES ENFERMEDAD
LA IRA ES UN ARMA

- (2) EL CUERPO ES UN CONTENEDOR
EXISTENCIA ES PRESENCIA
LA GRAN CADENA DE SERES
MALO ES NEGRO
MÁS ES ARRIBA/ MENOS ES ABAJO
INTENSIDAD ES UNA ESCALA
INTENSIDAD ES CALOR
METÁFORA DEL SUJETO EN SÍ MISMO
CONTROL ES ESTAR EN UNA LOCACIÓN CANÓNICA
- (3) LA CAUSA DE LA IRA ES UNA MOLESTIA FÍSICA
COMPORTAMIENTO AGRESIVO POR IRA
EFECTOS FISIOLÓGICOS DE LA IRA POR IRA
AGITACIÓN POR IRA Y MAL SABOR POR IRA

Esto permite afirmar que en búlgaro existen metáforas y metonimias conceptuales similares a las que ya se habían señalado para otras lenguas, aunque la finalidad no era saber si hay otras metáforas o metonimias conceptuales que sean propias al búlgaro y que no se hayan descubierto, pues la presente investigación se centra en verificar la existencia de las que ya se conocen a fin de compararla posteriormente con el español. Este análisis metafórico y metonímico del búlgaro, que se lleva a cabo en esta tesis, es el primer estudio en profundidad dedicado a la IRA en esta lengua. Estudios posteriores podrán ampliar los datos y corroborar los resultados que se detallan en esta investigación.

Basándose en los resultados del cuestionario CoreGRID y del corpus de expresiones en búlgaro, se puede validar la primera hipótesis a la primera pregunta de investigación, ya que se han atestiguado para la IRA en búlgaro características comunes para la IRA en otras lenguas (Fontaine, Scherer y Soriano 2013), como, por ejemplo, ser una emoción considerada como negativa, que produce intranquilidad, con una respuesta fisiológica concreta, y de actuación que contempla la agresión a otras personas, por lo que suele considerarse en oposición a los valores y que viola de las normas sociales. Además, estas características están presentes en expresiones metafóricas y metonímicas en esta lengua.

Por ejemplo, el carácter negativo se ve en los dominios fuente escogidos en las expresiones, como *la amargura*, *el picor* o *el color negro*, dotados culturalmente de connotaciones negativas, así como, la sensación de intranquilidad en expresiones como *разтреперих се от яд* (*raztreperih se ot yad*) ‘temblar de rabia’. Ciertas metáforas conceptuales típicas de la IRA se relacionan con características señaladas en el

CoreGRID para esta emoción, como LA CAUSA DE LA IRA ES TRASPASAR UN LÍMITE, que responde a la oposición a los valores y a la violación de las normas sociales, y se observan en expresiones en búlgaro, como *последната капка преля чашата* (poslednata kapka prelya chashata) ‘la última gota que desbordó el vaso’.

También se reflejan, principalmente a través de la metonimia, la respuesta agresiva ante la emoción, en expresiones como *ще ти разбия зъбите* (shte ti razbia zabite) ‘te voy a romper los dientes’, así como los efectos fisiológicos, y la expresión facial y corporal señalada en el CoreGRID como características de esta emoción, como la tensión muscular, *наежвам се* (naezhvam se) ‘erizarse’, la aceleración del ritmo cardíaco, *качва ми се кръвта в главата* (kachva mi se krvta v glabata) ‘se me sube la sangre a la cabeza’, el enrojecimiento del rostro (*почервенявам от яд* (pozelenyavam ot yad) ‘enrojecer de enfado’, la voz temblorosa y las dificultades en el habla como en *гобори с неломлабки* (gobori s helomlabki) ‘hablar con reticencias’.

La única característica típica de la IRA que no ha sido señalada por los informantes búlgaros en el cuestionario CoreGRID es su relación con la sensación de calor. Pese a ello, se encuentran numerosas expresiones en búlgaro que responden a la metáfora conceptual IRA ES CALOR, como *изпепеляваща ярост* (izpepyavashta yarost) ‘rabia ardiente’ o *разсърдвам се* (razserdvam se) ‘incendiarse’. Si bien, a través de la metáfora, parece clara la relación de la de la IRA en búlgaro con la sensación de acaloramiento, la respuesta neutra ante esta sensación por parte de los informantes búlgaros en el CoreGRID puede ser debida a la elección del término seleccionado en esta pregunta. La palabra calor tiene dos acepciones en búlgaro, por un lado *топло* (toplo), que indica una temperatura cálida agradable y, por otro lado, *горещо* (goreshhto), que se entiende como un calor intenso o excesivo, y, por lo tanto, desagradable. La elección del primer término para la pregunta del CoreGRID puede haber creado diferencias en la interpretación en búlgaro, ya que las connotaciones positivas de este son difícilmente aplicables a la IRA. Para comprobar esta hipótesis sería necesario replicar el cuestionario con esta variante para poder descartar o corroborar la sensación de calor como una de las características centrales de la conceptualización de la IRA en búlgaro.

La segunda pregunta de investigación, perteneciente al estudio contrastivo, versa sobre las diferencias y similitudes que se pueden encontrar en la conceptualización de la IRA en español y en búlgaro. La hipótesis que se formuló respecto a esta cuestión es que entre ambas lenguas habría más similitudes que diferencias en su manera de

conceptualizar la IRA, ya que el búlgaro y el español son lenguas culturalmente no muy distanciadas. Nuevamente, esta segunda pregunta de investigación se subdivide en dos preguntas, 2a y 2b, que serán respondidas a continuación.

2a. ¿Hay diferencias significativas en la manera en que la IRA se conceptualiza en búlgaro y en español?

Al tratarse de lenguas pertenecientes a culturas occidentales, no se esperaba encontrar grandes diferencias entre el búlgaro y el español en la conceptualización de la IRA. Así, después de haber comparado los resultados del cuestionario CoreGRID de búlgaros y hablantes de dos variedades distintas del español, se puede corroborar que no hay diferencias significativas en la conceptualización de la IRA entre ambos grupos. A pesar de ello, se han detectado ciertos matices diferentes entre el búlgaro y el español en el grado de atribución de algunas características señaladas para esta emoción. Así en español parece más alto el grado de urgencia, fuerza y actividad que en búlgaro, así como con su relación con el calor, con el comportamiento agresivo y con la atribución de consecuencias negativas del suceso. En cambio, en búlgaro la relación del enfado con la voz temblorosa se hace más evidente que en español. Estas diferencias notables entre ambos grupos serán importantes para detectar, en el estudio de adquisición, posibles transferencias en el uso y la comprensión de expresiones de la IRA en español L2 por hablantes de búlgaro L1.

2b. ¿Qué expresiones metafóricas y metonímicas difieren entre ambas lenguas?

En estudios anteriores sobre metáforas y metonimias de la IRA, es frecuente que se den las mismas metáforas y metonimias conceptuales referidas a esta emoción, así como también es habitual que su forma de expresarse lingüísticamente pueda también diferir sustancialmente. En esta pregunta también se prevé, por tanto, que el búlgaro y el español compartan las mismas metáforas y metonimias conceptuales, pero que sus expresiones muestren variaciones y diferencias culturales. Así pues, se han observado ciertas diferencias en las expresiones de la IRA entre ambas lenguas, pero siempre en niveles menos generales o básicos, en la preferencia de ciertos dominios fuente frente a otros, la diferente realización o extensión de los mismos o la existencia de componentes culturales específicos.

Por ejemplo, la metáfora conceptual LA IRA ES UNA FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR, es muy frecuente tanto en español como en búlgaro, pero en cada una de las lenguas se permiten distintas realizaciones, así, en español el límite del contenedor se sitúa en las narices o la coronilla, como en *me tienes hasta las narices* o *estoy hasta la coronilla*; en búlgaro, en cambio, el límite del contenedor está situado en el cuello o la garganta, como ve en la expresión *доїде ми до гуша* (doide mi do gusha) ‘me viene hasta el cuello/ la garganta’. También hay diferencias en la elección del contenedor, cuando este no se refiere al cuerpo entero, y aunque tanto el búlgaro como el español utilizan principalmente *el corazón y las tripas*, el búlgaro además también emplea el *alma* como CONTENEDOR, que no es utilizado en español. En otros casos se dan diferencias en la conceptualización, como cuando el líquido del contenedor aumenta de temperatura y se libera de este, en español lo hace en forma de vapor, *echar humo por las orejas* en español, y en búlgaro, en cambio, como gas, *газ пикая* (gaz pikaya) ‘mear gas’.

Otras diferencias notables entre las expresiones en búlgaro y español se observan en cuanto a los dominios, bien por una distinta extensión de estos, como en la expresión en español *estar frito* frente a la preferencia en búlgaro por *кипя* (kipya) ‘hervir’, o en *echarle la mierda encima a alguien* frente a *изливам помия върху някого* (izlivam pomia varhu nyakogo) ‘verter el agua sucia de los platos sobre alguien’, o bien por una distinta focalización del dominio como en *perder los estribos* en español frente a *впрягам се* (vryagam se) ‘engancharse o tensarse las riendas’ en búlgaro, donde la misma imagen de la fuerza del caballo que evita las ataduras, se centra en español en la persona que ejerce la dominación y pierde el control, y en cambio, en búlgaro el foco se dirige a la tensión de las riendas que siente el caballo.

También se han detectado en búlgaro expresiones metafóricas claramente distintas del español debido a la inclusión de elementos culturales idiosincrásicos que no son compartidos por el español, es el caso de las expresiones *кисел като арнаутин* (kisel kato arnautin) ‘agrio como un albanés’ y *кисел като турчин през рамазан* (kisel kato turchin prez ramadan) ‘agrio como un turco en ramadán’, fruto del contexto geográfico e histórico de la sociedad búlgara.

A pesar de las diferencias encontradas, también se han dado expresiones completamente equivalentes o muy cercanas entre ambas lenguas, como en el caso en español de *se lo llevaron los demonios*, que coincide en búlgaro con *вземат ме дяволите* (vzeman me dyabolite) ‘cogido por los demonios’ o *cegado por la ira*, que

tiene su equivalente en búlgaro *заслепен съм от злоба* (zaslepen ses ot zloba) ‘cegado por la ira’, así como *ponerse rojo* en español y *почервенявам* (pocherveniavam) ‘enrojecer’ en búlgaro.

Por otro lado, entre ambas lenguas también se da el fenómeno de los falsos equivalentes, pues también se han encontrado expresiones que existen en ambas lenguas pero que se corresponden con significados distintos. Es el caso de la expresión búlgara *позеленявам* (pozelenyavam) ‘ponerse verde’, que también existe en español para expresar que alguien tiene envidia, y aunque en búlgaro también tiene este significado, también se utiliza para indicar que alguien está enfadado, lo que no ocurre en español. En cambio, en español para el enfado se puede utilizar el color negro en expresiones como *ponerse negro* o *estar negro*, lo que en búlgaro sería interpretado como TRISTEZA, como ocurre en la expresión búlgara *с черен повои* (s cheren povoi) ‘con envoltura negra’, que indica que alguien está triste. No obstante, el búlgaro utiliza también el color negro para expresar IRA, aunque lo hace en relación a la metonimia conceptual INTERFERENCIA VISUAL POR IRA, como en las expresiones *черно ми е (пред очите)* (cherno mi e pred ochite) ‘me es negro (delante de ojos)’, *черно ми става пред очите* (cherno mi stava pred ochite) ‘está negro delante de los ojos’, lo que en español literalmente remitiría a la expresión *verlo todo negro* y, por lo tanto, al sentimiento de TRISTEZA y no de IRA. Esto demuestra que aunque ambas lenguas compartan muchos de los conceptos relacionados con las emociones, su aplicación no se realiza de la misma manera en la estructura conceptual, existiendo matices que varían el significado de las expresiones metafóricas y metonímicas.

La hipótesis a la segunda pregunta de investigación queda por tanto así también validada, ya que las similitudes entre el búlgaro y el español en la conceptualización de la IRA han sido mayores que las diferencias, tanto en los resultados del cuestionario CoreGRID, como en cuanto a las metáforas y metonimias referidas a la IRA existentes para ambas lenguas, lo que corrobora también los hallazgos de estudios anteriores. La comparación del cuestionario CoreGRID y las expresiones metafóricas y metonímicas, tanto en búlgaro como en español, también evidencia el origen corporeizado de muchas de las metáforas y metonimias en estas lenguas, por otro lado, el análisis detallado de éstas y su comparación entre ambas lenguas, nos desvela el componente cultural de sus elementos. Señalar estas diferencias, encontradas entre el búlgaro y el español, en la conceptualización de la IRA y en su expresión lingüística desvela nuevos aspectos en el campo de las emociones que pueden ser aplicados en futuras investigaciones, así como

en campos como la traducción o la adquisición de L2, como es el caso del segundo estudio de esta investigación, cuyos resultados se comentan en el siguiente apartado.

10.1.2. Estudio de adquisición: preguntas de investigación 3 y 4

Para el estudio psicolingüístico de adquisición de emociones en español LE/L2, se plantearon también dos preguntas de investigación, una sobre la comprensión y otra sobre la producción de las expresiones metafóricas de la IRA en español por parte de aprendices búlgaros de español LE/L2.

Así pues, la tercera pregunta de investigación se cuestiona sobre la capacidad de los aprendices de español LE/L2 de búlgaro L2 para producir expresiones metafóricas y metonímicas en español para expresar la IRA, y si esta depende de su nivel de conocimiento de la L2. Para esta pregunta se propuso como hipótesis que los aprendices búlgaros de español LE/L2 serían capaces de producir expresiones metafóricas de la IRA en todos los niveles, puesto que estos pueden recurrir a los patrones metafóricos y metonímicos para entender y producir expresiones metafóricas en una L2 de manera similar a como lo hacen en su lengua materna (Danesi 1992; Gibbs 2006). Teniendo en cuenta además estudios anteriores sobre competencia metafórica en la producción de L2 (Ferreira 2008; Littlemore 2011; MacArthur 2010), donde un mayor conocimiento de la L2, así como el grado de conciencia metafórica, ha sido determinante para una mayor producción de lenguaje metafórico, sería también esperable que, en los resultados de este estudio, la producción de un mayor o menor número de expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en español, por parte de aprendices búlgaros, también dependiera de su grado de conciencia metafórica y de su nivel de conocimiento de la L2. Esta tercera pregunta de investigación se divide a su vez en tres preguntas secundarias (3a, 3b y 3c), que serán respondidas a continuación mediante los resultados obtenidos en la tarea de expresión.

3a. ¿Los aprendices búlgaros de español LE/L2 utilizan menos expresiones metafóricas y metonímicas para expresar emociones en español que cuando escriben en su L1 o que los hablantes nativos?

Para contestar a esta pregunta de investigación, se había planteado que los aprendices búlgaros de español LE/L2 producirían menos expresiones metafóricas y metonímicas en español L2 que en su L1, o con respecto a los informantes de L1, ya que, según

Danesi (1991) los aprendices de L2 tienden a evitar el uso de lenguaje figurado. Sin embargo, también se esperaba encontrar diferencias individuales, tanto en la L1 como en la L2, dependiendo del grado de desarrollo de competencia metafórica, como ocurre en los estudios de Littlemore (2011) sobre expresión de metáforas en L2.

Efectivamente, los resultados de la tarea de producción muestran que, si bien todos los grupos tanto de L1 como de L2 son capaces de producir expresiones metafóricas y metonímicas en español para expresar la IRA, así como otras emociones, son los grupos de L1 los que mayor número de lenguaje metafórico utilizan. Esto también coincide con los estudios de Golden (2012) y Paris (2015), en los que también se observa un mayor uso del lenguaje metafórico en la L1 que en la L2. Aunque en este estudio la diferencia más acusada se dio entre los grupos de L1 y el grupo de menor dominio de L2, el A1, nivel que no había sido tenido en cuenta en estudios anteriores.

No obstante, como también defienden Golden (2012) y Paris (2015), el hecho de escribir en la L1 no implica un mayor uso de la metáfora, ya que esta también depende de otros factores, como el desarrollo de la competencia metafórica, como se advierte también si se tienen en cuenta las respuestas individuales a esta tarea, donde se observa gran variedad en la cantidad de lenguaje metafórico utilizado por los participantes, así como, se da el caso de que hay informantes de L2 que producen más expresiones metafóricas y metonímicas que algunos participantes en su L1.

Si además los resultados sobre el lenguaje metafórico y metonímico se contrastan con los usos literales, se comprueba que este es mayor que el segundo en todos los grupos, a excepción del grupo de menor dominio del español LE/L2 (A2), donde están prácticamente igualados, posiblemente por esa resistencia al uso del lenguaje metafórico en la L2 que señala Danesi (1991), y al hecho de que tampoco se promueva su uso ni su aprendizaje en clase. Este mayor uso del lenguaje figurado en la expresión de emociones con respecto al lenguaje literal difiere de estudios anteriores, como el de Gómez Vicente (2013), que a partir del mismo material de recogida de datos, pero con informantes franceses y españoles, observa un menor uso del lenguaje metafórico que del literal, incluso en la L1. La diferencia entre los resultados del presente estudio y el de Gómez Vicente (2013) se explican por la distinta extensión que se le da a la consideración de la expresión metafórica, donde el estudio de Gómez Vicente (2013) no tienen en cuenta los intentos creativos pero tampoco aquellas expresiones tan codificadas en el español que son consideradas como sinónimos de la expresión literal y no como metáforas, como ocurre con la emoción de la IRA a través de

las expresiones *cabrearse*, *enfurecerse* o *molestarse*. Además, en el estudio de Gómez Vicente (2013) no se contempla la metonimia, que en cambio ha sido considerada en este estudio, aumentando con ello el número de usos no literales contabilizados. Por último, también ha podido fomentar la diferencia de resultados las propias diferencias individuales que se constatan en ambos casos entre los informantes, en la elección de un lenguaje más literal o metafórico.

Estos resultados demuestran que el uso de la metáfora y la metonimia en la expresión escrita en español LE/L2 se puede enseñar desde niveles iniciales del aprendizaje, y que por lo tanto es beneficioso fomentar su desarrollo desde el principio del aprendizaje de la L2.

3b. ¿Han utilizado estrategias de transferencia en la elección de las expresiones con resultados positivos?

Como hipótesis de partida se preveía que hubiera transferencias tanto negativas como positivas en los textos producidos en L2, debido a una notable influencia de la L1. Sin embargo, aunque se han encontrado casos de transferencia, tanto negativa como positiva, de elementos de la L1, que han dado lugar a expresiones metafóricas y metonímicas creativas en la L2, esta ha sido poco frecuente. Los informantes búlgaros han preferido recurrir a otras estrategias en la L2, principalmente al uso de sus conocimientos de la L2. Principalmente los aprendices de nivel más alto (B2) han recurrido al uso de expresiones metafóricas y metonímicas en la L2 de las que probablemente ya tenían conocimiento. Sin embargo, los aprendices de niveles B1 y A2, que posiblemente tuvieran menos conocimientos de expresiones de la IRA en español, ya que no se enseñan en estos niveles, han recurrido en mayor número de ocasiones a la transferencia y a la creatividad, centrándose en las metáforas que coinciden con su L1.

Por ejemplo, la expresión metafórica *en su alma había una tormentaba de emociones*, recogida de un texto de L2 de nivel A2, no tiene equivalente en búlgaro, pero contiene elementos conceptualmente utilizados en esta lengua para la IRA, como el *alma* como contenedor de emociones, y la *tormenta* como la agitación que provoca la emoción, como se ve en expresiones como *буря в чаша бода* (*burya v chasha boda*) ‘una tempestad en vaso de agua’, o *в душата ми бушува ярост* (*v dushata mi bushuva yarost*) ‘en mi alma se remueve la ira’. También la expresión metafórica *el diablo va*

aparecer cada momento, de un aprendiz de español LE/L2 de nivel B1, resulta novedosa en español y puede relacionarse con expresiones metafóricas en búlgaro como *вземат ме дяволите* (vzemat me dyavolite) ‘me llevan los demonios’, relacionada con LA IRA ES UN SER SOBRENATURAL y LA IRA ES UN Oponente. Ambas expresiones pueden considerarse como metáforas creativas en español, ya que parten de conceptos de la L1 que pueden entenderse también en la L2, por lo tanto en este caso la estrategia utilizada ha sido la creatividad a través de la transferencia de conceptos de la L2. Esto supone que fomentar en la clase de español LE/L2 estrategias de creatividad basadas en la extensión conceptual de elementos que los aprendices conocen, no solo en la L1 sino también en la L2, incluidos los niveles A2 y B1, pues en esta tarea demuestran que existe esta capacidad en ambos niveles, e incluso que también los aprendices en este estadio del aprendizaje de español LE/L2 sienten la necesidad de recurrir a ello para expresar estados emocionales supliendo su menor conocimiento de expresiones y vocabulario en español.

3c. ¿Los aprendices búlgaros de español LE/L2 de niveles superiores (B2) producen más expresiones metafóricas y metonímicas en español que los de niveles iniciales (A2) o intermedios (B1)?

En referencia a las diferencias en la producción en los distintos niveles de español LE/L2, se preveían diferencias significativas entre niveles en la producción de metáforas y metonimias, ya que, como apuntan los estudios de Golden (2012), Littlemore et al. (2012, 2014) y Paris (2014b, c, 2015), los aprendices de niveles más altos producen más cantidad de lenguaje figurado.

Se dan diferencias entre los tres grupos de español LE/L2 probados en esta tarea (A2, B1 y B2), y es el grupo de menos nivel, el A2, el que menos lenguaje metafórico utilizó, aunque esto no implica una relación directa entre el nivel de dominio en la L2 y un mayor uso de metáforas y metonimias en la producción escrita, ya que, en esta prueba fue el grupo de nivel intermedio, el B1, el que mayor número de expresiones metafóricas y metonímicas registró, superando incluso al nivel de mayor dominio de español LE/L2, el grupo de B2, aunque las diferencias entre ambos grupos no fueron significativas.

Estos resultados difieren, por tanto, de anteriores estudios de producción (Golden 2012; Paris 2014b c; Littlemore et al 2012, 2014), aunque, por otro lado,

concuerdan con ellos en que un mayor conocimiento de la L2 facilita un mayor uso de del lenguaje metafórico, no solo por un mejor conocimiento del vocabulario en la L2, sino también, porque es en estadios más avanzados del aprendizaje de la L2 cuando se fomenta el uso de la metáfora, lo que no suele ocurrir en niveles iniciales. Por otro lado, esta diferencia con otros estudios puede ser explicada por las diferencias individuales que se han observado entre los participantes a esta tarea, ya que dentro de todos los grupos, tanto de L1 como de L2, existía una gran diferencia en el número de metáforas y metonimias entre los informantes, como indica la desviación típica de los resultados. Esto apunta a que el mayor o menor uso del lenguaje metafórico no dependía tanto de su nivel en la L2, sino de su desarrollo de la competencia metafórica, como afirma Littlemore (2010) y como observa también MacArthur (2010).

Por otra parte, la inclusión en el estudio del nivel A2 representa una novedad en los estudios de producción de metáforas y metonimias tanto escrita (MacArthur 2010; Golden 2012; Nacey 2013; Paris 2014a b c), como oral (MacArthur 2011, 2016, 2018; Paris 2014a, 2015; MacArthur et al 2015), que se centran en niveles intermedios (B1-B2) y superiores (C1-C2). Tan solo el estudio de Littlemore et al (2012, 2014) contempla este nivel, donde también observa el uso del lenguaje metafórico, aunque restringido a las preposiciones. En los resultados del presente estudio, en cambio, los aprendices del nivel A2 hacen un uso más variado de la metáfora y la metonimia más allá de las preposiciones, y son capaces de expresar la IRA así como otras emociones, a pesar de que en su corta experiencia del aprendizaje de la L2 no se les haya enseñado explícitamente ni motivado a su utilización. Estos resultados serían equiparables con los obtenidos en los estudios de Piquer-Píriz (2008a b, 2011, 2020), donde aprendices de corta edad, de 5 a 11 años, y por lo tanto menor dominio lingüístico, también demuestran capacidades del uso del lenguaje figurado en una L2. Aunque serían necesarios otros estudios sobre producción de metáforas y metonimias en L2 con adultos de nivel A2, con los que comparar los resultados del presente estudio, la investigación en este terreno parece indicar que es posible la inclusión del trabajo con metáfora, que desarrolle la CM del aprendiz, en este nivel de aprendizaje, así como en el nivel B1 y B2.

Después de haber respondido a estas tres preguntas, se puede validar la tercera hipótesis de partida, ya que los tres grupos de informantes de español L2, correspondientes a tres niveles distintos de dominio de español LE/L2 (A2, B1 y B2) han sido capaces de producir metáforas y metonimias sobre emociones, y concretamente

sobre la IRA, en español L2, a pesar de que se han notado diferencias entre los grupos así como individuales. Las diferencias entre los tres grupos denotan que las personas con un mayor dominio de la L2 cuentan con mayores recursos, principalmente de vocabulario, que pueden aplicar a la hora de producir lenguaje metafórico en L2. Por otro lado, esto no demuestra que un mayor nivel en la L2 se corresponda forzosamente con un mayor uso del lenguaje metafórico, ya que las diferencias individuales encontradas dentro de cada grupo han sido mayores que entre los diferentes niveles, principalmente en el nivel B1, donde en muchos casos el número de metáforas y metonimias ha sido mayor que en aprendices del nivel superior a este (B2). El desarrollo de la CM parece en este caso más determinante que el dominio de la L2 en la producción de lenguaje metafórico, convirtiéndose esta, por tanto, en una herramienta más de la que el aprendiz de español LE/L2 se puede servir.

Por último, la cuarta pregunta de investigación, se elaboró en referencia a la tarea de comprensión de expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA en español, y se cuestiona sobre las diferencias que puedan existir entre los distintos niveles de progresión de español LE/L2 de los participantes que respondieron a la misma (A1, A2, B1, B2 y C). La hipótesis de partida es que los aprendices búlgaros de español LE/L2 serían capaces de inferir el significado de las expresiones metafóricas y metonímicas en español sobre la IRA, así como de otras emociones, independientemente de su nivel en la L2, pese a que el nivel de comprensión aumentará en función del mayor conocimiento de la L2, así como ocurre en otros estudios similares de comprensión de lenguaje metafórico (Ferreira 2008; Golden 2010; Chen y Lai 2013; De Cock y Suñer 2018; Suñer 2018, 2019).

Esta cuarta y última pregunta de investigación se subdivide en otras dos preguntas secundarias (4a y 4b). Antes de responder a la cuarta pregunta de investigación, se resolverán estas dos cuestiones, que facilitarán la respuesta a la pregunta principal de investigación.

4a. ¿La influencia de la L1 provoca errores de comprensión por transferencia negativa o facilita la comprensión de las expresiones?

Era esperable que la L1 provocara errores de comprensión por transferencia negativa en la inferencia de significado de aquellas expresiones que contuvieran elementos comunes

a la L1 y a la L2, pero con distinta significación, y al mismo tiempo facilitase la comprensión de expresiones equivalentes o similares entre ambas lenguas.

Así como vaticinaba esta hipótesis de partida, las expresiones que han sido más fáciles de interpretar para los informantes de todos los niveles han sido aquellas que también existen en su L1, como ha sido el caso de *hervir la sangre* o *ponerse rojo*. Esto también es coherente con estudios, como el de Chen y Lai (2013), que declaran que la distancia conceptual entre las expresiones de la L1 y la L2, es un elemento fundamental en la identificación de las expresiones de la L2.

En coherencia con ello, también han sido más fácilmente identificables las expresiones metafóricas y metonímicas que en español guardan similitud con expresiones búlgaras, pero con diferente lexicalización o proyección metafórica, como *echar humo por las orejas*. En cambio, aquellas cuyo foco se centra en partes distintas de la imagen conceptual, han causado más problemas, como ha sido el caso de *estar frito*, que ha sido una de las expresiones metafóricas más difíciles de entender por parte de los aprendices búlgaros. Por otro lado, han sido más difíciles de comprender las expresiones metafóricas que tienen distinta elaboración en español que en búlgaro, de ellas, las que mayor dificultad han presentado han sido *tocar las narices* y *ponerse del hígado*. En ambos casos, los dominios que componen la metáfora no son utilizados en búlgaro con esta acepción, o remiten a conceptos muy distintos.

