

FRASEOLOGÍA DE LAS EMOCIONES EN COLORES: EL ARTE DE LA COMUNICACIÓN E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Beatriz Martín-Gascón

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología,
Universidad Complutense de Madrid, Calle del Profesor Aranguren, s/n, Madrid, España
beatma22@ucm.es

Phraseology of emotions in colours: the art of communication and pedagogical implications

Abstract: The phraseology of emotions explores how speakers conceptualise their emotions and express them verbally. Thus, it is productive to connect phraseological units (PU) to the cognitive process or motivation underlying their meaning. In this sense, highlighting the metaphorical and metonymic value of an affectively charged PU helps its identification, learning, and retention in a foreign language (FL). The present research examines three colour-emotion PU in Spanish (i.e. *ponerse rojo*, *ponerse blanco*, *ponerse negro*). Specifically, it focuses on exploring the colour-emotion change property and how it is expressed in language. Through a methodology based on corpus analysis (Spanish Web Corpus (2018) / esTenTen18) and cognitive analysis, it aims to illustrate the underlying metaphors and metonymies. The results, in line with previous studies, showed the presence of metaphors and metonymies in the phrasing of emotions (e.g. ANGER/SHAME IS A HOT FLUID IN A CONTAINER, PART FOR PART, EFFECT FOR CAUSE, OR PART FOR ALL). A quantitative analysis of the target PU in the esTenTen18 corpus provided data on frequency, context, and the emotions that are referred to. Hence, the PU *ponerse rojo* ($n=10,403$) was positioned as the most common and was used to express embarrassment and anger, followed by *ponerse negro* ($n=3,927$), which represented the emotion of anger as well. The latter was closely followed by *ponerse blanco* ($n=3,044$) to denote fear. The findings allow us to reflect on the pedagogical implications of colour-emotion PU and to put forward recommendations that enhance metaphorical and metonymic awareness in the Spanish/FL classroom. Future research foresees the realisation of material based on the findings and suggestions and subsequent implementation in the classroom.

Keywords: phraseology; colour-emotion; foreign language; esTenTen18; metaphor; metonymy

Resumen: La fraseología de las emociones estudia cómo el hablante conceptualiza y expresa verbalmente sus emociones. Así, resulta productivo conectar las unidades fraseológicas (UF) al proceso cognitivo o motivación subyacente a su significado. En este sentido, resaltar

el valor metafórico y metonímico de una UF con carga afectiva ayuda a su identificación, aprendizaje y retención en una lengua extranjera (LÉ). La presente investigación examina tres UF de color-emoción en español (i.e., *ponerse rojo*, *ponerse blanco*, *ponerse negro*). En concreto, se centra en explorar la propiedad de cambio de color y emoción y cómo se expresa en el lenguaje. A través de una metodología basada en el análisis de corpus (Spanish Web Corpus (2018) / esTenTen18) y en un análisis cognitivo, se pretende ilustrar las metáforas y metonimias subyacentes. Los resultados, en la línea de estudios anteriores, realzaron la presencia de metáforas y metonimias en la fraseología de emociones como LA IRA / LA VERGÜENZA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR, PARTE POR PARTE, EFECTO POR CAUSA O PARTE POR TODO. El análisis cuantitativo de las UF meta en el corpus esTenTen18 aportó datos sobre la frecuencia, el contexto y la emoción referida. Así, la UF *ponerse rojo* ($n=10.403$) se posicionó como la más común y se usó para expresar vergüenza e ira, seguida de *ponerse negro* ($n=3.927$), que representó la emoción de ira igualmente. A esta última le siguió de cerca *ponerse blanco* ($n=3.044$) para denotar miedo. Los hallazgos permiten reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de las UF color-emoción y plantear recomendaciones que potencian la concienciación metafórica y metonímica en el aula de español/L2. En investigaciones futuras se prevé la realización de material basado en los resultados y las sugerencias y la posterior implementación en el aula.

Palabras clave: fraseología; color-emoción; lengua extranjera; esTenTen18; metáfora; metonimia

1. Introducción

La fraseología de las emociones ha experimentado en las últimas décadas un gran auge, ganándose así el estatus de subdisciplina dentro de la fraseología (Torrijano y Recio 2019). En la década de los ochenta, estudios de autores clave y precursores del cognitivismo lingüístico como Kövecses (1986), Lakoff (1987) y este último junto con Johnson (1980), exploraron emociones como la ira, el orgullo y el amor y su conceptualización a través de metáforas cotidianas. A partir de ese momento, las investigaciones fraseológicas no solo se centran en cómo hablamos sobre emociones, sino también en cómo se conceptualizan en la mente del hablante.

