

Las emociones en la enseñanza del léxico en ELE

Paula de Lucas Barquero



UAH

2023
E-eleando
ELE en Red

30

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad de Lyon, Francia)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València, España)

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

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



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Paula de Lucas Barquero

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <http://www3.uah.es/e-eleando>
Correo electrónico: master.ele@uah.es

Editorial Universidad de Alcalá, 2023
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

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

e-ISSN: 2530-7606
<http://www3.uah.es/e-eleando>

Las emociones en la enseñanza del léxico en ELE

Paula de Lucas Barquero

Siglas y abreviaturas

<i>Diccionario de la Lengua Española</i>	DLE
<i>Diccionario de uso del español</i>	DUE
<i>Diccionario Planeta de la lengua española usual</i>	DP
Implicaturas conversacionales generalizadas	ICG
Implicaturas conversacionales particularizadas	ICP
Lengua materna/segunda/tercera	L1/L2/L3
Lengua extranjera	LE
<i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>	MCER
<i>Natural Semantic Metalanguage; Metalenguaje Semántico Universal</i>	NMS
<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	PCIC
<i>Spanish as a Foreign Language</i>	SFL

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Presentación	3
1.2. Motivación	4
1.3. Objetivos generales y específicos	6
1.4. Metodología	6
1.5. Estructura	10
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	13
2.1. El interés por las emociones	14
2.1.1. La Antigüedad: filosofía	14
2.1.2. La Edad Moderna: filosofía	15
2.1.3. Los siglos XIX y XX: naturalismo, filosofía y psicología	15
2.1.4. El siglo XXI: psicología, neurociencia y neuroeducación	18
2.2. El estudio de las emociones en la lingüística y la pragmática	19
2.3. Dos interpretaciones de <i>emoción</i>	21
3. LAS EMOCIONES EN EL LÉXICO	23
3.1. Emociones lexicalizadas: aproximación al léxico emocional	24
3.2. Léxico-pragmática: aproximación a la pragmática emocional	28
3.2.1. Léxico-pragmática: la modulación del significado	31
4. LA ENSEÑANZA DE LAS EMOCIONES EN ELE	39
4.1. Los diccionarios: marcas lexicográficas connotativas	39
4.1.1. Clases de marcas lexicográficas	40
4.1.2. Análisis de marcas lexicográficas connotativas	42
4.2. El PCIC: la presencia de las emociones en la enseñanza de ELE	47
4.2.1. Las dimensiones del aprendiente	47
4.2.2. Análisis del inventario	48

4.3. La imagen como recurso	52
5. CONCLUSIONES	56
6. REFERENCIAS.....	60
Imágenes	64
ANEXOS	65
Anexo I. Análisis de marcas lexicográficas connotativas.....	65

1. Introducción

1.1. Presentación

En las últimas décadas, distintas disciplinas del conocimiento han mostrado un creciente interés por las emociones y su aplicación. Entre ellas, la neurociencia ha demostrado su conexión con el proceso de aprendizaje y otros aspectos relacionados como la percepción, la memoria y el lenguaje. Este hecho ha permitido conocer mejor la relación entre aprendizaje y emoción influyendo en la enseñanza de lenguas.

Desde esta perspectiva, la lengua permite al ser expresarse, comprender, interactuar, conceptualizar, ... Es decir, ser él mismo, relacionarse con el entorno y definirlo, manifestar el punto de vista y las valoraciones de una comunidad de habla. De esta manera, la lengua representa el modo de entender la realidad de acuerdo con una cultura y una experiencia, y esto queda plasmado en su léxico.

En este sentido, con el desarrollo del paradigma comunicativo la enseñanza de lenguas ha cambiado el modo de ver al aprendiente. Este es descrito en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) y el *MCER* (Consejo de Europa 2001) desde tres dimensiones que forman un todo, expuestas en el cuarto epígrafe de este trabajo: [1] agente social, [2] hablante intercultural y [3] aprendiente autónomo. Así pues, se pasa de una atención plena al código, a unir lengua y cultura y prestar atención a factores extralingüísticos.

En otras palabras, en un marco donde comunicarse es interactuar y el mensaje se superpone a la forma, las emociones son un elemento crucial en cualquier intercambio, pues permiten al sujeto establecer una valoración del estímulo recibido de acuerdo con los patrones culturales de la lengua meta y adaptar

su expresión y comportamiento a ellos. Es por ello que el consiguiente trabajo parte de dichas interpretaciones para ofrecer un recorrido sobre el estado de la cuestión que se enmarca en torno al concepto de *emoción* como un fenómeno que alcanza el léxico y la pragmática, transformándolos.

Si bien, su importancia recae en que en un mundo globalizado como el actual es necesario que los especialistas en la enseñanza de lenguas estén informados de las dificultades y la complejidad que subyace a aquello que enseñan. Por tanto, este trabajo pretende despertar la conciencia sobre la profundidad que albergan las emociones, pues estas posibilitan: [1] expresar e interpretar un cambio anímico o estado fisiológico a partir de un conocimiento cultural de la lengua meta, [2] valorar los estímulos como positivos o negativos y [3] determinar la interpretación de otros enunciados que aparentemente no tienen una carga emocional, pero que su significado semántico se modula por las connotaciones culturales o contextuales de los interlocutores.

1.2. Motivación

La relevancia del estudio de las emociones desde los planos léxico y pragmático recae en tres argumentos fundamentales.