También hay evidencia de la transferencia negativa en las respuestas dadas a las expresiones que no se refieren a la IRA pero que eran susceptibles de confundirse con esta emoción, ya que sus equivalentes en búlgaro se relacionan con la IRA, y así la han interpretado. Es el caso de *ponerse verde* y *ver todo negro*, y especialmente, *no caber en sí*, ya que el concepto de esta última es la que culturalmente se distancia más en búlgaro, y así ha sido también una de las expresiones metafóricas más difíciles de interpretar para los informantes búlgaros.

A pesar de esta notable influencia de la transferencia, tanto positiva como negativa, en la interpretación de las expresiones por parte de los informantes de todos los niveles del estudio, este elemento no ha sido el único que ha determinado la correcta interpretación de las expresiones, sino que también lo ha sido la mayor o menor transparencia de las mismas, por ejemplo, expresiones como *salírsele el corazón por la boca*, *ponerse del hígado* o *estar frito*, han sido difíciles de interpretar por los informantes, y que resultan menos transparentes que *echar humo por las orejas* o *estar con el corazón en un puño*, que evocan imágenes más claras que las primeras. Tampoco

la transferencia ha sido la única estrategia utilizada por los informantes, pues en los resultados hay también evidencia de casos en lo que se ha recurrido a la experiencia corporal, lo que corrobora lo que también atestiguan en sus estudios Ferreira (2008), De Cock y Suñer (2018) y Suñer (2018, 2019) con respecto a este empleo de la corporeización. Por ejemplo, este recurso ha sido utilizado en la deducción de la expresión *caérsele la cara a alguien*, que significa que la persona siente VERGÜENZA, Y de la que no se conocen en búlgaro expresiones similares, ni para esta ni para otra emoción, pero que sin embargo, ha sido altamente identificada con la TRISTEZA, posiblemente por su relación con las características corporales que comparten ambas emociones, postura encorvada o querer esconder el rostro, y que se reflejan en la expresión, así como también han sido atestiguadas por el cuestionario CoreGRID,

La influencia de la L1, por lo tanto, se ha dado en todos los niveles de dominio de la L2, y ha sido decisiva en la deducción del significado de gran parte de las expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA y otras emociones, especialmente cuando existían expresiones equivalentes o cercanas en las dos lenguas, o cuando había elementos compartidos por ambas, aunque estos no se refirieran a la misma emoción, lo que ha dado lugar a transferencias negativas. En cambio, en los casos donde no había similitudes entre la L1 y la L2, se han observado otros recursos de deducción del significado, como ha sido la búsqueda de similitudes en la experiencia corporal que sugiere la expresión.

4b. ¿Los aprendices búlgaros de español LE/L2 de niveles superiores (C2, C1 y B2) comprenden más expresiones metafóricas y metonímicas en español sobre la IRA y otras emociones que los de niveles iniciales (A1 y A2) o intermedios (B1)?

Se esperaba que los aprendices de niveles superiores (C2, C1 y B2) comprendieran más expresiones metafóricas y metonímicas en español sobre la IRA y otras emociones que los de niveles iniciales (A1 y A2) o intermedios (B1), aunque no de manera significativa.

En los resultados se ve como, de manera general, en todos los grupos los aprendices de español LE/L2 son capaces de comprender las expresiones metafóricas y metonímicas propuestas, sin grandes diferencias entre los distintos niveles. Las únicas diferencias destacables en la comprensión de expresiones metafóricas y metonímicas con respecto a las distintas emociones, se dan entre los grupos de niveles más bajos, A1 y

A2 con respecto al grupo de nivel más alto, el grupo C, no siendo esta diferencia muy amplia, más todavía si se tiene en cuenta que se trata de niveles muy distanciados. Tampoco se ha dado una relación directa entre un mayor conocimiento de la L2 y una mayor comprensión de las expresiones, ya que no ha habido una mejora progresiva en la comprensión entre los distintos niveles, sino que, por ejemplo, en el caso de las expresiones referidas a la IRA, los grupos de nivel A2 y B1 obtienen mejores resultados que el de B2, así como en el las expresiones referidas a otras emociones el grupo de B1 obtiene también mejores resultados que los grupos de B2 y C.

Además, las diferencias que se han dado entre los distintos niveles en la comprensión de las expresiones metafóricas y metonímicas del cuestionario, se han visto marcadas no solo por los conocimientos previos que el informante pueda tener de las mismas, sino también por una mayor o menor cercanía conceptual con expresiones en búlgaro así como su transparencia en el caso de las expresiones más distintas al búlgaro. Las estrategias por tanto de los informantes de los cinco niveles evaluados han sido las mismas, y han dado lugar a resultados similares en la comprensión de expresiones metafóricas y metonímicas, probando la existencia de esta capacidad desde niveles iniciales del aprendizaje de la L2.

Finalmente, se puede responder a la cuarta y última pregunta de investigación, validando parcialmente la hipótesis propuesta. Por un lado, los aprendices búlgaros de L2 fueron capaces de inferir el significado de la gran mayoría de las expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA y otras emociones propuestas en el cuestionario de comprensión. Pero, por otro lado, y a diferencia de la hipótesis propuesta, las diferencias fundamentales en la comprensión no se dieron en función al nivel de conocimiento de la L2, sino que dependió de factores como la existencia de expresiones similares en la L2, o de elementos conceptuales comunes entre ambas lenguas, así como de la transparencia de las expresiones. Los resultados de esta tarea dan constancia también del uso de estrategias de deducción de significado, por parte de los aprendices búlgaros de español LE/L2, de las expresiones que no conocían como el recurso a la experiencia corporal que les podía sugerir la expresión y la transferencia lingüística, semántica y conceptual de la L1.

Las diferencias individuales parecen tener un mayor peso en la capacidad de producir metáforas y metonimias, pero no en la de comprenderlas, lo que resulta coherente, puesto que, generalmente, la comprensión se da antes que la producción. Esta diferencia apoya la idea de la integración temprana de la metáfora y la metonimia en el

aprendizaje de la L2, ya que esto demuestra que los aprendices de distinto niveles, incluidos los iniciales, tienen prácticamente la misma capacidad de entenderla. Si se integrase la metáfora y la metonimia en la enseñanza para que los aprendices pudieran expresarlas, aprovechando su capacidad de comprensión, se podría nivelar la producción en lugar de dejar que esta destreza dependa de la habilidad individual.

La presente investigación ha dado cuenta, por tanto, de las diferencias y similitudes de la IRA en búlgaro y en español, así como de la importancia de la competencia metafórica para el aprendizaje de español LE/L2, lo que implica el interés de su inserción en la enseñanza de español LE/L2. El estudio lingüístico contrastivo, ha revelado las diferencias conceptuales de la emoción de la IRA existentes entre el búlgaro y el español, desvelándose este concepto como similar en ambas lenguas a pesar de ciertas diferencias culturales. También se ha mostrado cómo esta conceptualización se traduce lingüísticamente a través de las expresiones metafóricas, corroborando su motivación en la experiencia tanto corporal como social o cultural.

Las diferencias entre el español y el búlgaro encontradas en el primer estudio han servido para predecir las posibles dificultades que los aprendices búlgaros de español LE/L2 podrían encontrar en la comprensión y la producción de la IRA en español LE/L2, y así, en el segundo estudio, se ha comprobado que los elementos similares entre ambas lenguas han resultado un apoyo en la producción y la comprensión de la L2, así como los elementos conceptualmente más distanciados han causado transferencias negativas, aunque también estos han sido utilizados con resultados positivos en la elaboración de metáforas que resultan creativas en la L2.

Por otro lado, en el estudio de adquisición se aprecia como los aprendices búlgaros de español LE/L2 producen expresiones metafóricas y metonímicas sobre la IRA de forma distinta según las diferencias individuales, aunque, por otro lado, comprenden sin dificultad las expresiones sin mayores diferencias entre niveles. Estos resultados son coherentes con las teorías de adquisición, y refuerzan la hipótesis de los beneficios de una introducción más temprana en la enseñanza de español LE/L2 de la metáfora y la metonimia, ya que los aprendices pueden interpretar estos recursos, además de tener la capacidad de trasladar la competencia metafórica desarrollada en su L1 a la L2, como ya señalara (Danesi 1992).

Sin embargo, a pesar de sus resultados, esta investigación no ha estado exenta de limitaciones, así como, en el transcurso de la misma han surgido nuevas preguntas que

podrán ser objeto de investigaciones futuras. Tanto unas como serán expuestas en el siguiente apartado.

10.2. Limitaciones de la investigación, líneas abiertas e investigación futura

En este último apartado se explicaran las limitaciones de los dos estudios realizados, las acciones que se podrían llevar a cabo para mitigarlas, así como las líneas de investigación que deja abiertas la presente investigación.

Una de las primeras limitaciones encontradas en el estudio psicolingüístico contrastivo, es con respecto a la recogida de datos y la adaptación del material de la misma, el cuestionario CoreGRID. Si bien el cuestionario CoreGRID resulta una importante herramienta para el estudio de las emociones, ya que permite distinguir las principales características de cada emoción, y además que estas puedan ser comparadas de una lengua a otra, el número de características que recoge es tan amplio que resulta en un cuestionario demasiado largo para los informantes, más aún si se interroga por varias emociones al mismo tiempo, como ha sido el caso del presente estudio. El hecho de haber utilizado un cuestionario tan detallado y que incluía 10 emociones distintas provocó que el tiempo estimado para responder al cuestionario no fuera suficiente para algunos participantes, que no pudieron acabar, y que para otros fuera tedioso y que abandonaran la prueba antes del final. Si además se tiene en cuenta las limitaciones en sí del uso de cuestionarios, ya que las respuestas, y más si se trata sobre emociones, pueden variar considerablemente en una misma persona, dependiendo del momento que responda y de su estado de ánimo, la longitud de la prueba podría también haber afectado a su estado emocional, y por lo tanto a sus respuestas, especialmente en los últimos bloques.

A pesar de que, finalmente, el número final de informantes resultó aceptable para poder llevar a cabo el análisis y la posterior comparación, se sugiere que en futuros estudios se acorte el número de preguntas, seleccionando mejor los aspectos más importantes para el posterior análisis, así como el número de emociones, y en cambio aumentar el número de participantes, para así, por ejemplo, proponer dos cuestionarios, con la mitad de emociones, quedando las 10 emociones repartidas entre ambos.

Otra de las dificultades principales surgidas en este primer estudio es la imposibilidad de hacerse eco de todas las posibles diferencias existentes en la conceptualización de la IRA en español, en función de las distintas variedades de esta

lengua. La comparativa que se realiza en el presente estudio entre el español de España y de Colombia se han podido ver algunas diferencias, lo que apunta a que se debería completar la descripción de la IRA en español con datos del CoreGRID de otros países hispanohablantes, así como de sus expresiones metafóricas y metonímicas, ya que no se sabe hasta qué punto puede haber diferencias significativas entre ellas, o si, por ejemplo, la conceptualización de la IRA para los hablantes de España es más cercana a la del búlgaro que a la del español de algún otro país hispanohablante, o incluso a alguna variante dialectal dentro del propio país. Sin duda, la comparación entre variedades de una misma lengua sobre la conceptualización de emociones es un campo de estudio interesante, que debe ser objeto de investigaciones más amplias en un futuro.

En cuanto al estudio sobre adquisición de emociones en español LE/L2, la primera limitación se presenta en la creación de materiales de recogida de datos que puedan dar prueba de un uso realista en la L2 de los participantes. Además, el hecho de que los informantes sepan que están participando en un estudio, puede hacerles sentir de alguna manera examinados, y puede, en cierta, manera condicionar su respuesta.

Otra de las limitaciones que afrontan este tipo de estudios es que la composición de los grupos de participantes, así como el mayor o menor número de informantes por nivel, por falta de un número suficiente de participantes que cumplan con las características, como ocurre con la tarea de expresión, y la cual sería interesante llevar a cabo en un futuro con niveles avanzados (C1 y C2) para contrastar los resultados con los obtenidos en los niveles incluidos en el estudio.

Por otro lado, también sería conveniente realizar nuevos estudios que incluyeran el nivel A2 y A1, ya que este estudio incluye ambos como novedad en la tarea de comprensión, así como también el A2 en la de expresión de metáfora en español LE/L2, y sería necesario poder contrastar con otras pruebas del mismo estilo para estos niveles para poder obtener conclusiones más sólidas sobre el comportamiento del lenguaje figurado con aprendices de niveles iniciales.

Otras acciones también pueden llevarse a cabo para ampliar el análisis de las tareas. Por ejemplo, aunque se tiene constancia de las respuestas de los informantes al cuestionario de comprensión, así como de las expresiones utilizadas en la expresión escrita, no se tienen datos de la motivación de estas respuestas, y en futuras investigaciones se podría añadir una parte en ambas prueba, donde los informantes justificaran sus respuestas, o bien una pequeña entrevista donde se le preguntara al informante las razones de haber escrito cierta expresión, en el caso de la tarea de

expresión, o de haberla relacionado con cierta emoción, en el caso de la tarea de comprensión.

Tampoco se sabe con precisión qué conocimientos previos tenían los aprendices de español LE/L2, más allá de lo que forma parte del currículo general de cada nivel, por lo que sería también necesario realizar un pretest a fin de tener constancia los conocimientos previos de cada informante sobre expresiones metafóricas y metonímicas en español en el campo emocional, para realizar un análisis más preciso.

Este estudio se ha centrado en las destrezas escritas, pero, en futuras investigaciones resultaría interesante incluir también la expresión y comprensión oral, que son, en general, destrezas menos estudiadas. Por último, aunque en la tarea de comprensión se descartó presentar las expresiones dentro de un contexto, ya que estudios anteriores (Ferreira 2008; De Cock y Suñer 2018; Suñer 2019) sugerían que el contexto puede apoyar la inferencia de significado pero no es determinante en la comprensión, sería interesante también comprobar si esta variante influye con respecto a las expresiones emocionales, por ejemplo, retomando las mismas expresiones dentro de una o varias pequeñas historias que los informantes pudieran leer antes de responder al mismo cuestionario.

Esta investigación también presenta otra novedad en los estudios de adquisición de L2, incorporando la metonimia de forma diferenciada de la metáfora, ya que los estudios de este tipo normalmente se centran solamente en la metáfora. Si bien la intención de esta integración no es contrastar la comprensión y producción de los aprendices de L2 entre ambos fenómenos, se ha podido observar que las expresiones metonímicas resultan muy productivas en el terreno de las emociones, especialmente las que se refleja una sensación o experiencia corporal, y que parecen especialmente asequibles para los aprendices de L2. Sería interesante, por tanto, explorar si se dan diferencias entre la metáfora y la metonimia en el terreno de la adquisición de la L2, o si el procesamiento de la metonimia es similar al de la metáfora.

El trabajo aquí presentado, por otra parte, es un primer paso en los estudios de adquisición de metáfora y metonimia conceptuales. A partir de estos resultados se deberían llevar a cabo estudios de intervención, a fin de poder probar la efectividad del trabajo con metáfora y metonimia en el aula de español LE/L2 y sus efectos beneficiosos en el desarrollo de la CM, y por tanto, en el aprendizaje del español LE/L2. Para ello sería necesario realizar más estudios como el Masid (2014, 2017), donde a través de un pretest y posttest, se pueda evaluar una metodología que incluya el trabajo

con metáfora y metonimia en el aula de español LE/L2, y en el caso de la continuidad de este trabajo, orientada a las emociones, aunque, idealmente, que incluyeran un grupo de control, para poder contrastar la eficacia de la instrucción con metáfora. Para comprobar la maduración de estos conceptos a través de tiempo, también sería necesario llevar a estudios longitudinales, para que puedan dar cuenta de la evolución de los aprendices, aunque bien es sabido de las dificultades de poder trasladar un cuadro ideal de estudio a la realidad de un contexto educativo.

Puede que la escasez de este tipo de estudios empíricos, debido a las dificultades de su puesta en práctica en un aula, sea una de las causas de que haya todavía reservas a la inclusión de la metáfora y la metonimia en los currículos de español LE/L2, y por lo tanto afecte a la creación de metodología basada metáfora, a su aparición en manuales, y, por supuesto, a su tratamiento en clase, que desemboca finalmente en la falta de uso por parte de los aprendices de español LE/L2. Parece, por tanto, que desde que Littlemore y Low (2006a) y Low (2008) advirtieran de la reticencia infundada a la inclusión de la metáfora en la clase de L2, por ser considerada superflua y solo apta para niveles superiores, la situación de la consideración de la CM en L2 ha evolucionado muy poco. Sin embargo, estudios como el que aquí se presenta, continúan demostrando que la metáfora es tan cotidiana en el lenguaje como necesaria, así como accesible a todos los niveles de aprendizaje de la misma.

Con este trabajo se espera haber contribuido a reforzar el conocimiento sobre el funcionamiento de la metáfora y la metonimia en las emociones, y su importancia en la enseñanza del español LE/L2 y de las L2 en general. El deseo de esta investigación no es otro que el de abrir nuevas perspectivas en el lenguaje metafórico y emocional, ya que es fundamental en la comunicación con los demás, y así, tender puentes al entendimiento entre distintas culturas, aceptando y aprendiendo de las diferencias y observando que los aspectos en común son mayores, y siempre nos acercan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni Muñoz, R. 2008a. La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Acquaroni Muñoz, R. 2008b. El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa. *XVII Encuentro de profesores de ELE*. International House Barcelona y Difusión.
- Acquaroni Muñoz, R. 2011. Metáfora y poesía como instrumento para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández. *FLAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Universidad de Santiago de Compostela, 17-20/04-2011:1-12.
- Acquaroni Muñoz, R. y L. Suárez-Campos. 2019. Metáfora conceptual y enseñanza de ELE. En Ibarretxe-Antuñano, I. T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres. Routledge: 371-391.
- Alonso, R. (ed.). 2016. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Bristol. Multilingual Matters.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *Proficiency Guidelines 2012*. Disponible en: www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012. Último acceso: 12/05/2018.
- Ankova-Ničeva, K. 1993. *New phraseological dictionary of the Bulgarian language*. Sofia. Sofia University “St. Kliment Ohridski Publishing House”.
- Andersen, R. 1983. Transfer to somewhere. En Gass, S. y L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House :177-201
- Achard, M., y S. Niemeier (eds.). 2004. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (Vol. 18). Berlín. Walter de Gruyter.
- Aksan, M. 2006. Metaphors of anger: An outline of a cultural model. *Journal of Linguistics and Literature*. 3 (1) :31-67
- Aristóteles, 1999. *Retórica*. Madrid. Gredos
- Aristóteles. 2002. *Poética*. Madrid. Istmo.
- Armony, J., y P. Vuilleumier. (eds.). 2013. *The Cambridge handbook of human affective neuroscience*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Arnold, M. B. 1954. Feelings and emotions as dynamic factors in personality integration. En Arnold M. B. y J. A. Gasson (eds.). *The Human Person: An Approach To An Integral Theory Of Personality*. Nueva York. The Ronald Press Company: 294–313.
- Arnold, J. (ed.). 1999. *Affect in language learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Arif, M. e I. H Abdullah. 2017. The impact of L1 metaphorical comprehension on L2 metaphorical Comprehension of Iraqi EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*. 8 (4): 8-13.

- Athanasidou, A. 1998. The conceptualisation of the domain of FEAR in modern greek. En Athanasidou, A. y E. Tabakowska (ed.). *Speaking of Emotions: Conceptualisation and Expression*. Berlin:Mouton De Gruyter: 227-252.
- Azuma, M. 2009. Positive and negative effects of mother-tongue knowledge on the interpretation of figurative expressions. *Papers in Linguistic Sciences* 15: 165-192.
- Azuma, M. y J. Littlemore 2010. Promoting creativity in English language classrooms. *JECET Kansai Journal*. 12: 8-19.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Bachman, L. y A. Palmer. 1996. *Language testing in practice*. Oxford. Oxford University Press.
- Bagasheva A. 2017. Cultural conceptualisations of mouth, lips, tongue and teeth in Bulgarian and English. En Sharifian F. (ed.). *Advances in Cultural Linguistics*. Springer, Singapore. Cultural Linguistics: 189-221.
- Balaban, V. 1999. Self and agency in religious discourse: Perceptual metaphors for knowledge at Marian apparition site. En Gibbs, R. y G. Steen (eds.). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 125-144.
- Bandera-Nápoles, A. 2016. La metáfora cognitiva y la conversación en la clase de ELE. *Maestro y Sociedad* (Número especial). 2: 169–180.
- Barcelona, A. 1986. On the concept of depression in American English: A Cognitive Approach. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 12: 7-33.
- Barcelona, A. 1989a. Modelos cognitivos metafóricos y metonímicos: la conceptualización de las emociones en inglés. En Fernández, F. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Valencia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valencia: 669-681.
- Barcelona, A. 1989b. Análisis contrastivo del léxico de la IRA en inglés y en español. En Labrador Gutiérrez, T., Sáinz de la Maza, R.M., y Viejo García R. (eds.). *Adquisición de lenguas: Teorías y aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Santander: Universidad de Cantabria: 141-149.
- Barcelona, A. 1995. Estudio contrastivo del léxico del amor romántico en inglés y en español. En Gutiérrez, F. (ed.). *El Español, Lengua Internacional. I Congreso Internacional de AESLA*. Murcia. AESLA: 89- 94.
- Barcelona, A. 2000. *Metaphor and Metonymy at the Crossroad. A cognitive perspective*. Topics in English Linguistics 30. Berlin y Nueva Yoork. Mouton de Gruyter.
- Barcelona, A. 2003. Introduction: The cognitive theory of metaphor and metonymy. En Barcelona, A. (ed.). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter: 1-28.
- Barcelona, A. 2008a. Metonymy is not just a lexical phenomenon: On the operation of metonymy in grammar and discourse. *Selected papers from the Stockholm*: 1-40.
- Barcelona, A. 2008b. The interaction of metonymy and metaphor in the meaning and form of ‘bahuvrihi’ compounds. *Annual Review of Cognitive Linguistics*. 6 (1): 208-281.

- Barcelona, A. 2012. La metonimia conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos: 55-79.
- Barcelona, A. 2016. Saliency in metonymy-motivated constructional abbreviated form with particular attention to English clippings. *Cognitive Semantics*. 2 (1): 30-58.
- Barcelona, A. y Soriano, C. 2004. Metaphorical conceptualization in English and Spanish. En Kövecses, Z. (ed.). *European Journal of English Studies*. (Número especial) 8 (3): 295-307.
- Bard, P. A. 1938. Studies on the cortical representation of somatic sensibility. *The Harvey lectures*. Series. 33: 143-169.
- Barrett, L.F y J.A. Russell. 2009. Circumplex models. En Sander, D. y K. Scherer. *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford. Oxford University Press: 85-88
- Batlle, J. 2014. En el amor y en la guerra: Una unidad didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica. *Jornadas pedagógicas de ELE*. Valencia. Educaspain.
- Baş, M. 2017. The metaphoric conceptualization of emotion through heart idioms in Turkish. *Cognitive Semiotics*. 10 (2): 121–139.
- Benczes, R., A. Barcelona, y F. J. Ruiz de Mendoza Ibañez (eds.). 2011. *Defining metonymy in cognitive linguistics: Towards a consensus view*. 28. John Benjamins Publishing.
- Blanco-Carrión, O. 2012a. La semántica de marcos. En Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos: 167-188.
- Blanco-Carrión, O. 2012b. Conceptualization of anger in English pop fiction stories. *Praxis*. 3 (2): 1-29.
- Blanco-Carrión, O., A. Barcelona y R. Pannain (eds.). 2018. *Conceptual metonymy: Methodological, theoretical, and descriptive issues* (Vol. 60). John Benjamins Publishing Company.
- Black, M. 1966. *Models and metaphors*. Traducción al español de Sánchez de Zavala, V. Madrid. Tecnos.
- Blomfield, L. 1939. *Linguistic Aspects of Science*. *Intenational Encyclopedia of Unified Science*. Chicago. University of Chicago Press. 1 (4).
- Berlin, B y P. Kay 1969. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley. Unierversity of California Press.
- Boers, F. 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21 (4): 553-571.
- Boers, F. 2006. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners what vocabulary. En Kristiansen, G., Achard, M., Dirven R. y Mendoza Ibañez, F. (eds.). *Cognitive Linguistics: Current applications and future perspectives*. Berlin, Nueva York. Mouton de Gruyter: 211-232.
- Boers, F. 2013. Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*. 46 (2): 208-224.
- Boers, F., Demecheleer, M., y Eyckmans, J. 2004. Cross-cultural variation as a variable in comprehending and remembering figurative idioms. *European journal of English studies*. 8 (3): 375-388.

- Boers, F. y Lindstromberg, S. 2006. Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation. En Kristiansen, G., Achard, M., Dirven R. y Mendoza Ibañez, F. (eds.). *Cognitive Linguistics: Current applications and future perspectives*. Berlin, Nueva York. Mouton de Gruyter: 305-355.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. 2008. *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin, Nueva York. De Gruyter.
- Boers, F. y Littlemore, J. 2000. Cognitive style variables in participants' explanations of conceptual metaphors. *Metaphor and symbol*. 15 (3):177-187.
- Barnden, J. A. 2010. Metaphor and metonymy: Making their connections more slippery. *Cognitive Linguistics*. 21 (1):1-34
- Bustos Guadaño, E. 2000. *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., y Dewaele, J. M. 2018. Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8 (1):. 149-170.
- Brooks, N. 1964. *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Nueva York. Harcourt Brace.
- Caballero, R. 2009. Cutting across the senses. Imagery in winespeak and audiovisual promotion. En: Forceville, C. y E. Urios-Aparisi (eds.), *Multimodal Metaphors*. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter: 73–94.
- Caballero, R. 2011. *Re-Viewing Space: Figurative Language in Architects' Assessment of Built Space* . Berlín. Walter de Gruyter.
- Cadierno, T. y S. W. Eskilden (eds.). 2015. *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin. Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T. y A. Hijazo-Gascón. 2013. Cognitive linguistic and the acquisition of L2 Spanish. En Geeslin K. L. (ed.). *The handbook of Spanish second language acquisition*. Malden, MA. Wiley-Blackwell: 96-110.
- Callizo-Romero, C., S. Tutnjević, M. Pandza, M. Ouellet, A. Kranjec, S. Ilić, Y Gu, T. Göksun, S. Chahboun, D. Casasanto y J. Santiago. 2020 Temporal focus and time spatialization across cultures. *Psychonomic Bulletin & Review*: 1-26.
- Cameron, L. 1999. Identifying and Describing Metaphor in Spoken Discourse Data. En Cameron, L. y G. Low (eds.). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge. Cambridge University Press: 105-132.
- Cameron, L. 2003. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.
- Cameron, L., R. Maslen, T. Zazie, J. Maule, P. Stratton y N. Stanley. 2009. The discourse dynamic approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. *Metaphor and Symbol*. 24 (2): 63-89.
- Cameron, L. A. Pelosi y H. Morales Felta. 2014. Metaphorizing the UK and Brazil: s contrastive discourse dynamic study. *Metaphor and Symbol*. 29 (1): 23-43.
- Campbell, R. y Wales, R. 1970. The study of language acquisition. En Lyons, J. (ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth. Penguin: 242-260.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. 1 (1): 1-47

- Canale, M. y M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1): 1- 47.
- Cannon, W.B. 1927. The James-Lange theory of emotions: Acritical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*. 39: 106-124.
- Carrol, G., J. Littlemore y M. Gillon Dowens. 2017. Of False Friends and Familiar Foes: Comparing native and non-native understanding of figurative phrases. *Lingua*. 204: 21-44.
- Casasanto, D. 2014. Experiential origins of mental metaphors: Language, culture, and the body. En Landau, M. J., M. D. Robinson y B. P. Meier (eds.). *The power of metaphor: Examining its influence on social life*. Washington, DC, American Psychological Association Books: 249-268.
- Cassany, D. 1999. Los enfoques comunicativos. Elogio y crítica. *Lingüística y Literatura. Revista del departamento de lingüística y literatura de la universidad de Antioquía. Medellín*. 36-37: 11-33.
- Castañeda Castro, A. 2004. Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica en español/LE. *redELE* 0: 1-23.
- Castañeda Castro, A. (ed.). 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid. SGEL.
- Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei y S. Turrell. 1995. A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*. 6: 5-35.
- Chavarría, J. A., J. Villada Zapata y L. Chaves Castaño. 2017. Differences between semantic profiles of the action tendencies linked to emotion words in achievement and unspecified general contexts, defined by Colombian Spanish native speakers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 15 (2): 326-354. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16130>. Último acceso: 15/06/2018
- Chen, Y. y H. Lai 2013. The influence of cultural universality and specificity on EFL learners' comprehension of metaphor and metonymy. *International Journal of Applied Linguistics*. 23: 312-336.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. London. Mouton.
- Chomsky, N. 1959. Review of 'Verbal behaviour' by F. D. Skinner. *Language*. 35:26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of the Syntax*. Cambridge. MIT Press.
- Chomsky, N. 1972. *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Paris. Mouton.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht. Foris
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. Nueva York. Praeger.
- Cienki A. y I. Mittelberg. 2013. Creativity in the forma and functions of spontaneous gestures. En Veale, T. K. Feyaerts y C. Forceville (eds.). *The Agile Mind: A Multidisciplinary Study of a Multifaceted Phenomenon*. Berlín. De Gruyter Mouton: 231-252.
- Cienki, A y C. Müller. 2008a. *Metaphor and Gesture*. Amsterdam y Filadelfia. John Bejamins Publishing Company.