Así, como defienden Julià Luna y Ortiz Rodríguez (2013), resulta muy productivo vincular las unidades fraseológicas (UF) a la motivación o proceso cognitivo, i.e., metáfora, metonimia, subyacente a su significado –entiéndase metáfora y metonimia como proceso relativamente inconsciente y automático y no como exclusivo recurso poético y de embellecimiento del lenguaje–. Lakoff y Kövecses (1987, 1990) ya destacaron el principio metonímico de las emociones mostrando cómo los efectos fisiológicos de una emoción representan conceptual y lingüísticamente esa emoción. El aumento de la temperatura (*acalorarse*), la agitación (*perder la calma*) o el enrojecimiento (*ponerse rojo de ira*) indican la presencia de ira por sus efectos corporales. Asimismo, en las metáforas conceptuales, aspectos de la experiencia emocional como la intensidad, el control o la valencia (positiva, negativa) se reflejan visiblemente (Kövecses 2000, 2008). La ira está ligada, por ejemplo, al control y a la pérdida de este. Cuando alguien está muy enfadado o está *fuera de sí*, el ente experimentante pierde el control y el esquema conceptual que subyace es CONTROL ES ESTAR EN UNA UBICACIÓN (CANÓNICA).

De acuerdo con otras autoras (p. ej., Julià Luna y Ortiz Rodríguez 2013; Recio Ariza 2012), el valor metafórico y metonímico de las UF de las emociones es clave para su identificación, aprendizaje y retención en una lengua extranjera (LE). Según Mellado Mellado-Blanco (1997: 288), «el pensamiento humano se sirve de mecanismos cognitivos universales a la hora de expresar verbal y figuradamente determinadas emociones». Esta visión de que las emociones son inherentes al ser humano y, por tanto, están presentes en todas las culturas y lenguas, facilitaría su adquisición en una LE. Sin embargo, otros autores como Hudson (1984) ponen de manifiesto la idiosincrasia en su representación lingüística debido al vínculo estrecho entre *emoción* y cultura propia de cada comunidad lingüística.

Esto supone un reto para docentes y aprendientes de LE, pero a su vez convierte a la fraseología de las emociones en un subcampo merecedor de estudio para aquellos interesados en el arte de la comunicación y la pedagogía de lenguas. Haciendo explícitas las similitudes y diferencias en la conceptualización y representación lingüística de las emociones, así como centrando la atención en el binomio forma-significado, el aprendiente estará más cerca de alcanzar una asimilación significativa de la lengua.

En vista de lo anteriormente expuesto, el presente estudio examina tres UF del español compuestas por el verbo de cambio de estado (*ponerse*) y tres de los colores básicos (*blanco, rojo y negro*) que expresan emociones. En concreto, nos centramos en la propiedad de cambio de color y *emoción* y cómo se expresa en el lenguaje. A través de una metodología basada en el análisis de corpus y en un análisis cognitivo de las UF meta, se pretende dilucidar las metáforas y metonimias subyacentes. A partir de los resultados de dicho análisis, se reflexionará sobre las implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas UF.

2. Fraseología de las emociones

Fussell (2002) defiende la idea de que el ser humano expresa y comparte sus emociones a través de la palabra como una actividad fundamental que le permite conservarse en un estado físico y mental saludable. La autora subraya la necesidad de saber transmitir y entender las emociones para el bienestar individual y común. De acuerdo con la definición de *emoción* de Torrent-Lenzen (2009) y la adaptación de esta de Mellado-Blanco y Recio-Ariza (2020), entendemos emociones como estados anímicos que afectan, asimismo, a nuestro cuerpo, inherentes a la naturaleza humana y alterables. En relación con esto último, Mellado-Blanco y Recio-Ariza (2020: 88) las conciben como «movimientos» y hacen referencia a Kluge (1999), quien habla de su etimología (*movêre*) y del movimiento del ánimo como aspecto intrínseco a estas. Las emociones no son estáticas y varían como reacción al entorno (p. ej., el tiempo, nuestra salud, las personas de las que nos rodeamos, el éxito, el fracaso, el trabajo). Así, la fraseología de las emociones estudia, por ejemplo, UF que, a pesar de no referirse explícitamente a estados emocionales, expresan una *emoción* a través de su componente pragmático. Este es el caso de las tres UF objeto de estudio: *ponerse blanco, ponerse negro y ponerse rojo*, vinculadas con emociones como el miedo, el enfado

y la vergüenza o la ira, respectivamente. Se habla de «ponerse + color» como UF ya que atiende a las características definitorias que propone Corpas Pastor (1998: 167) de «combinación estable de unidades léxicas formada por al menos dos palabras gráficas», así como a los aspectos distintivos de «polilexicalidad, alta frecuencia [...], idiomática y variación».

3. Color y *emoción*: motivación metafórica y metonímica

El análisis lingüístico de la conceptualización del color implica identificar propiedades inherentes de una entidad que puede cambiar de color (Sanford 2010). Cuando alguien se asusta, decimos que *se ha puesto blanco*, basándonos en la reacción física que experimenta (i.e., pérdida de color en la cara a causa de una disminución de circulación sanguínea). Cuando nos enfadamos o algo nos causa vergüenza, el cambio en la presión sanguínea puede hacer que la cara y la zona del cuello del experimentador se enrojezcan, dando lugar a expresiones como *ponerse rojo* o *enrojecerse*. Tanto las emociones como los colores son conceptos humanos primarios. Así, sentir una *emoción* y apreciar los distintos colores se consideran experiencias físicas y corporales universales. Colores básicos como el negro, el blanco o el rojo son más frecuentes en el lenguaje que colores secundarios como el marrón, el naranja o el morado (Sanford 2010, 2012). Como consecuencia, son más prominentes (*salient*) y polisémicos. El factor frecuencia es muy relevante ya que determina el grado de consolidación (*entrenchment* en palabras de Langacker). Esta consolidación se expresa a través de metáforas y metonimias conceptuales que parten de experiencias físicas y psicológicas.

Investigaciones previas han considerado el color en relación con la *emoción* que evoca (Birren 1978). Por ejemplo, Steinvall (2007) llevó a cabo un análisis de corpus para investigar los patrones colocacionales sobre 50 términos de color y 135 de *emoción* considerando un enfoque dual que considera las emociones en relación con categorías de colores y los colores con respecto a categorías de emociones. Los resultados mostraron modelos cognitivos metafóricos como LA EMOCIÓN ES CALOR (con el color rojo designando ira, o a colores más oscuros, más intensa es la *emoción*), LA EMOCIÓN ES UN FENÓMENO ATMOSFÉRICO (con colores como el azul o el amarillo asociados a la felicidad motivados por el cielo o el sol, en contraposición con el gris y el negro relacionados con la tristeza, debido al color de las nubes) o LA EMOCIÓN ES UNA ENFERMEDAD (con el verde asociado a la envidia o el amarillo al asco, como consecuencia del tono de piel derivado del reflujo de la bilis). En la misma línea, en un estudio sobre asociaciones entre color y *emoción* en inglés, Sanford (2014) analizó la UF o construcción metonímica «X (cambio) Y con Z», que es la expansión metafórica de «X (estado, ser) Y con Z» como en *He turned red with anger*. Tras el análisis de corpus (Corpus of American English y Corpus of Historical American English) y los resultados de tres cuestionarios, el autor concluyó que la relación color-*emoción* está muy consolidada en los hablantes ingleses y se conceptualiza a través de metáforas y metonimias. Partiendo de los resultados de estos estudios y en busca de la motivación que subyace a UF de cambio de estado que usan colores básicos como el rojo, el negro y el blanco, se presenta a continuación la metodología de corpus y el análisis cognitivo.

4. Metodología de corpus

Previo al análisis cognitivo de las estructuras lingüísticas meta, se realizó un estudio de corpus para corroborar el uso común de las UF objeto de estudio en distintas variedades del español (i.e., la presencia de la asociación color-emoción). Para ello, se utilizó la herramienta de análisis de texto en línea Sketch Engine, un *software* de gestión de corpus que funciona con grandes muestras de lenguaje, desarrollado por Lexical Computing (2003). Esta permite trabajar con distintos tipos de corpus, en este caso, se hizo uso de uno de los corpus que vienen integrados en la herramienta, el Spanish Web Corpus 2018 (esTenTen18, Jakubíček *et al.* 2013) y se usaron dos herramientas: *word sketch* y *concordance*. La primera procesa y detecta las colocaciones potenciales y la segunda, una de las herramientas más potentes de *Sketch Engine*, permite examinar las UF en contexto.

WORD SKETCH Spanish Web 2018 (esTenTen18) Get more space

poner as verb 13,973,048x

modifiers of "poner"	objects of "poner"	subjects of "poner"	"poner" and/or ...
encima pone encima • especially: games • especially: discussion	fin pone fin a ejemplo pone un ejemplo	ejemplo ejemplo que pones • especially: computers • especially: games	quitar quita y pon • especially: games • especially: business
adjectives after "poner"			
nervioso pone nervioso • especially: health • especially: sports • especially: arts show more (2)			
serio puso serio • especially: recreation • especially: arts • especially: games show more (2)			
rojo puso rojo • esp: especially: arts • esp: especially: discussion • especially: discussion			
blanco puso blanco • esp: especially: arts • esp: especially: discussion • especially: discussion			
verde pone verde • especially: computers • especially: arts • especially: blog			
negro pone negra • especially: business • especially: computers			

Fig. 1. «Poner» + adjetivo (color) en word sketch

4.1. Corpus: Spanish Web Corpus 2018 (esTenTen18)

Se trata de un corpus de 16.900 millones de palabras que pertenece a la familia «TenTen», un conjunto de corpus web procesados con un tamaño superior a los

10.000 millones de palabras. A su vez, el Spanish Web contiene subcorpus basados en las variedades lingüísticas del español (europeo y americano).

4.2. Procedimiento

Empezamos buscando las colocaciones del verbo de cambio de estado (*poner*)se en *word sketch* y nos centramos en las UF de «poner» + adjetivo. Observamos la presencia de adjetivos en forma de colores (*rojo, blanco, verde y negro*) (Fig. 1). La UF «poner» + verde no se consideró en pasos posteriores, pues no expresa cambio de estado y la forma reflexiva del verbo no la convierte en una UF prototípica (*ponerse verde**). Tras este primer paso, procedimos a cuantificar (en número de casos) las tres UF que nos ocupan y a examinarlas en contexto a través de la opción *concordance*. De esta manera, el análisis cognitivo de las metáforas y metonimias subyacentes se basa en muestras reales y representativas de la comunidad de la lengua meta.