- Cienki, A y C. Müller. 2008b Metaphor, gesture, and thought. En Gibbs R. W. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press: 483-501.
- Ciprianová, E y Z. Kováčová. 2018. Figurative ‘eye’ expressions in the conceptualization of emotions and personality traits in Slovak. *Jezikoslovlje*. 19 (1): 5-38.
- Citron, F y Goldberg, A. 2014. Metaphorical Sentences are More Emotionally Engaging than their Literal Counterparts. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 26 (11). 2585-2595
- Cometa, M. y M. Eson. 1978. “Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetian interpretation”. *Developmental Psychology*. 49: 649-659.
- Consejo de Europa-Departamento de política lingüística. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Último acceso 01/02/2017.
- Coppin, G y D. Sanders. 2016. Theoretical approaches to emotion and its measurement. En Meiselman, H. L. (ed.). *Emotion measurement*. Cambridge. Woodhead Publishing: 3-30
- Coseriu, E. 1962. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid. Gredos.
- Croft, W. 1993. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. *Cognitive Linguistics*. 4 (4): 335–370.
- Croft, W. y D. A. Cruse. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge y Nueva York. Cambridge University Press.
- Cuenca, M.J. y Hilferty, J. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona. Ariel.
- Dąbrowska, E. y D. Divjak (eds.). 2015. *Mouton Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin. Mouton de Gruyter
- Damasio, A. 1994. *Descartes’ Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Nueva York. Harper Collings.
- Damasio, A. 2003. *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Nueva York. Harcourt Brace & Company.
- Damasio, A. 2010. *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Nueva York. Pantheon Books.
- Dancygier, B. (ed.). 2017. *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Danesi, M. 1986. The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica applicata*. 18 (3): 1-10.
- Danesi, M. 1988. The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy. En Mancini, A., Giodano, P. y Baldini, P.R. (eds.) *Selected papers from the proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*. River Forest, IL. 3:1-10.
- Danesi, M. 1991. Metaphor and classroom second language learning. En Beer, J. y Ganelin C. et al. (eds.). *Romance Languages Annual*. 3: 189-194
- Danesi, M. 1992. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension. En Alatis, J.E. y Tan, A.H., *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington, D.C., Georgetown University Press.

- Danesi, M. 1995. Learning and teaching languages: the role of conceptual fluency. En *International Journal of Applied Linguistics*. 5 (1): 3-20.
- Danesi, M. 2003. *Second language teaching. A view from the right side of the brain*. Dorrecht, Kluwer Academy Publishers.
- Danesi, M. 2008. Conceptual errors in second-language learning. En de Knop, S. y de Rycker, T. (eds.) *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter: 231-256
- Darwin, C. 1872. *The expression of emotions in man and animals*. Nueva York. Appleton & Co.
- Das, J.P.1988. Simultaneous-successive processing and planning. En Schmeck, R. (ed.). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York. Plenum Press: 101-129.
- David, K. 2006. *The emotions of the Ancient Greeks: Studies in Aristotle and Classical Literature*. Toronto. University of Toronto Press.
- David, K. 2016. Their emotions and ours: A single history? En Boquet, D. y P. Nagy (eds.). *Histoire intellectuelle des émotions, de l'antiquité à nos jours*. L'Atelier du Centre de Recherches Historiques, 16. Disponible en : <http://journals.openedition.org/acrh/6756> . último acceso 31/12/2019.
- De Cock, B y F. Suñer. 2018. The influence of conceptual differences of processing taboo metaphors in the foreing language. En Pizarro Pedraza, A. (ed.) *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives. Cognitive Linguistics Research Series*. Berlín. Mouton de Gruyter.
- De Knop, S., y T. De Rycker, T. (eds.). 2008. *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven* (Vol. 9). Berlín. Walter de Gruyter.
- De Knop, S. y G. Gilquin (eds.). 2016. *Applied Construction grammar*. Berlín. Mouton de Gruyter.
- Deignan, A. 1999. Linguistic metaphors and collocation in nonliterary corpus data. *Metaphor and symbol*. 14 (1):19-36.
- Deignan, A., J. Littlemore y E. Semino. 2013. *Figurative Language, Genre and Register*. Cambridge. Cambridge University Press.
- De la Fuente, J., Santiago, J., Roman A., Dumitrache, C. y Casasanto, D. 2014. When You Think About It, Your Past Is in Front of You: How Culture Shapes Spatial Conceptions of Time. *Psychological Science*. 25. Disponible en: <http://pss.sagepub.com/content/25/9/1682>. Último acceso 24/09/2019.
- Descartes, R. 1647 (1642). *Les Méditations métaphysiques*. Camusat J. y P. Le Petit (eds.). Paris. Disponible en : https://onemorelibrary.com/index.php/fr/?option=com_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=14309. Último acceso 19/10/2019.
- De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*. Cambridge Mass. London: MIT Press.
- Dewaele, J.M. 2006. Expressing anger in multiple languages. En Pavlenko, A. (ed.). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon. Multilingual Matters: 118-155.
- Dewaele, J.M. 2013. *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke. Palgrave Macmillan 2a ed.

- Dewaele, J.M. 2015. Les émotions au coeur de toute activité langagière. *Le Langage et l'Homme*. 50 (2) : 205-209.
- Dewaele, J.M. 2016. Multi-competence and emotion. En Wei, L. y V. Cook (eds.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge. Cambridge University Press: 461-477.
- Dewaele, J. M., y Dewaele, L. 2017. The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*. 1(1): 12-22.
- Dewaele, J.M. y A. Pavlenko. 2002. Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*. 5: 265-324.
- Dewaele, J. M., J. Witney, K. Saito, y L. Dewaele. 2018. Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language teaching research*. 22 (6): 676-697.
- Díaz-Vera, J. E. 2013. Embodied emotions in medieval English language and visual arts. En Caballero R. y J. E. Díaz-Vera (eds.). *Sensuous cognition - Explorations into human sentience: Imagination, (e)motion and perception*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter: 195–220.
- Díaz-Vera, J. E. (ed.) 2015. *Metaphor and Metonymy across Time and Cultures*. Berlín, Munich y Boston. Mouton de Gruyter.
- Dobрева, A. 2014 Cognitive and cultural aspects of metaphors for basic emotions in English and Bulgarian. Sociobrain. *International Scientific Journal*.I. Disponible en http://sociobrain.com/website/w1465/file/repository/194_202_Aglika_Dobрева_Cognitive_and_Cultural_Aspects_of_Metaphors_for_Basic_Emotions_in_English_and_Bulgarian_1.pdf. Último acceso: 26/05/2016
- Doiz, A. y C. Elizari, 2013. Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*. 13: 47-82.
- Drinov, M. y Drumev, V. 1947. *Dictionary of the Bulgarian Language*. Vol. I—XIV. Sofia: Academic Publishing House “Marin Drinov”/ Publishing House of the Bulgarian Academy of Sciences.
- Driven, R. y R. Porings (eds.). 2003. *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter.
- Driven, R. y F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez. 2010. Looking back at 30 years of Cognitive Linguistics. *Cognitive Linguistics in Action. From Theory to Application and Back*. Tabakowska, E., M. Choiński y Ł. Wiraszka (eds.). Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter: 13-70.
- Ekman, P. 1993 Facial expression and emotion. *American Psychologist*. 48: 384-392.
- Ekman, P. 2003. *Emotions revealed*. Nueva York. Henri Holf.
- Ekman, p. 2004. What we become emotional about. En Manstead, A. S., N. H. Frijda y A. Fischer (eds.). *Feelings and emotions*. The Amsterdam Symposium. Nueva York. Oxford University Pres: 119-135.
- Ekman, p. y R. J. Davidson. 1994. *The Nature of Emotion*. Nueva York. Oxford University Press.

- Ekman, P. y D. Cordaro. 2011. What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*. 3: 364-370.
- Ellis, N. 2003. Constructions, chunking, and connectionism. The emergence of Second Language. *The Handbook of Second Language Acquisition*. En Doughty, C. y M. Long (eds.). Oxford. Blackwell: 63-103.
- Ellis, N. 2008. Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. En Robinson P. y N. Ellis (eds.). Londres y Nueva York. Routledge: 372-405.
- Ellis, N. 2013. Second language acquisition. En Trousdale, G. y T. Hoffmann (eds.). *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford. Oxford University Press: 365-378.
- Ellis, N y T. Cadierno. 2009. Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics*. 7: 111-139.
- Emanatian, M. 1995. Metaphor and the expression of emotion: The value of cross-cultural perspectives. *Metaphor and Symbol*. 10 (3): 163–182.
- Encina, P y Franco, P. 2010. Metáfora y metonimia en las clases de L2 en China. III Jornadas de formación de profesores de ELE en China. *Suplementos SinoEle*. 3:1-15.
- Engelen, E.M. 2012. Meaning and emotion. En Wilson, P. A. (ed.) *Dynamicity in Emotion Concepts*. Fráncfort. Peter Lang. *Lodz Studies in Language*. 27: 61-72.
- Engelen, E. M., H. Markowitsch, C. V. Scheve, B. Röttger-Rössler, A. Stephan, M. Holodinsky y M. Vanderkerckhove. 2009. Emotions as bio-cultural processes. Disciplinary debates and an interdisciplinary outlook, En Röttger-Rössler, B y H. Markowitsch, (eds.). *Emotions as biocultural processes*. Nueva York. Springer: 23-53.
- Esenova, O. 2009. Anger metaphors in the English Language. En Tissari, H (ed.). *Studies in variation, contacts, and change in English. Approaches to language and cognition*. Helsinki. *Variating.3*. Universidad de Helsinki. Disponible en <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/03/esenova/> Último acceso: 06/05/2016
- Esenova, O. 2011. *Metaphorical Conceptualisation of Anger, Fear, and Sadness*. Tesis doctoral. Universidad Eötvös Loránd Facultad de Humanidades. Budapest. Disponible en: <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/orazgozelesenova/diss.pdf> Último acceso: 15/05/2016
- Evans, V., y M. Green 2006. *Cognitive linguistics: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Edinburgo. Edinburgh University Press.
- Eysenck, H.J. 2018. *Intelligence: A new look*. Londres y Nueva York. Routledge.
- Fauconnier, G. 1985. *Mental Spaces*. Aspects of meaning construction in natural language. Cambridge. Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. 1994. *Mental Spaces*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Fauconnier, G y M. Turner. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Nueva York. Basic Books.
- Feinstein, S. 2006. *The Praeger Handbook of Learning and the Brain*. Westport, CT. Praeger Publishers.

- Ferreira, L. 2008. A psycholinguistic study on metaphor comprehension in a foreign language. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL*. 6 (11). 1-23. Disponible en: www.rvel.inf.br/eng. Último acceso: 15/03/2015.
- Fetterman, A. K., M. D. Robinson, y B. P. Meier. 2012. Anger as “seeing red”: Evidence for a perceptual association. *Cognition and emotion*. 26 (8): 1445-1458.
- Fillmore, C. C. 1977. Topics in lexical semantics. En Cole, R. W. (ed.) *Currents Issues in Linguistic Theory*. Bloomington y Londres. Indiana University Press.
- Fillmore, C. C. 1982. Frame Semantics. En Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seúl: Hanshin Publishing: 111-137.
- Fillmore, C. C. 1985. Frames and the semantic understanding. *Quaderni di Semantica*. 6 (2): 222-254.
- Fillmore, C. C. y B. T. Atkins. 1992. Toward a frame-based lexicon: the semantics of RIK and its neighbors’. En Lehrer, A. y E. Kittay (eds.). *Frames, Fields and Contrasts*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates: 75-102.
- Fillmore, C. C., P. Kay, L. Michaelis y I.A. Sag. 2009. *Construction Grammar*. Chicago. Chicago University Press.
- Firth. J.R. 1957. *Papers in Linguistics 1934–1951*. Londres. Oxford University Press.
- Flumini, A., y Santiago, J. 2016. Metáforas y conceptos abstractos: Las contribuciones del Grounded Cognition Lab de la Universidad de Granada. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano, y J. L. Mendivil Giró (eds.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ).
- Fodor, J. A. 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass. MIT Press
- Fontaine, J., K. R. Scherer y C. Soriano. 2013. *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*. Oxford. Oxford University Press
- Forceville, C. 1988. The case of pictorial metaphor: René Magritte and other Surrealist. En Erjavec, A. (ed.). *Vestnik IMS 9*, Ljubljana: inštitute za Marksistične Študije: 150-160
- Forceville, C. 1996. *Pictorial Metaphor in Advertising*. London. Routledge.
- Forceville, C. 2008. Metaphor in pictures and multimodal representations. En Gibbs, R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press: 462-482.
- Forceville, C. 2009. Metonymy in visual and audiovisual discourse. En Ventola, E. y A. J. Moya Guijarro (eds.). *The World Told and the World Shown: Multisemiotic Issues*. Basingstoke. Palgrave Macmillan: 56–74.
- Forceville, C. 2012. Creative metaphors, metonymies, blends? Music & sound in documentary film. Paper presented at the 9th Conference of the International Association Researching and Applying Metaphor. Lancaster. Reino Unido.
- Forceville, C. 2016. Mixing in pictorial and multimodal metaphors? En Gibbs, R. W. (ed.). *Mixing Metaphor*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins: 223-240.
- Friedman, J. 2012. Cézanne and the poetics of metonymy. *Word and Image: A Journal of Verbal and Visual Enquiry*. 23 (3): 327–36.

- Fries, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frijda, N. H. 1986. *The Emotions. Studies in Emotion and Social Interaction*. Nueva York. Cambridge University Press
- Frijda, N. H. 2007. *Laws of Emotion*. Nueva York. Psychology Press.
- García Caballero, A. 2017. La importancia del componente metafórico en el aprendizaje de E/2L. Acercamiento pragmático. RedELE 29. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:98e9dc4f-06ec-42c0-b660-389a1917bf5c/redele-2017-29-7-garcia-caballero-ana.pdf> . Último acceso 10/2/2018.
- García Mayo, O. M., M. Gutiérrez Mangado y M. Martínez Adrián. 2013. *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amsterdam. John Benjamins.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York. Basic Books.
- Gevaert, C. 2001. Anger in old and middle English: A 'hot' topic?. *Belgian Essays on Language and Literature*: 89-101.
- Gevaert, C. 2005. The ANGER IS HEAT question: detecting cultural influence on the conceptualisation of anger through diachronic corpus analysis. En Delbecque, N, J. van der Auwera y D. Geeraerts (eds.). *Perspectives on Variation: Sociolinguistic, Historical, Comparative*. Berlín. Mouton de Gruyter. Trends in Linguistics. Studies and Monographs. 163: 195-208.
- Green, D. 2005. *Metonymy in Contemporary Art: A New Paradigm*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Geeraerts, D 1988. Prototypically as a prototypical notion. *Communication and Cognition*. 21: 343-355.
- Geeraerts, D 1989. Introduction: Prospects and problems of prototype theory. *Linguistics*. 27 (4): 587-612.
- Geeraerts, D. 2010. Recontextualizing grammar: Underlying trends in thirty years of Cognitive Linguistics. En Tabakowska, E., M. Choiński y Ł. Wiraszka (eds.). *Cognitive Linguistics in Action. From Theory to Application and Back*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter: 71-102.
- Geeraerts, D. 2011. Cognitive linguistics. En McCabe, A. (ed.). *An Introduction to Linguistics and Language Studies*. Londres. Equinox: 346-348
- Geeraerts, D. 2013. La semántica de corpus cuantitativa como motor de una revolución lingüística basada en las herramientas. *Actas del 10º Congreso Internacional de Lingüística General / Proceedings of the 10th International Conference on General Linguistics*. Val, J.F, J.L. Mendivil, M.C. Horno, I. Ibarretxe, A. Hijazo, J. Simón e I. Solano (eds.). Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza: 35-59.
- Geeraerts, D., y H. Cuyckens (eds.). 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.
- Geeraerts, D. y S. Grondelaers. 1995. Looking back at anger: cultural traditions and metaphorical patterns. En Taylor, J. y R. MacLaury (eds.). *Language and the cognitive construal of the world*. Berlín. Mouton de Gruyter: 153-179.

- Geeraerts, D., S. Grondelaers y P. Bakema. 1994. *The Structure of Lexical Variation: A Descriptive Framework of Cognitive Lexicology*. Berlín. Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D., y G. Kristiansen. 2014. Cognitive linguistics and linguistic variation. En Littlemore, J. y J.R. Taylor (eds.). *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. Londres. Bloomsbury Publishing: 202-217.
- Georgieva, V. I., y P. Vicheva. 2003. Some Bulgarian and English idioms with military terms. Conference paper. Conference: *Scientific conference at the Air Defense and Artillery Faculty of the National Military University*. Volume: 1. Shumen, Bulgaria. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/274710895> . Último acceso: 26/05/2016
- Gibbs, R. W. 1994. *The poetics of mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. 2006. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. (ed.). 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press
- Gibbs, R. W. 2010. The wonderful chaotic, creative, heroic, challenging world of Researching and Applying Metaphor: A celebration of the past and some peeks into the future. En: Low, G., A. Deignan, L. Cameron y Z. Todd (eds.). *Researching and Applying Metaphor in the real world*. Human Cognitive Processing 26: 1-21.
- Gibbs, R. W. 2011. Evaluating conceptual metaphor theory. *Discourse Processes*. 48 (8): 529-562.
- Gibbs, R. W. 2014. Embodied metaphor. En Littlemore, J. y J. Taylor (eds.). *The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*. Londres. Bloomsbury: 167-184.
- Gibbs, R. W. (ed.) 2016. *Mixing Metaphor*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins.
- Gibbs, R. W. y G. Steen. 1999. *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam. John Benjamins.
- Giles. H. 1977. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Nueva York. Academic Press.
- Givón, T. 1979. *On Understanding Grammar*. Nueva York. Academic Press.
- Givón, T. 1985. Function, structure and language acquisition. En Slobin, D. (ed.). *The Cross Linguistic Study of Language Acquisition*. Hilldale, NJ, Lawrence Erlbaum: 1005-1028.
- Glynn, D. 2002. Love and anger. The grammatical structure of conceptual metaphors. *Style*. 36: 541-559.
- Glynn, D. 2014. The social nature of ANGER. Multivariate corpus evidence for context effects upon conceptual structure. En Novakova, I., P. Blumenthal y D. Siepmann (eds.). *Emotions in Discourse*. Fráncfort. Peter Lang: 69-82.
- Goldberg, A. 1995. *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago. University of Chicago Press.
- Golden, A. 2010. Gasping the point. A study of 15-year-old students' comprehension of metaphorical expressions in schoolbooks. En: Low, G., A. Deignan, L. Cameron y Z.

- Todd (eds.). *Researching and Applying Metaphor in the real world*. Human Cognitive Processing. 26: 35-61
- Golden, A. 2012. Metaphorical expression in L2 production. The importance of the text topic in the corpus research. En MacArthur, F., J.L. Oncis-Martínez, M. Sánchez-García, A.M. Piquer-Píriz (eds.). *Metaphor in use. Context, culture and communication*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins: 136-148.
- Gómez-Vicente, L. 2012. Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo: análisis lingüístico y proposición didáctica. Linguistics. Tesis doctoral. Universidad de Grenoble.
- Gómez-Vicente, L. 2013. L'Expression métaphorique de l'évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2): Les images schéma haut/bas et dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 10 (1): 81-102.
- Gómez-Vicente, L. 2019a. La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2. En Ibarretxe-Antuñano, I. T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.). *Lingüística cognitiva y el español LE/L2*. Londres: Routledge: 340-370.
- Gómez-Vicente, L. 2019b. Description, acquisition and teaching of polysemous verbs: The case of *quedar*. En Llopis-García, R. y A. Hijazo-Gascón (eds.). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (Número especial). 57 (1): 21-44
- González Vidal, J. C. y A. Morales Campos. 2018. Metonimia y metáfora visuales: dos ejemplos, Cinema Paradiso y El Cartero de Neruda. *Sincronía*, 73. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5138/513853876020/html/index.html>. Último acceso 19/10/2019
- González-García, F. 2012. La(s) gramática(s) de construcciones. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (eds.) *Lingüística cognitiva*. Barcelona. Anthropos: 249-280.
- Goossens, L. 1990. Metaphtonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*. 1 (3): 323-342.
- Goschler, J. 2005. Embodiment and body metaphors. *Metaphorik. de*. 9: 33-52.
- Grady, J. 1997. Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes. Tesis doctoral. Universidad de California, Berkeley.
- Grady, J. 1999. A typology of motivation for conceptual metaphor. En Gibbs, R. y G. Steen (eds.). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam. John Benjamins: 79-100.
- Grady, J., S. Taub y P. Morgan. 1996. Primitive and compound metaphors. En Goldber, A. (ed.). *Conceptual Structure, Discourse, and Language*. Stanford, Calif. CSLI (Center for the Study of Language and Information): 177-187.
- Grass, S. M., y L. Selinker. 1983. *Language Transfer in Language Learning. Issues in Second Language Research*. Newbury House Publishers, Inc.
- Gregersen, T., Macintyre, P. D., y Meza, M. D. 2014. The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*. 98 (2) : 574-588.
- Grossmann, F. y F. Boch. 2003. Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*. 28: 117-135.

- Grusshkin, D. A. 1998. Linguistic aspects of metaphorical expressions of anger in ASL. *Sign language and linguistics*. 1-2: 143-169.
- Gutiérrez Pérez, R. 2004. La metáfora en la enseñanza de español como segunda lengua. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla. Centro Virtual Cervantes: 444-448.
- Gutiérrez Pérez, R. 2010. *Estudio cognitivo-contrastivo de las metáforas del cuerpo. Análisis empírico del corazón como dominio fuente en inglés, francés, español, alemán e italiano*. Fráncfort. Peter Lang.
- Halliday, M.A.K. 1970. Language structure and language function. En Lyons, J. (ed.). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth. Penguin: 140-165.
- Hampe B. (ed.). 2017. *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse*. Cambridge. Cambridge University Press
- Harris, C., Gleason, J. y Aycıçeği, A. 2006. When is a first language more emotional? Psychophysiological Evidence for Bilingual Speakers. En Pavlenko, A. (ed.). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon. Multilingual Matters: 257- 283.
- Harrison, S. S. Adolphs, M. Gillon Downes, D. Ping y J. Littlemore. 2018. All hands on deck: Focus on gesture form during L1-L2 interaction. *Lingua*. 207: 1-22.
- Hatch, E. 1992. *Discourse and Language Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Hijazo-Gascón, A. 2009. Cross-cultural differences in the conceptualization and their application in L2 instruction. En Gómez Morón, R. Cruz, M. P., Amaya, L. F. y López, M. (eds.). *Pragmatics Applied to language teaching and learning*, Newcastle: Cambridge scholars. Print.
- Hijazo-Gascón, A. 2011. Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*. 94 (1): 142-154.
- Hijazo-Gascón, A. y Llopis-García, R. 2019. Applied cognitive linguistic and foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. (Número especial). 57 (1): 1-20.
- Hoang, H. 2014. Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 18 (2): 1–27.
- Holme, R. 2009. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Londres. Palgrave Macmillan.
- Horn, J. L. 1982. The aging of human abilities. En Wolman, B. B. (ed.). *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs. NJ, Prentice Hall: 847-870.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. En. Pride J. B. y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin: 269-293.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2008. Vision metaphor for the intellect: Are they really cross-linguistics? *Atlantis*. 30 (1):15-33.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2011. Metáforas de la percepción. En Santibáñez, C. y Osorio, J. (eds.). *Recorridos de la metáfora: mente, espacio y diálogo*. Concepción, Chile. Cosmigonon Ediciones: 141-166.

- Ibarretxe-Antuñano, I. 2013a. La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *RESLA* 26: 246-266
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2013b. The relationship between conceptual metaphor and culture. *Intercultural pragmatics*. 10 (2): 315-339.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2019. Perception metaphors in cognitive linguistics: Scope, motivation, and lexicalisation. En Laura J. Speed, Carolyn O'Meara, Lila San Roque y Asifa Majid (eds.). *Perception Metaphors*. Amsterdam. John Benjamins: 43-64.
- Ibarretxe-Antuñano, I y Garai, K. 2004. Basque body parts and their conceptual structure: the case of oin “foot” and begi “eye”. En A. Soares da Silva, A. Torres, y M. Gonçalves. (eds.). *Linguagem, cultura e cognição: estudos de lingüística cognitiva*. 2. Coimbra. Almedina: 269-291.
- Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J. 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J. 2012 Lingüística Cognitiva: Origen, principios y tendencias. En Ibarretxe-Antunano, I y Valenzuela, J. (eds.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona. Anthropos: 13-58.
- Ibarretxe-Antuñano, I., y T. Cadierno. 2019. Lingüística cognitiva y adquisición de segundas lenguas. En Ibarretxe-Antuñano, I., T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.). *Lingüística cognitiva y el español LE/L2*. Londres. Routledge: 19- 51.
- Ibarretxe-Antuñano, I., T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.). 2019. *Lingüística cognitiva y el español LE/L2*. Londres. Routledge.
- Instituto Cervantes (IC). 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Ishpekova, R. 2009. Metaphorical motivation of phraseological units and idioms with ear in English and Bulgarian. *Discourse of Globalization. 13th international conference of the Bulgarian Society for British studies*. Sofia. Kliment Ohridski University Press.
- Ishpekova, R. 2010. Idiomatic uses of body parts in Canadian English and Bulgarian. Managing diversity and social cohesion: *The Canadian experience. 5th Conference of central European Canadianist*. Masaryk University. Brno.
- Izard, C. E. 2009. Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*. 60 (1): 1–25.
- Izard, C. E. 2011. Forms and functions of emotions: Matters of emotion-cognition interactions. *Emotion Review*. 3: 371–378.
- Izard, C. E. 2013. *Human emotions*. Nueva York. Springer Science & Business Media.
- Jakobson R. 1941 Child Language, Aphasia and Phonological Universals.
- Jakobson, R. 1971. The metaphoric and metonymic poles. En Jakobson, R. y M. Halle (eds.). *Fundamentals of Language*. La Haya, y París. Mouton de Gruyter: 90-96.
- Jakobson, R. y M. Halle (eds.). 1971. *Fundamentals of Language*. La Haya y Paris. Mouton de Gruyter.
- James, W. 1884. What is an emotion?. *Mind*. 9:188-205.
- Jarvis, S, 2000. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language learning*. 50 (2): 245-309.