5. Análisis de corpus y cognitivo de UF

5.1. Ponerse rojo

Los resultados del análisis de las UF de cambio de estado que emplean colores para expresar una *emoción* transitoria situaron a la UF *ponerse rojo* en sus distintas formas verbales y personales (p. ej., *se pondrán rojas, se puso rojo*) en el puesto más alto de coaparición, con 10.403 casos (Tabla 1) (ejemplo 1).

Número de casos	10.403
Número de casos por millón	0,53
Porcentaje del corpus completo	0,00005310 %
Tamaño del corpus (casos)	19.593.089.777

Tabla 1. CQL ponerse + rojo

Hasta en 1.596 casos, esta UF venía acompañada del complemento *como un tomate* (ejemplo 2). Asimismo, esta UF conceptualiza dos emociones muy diferentes, la ira y la vergüenza. A veces, las emociones se explicitan verbalmente a través de otros complementos como *de ira* ($n=438$), *de rabia* ($n=166$), *de vergüenza* ($n=517$) (ejemplos 3, 4 y 5, respectivamente).

- (1) En el colegio y ahora en mi trabajo siempre me enrojecía **ante circunstancias que no lo merecían** y pasa lo que muchos dicen *te pones roja* y todos empiezan a decirte qué te pasa por qué *te pusiste roja* o empiezan a burlarse.
- (2) Además, tengo un problema que **al hablar con alguien** *me pongo rojo como un tomate*, y me es difícil adaptarme a veces me pregunto qué hacer.
- (3) La indignidad es tal que, siendo yo policía, *me pongo rojo de ira* solo de comprobar **el grado de incompetencia al que nuestro gremio puede, tristemente, llegar**.
- (4) Maldijo Aristóteles, *poniéndose rojo de rabia* - ¡Si vos y tus estúpidos secuaces **sirvieran para algo, haría rato que hubiera dejado de darnos problema!**
- (5) El mecanismo fisiológico por el que *nos ponemos rojos de vergüenza* se relaciona con **la dilatación de los vasos sanguíneos**.

Entre las definiciones de *rojo* (RAE), aparece la siguiente «semejante al de la sangre o al del tomate maduro, y que ocupa el primer lugar en el espectro luminoso». La RAE define, asimismo, la UF *ponerse rojo* como locución adverbial que significa «ruborizarse, sentir vergüenza», sin hacer referencia a la *emoción* del enfado o la ira, a diferencia del uso real que puede observarse en el corpus analizado. Así, la conexión del *rojo* con emociones como la vergüenza, la ira, la rabia se debe al efecto que dichas emociones crean en el individuo (ver ejemplos 1, 2 y 5 donde se explicita el resultado físico de enrojecimiento visible de la cara debido a un mayor flujo de sangre). Según Kövecses (2010), esa reacción física es el resultado tanto del calor corporal como de la presión sanguínea interna. El proceso está motivado por nuestra experiencia física y corpórea, y esto se observa a nivel lingüístico en español.

La fisiología conceptualizada, esto es, las metonimias y metáforas conceptuales, proporciona la motivación para conceptualizar a la persona avergonzada o enfurecida metafóricamente como un recipiente presurizado (LA IRA / LA VERGÜENZA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR). En los ejemplos extraídos del Corpus esTenTen18, los sujetos son experimentadores indirectos. La zona de la cara y el cuello son los elementos que sufren más directamente el efecto físico del enrojecimiento. Así, la metonimia TODO POR PARTE, que es una metonimia de zona activa, subyace a esta UF. Sin embargo, la metonimia más relevante es la de PARTE POR PARTE. Al afirmar que alguien *se puso rojo/a* (EFECTO), en otras palabras, que exhibió la respuesta fisiológica de enrojecimiento, se activa la CAUSA emocional (vergüenza o ira) de esa respuesta. En estos ejemplos, los sujetos que experimentan esa *emoción* o experimentadores primero estaban en un estado emocional de reposo. Sin embargo, se dan una serie de causas externas (ver negrita en los ejemplos) que les hacen cambiar ese estado inicial, para pasar temporalmente de un estado de reposo a otro de vergüenza o ira.

5.2. Ponerse negro

La UF *ponerse negro* se encontró en un total de 3.927 casos (Tabla 2), lo que representa un porcentaje del corpus completo bastante menor que *ponerse rojo*. No obstante, una búsqueda en *word sketch* del lexema *negro* mostró que el verbo más frecuente que lo antecede es *poner(se)*. Aunque la UF suele aparecer sin complementos que explicitan la *emoción* experimentada por el hablante (ejemplo 6), también encontramos el complemento *de + emoción* (ejemplos 7 y 8). En el ejemplo 9, vemos, asimismo, la co-ocurrencia con la *emoción* de ira a través del lexema *coraje* (6 casos).

Número de casos	3.927
Número de casos por millón	0,2
Porcentaje del corpus completo	0,00002004 %
Tamaño del corpus (casos)	19.593.089.777

Tabla 2. CQL ponerse + negro

- (6) Yo estaba un día, hace poco en una cola, y cuando me llegó el turno me dijo la funcionaria, **que se iba a desayunar y que volviera una hora más tarde**, mira *me puse negra*, y dispuesta a ponerle una hoja de reclamaciones.

- (7) He leído **la noticia** y antes de la mitad *me he puesto negra de la rabia*.
 (8) Ya tengo que reconocer que *me puse negra de la ira y de la impotencia* porque simplemente esa señora **se estaba riendo de mí**.
 (9) Cuando regresó, como a las 10 de la noche, acompañado de su esposa, *se puso más negro del coraje* al ver que **lo habían robado**.

El *negro*, al igual que el color *rojo*, se ha relacionado con la ira (Fugate y Franco 2019; Molina Plaza 2015) o con el afecto negativo (Mey 2005; Vereza y Puente 2017). La RAE presenta en una de sus acepciones de *negro* la UF *ponerse negro* y la define como «muy enfadado o irritado». La psicología folclórica, que viene marcada por aspectos culturales y se refuerza en cada cultura (p. ej., memes, clásicos del cine y de la literatura) consolidan estas asociaciones. En las tradiciones helenísticas, romanas y cristianas, el *blanco* es el color de la inocencia y la pureza, mientras que el *negro* se asocia al mal (p. ej., Satanás es «el príncipe de las tinieblas», Jesús es «la luz del mundo», Alá se equipara con «la luz del Corán» y para los budistas, la verdad se caracteriza como una «luz»: Meier *et al.* 2004; Chiou y Cheng 2013). Desde una perspectiva de CL, se cree que asociaciones como esta están motivadas conceptualmente. Dominios concretos como la oscuridad, en su vínculo metonímico con el color negro, confieren un valor negativo en español. Al igual que en *ponerse rojo*, esta UF presenta a un experimentador que, a causa de distintos factores externos (ver negrita), cambia su estado inicial de reposo para experimentar la *emoción* de rabia o ira de forma pasajera.

5.3. Ponerse blanco

Ponerse blanco es la UF que menor presencia tiene en el Spanish Web Corpus de las tres estudiadas, con un total de 3.044 casos (Tabla 3) (ejemplo 10). De estos, 884 se tratan de la UF *poner blanco sobre negro*, que no denota ninguna *emoción*. Hasta en 44 casos la UF objeto de estudio viene seguida del complemento *como el papel* y en un número mucho menor, *como la pared* ($n=6$) (ejemplos 11 y 12).

Número de casos	3.044
Número de casos por millón	0,16
Porcentaje del corpus completo	0,00001554 %
Tamaño del corpus (casos)	19.593.089.777

Tabla 3. CQL ponerse + blanco

- (10) O sea, no de que tal cosa me dio miedo y me aumentó la adrenalina y me *puse blanca* y salí corriendo...
 (11) El doctor le dijo sin más preámbulos: ¡Estás embarazada! </s><s> *Se puso blanca como el papel*, tragó saliva varias veces, y volvió a preguntarle al médico si era cierto.
 (12) Andy abrió los ojos como platos, mirándome fijamente. </s><s> *Se puso blanco como la pared* y con lentitud, bajó la cabeza al suelo, seguramente embriagado de recuerdos poco agradables. </s><s> Le tembló el cuerpo con débiles espasmos y sin alzar la cabeza, caminó hasta la sala de arriba, ya medio vacía y entró en lo que debería ser la única habitación.

La RAE define *blanco* como «semejante al (color) de la nieve o la leche, y que corresponde al de la luz solar, no descompuesta en los varios colores del espectro». En una

de sus acepciones habla de «pálido, generalmente a causa de una *emoción* fuerte, un susto o una sorpresa». En el estudio de Sanford (2014), el término blanco se asoció al miedo hasta en un 78 % de los casos. La UF *ponerse blanco* tiene una explicación biológica y, por tanto, está motivada físicamente. La razón más común por la que la piel se vuelve blanca, sobre todo en la cara y el cuello, es a través del ejercicio físico. La motivación física es que la provisión de sangre se deriva a los músculos para satisfacer sus mayores necesidades de oxígeno. Aparte de en el deporte, este efecto se puede manifestar también en las personas que habitan lugares con climas fríos. En estos casos, la sangre no necesita permanecer tan cerca de la superficie del cuerpo para deshacerse del exceso de calor. Cuando experimentamos una *emoción* fuerte como el miedo, se produce una respuesta fisiológica ante la percepción de daño o amenaza a la supervivencia (Cannon 1932). Las hormonas como la adrenalina o la noradrenalina dan lugar a una reacción física inmediata que incluye la dilatación de los vasos sanguíneos en los músculos, los temblores o la palidez (Gozhenko *et al.* 2009). Así, el proceso cognitivo que parece estar subyacente es el de EFECTO (respuesta fisiológica de ponerse la cara blanca) POR CAUSA emocional (susto) de esa respuesta, así como la PARTE (cara) por el TODO (persona). Los experimentadores en los ejemplos extraídos del corpus hablan de aumento de adrenalina, de salir corriendo, de tragar saliva, de temblor en el cuerpo y espasmos, todos ellos síntomas de haber sufrido un cambio espontáneo y temporal de un estado de reposo a otro de miedo.