- Jarvis, S. y Pavlenko, E. 2008. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Johnson, M. 1987. *The body in the mind. The bodily basis of meaning, reason and imagination*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Johnson, J. 1991. Developmental versus language-based factors in metaphor interpretation. *Journal of Educational Psychology*. 83 (4): 470-483.
- Johnson, J. 1996. Metaphor interpretations by second language learners: Children and adults. *The Canadian Modern Language review*. 53 (1): 219-241
- Kaitian, L. 2011. Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y la competencia metafórica. En *Actas del II congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*. Manila. Centro Virtual Cervantes: 329-346
- Kalyuga M. y Kalyuga S. 2008. Metaphor awareness in teaching vocabulary. *Language Learning Journal*. 36 (2): 249-257.
- Kaneko M. y R.L. Sutton-Spence. 2012. Iconicity and metaphor in sign language poetry. *Metaphor and Symbol*. 27: 107-130.
- Kanchev, I. y S. Grigorova. 2009. Diccionario español-búlgaro/búlgaro-español (Diccionarios bilingües). Madrid. Akal.
- Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*. 2: 37-57.
- Kellerman, E. 1983. Now you see it, now you don't. En Gass, S. y L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA. Newbury House: 112-134
- Kellerman, E. 1995. Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*. 15:125-150.
- Kellerman, E. 2000. Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxicosemántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. En Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel: 21-37.
- Kellerman E. y M. Sharwood-Smith. 1985. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Language Teaching Methodology Series. Pearson College Division.
- Kemper, T. 1987. How many emotions are there ? Wedding the social and the autonomic components. *American Journal of Sociology*. 93 (2): 263-289.
- King, B. 1989. The conceptual structure of emotional experience in Chinese. Tesis doctoral. Universidad del Estado de Ohio.
- Kitayama, S., y Markus, H. R. 1994. *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual Influence*. Washington DC. American Psychological Association.
- Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. París. Presses Universitaires de France.
- Kleiber, G. 1991. Prototype et prototypes: encore une affaire de famille. En Dubois, D. (ed.) *Semantique et Cognition*. Paris. Diffusion, Presses du CNRS: 103-129.
- Köhler, W. 1969. *Psicología de la forma*. Buenos Aires. Paidós.

- Kövecses, Z. 1986. *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure Concepts*. Ámsterdam y Filadelfia. John Benjamins.
- Kövecses, Z. 1990. *Emotion Concepts*. Nueva York. Springer Verlag.
- Kövecses, Z. 1995. Anger its language, conceptualization and physiology in the light of cross-cultural evidence. En Taylor, J. y R.E. MacLaury (eds.). *Language and the Cognitive Constructual of the World*. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter: 181-196.
- Kövecses Z. 2000a. *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in human feeling*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. 2000b. The concept of Anger: Universal or Culture Specific?. *Psychopathology*. 33: 159-170.
- Kövecses Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford y Nueva York. Oxford University Press.
- Kövecses, Z. 2004. Introduction: Cultural Variation in Metaphor. *European Journal of English Studies*. 8 (3): 263-274.
- Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Nueva York y Cambridge. Cambridge University Press.
- Kövecses Z. 2008. *Metaphor and Emotion*. En Gibbs, R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press: 380-396.
- Kövecses Z. 2010a. *Metaphor. A practical introduction*. Oxford. Oxford University Press.
- Kövecses, Z. 2010b. Metaphor and Culture. *Philologica*. 2 (2): 197-220.
- Kövecses, Z. 2010c. Metaphor, Language and Culture. *D.E.L.T.A.* 26 (número especial): 739-751.
- Kövecses Z. 2013a. Recent developments in metaphor theory: Are the new views rival ones? En González-García, F., M.S. Peña-Cervel, y L. Pérez-Hernández (eds.). *Metaphor and Metonymy revisited beyond the Contemporary Theory of Metaphor*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins Publishing Company: 265- 282.
- Kövecses Z. 2013b. The metaphor-metonymy relationship: correlation metaphors are based on metonymy. *Metaphor and Symbol*. 28: 75-88.
- Kövecses Z. 2014 . Metaphor and metonymy in the conceptual system. En Polzenhagen, F., Z. Kövecses, S. Vogelbacher, S. Kleinke (eds.). *Cognitive Explorations into Metaphor and Metonymy*. Fráncfort. Peter Lang Edition: 15-34.
- Kövecses, Z. 2015. *Where metaphors come from. Reconsidering context in metaphor*. Nueva York. Oxford University Press.
- Kövecses Z. 2017. Context in Cultural Linguistics: The Case of Metaphor. En Sharifian F. (eds.) *Advances in Cultural Linguistics*. Springer y Singapore. Cultural Linguistics.
- Kövecses, Z., Lakoff, G. 1990. Anger. En Kövecses, Z. (ed.), *Emotion Concepts*. Nueva York. Springer Verlag: 50-68.
- Kövecses, Z. y G. Radden. 1998. Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*. 9 (1): 37-78.

- Krashen, S. 1977. The monitor model for adult second language performance. En Burt, M., H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York. Regents: 152-161.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. 1985. *The Input hypothesis: issues and implications*. Nueva York. Longman.
- Krupa, V. 1996. Nature metaphors for emotions in Maori confronted with other languages. *Asian and African Studies*. 5 (2):132–137.
- Lado, R. 1964. *Language teaching: A scientific approach*. Nueva York. McGraw-Hill
- Lakoff, G. 1977. Linguistic gestalts. En *Papers from the thirteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: 236-287.
- Lakoff, G. 1982. Categories: an essay in Cognitive Linguistics. En *Linguistics in the morning calm*. The Linguistics Society of Korea (ed.). Seoul. Hanshin: 139-193.
- Lakoff, G. 1987a. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago. Chicago University Press.
- Lakoff, G. 1987b. Image Metaphors. *Metaphor and Symbolic Activity*. 2 (3): 219-222.
- Lakoff, G. 1990. The invariance hypothesis: is abstract reasoning based on image-schemas?. *Cognitive Linguistics*. 1 (1): 39-74.
- Lakoff, G. 1993. The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press: 202–251.
- Lakoff G. y Nuñez, R. 2000. *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. Nueva York. Basic Books.
- Lakoff, G. y M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago. University of Chicago. Trad. J. A. Milán *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra (1986).
- Lakoff, G. y M. Johnson. 1999. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York. Basic Books.
- Lakoff G. y Z. Kövecses. 1987. The cognitive model of ANGER inherent in American English. En Holland, D. y N. Quinn (eds.). *Cultural Models in Language and Thought*. Nueva York. Cambridge University Press: 195-122.
- Lakoff G. y Z. Kövecses. 1990. Anger. En Kövecses, Z. (ed.), *Emotion Concepts*. Nueva York. Springer Verlag: 50-68.
- Lakoff, G. y M. Turner. 1989 *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago. University Of Chicago Press.
- Lamartí, R. 2011. La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE. En *Actas del II congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*. Manila: Centro Virtual Cervantes: 170-181
- Lang, P. J. 1980. Behavioral treatment and bio-behavioral assessment: Computer applications. En Sidowski, J. B. , J. H. Johnson, y T A. Williams (eds.). *Technology in mental health care delivery systems*. Hillsdale, NJ. Erlbaum: 119-137.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol.I: Theoretical Prerequisite*. Stanford. Stanford University Press.

- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol.II: *Descriptive Application*. Stanford. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford. Oxford University Press.
- Langacker, R. W. 2009. A dynamic view of usage and language acquisition. *Cognitive Linguistics*. 20 (3): 627-640.
- Lantolf, J. y Bobrova, L. 2014. Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching*. 1 (1):46-61.
- Larsen-Freeman, D. 1991. Second language acquisition research: staking out the territory. *TESOL Quarterly*. 25 (2): 315-350.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long.1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- Lavín-Carrera, E. 2016. La metáfora conceptual: una estrategia para el aprendizaje de vocabulario en E/L2 en el nivel B2. Tesis doctoral. Universidad de Cantabria.
- Lazarus, R.S. 1991. *Emotion and Adaptation*. Nueva York. Oxford University Press
- LeDoux, J. E. 1996. *The emotional Brain*. Nueva York. Simon and Schuster.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: From interaction to articulation*. Cambridge, Mass. Bradford Books/MIT Press.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: from interaction to articulation*. Cambridge, MA. Bradford Books-The MIT Press.
- Lewis, M., J.m. Haviland-Jones y L. F. Barrett. 2008. *Handbook of emotions*. Nueva York. Guildford Press.
- Li, T. F. 2012. The role of image-schemas and conceptual metaphors in learning idioms: an experimental study. *International Journal of Cognitive Linguistics*. 3 (1): 25-42.
- Liceras, J. M. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.
- Lindquist, K. A. T. D. Wager, H. Kober, E. Bliss-Moreau y L. F. Barret. 2012. The brain basis on emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*. 35: 121-143.
- Littlemore, J. 2001a. Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?. *TESOL Quarterly*. 35 (3): 459-491.
- Littlemore, J. 2001b. Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching* 3 (2). Disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm/>.
Último accesos 01/02/2017
- Littlemore, J. 2001c. An empirical study of relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*. 22 (2): 241-265.
- Littlemore, J. 2002. The case of metaphoric intelligence: a reply. En *ELT Newsletter*, artículo 101. Disponible en:
<http://www.eltnewsletter.com/back/june2002/art1012002.htm>. Último acceso:
10/11/2017
- Littlemore, J. 2004. Item-based and cognitive-style-based variation in students' abilities to use metaphoric extension strategies. *Ibérica*. 7: 5-32.

- Littlemore, J. 2008. The relationship of associative thinking, analogical reasoning, image formation and metaphoric extension strategies. En Zanotto, M.S., L. Cameron y M.C. Cavalcanti (eds.). *Confronting metaphor in use: An applied linguistic approach*. Ámsterdam y Filadelfia. John Benjamins: 199-222.
- Littlemore, J. 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke. Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J. 2010. Metaphoric competence in the first and second language. Similarities and differences. En Pütz, M. y L. Sicola (eds.). *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*. Ámsterdam y Filadelfia. John Benjamins Publishing Company: 293-316.
- Littlemore, J. 2015. *Metonymy*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Littlemore J. 2017a. On the role of embodied cognition in the understanding and use of metonymy. En Hampe B. (ed.). *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse*. Cambridge. Cambridge University Press: 160-192.
- Littlemore, J. 2017b. Metaphor use in educational contexts: Functions and variations. En Semino, E. y Z. Demjén (eds.). *The Routledge handbook of metaphor and language*. Londres. Routledge: 283-295.
- Littlemore, J., A. May y S. Arizono 2016. The interpretation of metonymy by Japanese learners of english. *Review of Cognitive Linguistics*. 14 (1): 51-72.
- Littlemore, J y Low, G.D. 2006a. *Figurative thinking and Foreign Language learning*. Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J y Low, G.D. 2006b. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*. 27 (2): 268-294.
- Littlemore, J., P. T. Chen, A. Koester y J. Barnden 2011. Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics*. 32 (4): 408-429.
- Littlemore, J. Krennmayr, T., Turner, J., y Turner, S. 2012. Investigating figurative proficiency at different levels of second language writing. Cambridge ESOL: Research Notes 47: 14-28.
- Littlemore J. Krennmayr, T., Turner, J., y Turner, S. 2014. An Investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied Linguistics*. 35 (2): 117-144.
- Littlemore, J., P. Pérez Sobrino. 2017. Eyelasher, speedometers or breasts? An experimental cross-cultural approach to multimodal metaphor and metonymy in advertising. En Bacchi, A. y A. Bagaseheva (eds.). *Figurative Language We Live by. The cognitive underpinnings and mechanisms of figurativity in language*. (Special Edition of Textus). 30 (1): 197-222.
- Littlemore, J., P. Pérez Sobrino, D. Houghton, S. Jinfang, B. Winter. 2018. What makes a good metaphor? A cross-cultural study of computer-generated metaphor appreciation. *Metaphor and Symbol*. 33 (2): 101-122
- Littlemore, J. y C. Tagg. 2016. Metonymy and text Messaging: A Framework for Understanding Creative Uses of Metonymy. *Applied Linguistics*: 1-28.
- Littlemore, J. y J.R. Taylor (eds.). 2014. *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. Londres. Bloomsbury Publishing.

- Llopis-García, R. 2011a. *Gramática cognitiva para la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Educación, cultura y deportes.
- Llopis-García, R. 2011b. La gramática cognitiva: Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba Hispanica*. 19 (1): 111-127.
- Llopis-García, R. 2015. Las preposiciones y las metáforas del espacio: Aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language Teaching*. 2 (1): 51-68.
- Llopis-García, R. 2016. Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. En Méndez Santos, M.C. (ed.). *Nuevas prespectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera Hesperia XIX*. (Número especial). (2): 29-50.
- Long, M. H. 1981. Input, interaction and second language acquisition. Native language and foreign language acquisition. En Winitz, H. (ed.). *Annals of the New York Academy of Science*. 379: 259-278.
- Long, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. En Ritchie, W. y T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of language acquisition, Vol.2. Second Language acquisition*. San Diego. CA, Academy Press: 413-468.
- López Rodríguez, I., 2009. Que no se te vaya la olla. Estudio lingüístico-cognitivo del campo semántico de la “cabeza”. *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 17. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/306/217> Último acceso: 14/10/2015
- Low, G. 1988. On teaching metaphor. *Applied Linguistics*. 9 (2): 125-147.
- Low, G. 2008. Metaphor and education. En Gibbs, R. ed. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press: 212-231
- Low, G. 2019. Taking stock after three decades: “On teaching metaphor” revisited. En Piquer-Píriz, A.M. y R. Alejo-González (eds.). *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlín y Boston. Walter de Gruyter: 37-56.
- Lyons, J. (ed.). 1970. *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth. Penguin.
- Lyons, W. 1999. The philosophy of cognition and emotion. En Dalglish, T. y M. Power (eds.). *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester. John Wiley & Son Ltd: 409-436.
- Maalej, Z. 2004. Figurative language in anger expressions in Tunisian Arabic: An extended view of embodiment. *Metaphor and Symbol*. 19 (1): 51-75.
- MacArthur, F. 2010. Metaphorical competence in EFL. Where are we and where should be going? A view from the language classroom. *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching. AILA Review*. 23 (1): 155-173.
- MacArthur, F. 2011. On the use of metaphor in office hours’ consultations carried out in English between lectures and students with different first languages. *International journal of innovation and Leadership on the Teaching of Humanities*. 1(1): 23-44.
- MacArthur, F. 2016. Overt and covert uses of metaphor in the academic mentoring in English of Spanish undergraduate students at five European universities. *Review of Cognitive Linguistics*. 14 (1): 23-50.

- MacArthur, F. 2017. Using metaphor in the teaching of second/foreign languages. En Semino, E. y Z. Demjén (eds.). *The Routledge handbook of metaphor and language*. Londres. Routledge: 413-424.
- MacArthur, F. 2018. Overt and covert uses of metaphor in the academic mentoring in English of Spanish undergraduate students at five European universities: Figurative language in use, constructions and typology. En Piquer-Píriz, A. M. y R. Alejo-González (eds.). *Applying Cognitive Linguistics: Figurative language in use, constructions and typology*. John Benjamins Publishing Company: 23-50.
- MacArthur, F. Kreyndaryr, T y Littlemore, J. 2015. How basic is “UNDERSTANDING IS SEEING” when reasoning about knowledge? Asymmetric uses of sight metaphors in office hours consultations in English as academic lingua franca. *Metaphor and Symbol*. 30 (3): 184-217.
- MacArthur, F., J.L. Oncis-Martinez, M. Sánchez-García, A.M. Piquer-Píriz (eds.). 2012. *Metaphor in use. Context, culture and communication*. Ámsterdam y Filadelfia. John Benjamins
- MacArthur, F. y A. M. Piquer Píriz. 2007. Staging the introduction of figurative extensions of familiar vocabulary items in EFL: some preliminary considerations. *Iha do Desterro. Florianopolis. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. 53: 123-134.
- MacIntyre, P. D., y Vincze, L. 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 7(1): 61-88.
- Malinowski, B. 1923. The problem of meaning in primitive languages. En Ogden, C. K. y I. A. Richards (eds.) *The Meaning of Meaning*. London: K. Paul, Trend, Trubner: 296-336.
- Martinet, A. 1960. *Éléments de linguistique générale*. París. Armand Colin.
- Martínez del Castillo, J. 2008. *La lingüística cognitiva. Análisis y revisión*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Masid, O. 2013. La metáfora lingüística en el aula de ELE. En Narciso Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. XXIV Congreso Internacional ASELE. Jaén. Centro Virtual Cervantes: 895-903
- Masid, O. 2014 La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica de ELE. Propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- Masid, O. 2017. La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE): Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. 27: 155-170.
- Mathesius, V. 1911. *O potenciálnosti jevů jazykových* (“On the Potentiality of Language Phenomenon”) Nákl. Královské České Společnosti Náuk.
- Matsuki, K. 1995. Metaphors of anger in Japanese. En Taylor, J. y R.E. MacLaury (eds.). *Language and the Cognitive Constructual of the World*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter:137-151.
- Matsumoto, D. y Ekman, P. 2009. Basic Emotions. En Sander, D. y K. Scherer. *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford. Oxford University Press: 69-72.

- Mayo Martin, P. 2017. Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de usos frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE). E-eleando 5. Disponible en: <http://www.meleuah.es/e-eleando/estudio-sobre-expresiones-metaf%C3%B3ricas-tab%C3%BA-de-uso-frecuente-para-su-aplicaci%C3%B3n-la>. Último acceso: 20/1/2018.
- McCloud, S. 2006. *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*. Manga and Graphic Novels: 83-86
- McLaughlin, B. 1978. The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28: 69-83.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- McLaughlin, B., T. Rossman y B. McLeod. 1983. Second language learning: An information-processing perspective 1. *Language learning*, 33 (2): 135-158.
- McMullen L. y J. Conway. 2002. Conventional metaphors for depression. En Fussell, S. (ed.). *Verbal communication of emotion: interdisciplinary perspectives*. Mahwah. Lawrence Erlbaum: 167-181.
- McNeill, D. 2005. *Gesture and Thought*. Chicago. University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris. Gallimard.
- Mikołajczuk, A. 1998. The metonymic and metaphorical conceptualisation of anger in Polish”. *Speaking of Emotions: Conceptualisation and Expression*. Berlin y Nueva York. Mouton Gruyter: 153-190.
- Mitchell, R. y F. Myles. 1998. *Second Language Learning Theories*. Londres, Routledge.
- Mittelberg, I., y Waugh, L. 2009. Metonymy first, metaphor second: a cognitive semiotic approach to multimodal figures of thought in co-speech gesture. En Forceville C. y E. Urios-Aparisi (eds.) *Multimodal Metaphor*. Amsterdam. Mouton de Gruyter: 330-356.
- Müller., C. y A. Cienki. 2009. Word gestures and beyond: Forms of multimodal metaphor in the use of spoken language. En Forceville, C. y E. Urios-Aparisi (eds.). *Multimodal Metaphor*. Berlín. Mouton de Gruyter: 297-328.
- Munro, P. 1991. ANGER IS HEAT. Some data from a crosslinguistic survey. (Manuscrito). Universidad de California, Los Ángeles.
- Musolff, A. 2004. The heart of Europe body politic: British and German perspectives on Europe's central organ. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (5/6): 437-452.
- Musolff, A. 2006. Metaphor Scenarios in Public Discourse. *Metaphor and Symbol*, 21 (1): 23-38.
- Musolff, A. 2014. The conception of the “body politic” across languages and cultures. En Polzenhagen, F., Z. Kövecses, S. Vogelbacher, S. Kleinke (eds.). *Cognitive Explorations into Metaphor and Metonymy*. Fráncfort. Peter Lang Edition: 85-100.
- Musolff, A. 2017. Metaphor, irony and sarcasm in public discourse. *Journal of Pragmatics* 109: 95-104.
- Nacey, S. 2013. *Metaphors in Learner English*. Hedmark University College, Norway: John Benjamins Publishing Company.

- Nacey, S. 2017. Metaphor comprehension and production in a second language. En Semino, E. y Demjén, Z. (eds.). *The Routledge handbook of metaphor and language*. Londres. Routledge: 503-515.
- Nénkova, V. 2014. *Fraseología contrastiva Español-Búlgaro: problemas de traducción*. Editorial universitaria Paisiy Hilendarski, Plovdiv.
- Niemeyer, S. 2017. Teaching (in) metaphors. En Ervas, F., Gola, E. y Rossi M.G.(eds.). *Metaphors in communication, science and education*. Berlín. De Gruyter. 267-282.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Odlin, T. 2003. Cross-linguistic influence. En Catherine J., M. Doughty y H. Long (eds.). *The handbook of second language acquisition*. Melbourne y Berlín. Blackwell Publishing Ltd: 436-486.
- Ogarkova, A. 2013. Folk emotion concepts: Lexicalization of emotional experiences across languages and cultures. En Fontaine, J. Scherer, K.R. y Soriano, C. (eds.), *Components of emotional meaning: A sourcebook*. Oxford: Oxford University Press: 46-62.
- Ogarkova, A. 2016. Translatability of Emotions. En H.L. Meiselan (ed.) *Emotion Measurement*. Elsevier: 575-600.
- Ogarkova, A., Bourgeaud, A. y Sherer, K. 2009. Language and culture in emotion research: a multidisciplinary perspective. *Social Science Information*. 48 (3): 339-357.
- Ogarkova, A., Panasenکو, N. y Lewandowska-Tomaszczyk B. 2013. Language family similarity effect: emotion terms in Russian, Ukrainian, Czech, Slovak, and Polish. En Fontaine, J. Scherer, K.R. y Soriano, C. (eds.). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. Oxford: Oxford University Press: 502-506.
- Ogarkova, A y Soriano, C. 2014a. Emotion and the body: A corpus-Baes Investigation of metaphorical containers of anger across languages. *International Journal of Cognitive Linguistics*. 5 (2): 147-179.
- Ogarkova, A. y C. Soriano 2014b. Variation within universals: The ‘metaphorical profile’ approach to the study of ANGER concepts in English, Russian and Spanish. En Musolff, A. F. MacArthur y G. Pagani (eds.). *Metaphor and Intercultural Communication*. London. Bloomsbury: 93-116.
- Ogarkova, A. y Soriano, C. 2018. Metaphorical and literal profiling in the study of emotions. *Metaphor and Symbol*. 33 (1): 19-35.
- Ogarkova, A., y Soriano, C. (en revisión). Anger: A language-based perspective. En G. Schiewer, J. Altarriba, y B. Ng (eds.). *Handbook on language and emotion*. Berlin. Mouton de Gruyter.
- Ogarkova, A. C. Soriano y A. Gladkova. 2016. Methodological triangulation in the study of emotion. The case of ‘anger’ in three language groups. *Review of Cognitive Linguistics*. 14 (1): 73-101.
- Ogarkova, A., C. Soriano, y A. Gladkova. 2018. Methodological triangulation in the study of emotion. The case of ‘anger’ in three language groups. En Piquer-Píriz, A. M. y R. Alejo-González (eds.). *Applying Cognitive Linguistics. Figurative language in use, constructions and typology*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins: 73-100.

- Ogarkova, A, C. Soriano y C. Lehr. 2012. Naming feeling: Exploring the equivalence of emotion terms in five European languages. En Wilson, P. A. (ed.). *Dynamicity in Emotion Concepts* (Lodz Studies in Language, vol 27).Fráncfort. Peter Lang: 253-284
- Olza, I. 2011. On the (meta) pragmatic value of some Spanish idioms based on terms for body parts. *Journal of pragmatics*. 43: 3049-3067.
- Ortega, L. 2011. *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics*. Nueva York y Londres. Routledge.
- Ortony, A. 1993. *Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ortony, A y J. T. Turner 1990. What's basic about basic emotions? *Psychological Review*. 97: 315-331.
- Oster, U. 2010a. Using corpus methodology for semantic and pragmatics analyses: What can corpora tell us about the linguistics expression of emotions? *Cognitive Linguistics*. 21 (4): 727-763
- Oster, U. 2010b Pride-Stolz-orgullo: A corpus-based approach to the expression of emotion concepts in a foreign language. En Moskowich, I., B. Crespo, I. Lareo y P. Lojo (eds.). *Language Widowing through Corpora*. La Coruña. Universidad de La Coruña: 593-610.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Nueva York, 3.
- Palma Neyra, I. 2012. La metonimia en la era de la Web. *Synergies Chili*. 8: 107-117
- Palmero, F. 2003. La emoción desde el modelo cognitivista. *REME Revista Electronica de Motivación y Emoción*. 6 (13). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>. Último acceso: 14/10/2017
- Pan, M.X. 2019. The effectiveness of the Conceptual Metaphor Approach to English idiom acquisition by young Chinese learners. *Metaphor & the social World*. 9 (1): 59-82.
- Paris, J. 2014a. The expression of emotions by second language learners: Metaphor as a linguistic vehicle. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*. 50 (1): 99-121.
- Paris, J. 2014b. Le développement de la production non littérale du niveau B1 au niveau B2 chez des étudiants LANSAD en anglais à l'écrit. *Actes du colloque CEDIL*. Disponible en : <https://pdfs.semanticscholar.org/760f/74d725601f399c740a04ae20e309f2671f20.pdf>. Último acceso: 07/09/2019
- Paris, J. 2014c. Pour une prise ne compte des transferts de la L1 dans l'apprentissage et l'enseignement des expressions figuratives d'une L2. *Mélanges CRAPEL*. 35: 135-150.
- Paris, J. 2015. Quantifier le langage figure dans des interactions semi-guidées. Presentación en coloquio: Journées d'étude Toulousaine, Jétou 2015 Le(s) discours en sciences du langage: unités et niveaux d'analyse. Universidad de Toulouse.
- Pascual, E. 2012. Los espacios mentales y la integración conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J. (eds.) *Lingüística cognitiva*. Barcelona. Anthropos: 147-166.
- Pavpertova, O. 2014 Corpus-based analysis of conceptual metaphors of HAPPINESS in Russian and English. En Polzenhagen, F., Z. Kövecses, S. Vogelbacher, S. Kleinke (eds.). *Cognitive Explorations into Metphor and Metonymy*. Fráncfort. Peter Lang Edition: 35-50.

- Panther, K. U. y G. Radden (eds.). 1999 *Metonymy in Language and thought*. Amsterdam y Filadelfia. Benjamins.
- Panther K. U. y L. Thornburg eds. 2003. *Metonymy and pragmatic inferencing*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins.
- Panther, K.-U., y L. Thornburg, L. 1998. A cognitive approach to inferencing in conversation. *Journal of Pragmatics*. 30: 755–69.
- Panther, K.-U. y L.Thornburg. 1999. The potentiality for actuality metonymy in English and Hungarian. En Panther K.-U. y G. Radden (eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam. John Benjamins: 333–57.
- Panther , K.-U. y L. Thornburg. 2007. Metonymy. En Geeraerts, D., y H. Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford. Oxford University Press: 236-262
- Pavlenko, A. 2002. Emotions and the body in Russian and English. *Pragmatics & Cognition*. 10: 207–241.
- Pavlenko, A. 2005. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge, MA. Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. 2006. Bilingual selves. En Pavlenko, A. (ed.). *Bilinguals Minds: Emotional experience, Expression and Representation*. Clevedon. Multilinguals Maters: 1-33.
- Pavlenko, A. 2008. Emotions and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*. 11: 147-164.
- Pavlenko, A. 2009. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. En Pavlenko, A. (ed.). *The bilingual Mental lexicon: interdisciplinary Approaches*. Clevedon. Multilingual Matters: 125-160.
- Pavlenko, A. 2011a. (Re-)naming the world: Word-to-referent mapping. En Pavlenko A. (ed.). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Clevedon. Multilingual Matters: 198-236.
- Pavlenko, A. 2011b. Thinking and Speaking in two Languages: Overview of the field. En Pavlenko, A. (ed.) *Thinking and Speaking in Two Languages*. Clevedon. Multilingual Matters: 237-257.
- Pavlenko, A. 2014. Emotional worlds: emotion categorization, affective processing, and ascription of significance. En Pavlenko, A. *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press: 245-298
- Pavlenko, A. y V. Driagina. 2007. Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*. 91 (2): 213–234.
- Peirsman, Y., y D. Geeraerts. 2006. Metonymy as a prototypical category. *Cognitive Linguistics*. 17 (3): 269–316.
- Pérez Sobrino, P. 2017. *Multimodal Metaphor and Metonymy in Advertising*. Amsterdam y Filadelfia. Jonh Benjamins.
- Pérez Sobrino, P. 2018. Cognitive modelling and musical creativity. En Csábi, Z. (ed.). *Expressive Minds and Artistic Creations: Studies in Cognitive Poetics*. Oxford. Oxford University Press: 101-128.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris. Denoël.