6. Implicaciones pedagógicas

La utilización de procesos cognitivos como la metáfora y la metonimia en la enseñanza de LE ha cobrado gran relevancia en la actualidad. Diferentes autores han aportado diversas perspectivas y enfoques sobre este tema, destacando su importancia en la comprensión y el uso creativo de la lengua.

En este sentido, Achard (1997) destaca el papel de la metáfora en la construcción del significado y en la comprensión de las palabras, mientras que Littlemore (2009) enfatiza la importancia de la conciencia metonímica e inferencial en la adquisición de una LE. Tyler (2017) también se centra en la metáfora y la metonimia, y cómo estas figuras retóricas pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos abstractos.

En cuanto a la aplicación práctica de estos procesos cognitivos en el aula de LE, varios autores han propuesto distintas estrategias y enfoques. Por ejemplo, Littlemore y Juchem-Grundmann (2010) sugieren concienciar a los estudiantes sobre la ubicuidad de la metonimia e inferencia, y la importancia del pensamiento metafórico en la comprensión y el uso creativo de la lengua. Por otro lado, MacArthur y Littlemore (2011) proponen fomentar el potencial metafórico del léxico, mientras que Lantolf y Bobrova (2014) presentan un programa pedagógico basado en la aplicación de la metáfora para enseñar emociones, utilizando dominios fuente como colores, animales y deportes.

Niemeier (2017) también destaca el potencial pedagógico de la metáfora, y presenta ejemplos didácticos para dotar a los estudiantes de herramientas basadas en

la experiencia y motivadas en el entorno del aula a través de metáforas de los colores. Por su parte, Martín-Gascón (2022) amplía las sugerencias propuestas por Littlemore (2009) y complementadas en Barcelona (2010) y Martín-Gascón y Barcelona (en prensa) a la hora de aplicar la metonimia en el aula de LE.

En conjunto, estos autores muestran que la metáfora y la metonimia pueden ser herramientas muy útiles en la enseñanza y aprendizaje de una LE. Estos mecanismos cognitivos permiten a los estudiantes comprender y usar la lengua de manera más creativa e intuitiva, lo que puede mejorar significativamente la comprensión y el uso de la lengua en el aula. Las estrategias y enfoques propuestos por estos autores pueden ser de gran ayuda para los docentes de LE que buscan métodos innovadores y efectivos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en el aula.

Partiendo de estas investigaciones previas y atendiendo a los resultados de las UF examinadas en este artículo, se ofrece una lista de sugerencias y ejemplos en la Tabla 4 que buscan concienciar sobre el papel de la metáfora y la metonimia en el lenguaje.

Recomendaciones generales

1. Ejemplos simples, claros y auténticos
2. Forma lingüística acompañada de elemento visual significativo (i.e., *GIFS*, imágenes, vídeos)
3. Evitar metalenguaje
4. Establecer conexiones con otras lenguas (diferencias y similitudes)
5. Hacer explícita la motivación física, biológica, etc.
6. Reflexionar sobre los significados literales y figurados
7. Participación activa por parte del aprendiz

Recomendaciones específicas

8. A partir de metáforas conceptuales convencionales (p. ej., LO BUENO ES BLANCO / CLARO / LUZ VS. LO MALO ES NEGRO/OSCURO), crear nuevas metáforas (p. ej., EL MIEDO ES BLANCO *me puse blanco* vs. EL MISTERIO / LA ELEGANCIA / EL PODER ES NEGRO)
 9. Preguntar sobre expresiones que conozcan de emociones con colores en su lengua materna y LE
 10. Fomentar el pensamiento asociativo con preguntas como, p. ej., *¿Por qué crees que para hablar de la ira usamos el color rojo y del miedo el color blanco?*
 11. Crear mapas mentales sobre el modelo cognitivo idealizado de distintas emociones y colores
 12. Explotar la motivación metonímica de las metáforas conceptuales a través de imágenes (presión sanguínea - enrojecimiento de la cara - enfado)
 13. Mostrar ejemplos lingüísticos idénticos con la forma meta como único factor de cambio de significado (*soy rojo* vs. *me pongo rojo*, *me pongo rojo* vs. *me pongo blanco*)
-

Tabla 4. Recomendaciones generales y específicas para la aplicación de la metáfora y la metonimia en UF color-emoción