- Pienneman M. y M. Jonhson 1987. Factors influencing the development of language proficiency. En D. Nunan (ed.). *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaida. National Curriculum Resource Centre, AMEP: 45–141.
- Pinker, S. 1995. Language acquisition. En Gleitman, L., M. Liberman y D. Osherson (eds.). *An Invitation to Cognitive Science*. Cambridge, MA. MIT Press: 199-238
- Piquer-Píriz, A.M., 2008a. Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary. En Boers, F y Lindstromberg, S. (eds.). *Cognitive Linguistics Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín. Mouton de Gruyter: 219-240.
- Piquer-Piriz, A. M. 2008b. Young learners' understanding of figurative language. En Zanotto, M., Cameron, M. y Cavalcanti, M. (eds.). *Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach*. 173: 183-198.
- Piquer-Píriz, A.M., 2011. Motivated word meanings and vocabulary learning: The polisemy of hand in the English for young learners classroom. *Metaphor and the social world*. 1 (2): 154-173.
- Piquer-Píriz, A.M., 2011. "Se ayuda con la mano, la boca es para hablar y la cabeza para pensar": razonamiento figurado y adquisición de vocabulario. En Horno Chéliz, M. C., I. Ibarretxe-Antuñano y J.L. Mendivil-Giró. *Panorama actual de la ciencia del lenguaje: primer sexenio de Zaragoza Lingüística*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza: 157-174
- Piquer-Píriz, A.M. 2020. Figurative language and young L2 learners. En Piquer-Píriz, A.M. y R. Alejo-González (eds.). *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlin y Boston. Walter de Gruyter: 57-78.
- Piquer-Píriz, A.M. y R. Alejo-González. 2020. *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlín y Boston. Walter de Gruyter.
- Piquer-Píriz, A, M. y Boers, F. 2019. La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras En Ibarretxe-Antuñano, I. T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.). *Lingüística cognitiva y el español LE/L2*. Londres. Routledge: 52-70.
- Pollio, H y M. K. Smith. 1980. Metaphoric competence and complex human problem solving. En Honeck, R. P. y R. R. Hoffman (eds.). *Cognition and figurative language*. Hillsdale, NJ, Earlbau: 365-392.
- Porto Requejo, M.D. 2007. The construction of the concept Internet through metaphors. *Culture language and Representation*. 5: 195-208.
- Ponsonnet, M. 2014. Figurative and non-figurative uses of body-parts in descriptions of emotions in Dalabon (Northern Australia). *International Journal of Language and Culture*. 1(1): 98-130.
- Poullisse, N. 1990. *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Berlín. Mouton de Gruyter.
- Pragglejaz Group. 2007. MIP: A practical and flexible method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*. 22 (1): 1-40.
- Pütz M. y L. Sicola 2008. *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*. Amsterdam. John Benjamins.
- Rajeg, M. 2016. Metaphoric and Metonymic Conceptualization of LOVE in Indonesian. *International Journal of Linguistics, Language and Culture*. 2 (3): 71-83.

- Radden, G. 1998. The Conceptualization of Emotional Causality by Means of Prepositional Phrases. En Athanasiadou, A. y E. Tabakowska (eds.). *Speaking of Emotions: Conceptualisation and Expression*. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter: 273-294.
- Radden, G. 2002. How metonymic are metaphors. En Dirven R. y R. Pörings, *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter: 407-434
- Radden, G. 2009. Generic reference in English: A metonymic and conceptual blending analysis. En Panther, K.U., L. Thornburg y A Barcelona (eds.). *Metonymy and metaphor in grammar*. Amsterdam. John Benjamins: 199-228.
- Realí, F y C. Arciniegas. 2015. Metaphorical conceptualization of emotion in Spanish. Two studies on the role of framing. *Metaphor and the Social World*. 5 (1): 20-41.
- Richards, I. A. 1936. *The philosophy of rhetoric*. Nueva York. Oxford University Press.
- Richards, J. C., y T. S. Rodgers. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. (3ª edición). Cambridge. Cambridge University Press.
- Riding, R.J. 1991. *Cognitive Styles Analysis*. Birmingham. Learning and Training Technology.
- Riding R. J. y I. Cheema. 1991. Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology*. 11: 193-215.
- Rivera León, L. 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: 13 46
- Robinson, P. y N. C. Ellis (eds.). 2008. *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York y Londres. Routledge.
- Rodríguez Santos J.M. y J.M. Foncubierta. 2016. Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE. *Mosaico*. 34: 22-29.
- Roche, J. 2014. Language acquisition and language pedagogy. En Littlemore, J., y J. R.Taylor (eds.). *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. Londres. Bloomsbury Publishing: 325-351.
- Roesch, S. 2016. Le feu de la colère en latin: une métaphore basée sur la température. En Poccetti, P. (ed.) *Latinitatis Rationes: Descriptive and Historical Accounts for the Latin Language*. Berlín. De Gruyter: 445-463.
- Rosch, E. 1973. Natural Categories. *Cognitive Psychology*. 4: 328-350.
- Rosch, E, C.B. Mervis, W.D. Gray, D. M. Johnson y P. Boyes-Braem. 1976. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*. 8: 382-439.
- Roch, E. 1978. Principles of categorization. En Rosch E. y B. B. Lloyd (eds.). *Cognition and Categorization*. Hillsdale: NJ. Erlbaum: 27-48.
- Rosch, E. 1983. Prototype clasification and logical clasification. En Scholnik, E. (ed.). *New Trends in Cognitive Representation, Challenges to Piaget's Theory*. Hillsdale: NJ. Erlbaum: 73-86.
- Rubin, E. 1914. Die visuelle Wahrnehmung von Figurem. En Shumman, F. (ed.). *Bericht über den 6. Kongress für experimentelle Psychologie*. Leipzig. Barth.

- Ruiz Campillo, J.P. 2014. La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español, *Journal of Spanish Language Teaching*. 1 (1): 62-85
- Ruiz Fajardo, G. (ed.). 2012. *Methodological developments in teaching Spanish as a foreign language*. Newcastle. Cambridge Scholars.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. 1997. Metaphor, Metonymy and Conceptual Interaction. *Atlantis*. 19 (1): 281-295.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. 2000. *Panorama actual de la Lingüística Aplicada. Conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. 2014. On the nature and scope of metonymy in linguistics description and explanation: towards settling some controversies. En Littlemore, J. y J. Taylor (eds.). *The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*. Londres. Bloomsbury: 143-166.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J., y O.I. Díez Velasco. 2002. Patterns of conceptual interaction. En R. Dirven y R. Porings (eds.). *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter: 489-532.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J., y R. Mairal Uson. 2007. High level metaphor and metonymy in meaning construction. En Radden, G., K.-M. Köpcke, T. Berg y P. Siemund (eds.). *Aspects of Meaning Construction*. Ámsterdam. John Benjamins: 33-49.
- Russell, J.A. 1980. A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 39 (6): 1161-1178.
- Russell, J.A. 2003. Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*. 110: 145-172
- Sabet, M. K. y M. Tavakoli. 2016. Metaphorical Competence: A Neglected Component of Communicative Competence. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 4 (1): 32-39.
- Sánchez R.O. y R. Ledesma. 2007. Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla. *Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo*: 131-160.
- Sander, D. 2013. Models of Emotion. En Armony, J., y Vuilleumier, P. (eds.). *The Cambridge handbook of human affective neuroscience*. Cambridge university press. 5-53.
- Sander, D., D. Grandjean y K. Scherer. 2005. A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*. 18: 317-352.
- Sander, D. y Herschdorfer, N. (eds.). 2017. *Emotions*. Salenstein. Benteli.
- Sander, D. y K. Scherer (eds.). 2014. *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford. Oxford University Press.
- Santarpia A., A. Blanchet, R. Venturini, M. Cavallo, S. Raynaud. 2006. La catégorisation des métaphores conceptuelles du corps. *Annales Médico Psychologiques*. 164: 476-485.
- Sauciuc, G. A. 2013. The role of metaphor in the structuring of emotion concepts. *Journal of Cognitive Semiotics*. 2: 244-267.
- Saussure, F. D. 1916. *Cours de linguistique générale*. Bally C. y A. Sechehaye (eds.), en colaboración con A. Riedlinger. Lausanne y Paris. Payot.

- Scarantino, A. (ed.). 2018. *The Routledge Handbook of Emotion Theory*. Londres. Routledge.
- Schachter, J. 1990. Communicative competence revisited. En Harley, B., P Allen, J. Cummins y M. Swain (eds.). *The Development of Second Language Proficiency*. Nueva York. Cambridge University Pres: 39-54.
- Schachter, S. y J. Singer. 1962. Cognitive, social and physicological determinants of emotional state. *Psychological Review*. 69: 379-399.
- Schmid. H.J. 2007. Entrenchment, salience and basic levels. En Geeraerts, D., y H. Cuyckens. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford. Oxford University Press: 117-138
- Schmid H.J y F. Ungerer. 2011. Cognitive linguistics. En Simpson, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Londres. Routledge: 611-624.
- Schroeder C. S. y B. N. Gordon. 2002. *Assessment and treatment of childhood problems: A clinician's guide*. Guilford Press.
- Semino, E. y Demjén, Z. (eds.). 2017. *The Routledge handbook of metaphor and language*. Londres. Routledge.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. Nueva York. Appleton-Century-Crofts.
- Schumann, J. 1976. Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning*. 26: 391-408.
- Schumann, J. 1978. *The pidginisation process: a model for second language acquisition*. Rowley. MA. Newbury House.
- Silva Sinha, V. D. S. 2018. Linguistic and cultural conceptualisations of time in Huni Kuĩ, Awetý and Kamaiurá indigenous communities of Brazil. Tesis Doctoral Universidad de East-Anglia.
- Solomon, R. C. 1984. Getting angry : the Jamesian theory of emotion in anthropology. En R. A. Sweder y R. Levine (eds.). *Culture theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press : 238-254.
- Soriano, C. 2003a. Some anger metaphors in Spanish and English. A contrastive review. *International journal of English Studies*. 3 (2): 107-122.
- Soriano, C. 2003b. The influence of conceptual metaphor in foreing idioms and emotion matching task. (Manuscrito) Universidad de Murcia.
- Soriano, C. 2004. The conceptualization of ANGER in English and Spanish: A cognitive approach. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Soriano, C. 2012. La metáfora conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, I y J. Valenzuela (eds.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona. Anthropos: 32-54.
- Soriano, C. 2013. Conceptual Metaphor Theory and the GRID parading in the study of anger in English and Spanish. En Fontaine, J., K. R. Scherer y C. Soriano (eds.). *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*. Oxford: Oxford University Press: 410-424.
- Soriano, C. 2015. Emotion and conceptual metaphor. En Flam, H. y Kleres, J. (eds.). *Methods of Exploring Emotions*. Nueva York y Londres. Routledge: 206-214.

- Soriano, C. 2016. El lenguaje de las emociones. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano y J.L. Mendivil Giró, *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*, (eds.). Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza: 243-259.
- Soriano, C. y Valenzuela, J. 2009. Emotion and colour across languages: implicit associations in Spanish colour terms. En Scherer, K., Borgeaud, Ph., Ogarkova, A. (eds.). *Social Science Information. Language of emotion: conceptual and cultural issues*. (Número especial). 48 (3): 421-455.
- Soriano, C., J. Fontaine, A. Ograkova, C. Mejía Quijano, Y. Volkova, S. Ionova, V. Shahovskyy. 2013. Types of anger in Spanish and Russian. En Fontaine, J. Scherer, K.R. y Soriano, C. (eds.). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. Oxford. Oxford University Press: 339-352.
- Soriano, C., J. Fontaine, y K. R. Scherer, 2015. Surprise in the GRID. En Celle A. y L. Lansari (eds.) *Expressing and describing surprise. Review of Cognitive Linguistics*. (Número especial). 13 (2): 436-460.
- Stamenkovic, D., M. Tasić y C. Forceville. 2018. Facial expressions in comics: An empirical consideration of McCloud's proposal. *Visual communication*: 1-26.
- Steen, G., Dorst, A., Herrmann, J. B., Kaal, A., Krennmayr, T., y Pasma, T. 2010. *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins Publishing.
- Steen, G. 2010. When is a metaphor deliberate?. En Johannesson, M.L. C. Alm-Arvius y C. Minugh (eds.). *Selected papers from the Stockholm Metaphor Festival*. Estocolmo. Universidad de Estocolmo: 43-63.
- Steen, G. 2013. The contemporary theory of metaphor. Now new and improved!. En González-García, F., M.S. Peña-Cervel, y L. Pérez-Hernández (eds.). *Metaphor and Metonymy revisited beyond the Contemporary Theory of Metaphor*. Amsterdam, Filadelfia. John Benjamins Publishing Company: 27- 66.
- Stefanowitsch, A. 2004. Happiness in English and German: A metaphorical-pattern analysis. En Achard, M. y S. Kemmer (eds.). *Language, culture, and mind*. Stanford, CA: University of Stanford: 137-149.
- Stefanowitsch, A. 2006. Corpus-based approaches to metaphor and metonymy. In Stefanowitsch, A y S. Gries (eds.). *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter: 1-16.
- Strovel, K. 2014. EMOTIONAL VALUE metaphors: a new class of INTEREST metaphors in advertising. En Polzenhagen, F., Z. Kövecses, S. Vogelbacher, S. Kleinke (eds.). *Cognitive Explorations into Metphor and Metonymy*. Fráncfort. Peter Lang Edition: 165-180.
- Suárez-Campos, L. 2013. *Mecanismos de inferencia del significado de expresiones metafóricas en ELE por ingleses y búlgaros*. TFM Universidad Antonio Nebrija. Madrid.
- Suárez-Campos, L. y A. Hijazo-Gascón. 2019. El desarrollo de la competencia metafórica en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua. En Ibarretxe-Antuñano, I. T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE /L2*. Londres. Routledge: 235-252.

- Suárez-Campos, L., A. Hijazo-Gascón e I. Ibarretxe-Antuñano. 2020. Metaphor and Spanish as a Foreign Language. En Piquer-Píriz, A. y R. Alejo-González (eds.). *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlín y Boston. Walter de Gruyter: 79-97.
- Suñer, F. 2018. The interplay of cross-linguistic differences and context in L2 idiom comprehension. *Research in Language*. 4: 35-53
- Suñer, F. 2019. Exploring the relationship between study abroad experiences, frequency effects, and context use in L2 idiom comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*. 1: 35-44.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Grass, S. y C. G. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA. Newbury House: 235-253.
- Talmy, L. 1985. Force dynamics in language and thought. En *Papers from the Parasession on Causatives and Agentivity*. Chicago. Chicago Linguistic Society.
- Talmy, L. 1988. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*. 12: 49-100.
- Talmy, L. 2000. Force dynamics in language and cognition. En Talmy, L. *Toward a cognitive semantics vol I: Concept structuring systems*. Cambridge. MIT Press: 409-470.
- Taylor, J. 2009. *Linguistic Categorisation. Prototypes in Linguistic Theory*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Taylor, J. y T. G. Mbense. 1998. Red dogs and rotten mealies: How Zulues talk about anger. En Athanasiadou, A. y E. Tabakowska (eds.). *Speaking of Emotions: Conceptualization and Expression*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter: 191-226.
- Taub, S. 1990. Moral Accounting. (Manuscrito). Universidad de California, Berkeley.
- Taub, S. 2001. *Language from the body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language. A Usage-Base Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2008. *Origins of Humans Communication*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Turner, M. y G. Fauconnier. 1995. Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and Symbolic Activity*. 10 (3): 183-203.
- Turner, S. 2014. Tomasello's theory of first language acquisition. En Littlemore, J. y J.R. Taylor (eds.). *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. Londres. Bloomsbury Publishing: 91-102.
- Tyler, A. 2012. *Cognitive linguistics and second language learning: theoretical basis and experimental evidence*. Nueva York. Routledge.
- Tyler, A., L. Huang y H. Jan. (eds.) 2018. What is applied cognitive linguistics? Answers for current SLA research. Berlín. Mouton de Gruyter.
- United Nations. 2018. *Language Framework: Levels of Language Competence*. Disponible en: https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/UN%20Language%20Framework%20UN%20Levels%20of%20Language%20Competence%202017%20Oct_0.pdf. Último acceso 08/09/2019

- Ungerer, F. 2000 (2º ed. 2003). Muted metaphors and the activation of metonymies in advertising. En Barcelona, A. (ed.). *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*, 30. Berlin y Nueva York. Mouton de Gruyter: 321-340.
- Ungerer F. y H.J Schmid. 2006. *An Introduction to Cognitive Linguistics* (2ºed). Harlow. Pearson Longman.
- Valela 1996. On the notion of conceptual fluency in a second language, en Pavlenko, A. y R. M. Salaberry (eds.). *Cornell Working Papers in Linguistics: Papers in second language acquisition and bilingualism*. Ithaca, Nueva York. Cornell Linguistics Club Publications. 14: 22-38.
- Valenzuela, J., I. Ibarretxe-Antuñano y J. Hilferty 2012. La semántica cognitiva. En Ibarretxe-Antunano, I y J. Valenzuela (eds.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona. Anthropos: 41-68.
- Vandergrift, L. 2006. Proposal for a common framework for reference for languages for Canada. Disponible en: <http://elpimplementation.ecml.at/Home/IMPEL/Documents/Canada/ProposalofaCFRforCanada/tabid/122/language/en-GB/Default.aspx#Chapter6> . Último acceso 08/09/2019.
- Van Ek, J. 1986. *Objetives for Foreing Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- VanPatten, B.1996 *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ, Ablex.
- VanPatten, B. 2004. *Processing instruction: Theory research and commentary*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. 2012. Cognitive second language acquisition: Quantitative methods. En C. Chappelle, C. (ed.). *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Nueva York. Wiley-Blackwell.
- VanPattern B. 2014. Language acquisition theories. En Fäcke, C. (ed.). *Manual of Language Adqusition*. Berlin y Boston. Walter de Gruyter: 103-119.
- VanPatten, B. 2017. *While we're on the topic.... Principles of contemporary language teaching*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- VanPatten, B. y J. Williams (eds.). 2015. (2ª ed. 1ª ed. 2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. 2nd edition. Nueva York. Routledge.
- Von Ehrenfels, C. 1890. Über Gestaltqualitäten. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftlichen Philosophiek*. 14: 249-292.
- Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vytal, K., y Hamann, S. 2010. Neuroimaging support for discrete neural correlates of basic emotions: A voxel-based meta-analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 22 (12): 2864-85.
- Wang, C y Dowker, A. 2010. A cross cultural study of metaphoric understanding. En: Low, G., Z. Todd, A. Deignan, L. Cameron (eds.). *Researching and Applying Metaphor in the real world. Human Cognitive Processing*. 26: 105-121.
- Warren, B. 1999. Aspects of referential metonymy. En Panther K.-U. y G. Radden (eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam. John Benjamins: 121-37.

- Warren, B. 2003. An alternative account of the interpretation of referential metonymy and metaphor. En Dirven R. y R. Porings (eds.). *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter: 113-130.
- Warren, B. 2006. *Referential Metonymy*. Scripta Minora, 2003-4. Sweden. Royal Society of Letters at Lund: 1-85.
- Waterhouse, L. 2006. Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*. 41 (4): 207-225.
- Weinrich, H. 1976. *Sprachen in texten*. Trad. Meno Blanco, F. (1981) *Lenguaje en textos*. Madrid. Gredos.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact. Findings and problems*. Nueva York. Linguistic Circle of New York.
- Wilkins, D. A. 1976. *Second-language learning and teaching*. Arnold.
- Wilcox, P. 2000. *Metaphor in American Sign Language*. Washington, D.C. Gallaudet University Press.
- Wilcox, P. 2007. Signed languages. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, EE.UU: 1113-1136.
- Wittgenstein 1953. *Philosophical Investigations*. Nueva York. MacMillan.
- Wundt, W. 1896. *Grundriß der Psychologie*. Leipzig. W. Engelmann.
- Yu, N. 1995. Metaphorical expression of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbol*. 18 (1): 13-31.
- Yu, N. 1998. *The contemporary theory of Metaphor: a perspective from Chinese*. Amsterdam. John Benjamin.
- Yu, N. 2008. Metaphor from body and culture. En Gibbs, R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press: 247-261
- Yu, L. y Odlin, T. (eds.). 2016. *New perspectives on transfer in second language learning* (Vol. 92). Multilingual Matters.
- Zahedi, K. 2012. Body parts in language: A cognitive semiosis of human mind. 4th International Conference of Cognitive Science, ICCS 2011. Tehran, Iran: 334-338.
- Zhou, J. 2018. Estudio cognitivo de la metáfora y metonimia del eufemismo lingüístico de "morir" en chino y: análisis contrastivo y su aplicación en ELE. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ztenkova, E. y Neikov, T. 2003. Diccionario búlgaro-español, 4ªEd. Sofía. Nauka y Izkusvo.
- Бонджолова, В., С. Буров, М. Илиева и П. Пехливанова. 1994. *Савременен Тълковен речник на Българския език*. Велико Търново. Bondzholova, V., С. Burov, М. Ilieva и P. Pehlivanova. 1994. *Savremenен telkoven rechnik na balgarki ezik*. 3ªEd. Veliko Tarnovo. Gaberoff.
- Василева, Ж. 2013. *Народномедицинска лексика в балгаската полската езикова картина на света*. Факултета по славянски филологии на СУ „Св. Климент Охридски“. София. Vasileva, ZH. 2013. *Narodnomeditsinska leksika v balgraskata polskata ezikova kartina na sveta*. Fakulteta po slavyanski filologii na SU „Sv. Kliment

- Ohridski". Sofiya. (Vocabulario médico popular de la imagen del mundo en búlgaro y polaco. Tesis doctoral. Universidad de S. Clemente de Ohrid. Sofia.).
- Ласкаров, С. 2007. *Българско-Френско идеографиски речник на разговорната реч*. Laskarov, S. 2007. *Dictionnaire ideographique bulgare-français de la langue parlée*. Colibri.
- Ничеба, М. 2002. *Фразеологически речник на Български език*. Пловдив. Хермес. Nicheva, M. 2002 *Fraseologichen Rechnik na balgrsku ezik*. Plovdiv. Hermes.
- Ничева, К. Спасова-Михайлова, С. Чолакова, Кр. 1974. *Фразеологичен речник на българския език*. (том първи А-Н). Издателство на българската Академия на науките. София. Ničeva, K., S. Spasova-Mihaiylova, & Kr. Čolakova. 1974. *Phraseological Dictionary of the Bulgarian Language. Vol. I*. Sofia: Publishing House of the Bulgarian Academy of Sciences.
- Ничева, К. Спасова-Михайлова, С. Чолакова, Кр. 1975. *Фразеологичен речник на българския език*. (том втори О-Я). Издателство на българската Академия на науките. София. Ničeva, K., S. Spasova-Mihaiylova, & Kr. Čolakova. 1975. *Phraseological Dictionary of the Bulgarian Language. Vol. III*. Sofia: Publishing House of the Bulgarian Academy of Sciences.
- Пашов, П., Х. Първев, Т. Владимирова, К. Димичев 1986. *Фразеологизимите в българския език*. Библиотека родна реч омаина 26. София. Народна Просвета. Pashov, P., H. Parvev, T. Vladimirova, K. Dimichev 1986. *Frazeologizimite v balgarskiya ezik*. Bibliotetsa rodna rech omaina 26. Sofiya. Narodna Prosveta.
- Хаджиева, Е. Асенова А. 2014. *Джендър прочит на българската фразеология. е-списание в областта на хуманитаристиката X-XX в. год. II, брой 4*. София. Hadzhieva, E. Asenova A. 2014. *Dzhendar prohit na balgarskata frazeologiya. e-sписание v oblastta na humanitaristikata H-HH v. god. II, broy 4*. Sofia.
- Чаушев, А. 2009. *Френско-български българско-френско речник*. София. ИК колибри. Chauchev, A. 2009. *Dictionnaire français-bulgare, bulgare-français*. Sofia. Colibri.

ANEXO I: CUESTIONARIO COREGRID EN ESPAÑOL

Cuestionario CoreGRID en español sobre la emoción de la IRA

En todo el mundo, las personas utilizan palabras para describir experiencias emocionales actuales y pasadas. Con el uso de un solo término emocional, las personas pueden comunicar mucha información. Pueden referirse a la interpretación que hacen de la situación que les ha causado la experiencia emocional, a los síntomas corporales que la acompañan, a la manera en que expresan esa experiencia emocional, a la forma en que querían reaccionar ante la situación y a sus sentimientos propiamente dichos.

En este estudio queremos examinar cómo los idiomas difieren en la información que puede inferirse cuando las personas utilizan términos emocionales para describir sus experiencias afectivas. En otras palabras, nos interesa comprender los significados de los términos emocionales en distintos idiomas.

Por favor, defina el significado del término emocional de la IRA, tal como se utilizan en español, usando para ello un conjunto de características de la emoción. Le pedimos que se ponga en el lugar de una persona que describe su experiencia emocional con un término emocional. Nos gustaría que evalúe el significado de la emoción usando para ello las características que mejor se acomoden a ella según su criterio.

Estas características se agrupan en las siguientes categorías:

1. Características que describen el sentimiento general que caracteriza a la emoción.
2. características que describen las reacciones corporales.
3. Características que describen las expresiones faciales y vocales que acompañan al estado emocional.
4. Características que describen las tendencias a actuar de cierta manera.
5. Características que describen la forma en que la persona evalúa, de manera consciente o no, el suceso.

Utilice esta escala de nueve puntos para indicar la probabilidad de que ocurran estas características en una experiencia emocional que un hablante describiera con estos términos emocionales.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
muy improbable				Ni probable ni improbable				Muy probable

Gracias de antemano por su tiempo y colaboración.

1. Características que describen el sentimiento general que caracteriza a la emoción.

Si una persona dice sentir IRA para describir una experiencia emocional, ¿qué probabilidad habría de que esa persona....

sienta la emoción durante mucho tiempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta cansada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta intranquila	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta fuerte	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta calmada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta mal	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta débil	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se sienta activa	1	2	3	4	5	6	7	8	9

2. características que describen las reacciones corporales

Si una persona dice sentir ira para para describir una experiencia emocional, ¿qué probabilidad habría de que esa persona tenga las siguientes reacciones corporales?

debilidad en las extremidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9
palidez	1	2	3	4	5	6	7	8	9
molestia estomacal	1	2	3	4	5	6	7	8	9
disminución del ritmo cardíaco	1	2	3	4	5	6	7	8	9
aceleración del ritmo cardíaco	1	2	3	4	5	6	7	8	9
músculos tensos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
respiración más lenta	1	2	3	4	5	6	7	8	9
respiración más rápida	1	2	3	4	5	6	7	8	9
sentirse acalorada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
sudor	1	2	3	4	5	6	7	8	9
sienta frío	1	2	3	4	5	6	7	8	9
sonrojarse	1	2	3	4	5	6	7	8	9

3. Características que describen las expresiones faciales y vocales que acompañan al estado emocional.

Si una persona dice sentir IRA para describir una experiencia emocional, ¿qué probabilidad habría de que esa persona....

sonría	1	2	3	4	5	6	7	8	9
se quede boquiabierta	1	2	3	4	5	6	7	8	9
alce las cejas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
frunza el ceño	1	2	3	4	5	6	7	8	9
cierre los ojos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
tenga lágrimas en los ojos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
hable más fuerte	1	2	3	4	5	6	7	8	9
hable con voz temblorosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
hable con voz firme	1	2	3	4	5	6	7	8	9
tenga dificultad para hablar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
hable más rápido	1	2	3	4	5	6	7	8	9
hable más despacio	1	2	3	4	5	6	7	8	9
adopte una postura erguida	1	2	3	4	5	6	7	8	9
adopte una postura encorvada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
mantenga la cabeza en alto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
esté cabizbaja	1	2	3	4	5	6	7	8	9

4. Tendencias a actuar

Si una persona dice sentir IRA para describir una experiencia emocional, ¿qué probabilidad habría de que esa persona....

quiera que la situación en la que se encuentra dure bastante tiempo o que se repita	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera dejar de hacer lo que está haciendo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera deshacer lo que estaba sucediendo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera obedecer los deseos de alguien	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera que otra persona tome la iniciativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
no quiera hacer nada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
no tenga la motivación para prestar atención a lo que estaba pasando	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera desaparecer o esconderse de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera hacer daño, golpear o decir algo hiriente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera oponerse a alguien o a algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera enfrentar la situación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera superar un obstáculo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera huir	1	2	3	4	5	6	7	8	9
quiera cantar y bailar	1	2	3	4	5	6	7	8	9

5. Características que describen la forma en que la persona evalúa, de manera consciente o no, el suceso.

Si una persona dice sentir IRA para describir una experiencia emocional, ¿qué probabilidad habría de que....

el suceso ocurra repentinamente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso sea impredecible	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso cumpla las expectativas previas de la persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso sea placentero para la persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso sea importante y relevante para el cumplimiento de los objetivos o las necesidades de la persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso sea importante y relevante para el cumplimiento de los objetivos o las necesidades de otra persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso ocurra por casualidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso se deba a las acciones de la propia persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso se deba a las acciones de otra persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso tenga consecuencias predecibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso tenga consecuencias negativas e indeseables para la persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso requiera una respuesta inmediata	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la persona pueda influir en las consecuencias del suceso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la persona pueda controlar las consecuencias del suceso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la persona pueda vivir con las consecuencias del suceso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso estuviera en contra de los principios e ideales de la persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso implique la violación de leyes o normas socialmente aceptadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la persona no pueda influir en la situación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la persona adopte una posición dominante en la situación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la situación no implique urgencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso sea incontrolable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
el suceso sea causado intencionalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
las consecuencias del suceso sean positivas, deseables para la persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la persona sea tratada injustamente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la actividad en la situación sea agradable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
la actividad en la situación sea desagradable	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Información personal

Para poder comparar los resultados entre diferentes culturas e idiomas, necesitamos información complementaria. Le agradecemos que responda a las siguientes preguntas.

Sexo

- masculino
- Femenino

¿Cuál es su edad?

¿Es el español el idioma que mejor habla?

- Sí
- no

¿Fue criado/a con el español?

- Sí
- no

¿Habla español regularmente en casa?

- Sí
- no

¿Habla algún otro idioma regularmente?

- Sí, ¿cuál/cuáles?
- no

Educación :

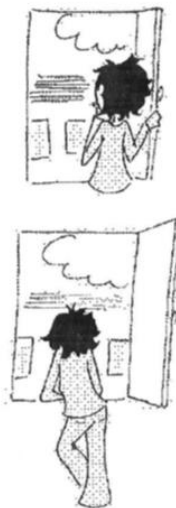
- Básica
- Secundaria
- media técnica
- superior

¿Estudia actualmente en alguna universidad?

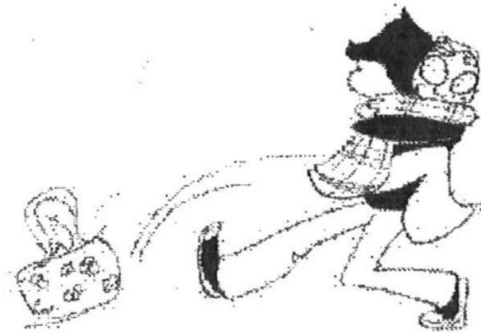
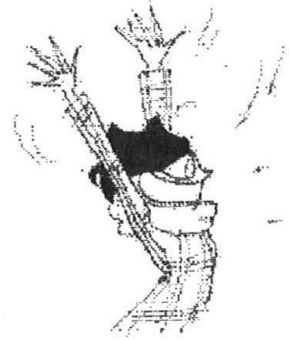
- sí
- no

**ANEXO II: MATERIAL DE RECOGIDA DE DATOS DE LA TAREA DE
PRODUCCIÓN**

VIERNES (Laura)

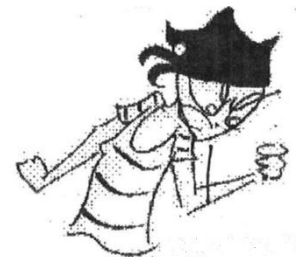


SÁBADO POR LA MAÑANA (Laura y Martín, su mejor amigo)



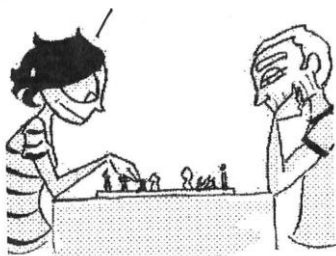
No pasa nada. Yo ya me entiendo

¡Te he dicho mil veces que no me cuentes las cosas que no me quieres explicar!

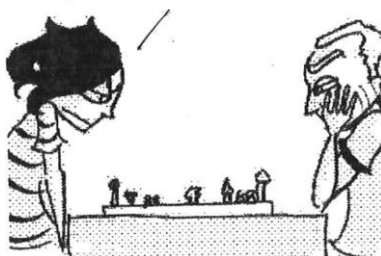


SÁBADO POR LA TARDE: UNA PARTIDA DE AJEDREZ (Laura y Martín)

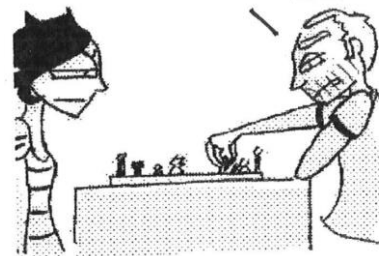
Entonces, si muevo esto ..., no ... ¿El caballo? ... ¿Y si lo muevo aquí ... hará esto ...pero si me protejo... sí.. lo hago? ¡No, se me va acomer la dama! ¡Uff! ¡Menos mal que lo he visto a tiempo! No, no, espera ...



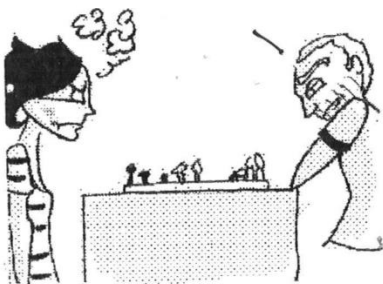
Ya está!! Con esto gano seguro. Je je je...



¡Pero qué mal has jugado!
¡Era la peor jugada que podías haber hecho!
¡La peor!



¡Juegas demasiado deprisa! ¡Tienes que mirar todas las fichas! Ahora ya he ganado. cometiste un error garrafal, de debutante



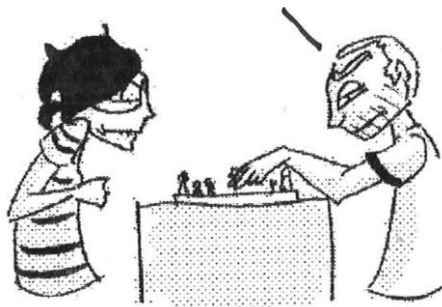
Por favor, me has abierto una autopista hacia tu rey, pero ¿Cómo no viste algo tan evidente? Pensaba que jugabas mejor ... Estoy un poco decepcionado ...



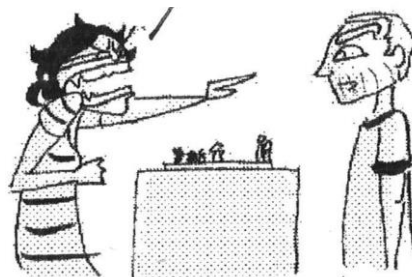
¡Pero cuidado! ¡Que vas a tirar todo! ¡Qué tía más pesada!



¡Ya está! ¡Jaque mate! ¡Te lo había dicho, que no tenías que hacer eso! ¡Es demasiado fácil!



¡NO VOLVERÉ A JUGAR CONTIGO NUNCA MÁS!
Criticándome así no me ayudas a progresar!



¡No soporto a la gente que no sabe perder! ¡No se puede reaccionar así! ¡Que es un juego, jo'er!

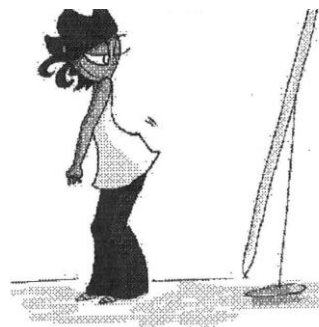


SÁBADO POR LA NOCHE: PREPARÁNDOSE PARA LA CITA (Laura)

Esta camiseta me encata..



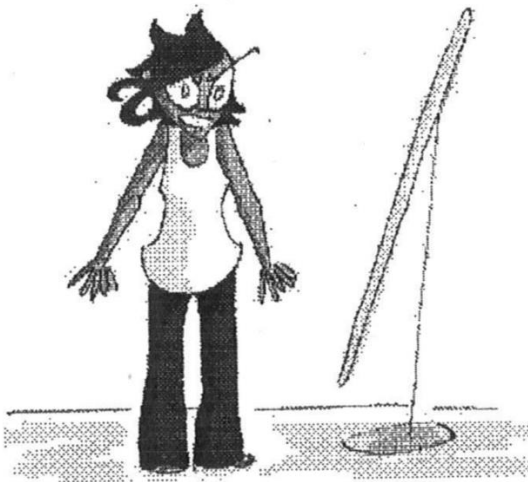
Y por detrás...



ups!



¡Dos kilos este año! ¡dos!
¿Y ahora qué me pongo?



SÁBADO POR LA NOCHE: CITA CON GABRIEL (Laura y Gabriel)



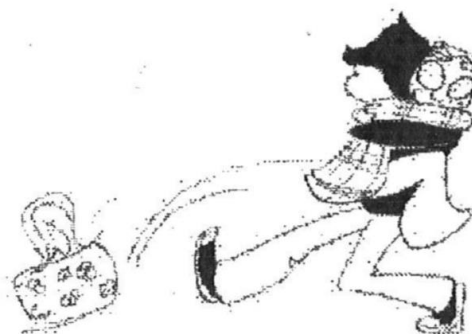
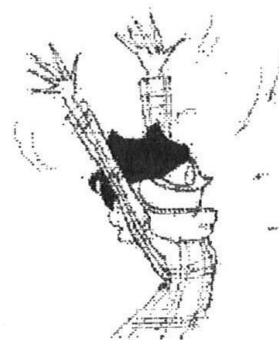
Presenta el fin de semana de Laura, prestando especial atención a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes

ПЕТЪК (Лаура)



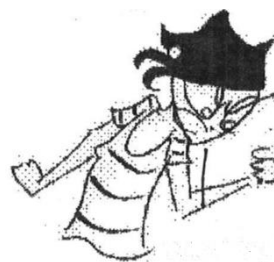
СЪБОТА СУТРИН (Лаура и Мартин, нейният най-добър приятел)



Няма значение, вече
знам какво искам.

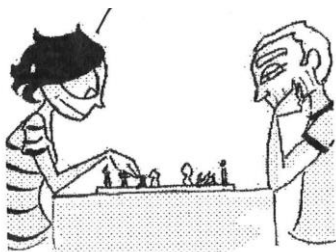


Сто пъти съм ти казвала, че
ако не искаш да ми обясниш
как стоят нещата да не почваш
с приказките!

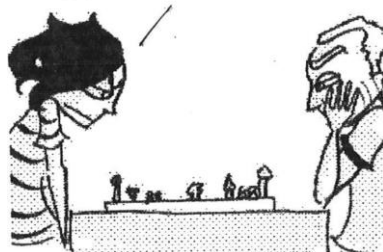


СЪБОТА СЛЕДОБЕД: ПАРТИЯ ШАХ (Лаура и Мартин)

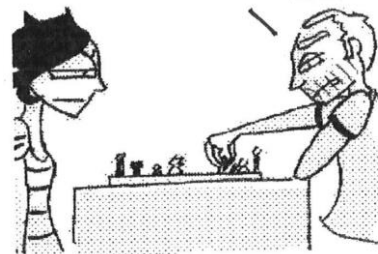
Така-а-а, ако преместя тук..., не...
Коня?... А ако го дам насам... Ще дойде
тук... А ако мина в защита...? Така ли да
действам? Не, така ще ми вземе
Царицата! Офф! Добре, че видях
навреме! Не, не, чакай...



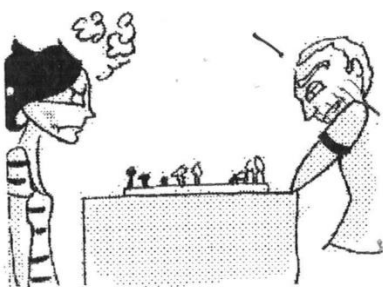
Измислих!! С този
ход със сигурност ще
спечеля, хихи...



Доста лошо го изигра!
Най-лошият ход, който
можеше да избереш!
Определено най-лошият!



Прекалено много
избързваш! Трябва
да огледаш всички
фигури! Сега вече
аз спечелих,
допусна огромна
грешка, като за
начинаещи...



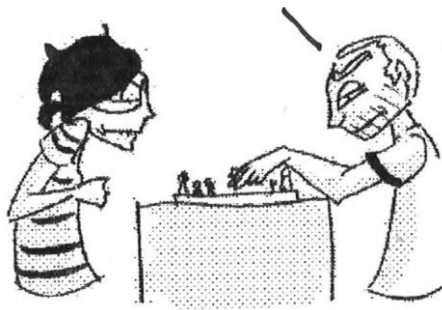
Ама моля ти се, ами
че ти ми проправи
цял път до твоя Цар!
Как не го видя, беше
очевидно??? Мислех,
че можеш да играеш
по-добре... Малко
съм разочарован...



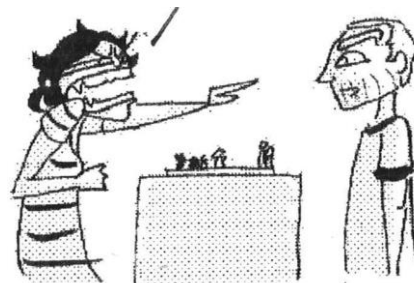
Внимавай! Всичко ще
счупиш! Ама че си досада!



Готово! Шах и мат! Казах ти, че
не трябваше да правиш това!
Твърдо лесно се оказа!



ПОВЕЧЕ С ТЕБЕ НЯМА ДА
ИГРАЯ! С твоите критики
изобщо не ми помагаш!

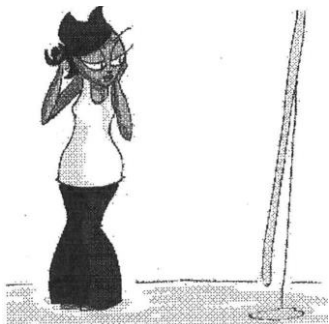


Не понасям хората,
които не умеят да
губят! Не може така да
се реагира!!! Мамка
му, това е само игра!

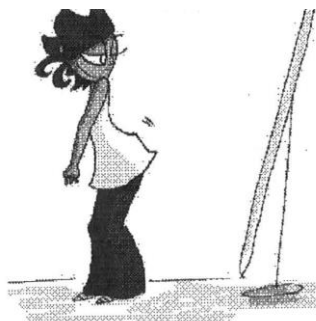


СЪБОТА ВЕЧЕР: ПРИГОТОВЛЕНИЯ ЗА СРЕЩАТА (Лаура)

Тази блузка я обожавам...



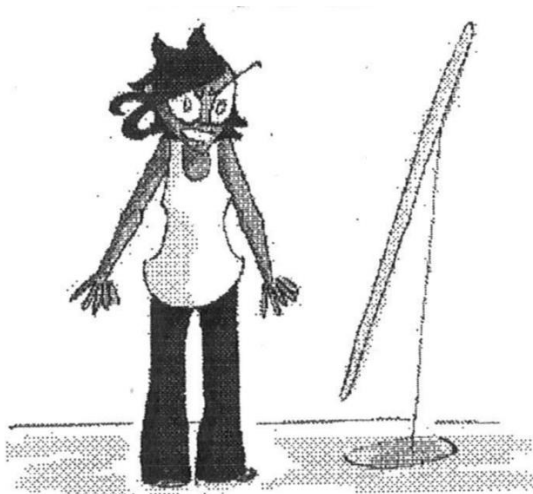
Да видим отзад...



Олелеее...!



две кила тази година! Две! И сега,
какво да облека?



СЪБОТА ВЕЧЕР: СРЕЩАТА С ГАБРИЕЛ (Лаура и Габриел)



Опишете почивните дни на Лаура, като обърнете специално внимание на нейното душевно състояние, чувства, емоции и промяна в настроението, а също така и на останалите персонажи.

В края на една доста натоварена седмица, Лаура стана в петък

ANEXO III: DATOS DE LA TAREA DE PRODUCCIÓN

Estudio 2: Resultados individuales tarea de producción

Nº	Código informante	Tipo	Nivel	Nº de palabras por texto	Nºexp. Metafóricas emociones	Nºexp literales emociones	Nºexp. Metafóricas IRA	Nºexp literales IRA
1	L1ES 1	Español L1		530	16	3	6	0
2	L1ES 2	Español L1		485	10	2	1	0
3	L1ES 3	Español L1		595	9	1	4	1
4	L1ES 4	Español L1		569	19	0	2	0
5	L1ES 5	Español L1		611	13	5	5	1
6	L1ES 6	Español L1		793	21	3	6	0
7	L1ES 7	Español L1		644	16	5	6	4
8	L1ES 8	Español L1		652	8	3	2	1
9	L1ES 9	Español L1		585	14	2	7	1
10	L1ES 10	Español L1		294	5	1	1	1
11	L1ES 11	Español L1		444	13	6	3	4
12	L1ES 12	Español L1		638	13	14	4	4
13	L1ES 13	Español L1		729	22	4	7	1
14	L1ES 14	Español L1		691	11	8	4	1
15	L1BG 1	Búlgaro L1		733	45	14	10	1
16	L1BG 2	Búlgaro L1		742	20	10	0	8
17	L1BG 3	Búlgaro L1		636	16	13	13	0
18	L1BG 4	Búlgaro L1		901	27	20	11	7
19	L1BG 5	Búlgaro L1		987	6	6	7	4
20	L1BG 6	Búlgaro L1		1511	36	9	14	0
21	L1BG 7	Búlgaro L1		912	9	6	3	2
22	L1BG 8	Búlgaro L1		191	7	6	4	1
23	L1BG 9	Búlgaro L1		441	11	8	5	3
24	L1BG 10	Búlgaro L1		305	18	1	6	0

25	L1BG 11	Búlgaro L1		445	12	2	3	1
26	L1BG 12	Búlgaro L1		1286	28	7	13	3
27	L1BG 13	Búlgaro L1		546	8	13	3	0
28	L1BG 14	Búlgaro L1		954	10	7	3	2
29	L1BG 15	Búlgaro L1		497	11	3	3	1
30	L1BG 16	Búlgaro L1		583	6	12	1	5
31	L1BG 17	Búlgaro L1		557	15	2	3	0
32	L1BG 18	Búlgaro L1		568	8	5	3	4
33	L1BG 19	Búlgaro L1		404	25	2	8	1
34	L2ESA2 1	Español L2	A2	344	1	4	1	2
35	L2ESA2 2	Español L2	A2	173	4	2	1	1
36	L2ESA2 3	Español L2	A2	164	5	5	0	2
37	L2ESA2 4	Español L2	A2	300	5	2	3	1
38	L2ESA2 5	Español L2	A2	133	1	4	0	3
39	L2ESA2 6	Español L2	A2	288	11	2	6	0
40	L2ESA2 7	Español L2	A2	371	9	3	2	0
41	L2ESA2 8	Español L2	A2	266	1	3	1	2
42	L2ESA2 9	Español L2	A2	314	3	5	1	3
43	L2ESA2 10	Español L2	A2	216	2	3	0	2
44	L2ESA2 11	Español L2	A2	181	3	4	2	2
45	L2ESA2 12	Español L2	A2	332	1	6	1	3
46	L2ESB1 1	Español L2	B1	362	3	11	0	4
47	L2ESB1 2	Español L2	B1	366	4	10	3	1
48	L2ESB1 3	Español L2	B1	455	2	6	2	3
49	L2ESB1 4	Español L2	B1	347	14	4	6	0
50	L2ESB1 5	Español L2	B1	418	14	5	4	2
51	L2ESB1 6	Español L2	B1	346	15	7	9	2

52	L2ESB1 7	Español L2	B1	391	7	8	3	2
53	L2ESB1 8	Español L2	B1	1043	27	11	13	5
54	L2ESB1 9	Español L2	B1	211	5	4	2	1
55	L2ESB1 10	Español L2	B1	343	15	4	6	0
56	L2ESB2 1	Español L2	B2	191	3	1	1	1
57	L2ESB2 2	Español L2	B2	527	8	1	1	0
58	L2ESB2 3	Español L2	B2	273	6	2	3	0
59	L2ESB2 4	Español L2	B2	300	3	1	2	1
60	L2ESB2 5	Español L2	B2	283	5	3	3	1
61	L2ESB2 6	Español L2	B2	405	11	3	3	2
62	L2ESB2 7	Español L2	B2	432	8	5	3	1
63	L2ESB2 8	Español L2	B2	403	7	0	0	0
64	L2ESB2 9	Español L2	B2	443	10	3	3	0
65	L2ESB2 10	Español L2	B2	356	24	1	0	1

Estudio 2: Resultados individuales tarea de producción

L1 Español		Otras emociones. Expresiones		Expresiones de IRA	
Participante		Literales	Metafóricas o metonímicas	Lterales	Metafóricas o metonímicas
1	L1ES 1	muy triste estaba muy contenta estaba muy ilusionada	<i>muy nerviosa, sin poder parar quieta la hundía miraditas traviesas ... se sentía deseada ella se sintió fatal, como un felpudo lloró desconsoladamente se sentía verdaderamente mal, hundida.</i>		<i>se cabreó se sentía muy irritada estaba cada vez más cabreada se cabreó la dejó boquiabierta. le cabreó.</i>
2	L1ES 2	encontrarse un poco apática y taciturna	<i>sin ganas con apenas esperanzas de diversión para verse ante el espejo con otros ojos. el aburrimiento se apodera de ella. la atormenta y no deja de darle vueltas seducidos por el encanto de la noche se acuestan apasionadamente, estos amoríos es que llenan poco se siente nuevamente sola, amargada y acomplejada</i>		<i>pierde los nervios y grita</i>
3	L1ES 3		<i>con la cabeza dándole vueltas sin ganas de empezar un nuevo día. arrastrando los pies la tarea no parece entusiasmarla se siente sola incomprendida,</i>	está muy enfadada	<i>los nervios a flor de piel ha hecho que saque su rabia. va perdiendo los nervios no puede reaccionar así</i>
4	L1ES 4		<i>de mala gana estaba falta de ánimo un rayo atravesó su cuerpo y la cargó de excitación, alegría, nerviosismo, euforia se creó una bomba de emociones terminó siendo un infierno la hiciera sentir inferior como una hormiga se puede sentir contemplando el universo. había perdido el autoestima subirse el ánimo le podría alegrar un poco la vida le hacía sentirse como una princesa apasionadamente se sintió decepcionada y hecha una mierda. su autoestima volvía a estar por los suelos, se sentía utilizada.</i>		<i>que a Laura tanto sacaban de sus sopillas. no soportaba</i>
5	L1ES 5	apática se encontró más tranquila, incluso contenta con vergüenza	<i>con pocas ganas de casi todo tenía la fuerte sensación de haber descendido velozmente por un precipicio No se sentía bien consigo misma. estaba a mil millas de sentir algo parecido al amor propio. ahora no sonreía con la cabeza escondida entre las piernas un poco más animada con una sonrisa de oreja a oreja</i>	el enfado	<i>malhumorada conseguía enervar a Laura se iba enfureciendo cada vez más hasta llegar a un punto en el que le espetó que jamás volvería a jugar con él enfureció.</i>
6	L1ES 6	triste ¡qué alegría! desesperación	<i>con los ánimos por los suelos su melancolía no mejora descorazonada el día gris no ayuda a mejorar su estado de ánimo. lo envuelve todo en un halo de melancolía encontrar ánimos un hombre sobre el que llorar pillado por sorpresa supone un estrés le suelta un jarro de agua fría acaramelados Placer seguido de decepción mirando la calle con melancolía de mejor humor más animada</i>		<i>de bastante mal humor harta se le sube la mosca a la nariz con furia. Indignada no soporta la gente que no aguanta perder!</i>
7	L1ES 7	estaba triste	<i>el enfado se transformó en desgana, y la desgana en tristeza se puso nerviosa. le entró el agobio aburrída y sin apenas emoción estaba harta estaba loca por verle no le entusiasma demasiado. intentando hundir a Laura.</i>	enfadada se enfadó muchísimo él se enfadó con ella estaba enfadado	<i>no estaba para aguantar tantas tonterías estuvo a punto de lanzar el tablero por los aires montó en cólera ante la mínima saltaba Tenía derecho a enfadarse quien se hubiese molestado</i>