Las recomendaciones generales tienen como objetivo proporcionar un marco práctico para aplicar estos procesos cognitivos en el aula de español/L2. Se enfatiza la importancia de proporcionar ejemplos simples, claros y auténticos acompañados de elementos visuales significativos para facilitar la comprensión de conceptos abstractos. Se recomienda evitar el metalenguaje y establecer conexiones con otras lenguas para fomentar la comprensión de las similitudes y diferencias lingüísticas. Asimismo, se invita a hacer explícita la motivación física, biológica, entre otras, detrás de los conceptos lingüísticos para comprender mejor el significado literal y figurado de las palabras y expresiones. También se destaca la importancia de la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje para favorecer el involucramiento en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, las recomendaciones específicas proporcionan estrategias concretas para aplicar la metáfora y la metonimia en el aula de lengua extranjera. Se sugiere, por ejemplo, crear nuevas metáforas a partir de las convencionales y preguntar a los estudiantes sobre expresiones relacionadas con emociones y colores en su lengua materna y en la lengua extranjera para fomentar el pensamiento asociativo y la reflexión sobre los significados literales y figurados. Además, se recomienda crear mapas mentales sobre el modelo cognitivo idealizado de distintas emociones y colores y explotar la motivación metonímica de las metáforas conceptuales a través de imágenes. Se sugiere mostrar ejemplos lingüísticos idénticos con la forma meta como único factor de cambio de significado para mejorar la comprensión de los conceptos abstractos y la relación entre la metáfora y la metonimia. En su conjunto, estas recomendaciones específicas ofrecen herramientas prácticas para aplicar la metáfora y la metonimia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

7. Conclusiones

Los resultados de este estudio de análisis de corpus y cognitivo apuntan en la misma dirección que las constataciones de investigaciones previas sobre la importancia de realzar el valor metafórico y metonímico de las UF de las emociones en el aprendizaje de una LE (Julià Luna y Ortiz Rodríguez 2013; Recio Ariza 2012). En concreto, el análisis cuantitativo de las tres UF meta en el Spanish Web Corpus (2018) ha aportado datos sobre la frecuencia de cada una, el tipo de contexto y la emoción referida. Así la UF *ponerse rojo* ($n=10.403$) se posiciona como la más común y expresa vergüenza e ira, seguida de *ponerse negro* ($n=3.927$), que representa la emoción de ira igualmente. A esta última le sigue de cerca *ponerse blanco* ($n=3.044$) para denotar miedo. El análisis cualitativo de ejemplos extraídos del corpus ha permitido examinar las metáforas y metonimias subyacentes (LA IRA / LA VERGÜENZA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR, PARTE POR PARTE, EFECTO POR CAUSA, PARTE POR TODO). Dichos resultados nos llevan a reflexionar sobre las posibles implicaciones pedagógicas de las UF color-emoción y a proponer una serie de recomendaciones que potencian la concienciación metafórica y metonímica en el aula de español/L2. En investigaciones futuras se prevé el diseño de tareas basadas en los resultados y las sugerencias planteadas y la posterior aplicación en el aula siguiendo un diseño de

pretest-posttest para medir el beneficio pedagógico de este enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fraseología de las emociones.

Agradecimientos

El presente estudio se enmarca en el Proyecto «Researching conceptual metonymy in selected areas of grammar, discourse, and sign language with the aid of the University of Córdoba Metonymy Database (METGRADISL&BASE)» (PGC2018-101214-B-1I00), que cuenta con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación, desde el área «Mente, lenguaje y cerebro».

Referencias bibliográficas

- ACHARD, Michel (1997), «Cognitive grammar and SLA investigation», *Journal of Intensive English Studies* 11, 157-176.
- BARCELONA, Antonio (2010), «Metonymy in conceptualization, communication, language and truth», en BURKHARDT, A. - NERLICH B. (eds.), *Tropical Truth (s), The Epistemology of Metaphor and other Tropes*, Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 271-295.
- BIRREN, Faber (1978), *Color and Human Response*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- CANNON, Walter (1932), *Wisdom of the Body*, Nueva York: W.W. Norton & Company.
- CHIOU, Wen-Bin - CHENG, Ying-Yao (2013), «In broad daylight, we trust in God! Brightness, the salience of morality, and ethical behavior», *Journal of Environmental Psychology* 36, 37-42.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1998), «Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos tomados del español y del inglés», en ALVAR EZQUERRA, M. - CORPAS PASTOR, G. (eds.), *Diccionarios, frases, palabras*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 157-187.
- FUGATE, Jennifer Marie Binzak - FRANCO, Courtney (2019), «What Color Is Your Anger? Assessing Color-Emotion Pairings in English Speakers», *Frontiers Psychology* 10:206. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00206.
- FUSSELL, Susan R. (2002), «Introduction and overview», en *The verbal communication of emotion*, Nueva York: Psychology Press, 9-24.
- GOZHENKO, A. - GURKALOVA, I.P. - ZUKOW, W. - KWASNIK, Z. (2009), *Pathology*, Radom: Radom University.
- JAKUBÍČEK, Miloš - KILGARRIFF, Adam - KOVÁŘ, Vojtěch - RYCHLÝ, Pavel - SUCHOMEL, Vít (2013), «The TenTen corpus family», en *7th International Corpus Linguistics Conference CL*, 125-127.
- KLUGE, Friedrich (1999), *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlín / Nueva York: Walter de Gruyter.
- KÖVECSES, Zoltán (1986), *Metaphors of Anger, Pride and Love*, Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- KÖVECSES, Zoltan (2000), *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in human feeling*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, George - KÖVECSES, Zoltan (1987), «The cognitive model of ANGER inherent in American English», en HOLLAND, D. - QUINN, N. (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, Nueva York: Cambridge University Press, 195-122.