			<i>se sentía vacía la resignación invadió su ánimo</i>		
8	LIES 8	ilusionada sorpresa	<i>paseaba por la oficina arrastrando los pies se despertó de mejor humor efusividad. a la vez que estaba engordando ese día su inseguridad una persona indiferente y fría aún más insegura</i>	enfadándose con él	<i>con un humor de perros se irritase</i>
9	LIES 9	muy feliz	<i>qué alegría se llevó cada vez más desesperada estaba muy excitada estaba muy segura de sí misma se quedó un tanto confundida, no sabía que pensar. comenzó a llorar se sentía muy desgraciada</i>	lo que enfadó a Laura	<i>lo hizo a regañadientes muy cabreada hecha una furia calmar los humos empezó a impacientarse y a ponerse nerviosa lo que aumentó la ira al final le mandó a la mierda</i>
10	LIES 10		<i>con desgana está ansiosa entre caricias, sensualidad, calor, lujuria ¡¡y desenfreno!! trayectoria, emocional</i>	Laura se enfada	<i>no hay quien le aguante</i>
11	LIES 11	sorprenderla decepcionarse	<i>la relajase una solución contra el aburrimiento y la apatía no suscitándole nada de esto un mínimo de interés o divertimento corrió a abrazarlo entusiasmada comenzó insegura se sentía relajada, y cómoda le hacía sentir bien seguía haciéndola sentir en las nubes se sentía relajada, cómoda y agasajada, esas emociones habían pasado a ser, desencanto, desilusión... la sensación que tenía era de un fiasco.</i>	se sentía enfadada acabó enfadándose la acabó de enfadar del todo. enfadada	<i>le enervaba se fuese cabreado poco a poco hasta que estalló</i>
12	LIES 12	esta más contenta muy contenta de estar con el está contenta, orgullosa de sí muy sorprendida le decepciona esta feliz está feliz avergonzada triste. no sentirse tan triste	<i>con ganas de no salir de casa esa felicidad, ese entusiasmo no le dura mucho y se desespera se pone a buscarlo desesperadamente se viene abajo con mucha seguridad en si mismo está muy emocionada ardiente, deseosa y con ganas de seguir adelante y acaban los dos desnudos en la cama se siente decepcionada, sola</i>	acaba enfadándose se enfada se enfada muchísimo le enfada	<i>malhumorada mostrándose agresiva vuelve a sacar su lado agresivo se pone de mal humor</i>
13	LIES 13	triste tenía miedo empezó a disfrutar	<i>sin ganas de enfrentarse al mundo estaba estupefacta humor melancólica se sentía fuerte le invadió de nuevo la melancolía no se había recuperado empezó de buen humor la dejó estupefacta no había tenido valor (o no había podido vencer la curiosidad) algo nerviosa, se sentía bien en su piel, se relajó conseguía hipnotizarla, se sentía como una colegiala tímida y temblorosa se volvió a sentir fuera de lugar e incómoda le invadía otra vez la melancolía y una sensación de vacío que tardaría varios días en desaparecer.</i>	se enfadó	<i>de muy mal humor el enfado crecía en su interior. intentó contenerse, no paró hasta que logró hacerla estallar. actitud tan negativa y agresiva hacía ella había sobreaccionado se enfureció consigo misma</i>
14	LIES 14	Laura se resignó estaba feliz la deseaba se enamorara de ella sentía vergüenza su miedo me sorprende	<i>dejar que la ansiedad se apoderara de ella sus sentimientos jamás confesados hacía ella, lo hacían buscar distancia se volvía loca impaciente y nerviosa su debilidad hacia un chico sintió nuevamente el peso del desánimo. me provoca, me entusiasma, exalta mi estado de ánimo</i>	se enfadaba muchísimo	<i>de muy mal humor. soltando comentarios que la irritaban picar mi orgullo</i>

L2 Esp. A2		Otras emociones. Expresiones		Expresiones de IRA	
Participante		Literales	Metafóricas o metonímicas	Literales	Metafóricas o metonímicas
34	L2ESA2-1	estaba muy contenta era feliz		Martín se enfadó ella se enfadó	<i>esto molestaba a Martín</i>
35	L2ESA2-2	estaba enamorada	<i>no se divestió en absoluto una vez más ella ha sido rechazada una vez más se ha dedicado a algo que pensaba que terminaría con final feliz.</i>	enfadada	<i>odia perder y no y no puede aceptar una pérdida más de Martin</i>
36	L2ESA2-3	estuvo feliz estuvo decepcionada poco feliz	<i>estuvo cansada y sin nunca motivación estuvo desatisfado estuvo satisfada ella no pudo dir quien estuvo ella. seguramente bastante diferente de Laura que conocí.</i>	estuvo enfadada mucho mas enfadada	
37	L2ESA2-4	está muy feliz	<i>Laura no era misma después. Ella sintió diferente.</i>	responde enfadada.	<i>eso irrita Laura ella irrita de nuevo y golpea tablero de ajerez. está molesto</i>
38	L2ESA2-5	estaba tan feliz	<i>se siente deprimida.</i>	comienza a enfadarse se enoja está enojada	
39	L2ESA2-6	se sentía muy feliz se sintió triste	<i>se sentía nerviosa pero en el mismo tiempo extática tenían muchas cosas de que hablar, reían, cantaba, todo fue como en las películas. cansada físicamente y mentalmente porque nunca las cosas no estaban como las quería</i>		<i>su felicidad se desapareció cuando vi cuanto insoportable su amigo podía ser. Sus partida de ajedrez se convirtió en una pelea La manera de que Martin la trataba este día irritó Laura tanto que no querría nada mas que le golpea en la cara. Martin, por otro lado, estaba cansado se sentó furiosa por mil vez este día de los cambios de humor de Laura. Ya no es la chica feliz y sonriente, todo lo que hacía fue gritar y enfadarse.</i>
40	L2ESA2-7	era enamorada sentía un gran amor por ella era enamorado	<i>era nerviosa era tranquila era tranquilo quería decir a Laura sus sentimientos desesperada le veía con labios abiertos y no podía creerlo su amor había respudado lloraba mucho. No tenía nada ya. Era sola y abandonada.</i>		<i>era enfadada con el mundo furiosa. en su alma había una tormentaba de emociones.</i>
41	L2ESA2-8	estaba muy feliz		la enfadó muy fácil ella se enfadó mucho	<i>ella estaba nerviosa y golpeó su amigo.</i>
42	L2ESA2-9	le ama mucho ella estaba triste	<i>Se siente muy cansada, aunque ha dormido 10 horas. no se siente bien no estaba contenta de su comportamiento</i>	se enfadan mutuamente se enfada se enfadó	<i>es una persona muy calma y no responde con el mismo sentimiento</i>
43	L2ESA2-10	estaba triste	<i>no quería va al trabajo solo quería ir a casa y relaxar toda la noche ella lloraba y no quería hablar con nadie</i>	estaba muy enfadada estaba enfadada	
44	L2ESA2-11	esta feliz esta desesperada	<i>esta emocionada</i>	ella está enfadada con él	<i>el la irrita ella esta furiosa</i>
45	L2ESA2-12	estaba muy feliz estaba muy decepcionado estaba triste		la enfado muy fácil ella se enfado mucho con el Se enfado mucho	<i>estaba nerviosa</i>

L2 Esp. B1		Otras emociones. Expresiones		Expresiones de IRA	
Participante		Literales	Metafóricas o metonímicas	Lterales	Metafóricas o metonímicas
46	L2ESB1-1	cansada con mucha apatía sin muchas ganas de trabajar muy aburrida es feliz feliz está contenta no está muy contenta	<i>con pensamientos en su cabeza loca su emoción cambia empieza a llorar</i>	está un poco enfadada está muy enfadada está muy enfadada se enfada mucho	
47	L2ESB1-2	se sorprendió estaba muy angustiada Se sintió feliz lo alegre que está salió entusiasmada se sintió feliz sentirse feliz	<i>desgraciada que se sentía. hizo uno o dos saltos de alegría su alegría duró poco tiempo muy deprimida</i>	muy enfadada extremadamente enfadada se enfadó	<i>empezó a molestarla</i>
48	L2ESB1-3	Aburrida y triste decepcionada		se enfadó enfadarla se enfadó a sí misma.	<i>provocaba la rabia no lo podía soportar más</i>
49	L2ESB1-4	la emocionaba decepcionada impresionada Se siente enamorado	<i>perdió su ánimo ella se moría. sufre grandes cambios en el humor. le vuelva loca segura en sí misma me siento mal le parece inaceptible. ella llora por él.</i>		<i>se levantó en mal humor se ve la molestia que siente. la veo nerviosa, más nerviosa el diablo va aparecer cada momento la explotación nervioso el punto crítico</i>
50	L2ESB1-5	para divertirse muy emocionada triste	<i>"¡no puedo continuar así!". la soledad le ha matado poco a poco qué hacer para ponerse mejor se despertó en buen humor fue encantado su sonrisa se transformó en una mirada aburrida sentía muy excitada sobrecogió. más confundida simplemente sentía</i>	ella se enfadó estaba enfadad	<i>no puede soportar esta situación me levanto en mal humor y me acuesto también en mal humor ella quiso golpearlo</i>
51	L2ESB1-6	extremamente cansada y aburrida se puso muy feliz se sentía por fin amada y contenta se sintió muy triste	<i>fue un día terrible para ella la hizo sentirse aun peor fue un día aun más intenso se sintió completamente sola. y emocionada emocionada</i>	se enfureció salió enojada	<i>lo que la molestó muchísimo dijo algo que la ofendió se puso furiosa. empezó a gritar y le costó mucho tiempo tranquilizarse. que la hizo sentirse muy rabiosa más y más rabiosa no podía soportar los comentarios intentaba clamarse,</i>
52	L2ESB1-7	aburrida se puso muy feliz se sorprendió muchísimo se quedó asustada ella estaba muy decepcionada de sí misma se sentía triste	<i>no tenía ganas de hacer anda empezó a abrazarlo de alegría. creía que toda su vida era un caos. se sentía muy deprimada</i>	se enojó se enfadó	<i>empezó a ponerse nerviosa. tiró todo de rabia no esperaba oír algo semejante</i>
53	L2ESB1-8	tan entusiasta esto era tan triste se siente más feliz que nunca super triste y decepcionada muy triste	<i>se quedo si n fuerza se sentía sin ánimo perdida ella sentía su cabeza totalmente vacía lo que ocupaba su mente era su vida, se relaja se puso muy mal, todos esos pensamientos negativos salieron de su cabeza de emociones y alegría Laura tiro su bolso en el suelo y empezó a correr contra el se sentía sola ella se sentía mal le dejaría muy satisfecha.</i>	se enfado seguía enfadad le hizo enojar se enfado, enfadada	<i>quedo llena de ira se sentía furiosa de nuevo estaba furiosa furiosa que pare y no se lleve por la furia se quedo en colapso ella no soptó mas y de los nervios llego a mantener se sereno se quedó con boca abierta, dudando a su audición estaba muy pero muy furiosa herida se pone furia</i>

			<i>empieza a sentirse como el elefante más grande en el mundo se sentí muy sola</i>		<i>le molesta</i>
54	L2ESB1 -9	se alegró no se sentía muy contenta estaba decepcionada	<i>no se sentía muy bien se sentía que el día no sería fácil quería llorar para tranquilizarse.</i>	se enfadó mucho	<i>se sentía traicionada y le dio un golpe se pelearon mucho más.</i>
55	L2ESB1 -10	decepcionado. estaba enamorado de ella le amaba ella estaba muy decepcionada.	<i>no se sentía bien no podía sentirse mejor estaba sola estaba muy nerviosa espera con impaciencia intentaba tranquilizarle ella no era especial para él no podía entender sus emociones él controlaba las emociones muy bien</i>		<i>ella se pone nerviosa sus emociones no podían ayudarla ella no se podía controlarse pero Martin estaba muy tranquilo no soportaba las personas como ella que no podían controlar sus emociones.</i>

L2 Esp. B2		Otras emociones. Expresiones		Expresiones de IRA	
Participante		Literales	Metafóricas o metonímicas	Lterales	Metafóricas o metonímicas
56	L2ESB2 -1		<i>no con muchas ganas de hacer cualquier cosa de nuevo estaba sola</i>	se enfadó mucho a sí misma.	<i>insultándose a sí misma.</i>
57	L2ESB2 -2	se sintió tan feliz	<i>se siente un poco solitaria. no puede dejar de pensar de él y eso interviene en su concentración tranquilizarse. su inestabilidad mental. se siente un poco insegura. se sintió más y más solita está harta</i>		<i>ya está harta</i>
58	L2ESB2 -3	se sintió muy Feliz se sintió muy enamorada	<i>estuvo muy cansada de la vida se puso en depresión no quería vivir más.</i>		<i>se puso muy nerviosa se sintió muy ofendida intentó calmarla</i>
59	L2ESB2 -4		<i>muy deprimida</i>	se enfadó	<i>estaba muy afectada estaba furiosa</i>
60	L2ESB2 -5	se alegré mucho se sentio desupcionada triste	<i>se encontraba soltera, vacía ha perdido el control su vida y no sabía que hacer para sentirse mejor su sueño desapareció como un nube de humo.</i>	ella se enojo	<i>la irrito mucho se sintió fatal</i>
61	L2ESB2 -6	se setía tan enamorada	<i>los pensamientos negativos otra vez la atormentaban. se sentía deprimida se sentía como en casa, protegida y entendida lo la hizo sentir tonta la hacía sentir mala de estómago la trajo las malas emociones y la depresión Solo y deprimida</i>	estaba enfadad se enfadó	<i>estaba de mal humor se portaba como si haya pasado algo con el mal humor y falta de paciencia</i>
62	L2ESB2 -7	se sentía tan alegre estaba satisfecha estaba decepcionada decepcionada	<i>no quería hacer nada, no quería vivir frustada y con gran cansancio cansada de la vida Se miraron desafiante cansada de la vida.</i>	se enfadó	<i>frustrada tan frustrada se sintió super frustrada</i>
63	L2ESB2 -8		<i>echando humo por las orejas, harta del trabajo le transmitía una paz y una buena energía lo nerviosa que estoy el corazón se le salía del pecho. con la voz temblorosa le dijo que le quería y que cada vez que se acordaba de él, la vida se le hacía más fácil y llevadera.</i>		
64	L2ESB2 -9	estaba tan feliz y alegre ella estaba tristísima	<i>quería tranquilizarse un poco se estremeció se sentía bastante cómoda no tenía nadie con quien hablar, a quien amar y en quien tener</i>		<i>entraron en conflicto ella se enfureció y le empujó porque se sentía incomprendida e insignificante. se enfureció</i>

			<p><i>confianza. Se escondió en el mundo de los cigarrillos escapando de nuevo de la triste realidad y de la soledad.</i></p>		
65	L2ESB2 - 10		<p><i>sentía una melancolía terrible nada en el mundo tenía sentido para ella. sufría de esa soledad que le causaba tantos dolores de cabeza y, sobre todo, de corazón. aunque estuviera rodeada de mil personas, se sentía más sola que un cachorro abandonado. Antes de que su mundo interior se volviera completamente gris, como sacado de un cuento de hadas maligno. el único capaz de aliviar su sufrimiento a luchar contra la angustia con la que Laura hacía mucho que convivía. la ansiedad y el desánimo se habían convertido en sus fieles acompañantes. “Amigos” que desataban los sentimientos de nostalgia e indiferencia en ella. sabía como limpiar su cielo interno de las nubes oscuras que la habitaban infinitamente. se convirtió en una piedra humana, sin sus simientos e se resignó con la fortuna que le había tocado. mientras pasaba por uno de sus días amargos, sería la esperanza de que le devolvería la armonía y la alegría que tanto necesitaba. nadie le había tocado el alma, ni el corazón la obscuridad abandonó sus pensamientos y suspiros de amor llenaron su cuerpo. era el ancla que ella necesitaba para instalarse para siempre en el mar del amor. los hombres son las anclas más impermanentes en el océano del alma femenina.</i></p>	bastante enfadada	

ANEXO IV: CUESTIONARIOS DE LA TAREA DE COMPRENSIÓN

A

Edad:

Género: Masculino Femenino

Estudios que se realizan actualmente:

Lengua materna:

Nivel de español: A1 A2 B1 B2 C1 C2

Conocimiento de otras lenguas y nivel:

¿Hablas con tus padres otra lengua que no sea el búlgaro?

¿Has vivido en otros países? ¿Cuál(es)? ¿Cuánto tiempo?

Coloca al lado de cada una de las siguientes expresiones la emoción que creas que más se corresponde con el significado de la frase. Puedes elegir entre las siguientes opciones:

- | | |
|------------|-------------------|
| • Envidia | • Amor |
| • Enfado | • Ira |
| • Alegría | • Miedo |
| • Orgullo | • Vergüenza |
| • Tristeza | • Sin sentimiento |

1. Estar hasta las narices
2. Ponerse verde
3. Echar sapos y culebras por la boca
4. No caber en sí.
5. Ponerse blanco
6. Echar humo por las orejas
7. Estar con el corazón en un puño
8. Perder los estribos.
9. Llevarle los demonios
10. Tocar las narices a alguien

11. Encogerse el corazón
12. Echar rayos
13. Ver todo negro
14. Ponerse rojo
15. Caérsele la cara a alguien
16. Tener un corazón de hielo
17. Ponerse negro
18. Estar fuera de sí
19. Partírsele el corazón
20. Hervir la sangre
21. Subirse la sangre a la cabeza
22. Ponerse del hígado
23. Helársele la sangre
24. Salirse el corazón por la boca
25. Estar frito

B

Edad:

Género: Masculino Femenino

Estudios que se realizan actualmente:

Lengua materna:

Nivel de español: A1 A2 B1 B2 C1 C2

Conocimiento de otras lenguas y nivel:

¿Hablas con tus padres otra lengua que no sea el búlgaro?

¿Has vivido en otros países? ¿Cuál(es)? ¿Cuánto tiempo?

Coloca al lado de cada una de las siguientes expresiones la emoción que creas que más se corresponde con el significado de la frase. Puedes elegir entre las siguientes opciones:

- | | |
|------------|-------------------|
| • Envidia | • Amor |
| • Enfado | • Ira |
| • Alegría | • Miedo |
| • Orgullo | • Vergüenza |
| • Tristeza | • Sin sentimiento |

26. Echar humo por las orejas

27. Ver todo negro

28. Tener un corazón de hielo

29. Salírsele el corazón por la boca

30. Estar hasta las narices

31. Subírsele la sangre a la cabeza

32. Hervirle la sangre a alguien

33. Echar sapos y culebras por la boca

34. Ponerse rojo

35. Estar con el corazón en un puño

36. Echar rayos
37. Encogerse el corazón
38. Caérsele la cara
39. Estar fuera de sí
40. Helársele la sangre
41. No caber en sí.
42. Ponerse del hígado
43. Tocar las narices a alguien
44. Ponerse blanco
45. Llevarle los demonios
46. Estar frito
47. Ponerse negro
48. Perder los estribos.
49. Ponerse verde
50. Partírsele el corazón

Vocabulario

Culebra: змия

Encoger: свивам

Estribo: стреме

Freír: пържат

Helar: замрази

Hervir: вари

Hielo: лед

Hígado: черен дроб

Humo: дим

Narices: нос

Orejas: ушите

Ponerse: стане

Puño: юмрук

Sangre: кръв

Sapos: крастава жаба

ANEXO V: RESULTADOS DE LA TAREA DE COMPRENSIÓN

Estudio 2: Resultados individuales tarea de comprensión					
Participante	Nivel	Nº Aciertos	Participante	Nivel	Nº Aciertos
1	A1	21	26	A2	15
2	A1	12	27	A2	17
3	A1	17	28	B1	12
4	A1	16	29	B1	19
5	A1	11	30	B1	16
6	A1	18	31	B1	19
7	A1	17	32	B1	19
8	A1	11	33	B1	18
9	A1	15	34	B1	22
10	A1	14	35	B1	13
11	A1	15	36	B1	15
12	A1	15	37	B2	15
13	A1	8	38	B2	15
14	A1	13	39	B2	17
15	A1	11	40	B2	10
16	A1	15	41	B2	13
17	A1	15	42	C1	19
18	A1	18	43	C1	18
19	A2	13	44	C1	19
20	A2	12	45	C1	16
21	A2	8	46	C2	20
22	A2	16	47	C2	19
23	A2	14	48	C2	15
24	A2	17	49	C2	21
25	A2	10	Media		15,7

Estudio 2: Resultados individuales tarea de comprensión

Estudio 2: Resultados por grupos tarea de comprensión

RESPUESTAS ADECUADAS		A1	A2	B1	B2	C	
1.	<i>Estar hasta las narices</i>	6	6	5	4	8	IRA (enfado)
2.	<i>Ponerse del hígado</i>	2	2	6	1	3	
3.	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>	2	5	7	3	8	
4.	<i>Estar frito</i>	11	4	4	0	2	
5.	<i>Echar humo por las orejas</i>	15	8	9	4	7	
6.	<i>Perder los estribos</i>	11	7	6	2	6	
7.	<i>Llevarle los demonios</i>	9	4	6	5	7	
8.	<i>Tocar las narices a alguien</i>	3	6	2	4	8	
9.	<i>Echar rayos</i>	14	0	5	2	8	
10.	<i>Ponerse negro</i>	10	5	4	2	5	
11.	<i>Estar fuera de sí</i>	12	4	6	3	5	
12.	<i>Hervir la sangre</i>	14	7	8	5	6	
13.	<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>	13	7	8	1	6	
14.	<i>Ponerse rojo</i>	16	9	9	5	8	IRA/ VERGÜENZA
15.	<i>Encogerse el corazón</i>	14	3	4	1	4	Otras emociones
16.	<i>Estar con el corazón en un puño</i>	6	2	7	4	7	
17.	<i>Ver todo negro</i>	9	6	8	4	6	
18.	<i>Caérsele la cara a alguien</i>	11	2	6	3	6	
19.	<i>Tener un corazón de hielo</i>	15	6	9	4	6	
20.	<i>Partírsele el corazón</i>	16	7	6	1	7	
21.	<i>Ponerse verde</i>	11	7	7	2	6	
22.	<i>Ponerse blanco</i>	13	8	8	2	7	
23.	<i>Helársele la sangre</i>	15	6	3	5	7	
24.	<i>Salirse el corazón por la boca</i>	7	2	6	5	2	
25.	<i>No caber en sí.</i>	5	4	5	0	3	

Estudio 2: Resultados por grupos tarea de comprensión

REPUESTAS INADECUADAS A1		Ira	Env	Ale	Org	Tris	Am	Mie	Verg	Sin	X
1.	<i>Estar hasta las narices</i>		5	1	1				3	1	1
2.	<i>Ponerse del hígado</i>			3	1	2	2	6		2	
3.	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>		4	1				1		1	
4.	<i>Estar frito</i>		2					1	7	1	1
5.	<i>Echar humo por las orejas</i>			2	1						
6.	<i>Perder los estribos</i>			1		2		3	1		
7.	<i>Llevarle los demonios</i>		4			1		3			
8.	<i>Tocar las narices a alguien</i>		2		7		2	1		1	1
9.	<i>Echar rayos</i>			1				3			
10.	<i>Ponerse negro</i>		2			6					
11.	<i>Estar fuera de sí</i>			1	1					4	
12.	<i>Hervir la sangre</i>		1	2			1		1		
13.	<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>			1		1		1	2		
14.	<i>Ponerse rojo</i>		1		1						
15.	<i>Encogerse el corazón</i>	1				3					
16.	<i>Estar con el corazón en un puño</i>	4			5	1				2	
17.	<i>Ver todo negro</i>	5						2		2	
18.	<i>Caérsele la cara a alguien</i>		2		1	3		1			
19.	<i>Tener un corazón de hielo</i>				2			1			
20.	<i>Partírsele el corazón</i>				1		1				
21.	<i>Ponerse verde</i>	4		2					1		
22.	<i>Ponerse blanco</i>			2		1			1	1	
23.	<i>Helársele la sangre</i>		1						1	1	
24.	<i>Salirse el corazón por la boca</i>	1	1				9		1		
25.	<i>No caber en sí</i>	1 2							1		

Estudio 2: Resultados por grupos tarea de comprensión

REPUESTAS INADECUADAS A2		Ira	Env	Ale	Org	Tris	Am	Mie	Verg	Sin	X
1.	<i>Estar hasta las narices</i>				1				1	1	
2.	<i>Ponerse del hígado</i>		1		4			1	1		
3.	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>		3								
4.	<i>Estar frito</i>			1				2	1	1	
5.	<i>Echar humo por las orejas</i>			1							
6.	<i>Perder los estribos</i>				1					1	
7.	<i>Llevarle los demonios</i>				2	3					
8.	<i>Tocar las narices a alguien</i>		1	2							
9.	<i>Echar rayos</i>		2	7							
10.	<i>Ponerse negro</i>				1	1		1		1	
11.	<i>Estar fuera de sí</i>			1	2		2				
12.	<i>Hervir la sangre</i>		2	1				1			
13.	<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>							2	1		
14.	<i>Ponerse rojo</i>										
15.	<i>Encogerse el corazón</i>					1	4			1	
16.	<i>Estar con el corazón en un puño</i>	1					4			2	
17.	<i>Ver todo negro</i>	2								1	
18.	<i>Caérsele la cara a alguien</i>				1	5		1			
19.	<i>Tener un corazón de hielo</i>		1				2				
20.	<i>Partírsele el corazón</i>						1			1	
21.	<i>Ponerse verde</i>	2									
22.	<i>Ponerse blanco</i>					1					
23.	<i>Helársele la sangre</i>	2				1					
24.	<i>Salirse el corazón por la boca</i>					1	5			1	
25.	<i>No haber en sí</i>	3	1						1		

Estudio 2: Resultados por grupos tarea de comprensión

REPUESTAS INADECUADAS B1		Ira	Env	Ale	Org	Tris	Am	Mie	Verg	Sin	X
1.	<i>Estar hasta las narices</i>		1		1	1			1		
2.	<i>Ponerse del hígado</i>				1			1		1	
3.	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>		2								
4.	<i>Estar frito</i>			3		1		1			
5.	<i>Echar humo por las orejas</i>										
6.	<i>Perder los estribos</i>					1	1	1			
7.	<i>Llevarle los demonios</i>		2								1
8.	<i>Tocar las narices a alguien</i>			1	6						
9.	<i>Echar rayos</i>			3			1				
10.	<i>Ponerse negro</i>		1			4					
11.	<i>Estar fuera de sí</i>						3				
12.	<i>Hervir la sangre</i>									1	
13.	<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>							1			
14.	<i>Ponerse rojo</i>										
15.	<i>Encogerse el corazón</i>		1			2	2				
16.	<i>Estar con el corazón en un puño</i>						2				
17.	<i>Ver todo negro</i>	1									
18.	<i>Caérsele la cara a alguien</i>	1		1		1					
19.	<i>Tener un corazón de hielo</i>										
20.	<i>Partírsele el corazón</i>		1				2				
21.	<i>Ponerse verde</i>	1							1		
22.	<i>Ponerse blanco</i>								1		
23.	<i>Helársele la sangre</i>									6	
24.	<i>Salirse el corazón por la boca</i>	1					1			1	
25.	<i>No haber en sí</i>	3					1				

Estudio 2: Resultados por grupos tarea de comprensión

REPUESTAS INADECUADAS B2		Ira	Env	Ale	Org	Tris	Am	Mie	Verg	Sin	X
1.	<i>Estar hasta las narices</i>				1						
2.	<i>Ponerse del hígado</i>				2	1					1
3.	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>				1						1
4.	<i>Estar frito</i>			1	1			1	1		1
5.	<i>Echar humo por las orejas</i>										1
6.	<i>Perder los estribos</i>				1			1			1
7.	<i>Llevarle los demonios</i>										
8.	<i>Tocar las narices a alguien</i>		1								
9.	<i>Echar rayos</i>			1	1						1
10.	<i>Ponerse negro</i>					2					1
11.	<i>Estar fuera de sí</i>			1							1
12.	<i>Hervir la sangre</i>										
13.	<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>				1			3			
14.	<i>Ponerse rojo</i>										
15.	<i>Encogerse el corazón</i>						3				1
16.	<i>Estar con el corazón en un puño</i>										1
17.	<i>Ver todo negro</i>										1
18.	<i>Caérsele la cara a alguien</i>					2					
19.	<i>Tener un corazón de hielo</i>						1				
20.	<i>Partírsele el corazón</i>						3	1			
21.	<i>Ponerse verde</i>	1							2		
22.	<i>Ponerse blanco</i>		1	1							1
23.	<i>Helársele la sangre</i>										
24.	<i>Salirse el corazón por la boca</i>										
25.	<i>No caber en sí</i>	4									1

Estudio 2: Resultados por grupos tarea de comprensión

REPUESTAS INADECUADAS C		Ira	Env	Ale	Org	Tris	Am	Mie	Verg	Sin	X
1.	<i>Estar hasta las narices</i>										
2.	<i>Ponerse del hígado</i>		1	1	1	1					1
3.	<i>Echar sapos y culebras por la boca</i>										
4.	<i>Estar frito</i>			1		1	1	1	1	1	
5.	<i>Echar humo por las orejas</i>										
6.	<i>Perder los estribos</i>			1						1	
7.	<i>Llevarle los demonios</i>									1	
8.	<i>Tocar las narices a alguien</i>										
9.	<i>Echar rayos</i>										
10.	<i>Ponerse negro</i>		1			1				1	
11.	<i>Estar fuera de sí</i>			3							
12.	<i>Hervir la sangre</i>						2				
13.	<i>Subirse la sangre a la cabeza</i>										
14.	<i>Ponerse rojo</i>										
15.	<i>Encogerse el corazón</i>						3				
16.	<i>Estar con el corazón en un puño</i>										
17.	<i>Ver todo negro</i>	2									
18.	<i>Caérsele la cara a alguien</i>					1				1	
19.	<i>Tener un corazón de hielo</i>				2						
20.	<i>Partírsele el corazón</i>						1				
21.	<i>Ponerse verde</i>	2									
22.	<i>Ponerse blanco</i>									1	
23.	<i>Helársele la sangre</i>									1	
24.	<i>Salirse el corazón por la boca</i>			1			4		1		
25.	<i>No haber en sí.</i>	5									

RESUMEN EN INGLÉS

SUMMARY

METAPHORICAL AND METONYMICAL CONCEPTUALISATION OF ANGER IN BULGARIAN AND SPANISH AND ITS ACQUISITION BY BULGARIAN L1 LEARNERS OF L2 SPANISH.

1. Introduction

The study of metaphor is crucial to achieving a better understanding of emotions. Previous research in the identification and description of conceptual metaphors shows that our conceptual system of emotions is based on metaphors (Barcelona & Soriano 2004; Yu 2008; Kövecses 2014; Soriano 2016; Ogarkova & Soriano 2018). The conceptual structure that organises our perception of emotions is shaped by physical and cultural experiences that are reflected in language, giving rise to similarities but also differences across languages.

The expression of emotions is also a primary need for L2 learners at all levels of language acquisition. A large part of the discourse commonly used to express emotions is metaphorical (Kovecses 2000), which means that a good command of conventional metaphors is highly recommended for L2 students who expect to verbalise their emotional states accurately. However, figurative language learning presents a potential difficulty for L2 learners because even though non-literal expressions resulting from conceptual metaphors and metonymies share many common elements across languages, they also encode cultural differences (Ogarkova & Soriano 2018).

This research is therefore interested in the role that metaphor and metonymy play in the conceptualisation of emotions, especially ANGER, in Bulgarian and Spanish, as well as how Bulgarian learners express or infer non-literal meaning related to this emotion in L2 Spanish.

2. Theoretical framework

This research is grounded on the contributions of Cognitive Linguistics (henceforth, CL) (Cuenca & Hilferty 1999; Croft & Cruse 2004; Evans & Green 2006; Ungerer & Schmid 2006; Geeraerts & Cuyckens 2007; Geeraerts 2011; Schmid & Ungerer 2011; Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela 2012; Littlemore & Taylor 2014; Dąbrowska & Divjak 2015; Dancygier 2017). The main concern of CL is to establish and describe the

mechanisms that the conceptual system uses to organise the information and how language reflects them. Therefore, the vision that CL brings to the teaching of second languages is valuable, as it emphasises the motivation underlying linguistic phenomena, contributing coherence to the language learning process, thus facilitating its acquisition.

One of the core foundations of CL is the Conceptual Metaphor and Metonymy Theory (henceforth, CMMT) (Lakoff & M. Johnson 1980), on which this research is based. For the CMMT, metaphors and metonymies are not just rhetorical figures but essential mechanisms in the construction of language. Both are instruments that help understand reality and explain the world around as they allow to condense abstract ideas and thoughts such as emotions using concrete references to express them more easily.

Conceptual metaphor (Lakoff & M. Johnson 1980; Ortony 1993; Gibbs & Steen 1999; Gibbs 1994, 2008, 2010; Soriano 2012) is considered a cognitive mechanism that establishes a mapping between a source domain and a target domain. For instance, in the metaphor ANGER IS FIRE, we understand ANGER, the target domain, in terms of FIRE, the source domain, giving rise to metaphorical expressions in English such as *to add fuel to the fire, to do a slow burn, to kindle someone's anger* or *to fume*. This multimodal linguistic encoding of the conceptual metaphor is particular to each language. For instance, different metaphorical expressions emerge from the same conceptual metaphor, ANGER IS FIRE, in other languages, as in Spanish *echar leña al fuego* 'to throw wood to the fire', *echar humo por las orejas* 'to smoke by the ears', *quemar a alguien* 'to burn someone', or in Bulgarian *главата ми се запали* (*glavata mi se zapali*) 'my head lights on', *раздухвам огъня* (*razduhvam oganya*) 'blow the fire', or *пламвам* (*plamvam*) 'flame up'.

Differently from conceptual metaphor, conceptual metonymy (Panther & Radden 1999; Barcelona 2008a, 2012, 2016; Benczes, Barcelona & Ruiz de Mendoza Ibáñez 2011; Ruiz de Mendoza Ibáñez 2014; Kövecses 2013a, 2014; Littlemore 2015, 2017a; Littlemore & Tagg 2016; Blanco-Carrión, Barcelona & Pannain 2018) establishes a relationship of continuity between the target and the source domains, since the mapping occurs into a single conceptual domain to which both elements of the projection belong. For example, in ANGER FOR ITS EFFECTS, the physiological and behavioural reaction, such as a change in the colour of the face or body temperature, or an aggressive response stands for the emotion, being at the same time a part of it.

The mappings between conceptual domains are not arbitrary but motivated by the interaction with the physical, social, and cultural dimensions of the world known as

embodiment (M. Johnson 1987). This embodied nature explains why we find the same conceptual metaphors and metonymies cross-linguistically. For example, one of the effects of ANGER is the redness in the face, ANGER FOR REDNESS, as in English, *he got red with anger*, Spanish *ponerse rojo* ‘to turn red’ and Bulgarian *почервенявам* (*pocherveniyavam*) ‘to turn red’, with almost equivalent metonymical expressions.

Still, the relationships of similarity between the source domain and the target domain are not only based on bodily experience, but they are also subjective similarities established by the cultural models of a linguistic community, or by the conceptual metaphors already existing in that community (Gibbs 2006, 2014; Casasanto 2013; Ibarretxe-Antuñano 2013). That creates differences in the conceptualisation of some experiences and, therefore, different conceptual metaphors from one language to another. For instance, in Bulgarian ANGER can cause not only to *get red* but also to *turn green*, *позеленявам* (*pozeleniyavam*) ‘turning green’ which cannot be found in Spanish expressions. But in Spanish it is possible to *ponerse negro* ‘turn black’ or ‘*ponerse de todos los colores* ‘to turn into all colours’, a cause of ANGER, which is not possible in Bulgarian. Those metonymical expressions correspond to a more general conceptual metonymy, ANGER FOR CHANGE OF COLOUR.

2.1. Metaphor and emotions

Metaphors and metonymies play a significant role in the way we conceive and understand emotions (Kövecses 1986, 1990, 2000a, 2000b, 2005, 2008, 2015; Barcelona 1986, 1995; Barcelona & Soriano 2004; Lakoff 1987; Yu 1995, 1998, 2008; Radden 1998; Soriano 2003b, 2004, 2015, 2016; Esenova 2011; Glynn 2002, 2014; Ograkova, Soriano & Gladkova. 2016; Ogarkova y Soriano 2018). As Kövecses points out (1986, 1990, 2000a), metaphors are found in the language used to describe emotions since a large part of emotional understanding is based on metaphor. Many aspects of emotions are understood in metaphorical terms, and in many cases, these metaphors have consequences that affect behaviour since they integrate patterns of response to emotions.

Conceptual metaphors reveal the integrated knowledge and aspects of the emotional experience such as control or strength, which in many cases is seen as an instinctive, animal or nature phenomenon, as can be noticed in the conceptual metaphors EMOTION IS A CAPTIVE ANIMAL and EMOTIONS ARE FORCES OF NATURE,

respectively. We also consider emotions as irrational; they are the opposite of reason, as in EMOTION IS NON-RATIONAL EVALUATION, EMOTION IS MADNESS or EMOTION IS ILLNESS. Therefore, the negative character that, in many cases, emotional behaviour has, being sometimes considered socially inappropriate. This negative vision of emotions has been inherited from the philosophical tradition (See: Lyons 1999; Palermo 2003; De Sousa 2010; Engelen 2012; David 2016).

Metaphors and metonymies related to emotions are strongly connected since many metaphors find their motivation in a metonymy associated with the physical elements of the emotional state. This relationship between metaphors and metonymies with physical aspects is based on the experience of the body's response to emotions (Kövecses 2013).

ANGER is considered a unequivocal prototype of the category of emotion (Orton & Turner 1990; Kövecses 2000b; Ograkova, Soriano & Gladkova 2016, 2018) since it is the closest to the general description of this concept. For instance, it highlights the components of strength and energy and is intimately related to the idea of control. The general conceptualisation of ANGER through metaphors and metonymies reflects the beliefs and folk vision existing about this emotion. It is considered a negative emotion: something that must be under control because it could be dangerous or unpleasant.

Scholars have studied this emotion in languages as different as Hungarian (Kövecses 1995), Chinese (King 1989; Yu 1995), Japanese (Matsuki 1995), Spanish, Russian and English (Ogarkova & Soriano 2014a, b; Ograkova, Soriano & Gladkova 2016, 2018). The conceptualisation of ANGER in those languages shares many similarities because the body experience or cognitive mechanisms are the same. However, dissimilarities can also be found because of cultural differences.

Lakoff (1987) and Wierzbicka (1998) argue that emotions are conceptualised in various ways according to different languages, the boundaries between distinct emotions being diffuse since different socio-cultural environments give rise to different emotional experiences (Kitayama & Markus 1994). Thus emotions are not understood and expressed in the same way in different languages and cultures (Ogarkova 2016), which could be a difficulty for the acquisition of emotional terms and expressions in an L2. However, as Dewaele (2015) warns, the expression of emotions in L2 has not yet received enough attention from researchers.

2.2. Metaphorical competence in Spanish L2 acquisition

An essential issue in L2 learning deals with figurative language, and how learners acquire figurative concepts, like emotions, in L2. CMMT has made a significant contribution to this field explaining how a language codifies abstract concepts through metaphorical reasoning.

The capacity to understand and use metaphorical language is known as metaphoric competence (Cometa & Eson 1978; Low 1988) or metaphorical competence (MC) (Danesi 1988). This competence that is developed naturally and unconsciously in L1 needs a set of skills to be acquired in L2 (Danesi 1988). However, learners can also transfer their metaphorical competence from their L1 to their L2 (J. Johnson 1991, 1996; Danesi 1992; Littlemore 2010).

As some scholars claim (Danesi 1986, 1988, 1992, 2008; Littlemore 2001a,b; Littlemore & Low 2006a, b), it is crucial to incorporate the skills that permit the development of MC in foreign language learning since metaphor can be used as an interaction strategy and as a resource of meaning inference by L2 learners. Boers (2000) points out that one of the skills that improves metaphorical competence is what he calls metaphorical awareness, which is the ability to recognise the non-arbitrary relationship between the form of a metaphorical expression and its meaning, and the acceptance of cultural and linguistic differences in metaphorical expressions (Boers et al. 2004). Also, understanding how a concept is motivated and encoded in the language helps with its memorisation (Boers & Lindstromberg 2006, 2008).

Metaphorical comprehension is also a first stage in the metaphorical competence mastery and it is linked to the strategies the students choose to infer the meaning of metaphorical expressions (Littlemore 2004; Azuma 2009; Azuma & Littlemore 2010). The strategies can be based on linguistic knowledge or cognitive reasoning (Populisse 1990). For instance, a linguistic strategy could be to explore the L1 and L2 similarities and a cognitive reasoning strategy to search for metaphorical motivation (Ferreira 2008). This choice is related to the student's cognitive style (Littlemore 2001c; Boers & Littlemore 2000), with differences between analogical and holistic learners. The former usually establish correspondences between the source and the target domain, the latter understand both domains as a whole. However, regardless of their cognitive style and depending on the situation, L2 learners can use a variety of cognitive processes, such as

analogical reasoning, associative thinking, image formation or metaphorical extension (Littlemore & Low 2006a, Littlemore 2008).

Studies that focus on metaphorical writing (MacArthur 2010; Littlemore et al. 2012, 2013; Golden 2012; Nacey 2013; Paris 2014a, b, c) and oral production (MacArthur 2011; Paris 2014a, 2015; MacArthur et al. 2015), attest that L1 speakers use more metaphorical expressions than L2 students. Also, L2 students with higher levels of proficiency use more metaphors than learners with lower levels. (Golden 2012; Littlemore et al 2012, 2013; Paris 2014b). However, Nacey (2013) clarifies that this difference in frequency is related to the fact that L1 speakers tend to use more conventional metaphors, while L2 speakers use novel metaphors, that in many cases are transferred from their L1 and are not always considered appropriate for L2.

Studies on L2 Spanish either about metaphorical comprehension (García Caballero 2017; Mayo Martin 2017; DeCock & Suñer 2018), production (Gómez Vicente 2013), or both (Acquaroni Muñoz 2008a, 2008b; Masid 2014, 2017; Lavín Carrera 2016, Acquaroni Muñoz & Suárez-Campos 2019) are also consistent with these findings. For instance, studies focusing on the strategies to infer Spanish metaphorical expressions (García Caballero 2017; Mayo Martin 2017; De Cock & Suñer 2018), also point out that the influence of the learning styles of the students is crucial for the choice of the strategies, and so is the exposure to the target language. They also show that the level of proficiency does not seem to be highly relevant when students have to use metaphorical expressions or to interpret their meaning. Strategies based on conceptual similarities are not straightforward for L2 learners. The conceptual distance between the languages seems to affect the use and the comprehension of metaphorical expressions. L2 learners could infer more easily the meaning of expressions that belong to conceptual metaphors shared by L1 and L2 (Mayo Martin 2017; De Cock & Suñer 2018).

These studies also prove the importance of metaphor to express abstract concepts such as emotions (Gómez Vicente 2013), and the benefits of introducing activities with metaphors to complement the learning of Spanish as a L2, independently from the student's learning style or level of proficiency (Acquaroni Muñoz 2008a, b; Masid 2014, 2017; Lavín Carrera 2016, Acquaroni Muñoz-Muñoz & Suárez-Campos 2019).

L2 learners need awareness about the L1 and L2 differences regarding the encoding of emotions to comprehend and produce authentic figurative language. Thus,

as studies such as Littlemore (2017) and Low (2019) claim, it is of high relevance to explore L2 learners' non-literal productions and comprehension to create teaching methods and materials that improve the L2 learner's metaphorical awareness and creativity.

3. The present research

The current investigation has two main goals: The first, to analyse and compare the metaphorical and metonymical conceptualisation of ANGER in Bulgarian and Spanish. The second, to study how Bulgarian learners understand and produce metaphorical and metonymical expressions related to ANGER and emotions, in L2 Spanish. For each goal, a different but related study has been conducted.

The first study focuses on the linguistic analysis of Anger metaphors and metonymies in Bulgarian and in contrast with Spanish. To this end, data on Anger metaphors in both languages were collected from different corpora and elicited by means of a psycholinguistic survey. It has been also contrasted both types of data about ANGER in Bulgarian with the existing data of ANGER in Spanish. The goal of this comparison is to describe the ways of expressing and conceptualising this emotion in both languages. This comparison serves as the basis for conducting the second study. This study focuses on the acquisition of ANGER metaphors and metonymies in L2 Spanish by Bulgarian L1 learners. This acquisition study consists of two parts, one dedicated to the production of expressions about ANGER in Spanish, and another to its comprehension. For the first part, data were collected through a written task, and for the second one, through a comprehension questionnaire.

3.1. Research questions

For the first study on Anger metaphors in Bulgarian the following research questions were addressed:

Question 1. What are the main characteristics of ANGER in Bulgarian, and how is it reflected through metaphor and metonymy?

1a. Which prominent features distinguish ANGER in Bulgarian from other emotions in that language?

1b. Are there in Bulgarian ANGER the same conceptual metaphors and metonymies found in other languages?

Question 2. What differences and similarities can be found in the conceptualisation of the ANGER in Spanish and Bulgarian?

2a. Are there significant differences in the way ANGER is conceptualised in Bulgarian and Spanish?

2b. What metaphorical and metonymical expressions differ between both languages?

For the second study on L2 Spanish acquisition, two questions are addressed. The first one is about the production of metaphorical and metonymical expressions of ANGER in L2 Spanish, and the second one is about their comprehension:

Question 3. Do Bulgarian L1 speakers of L2 Spanish produce metaphorical and metonymical expressions of ANGER in Spanish regardless of their level of proficiency in the L2?

3a. Do Bulgarian learners use fewer metaphorical and metonymical expressions for emotions in L2 Spanish in comparison with their own L1 or with Spanish native speakers?

3b. Do they use transfer strategies when choosing their expressions? If so, do these strategies report positive results?

3c. Do Bulgarian learners from higher proficiency levels (B2) produce more metaphorical and metonymical expressions in Spanish than those at beginner (A2) or intermediate (B1) levels?

Question 4. How do L2 learners at different proficiency levels understand metaphorical and metonymical expressions related to ANGER in Spanish?

4a. Does their L1 influence cause comprehension mistakes by negative transfer, or does it facilitate the understanding of metaphorical and metonymical expressions?

4b. Do Bulgarian learners from higher proficiency levels (B2, C1 and C2) understand more metaphorical and metonymical expressions of ANGER, and other emotions, in Spanish than those at beginner (A1 and A2) or intermediate (B1) levels?

In order to answer these four research questions, four hypotheses have been stated.

3.2. Hypotheses

According to Gibbs (2006), there are general patterns in the way abstract concepts are constructed and structured in our minds. Our culture and society can also model in different ways how these patterns are conceptualised and expressed linguistically, causing cultural differences between languages. Usually, the further those cultures are from each other, the more differences can occur. Therefore, the following hypotheses can address the first research questions, questions 1 and 2, corresponding to the first part of the investigation:

Hypothesis 1. The main characteristics of ANGER in Bulgarian would be the same as those found in other languages. These main characteristics, especially those grounded in bodily experience, would be part of the motivation of the conceptual metaphors and metonymies of ANGER, and they would be encoded in the expression of ANGER metaphors and metonymies in Bulgarian.

1a. The emotion of ANGER in Bulgarian would be characterised from other emotions in this language by the same characteristics that have been underlined in a general way for this emotion in other cultures.

1b. ANGER conceptual metaphors and metonymies in Bulgarian will be the same as those found in other languages.

Hypothesis 2. Bulgarian and Spanish are languages that are not very culturally distant, therefore, similarities rather than differences are expected to be found in the way both Bulgarian and Spanish speakers conceptualise ANGER.

2a. There would not be significant differences in the conceptualisation of ANGER in Bulgarian and Spanish.

2b. Both languages would share the same conceptual metaphors and metonymies; however, there would also exist cultural variations and differences.

Foreign language learners can use these patterns to understand and produce metaphorical expressions in L2 in a similar way as they do in their mother tongue. Based on results in previous studies (Ferreira 2008; Littlemore 2011; Macarthur 2010), it is hypothesised that the degree of metaphorical awareness of the learners would determine their ability to understand and produce metaphors in Spanish. Therefore, the following hypotheses address questions 3 and 4 in the second research study:

Hypothesis 3. The production of a higher number of metaphorical and metonymical expressions about ANGER in Spanish by Bulgarian learners would depend

on several factors, including their metaphorical awareness and their level of knowledge of the L2.

3a. According to Danesi (1991), L2 learners tend to avoid the use of figurative language; therefore, Bulgarian learners are expected to produce less metaphorical and metonymical expressions in L2 Spanish than in their L1, or in comparison with Spanish native speakers. However, individual differences are also expected, both in L1 and L2, due to the different metaphorical competence degrees in each participant.

3b. The influence of the L1 would be decisive in the L2 learners' choice of expressions, causing both negative and positive transfers in the L2 texts.

3c. Based on results in previous studies (Littlemore 2012 and Paris 2015), differences are expected in the production of metaphors. According to Littlemore and Paris, these differences are directly related to proficiency level in the L2 since higher-level learners produce more figurative language.

Hypothesis 4. Bulgarian learners of L2 Spanish can understand the meaning of metaphorical and metonymical expressions in Spanish about ANGER and other emotions, regardless of their L2 proficiency level; a higher degree of comprehension in advanced L2 learners is nevertheless expected.

4a. The influence of the L1 would cause comprehension mistakes due to a negative transfer in expressions that contain common elements in the two languages but with different meanings. It would also facilitate the understanding of expressions with equivalent or similar elements in both languages.

4b. Bulgarian learners of L2 Spanish at advanced levels (B2, C1 and C2) would understand more metaphorical and metonymical expressions in Spanish about ANGER and other emotions, than those at beginner (A1 and A2) or intermediate (B1) levels.

3.3. Methodology

3.3.1. Study 1

The first study focuses on the conceptualisation of ANGER in Bulgarian. It explores the role of physical and cultural factors in the creation of metaphorical and metonymical expressions of ANGER in this language. The main goals are to explore the value of the Conceptual Metaphor and Metonymy Theory (CMMT) (Lakoff & M. Johnson 1980) in the study of emotions and to find out whether our results are coherent with the conceptualisation of ANGER in other languages.

For this purpose, an interdisciplinary approach has been adopted by combining linguistic and psycholinguistic analyses. The linguistic analysis is based on a corpus of conventional expressions of ANGER, created following the source-domain oriented method (Deigman 1999). These everyday expressions are analysed and contrasted with the data gathered from the coreGRID questionnaire (Fontaine, Scherer & Soriano 2013).

The source-domain oriented method (Deigman 1999) consists of two steps. First the identification of lexical groups that serve as source domain for the construction of metaphors on a specific concept. Second, the search for the entries of these elements in dictionaries and corpora. ANGER source domains identified in Kövecses (1990) and Soriano (2005), serve as the basis for the entries in the corpus search. For example, for the lexical concept of HEAT, words such as *кипям* (kipvam) ‘boil’ or *огъня* (ogan) ‘fire’ were used.

The CoreGRID is a questionnaire elaborated by the Swiss Center For Affective Sciences of the University of Geneva (Fontaine, Scherer y Soriano 2013), designed to collect psycholinguistic data on the conceptualisation of emotions in different languages. It is based on various theories on emotion that selects several components of emotion. The questionnaire is divided into five parts, each part corresponds to one of the five defining aspects of emotions as showed in (1).

- (1) The general sensations of the emotion
- The physical sensations
- The corporal expression that is usually adopted
- The person’s behaviour
- The evaluation of the event

The original version of CoreGRID was modified for this study in order to meet the CoreGRID version used in Chavarría, Villada & Chaves’ (2017). study with Spanish native speakers in Colombia. These data are also used in the comparison of ANGER in Spanish and Bulgarian.

3.3.2. Study 2

The second study focuses on the acquisition of conceptual metaphors and metonymies in the description of ANGER in L2 Spanish by L1 Bulgarian learners. The goal is to examine learners’ use of metaphorical language both in production and comprehension and determine to what extent learners’ L1 knowledge and culture may affect

metaphorical processing in L2. Variation across different proficiency levels (A1 to C2) is also examined.

Written production data were collected using the elicitation materials called "Laura's Weekend" (Gómez-Vicente 2013) in both L1 and L2. Comprehension data were collected by showing the students metaphorical expressions in L2 that differ conceptually and linguistically from their L1 equivalents.

3.4. Results and discussion

3.4.1. Study 1

Results from the contrastive study about the conceptualisation of ANGER in Bulgarian and Spanish show that the same conceptual metaphors and metonymies exist in both languages. They are the same as in other previously studied languages such as English, Spanish or Russian (Lakoff & Kövecses 1987, 1990; Kövecses 2000b; Barcelona 1989b; Soriano 2003a, 2004, 2013, 2016; Ogarkova & Soriano 2014a b; Ogarkova, Soriano & Gladkova 2016, 2018). The comparison between different varieties of Spanish did not reveal significant differences, adding further support to results in previous studies (Fontaine, Scherer & Soriano 2013; Ogarkova; Panasenko & Lewandowska-Tomaszczyk 2013; Soriano et al. 2013). These studies found more similarities in the emotional concepts among different varieties of the same language or in languages within the same family than between genetically distant languages.

The analysis indicates that a large number of ANGER metaphors and metonymies in Bulgarian is grounded on the physiological changes that the emotion causes in the body. For example, the agitation *бушувам* (*byshivam*), the rise in temperature or blood pressure as in *качва ми се кръвта на главата* (*kachva mi se krevta na glabata*) 'my blood takes the head' and the behaviour adopted within this emotion. These results are consistent with previous studies on ANGER in other languages (Lakoff & Kövecses 1987, 1990; Kövecses 1995, 2000b; Taylor & Mbense 1998; Barcelona 1989b; Yu 1995; Matsuki 1995; Soriano 2003a, 2004, 2013, 2016; Ogarkova & Soriano 2014a, b; Ogarkova, Soriano & Gladkova 2016, 2018).

Bulgarian also shares some conceptual metaphors for emotions that are present in other languages, such as the conception of the body as a container for the emotion, the increase in temperature with the intensification of the emotion, and the emotion as an illness. There are, however, other expressions that encoded metaphorical and

metonymical mapping based on cultural elements, like *вземат ме дяволите* (*vseman me diavolite*) ‘be taken by the devil’, or *кисел като арнаутин* (*kisel kato arnautin*) ‘sour as an Albanian’, that evidence that cultural contexts and beliefs do play a role in the conceptualisation of this emotion in Bulgarian.

3.4.2. Study 2

Results from the L2 acquisition study reveal that figurative language is more frequently used than literal language, in both in L1 and L2 written productions when expressing emotions such as ANGER. However, a more considerable and more varied number of metaphors and metonymies was found in the L1s, but there were more attempts of creativity in the expressions at the L2 lower proficiency levels (A2 and B1). A2 proficiency level has a more moderate use of metaphorical and metonymical expressions to talk about emotions than B1 and B2 levels. However, contrary to previous studies (Golden 2012; Paris 2014b, c; Littlemore et al. 2012, 2014) which found significant differences between B1 and B2 levels, no significant differences have been found regarding the number of expressions used between these two proficiency levels.

The most significant differences in the use of metaphorical language do not depend on the L2 proficiency levels but rather on each learner’s level. As Littlemore (2010) argues, this individual variation in the ability to use metaphorical language in both L1 and L2 is directly linked to the individual’s own metaphorical competence development.

Interestingly enough, comprehension results do not reveal significant individual or group differences. However, substantial differences are found in the correct interpretation of the various types of metaphorical and metonymical expressions, depending on how culturally distant they are from the L1. This result is consistent with previous results in Chen and Lai’s (2013) study.

Results also emphasise how learner’s awareness of embodied grounding for metaphors and metonymies serve as a comprehension strategy to understand metaphorical and metonymical expressions, as also has been noticed in Ferreira’s (2008), De Cock & Suñer’s (2018) and Suñer’s (2018, 2019) studies.

This study shows that L2 students can understand and use metaphor and metonymy at all levels, including beginners, and eventually, how metaphors can be used as a communication strategy.

4. Conclusions

This research has presented the metaphorical and metonymical differences and similarities in the conceptualisation of ANGER in Bulgarian and Spanish. It also emphasises the importance of metaphorical competence in second language learning of emotions in Spanish, and its crucial role in the teaching of Spanish as a second language.

The contrastive psycholinguistic study reveals the conceptual differences in the emotion of ANGER between Bulgarian and Spanish, displaying this concept as similar in both languages despite specific cultural differences. Likewise, it corroborates that the conceptualisation of ANGER in Bulgarian is linguistically shaped into metaphorical and metonymical expressions which are motivated by both physical and socio-cultural experiences.

The differences between Spanish and Bulgarian found in the first study serve to predict the possible difficulties that Bulgarian learners of L2 Spanish might encounter in their understanding and expression of ANGER in L2 Spanish. The second study shows that similar elements in both languages support L2 production and comprehension, and conceptually different elements cause negative transfers. However, linguistic transfer also contributes positively to the generation of metaphors that can be considered as creative in Spanish.

The acquisition study shows how Bulgarian learners of L2 Spanish produce metaphorical and metonymical expressions about ANGER differently according to individual differences. This study also evidence that participants easily understand the expressions without significant differences between levels. These results are consistent with second language acquisition theories. They also add further support to previous studies (Danesi 1992) that advocate for an earlier introduction of metaphor and metonymy in L2 teaching.