- LAKOFF, George – KÖVECSÉS, Zoltan (1990), «Anger», en KÖVECSÉS, Z. (ed.), *Emotion Concepts*, Nueva York: Springer Verlag, 50-68.
- LAKOFF, George – JOHNSON, Mark (1980), *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago press.
- LANTOLF, James. P. – BOBROVA, Larysa (2014), «Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom», Theoretical argument and pedagogical program, *Journal of Spanish Language Teaching* 1/1, 46-61.
- LITTLEMORE, Jeannette (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- LITTLEMORE, Jeannette – JUCHEM-GRUNDMANN, Constanze (eds.) (2010), «Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching», *AILA Review* 23(1) 1-6.
- JULIÀ LUNA, Carolina – ORTIZ RODRÍGUEZ, Cristina (2013), «La semántica cognitiva en la enseñanza aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE: el ejemplo de los somatismos», en BORRELL, S., – BLECUA FALGUERAS, B. – CROUS, B., – SIERRA, F. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 495-507.
- MACARTHUR, Fiona – LITTLEMORE, Jeannette (2011), «On the repetition of words with the potential for metaphoric extension in conversations between native and non-native speakers of English», *Metaphor and the Social World* 1(2), 201-239.
- MARTÍN-GASCÓN, Beatriz – BARCELONA, Antonio (en prensa), «Transfer of reference: metaphor and metonymy», en *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition, Morphosyntax and Semantics*.
- MARTÍN-GASCÓN, Beatriz (2022), «Metonymy in Spanish/L2 Teaching: A Cognitive Analysis of Color Idioms and Their Inclusion in the Córdoba Project Database», en CORPAS PASTOR, G., – MITKOV, R. (eds.), *Computational and Corpus-Based Phraseology*, Berlín: Springer Cham, 146-159.
- MEIER, Brian P. – ROBINSON, Michael D. – CLORE, Gerald L. (2014), «Why good guys wear white: Automatic inferences about stimulus valence based on brightness», *Psychological science* 15/2, 82-87.
- MELLADO BLANCO, Carmen (1997), «Fraseologismos alemanes y españoles del campo de las emociones», *Paremia* 6, 383-388.
- MELLADO BLANCO, Carmen – RECIO ARIZA, María Ángeles (2020), «Fraseología de las emociones: traducción, potencial pragmático y tratamiento lexicográfico», *Del texto a la traducción: estudios en homenaje a Pilar Elena*, Málaga: Editorial Comares, 85-102.
- NIEMEIER, Susanne (2017), «Teaching (in) metaphors», en ERVAS, F. – GOLA, E. – ROSSI, M.G. (eds.), *Metaphor in communication, science and education*, Berlín: Mouton De Gruyter, 267-282.
- RECIO ARIZA, María Ángeles (2012), «Der emotionale Faktor beim Gebrauch der Phraseologie in der deutschen und spanischen Werbung und ihre Übersetzung», en EBERWEIN, P. – TORRENT-LENZEN, A. – URÍA FERNÁNDEZ, L. (eds.), *Kontrastive Emotionsforschung spanisch-deutsch*, Aachen/Maastricht: Shaker Verlag, 197-206.
- SANDFORD, Jodi L. (2012), *Red clover. Linguaggio e percezione dei colori. Uno studio cognitivo applicato all'inglese*, Roma: Aracne Editrice.
- SANDFORD, Jodi L. (2014), «Turn a colour with emotion: a linguistic construction of colour in English», *JAIC-Journal of the International Colour Association* 13, 67-83.

- STEINVALL, Anders (2007), «Colors and emotion in English», en MACLAURY, R.E. - PARAMEL, G.V. - DEDRICK, D. (eds.), *Anthropology of Color*, Ámsterdam: John Benjamins, 347-363.
- TORIJANO, J. Agustín - RECIO, María Ángeles (2019), «Translating Emotional Phraseology: A Case Study», *International Conference on Computational and Corpus-Based Phraseology*, Berlín: Springer Cham, 391-403.
- TORRENT-LENZEN, Aina (2009), «Polifonía de las emociones: estudio pragmático sobre la función emotiva de las partículas modales en castellano, catalán y rumano», *Estudis romànics* 31, 7-34.
- TYLER, Andrea (2017), «Second language acquisition», en DANCYGIER, B. (ed.), *The Cambridge handbook of cognitive linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 73-90.