En primer lugar, como sugiere el paradigma comunicativo al anteponer el mensaje a la forma, el fin principal que implica el aprendizaje de una lengua es comunicarse eficazmente. En otras palabras, poder producir y comprender mensajes. Por lo general, un error de tipo fonológico o gramatical no tiene por qué afectar sustancialmente a la comunicación; sin embargo, es muy probable que uno de carácter léxico y pragmático termine en malentendido. Véase en los siguientes ejemplos:

- Error fonológico → *Me encuentro *pien*
Pese a que un alumno extranjero transfiera ciertos fonemas como [p] y [b], como los aprendientes de ELE de origen asiático, este fenómeno no perjudica el contenido del mensaje que sigue siendo comprensible para su interlocutor.
- Error gramatical → *Oye, Juan, ¿cómo te encuentras? *Nos encontramos bien*
En este caso, el error en el uso del plural no alteraría la comprensión del mensaje gracias al contexto.

- Error léxico → *Me siento bien* ≠ *Me sienta bien*
Aunque ambas sean gramaticalmente correctas, transmiten significados distintos. El verbo del primer ejemplo designa estado físico/mental (*sentir*), en cambio, el segundo se refiere a la apariencia (*sentar*).
- Error pragmático → *Estoy bien... (con entonación descendente)* ≠ *¡Estoy bien! (con entusiasmo)*
El posible contexto en el que se desarrollan ambos enunciados, textualmente iguales, es muy distinto. Ambos varían por la entonación empleada, así la fuerza ilocutiva del primero transmite tristeza mientras que, la del segundo, alegría.

En segundo lugar, el hecho de que las emociones como campo semántico no cuenten con una traducción exacta ni un uso universal en todas las lenguas crea asimetrías conceptuales para el aprendiz entre su lengua materna y la lengua meta (Pavlenko 2008). Tampoco, el hecho de que dos palabras se parezcan en distintas lenguas significa que sean iguales, como es el caso de los *false friends* (p. ej.: *sensible* en inglés significa *sensitivo* en español, no *sensible*).

Por último, el significado emocional traspasa las barreras del léxico (p. ej.: vocabulario semánticamente emocional) y nos obliga a considerar la carga emocional que el sujeto transfiere al léxico al modularlo en un contexto y una cultura determinada (la emoción como elemento valorativo). En este sentido, una palabra que en un principio semánticamente no transmitía una emoción puede hacerlo. Por ejemplo, el adjetivo *verde* puede actuar como un insulto y manifestar repulsión (*Es un viejo verde*) o como un descriptor de color (*Lleva un jersey verde*) en función de a qué acompañe, si a un nombre o un objeto.

Parece claro, pues, que las emociones son un tema susceptible para trabajarse en la enseñanza de lenguas desde el léxico y la pragmática por su conexión con el significado de los enunciados. Es por ello por lo que los profesionales y especialistas de la enseñanza de ELE deben investigar, documentarse y buscar modos de trabajar las emociones en el aula, no solo como factor afectivo de gran relevancia para la adquisición de una lengua, sino también como elemento expresivo y valorativo. Así se evitará la frustración del alumnado ante los malentendidos y dificultades expresivas que experimenten y se promoverá una comunicación eficaz que, como se ha señalado al comienzo, es el objetivo principal del aprendizaje de lenguas.

1.3. Objetivos generales y específicos

En términos generales, el objetivo principal de este trabajo es aproximar a docentes y aprendientes de lenguas a la complejidad que subyace el estudio y la expresión de las emociones en distintas lenguas, especialmente el español. Por ello, abundan las referencias y elementos de consulta en las revisiones del marco teórico presentado.

En consecuencia y por los motivos expresados anteriormente, durante el desarrollo del trabajo se destaca su aplicación desde el léxico y la enseñanza de ELE. Así, se reconoce y pone el foco sobre la problemática del conocimiento de las emociones como medio de valoración y expresión a través de la lengua.

Por otro lado, de forma específica, a lo largo de este trabajo se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Recoger distintas definiciones e interpretaciones de *emoción* y *sentimiento* y, con ellas, definir las interpretaciones de *emoción* empleadas en el trabajo.
- Ofrecer un panorama general acerca del estado de la cuestión del estudio de las emociones desde los planos léxico y léxico-pragmático.
- Mostrar la modulación léxico-semántica connotativa como dificultad en el aprendizaje de lenguas consecuente de procesos pragmáticos relacionados con la cultura y el contexto.
- Exponer la presencia de las emociones en la enseñanza de ELE con herramientas como los diccionarios de español (*DLE*, *DUE* y *DP*) mediante la presentación y ejemplificación de marcas lexicográficas, en su corpus principal (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*), y su tratamiento en el aula.

1.4. Metodología

a. Ámbito del estudio

Este trabajo se enmarca en dos disciplinas, la lingüística y la pragmática. La primera de ellas abarca el estudio científico del lenguaje (capacidad) y, en consecuencia, la lengua (su manifestación). Especialmente, investiga su origen,

evolución y estructura desde distintos niveles: el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico y el léxico-semántico.

A partir de los años sesenta y setenta del siglo pasado, la lingüística experimentó un gran crecimiento y evolucionó hacia el actual paradigma científico: la lingüística de la comunicación. Este nuevo paradigma centra la atención en los elementos que necesita el usuario de la lengua para emitir y comprender mensajes y textos en situación y comunicarse exitosamente. Es decir, no solo se ajusta a las reglas gramaticales, sino que pretende lograr la eficacia y adecuación a la realidad. Ante esta situación surge la pragmática, que comprende el valor comunicativo del lenguaje. En otras palabras, estudia el lenguaje en uso y analiza los elementos que intervienen en la comunicación para explicar cómo se produce la interacción en las diferentes situaciones de habla. Abarca así elementos extralingüísticos y no verbales que aportan información sobre las representaciones de la realidad de los interlocutores y del contexto, como: la cultura, la relación entre interlocutores, la intención comunicativa, etc.

Este trabajo parte de la premisa de que el estudio de las emociones y su enseñanza exige ser atendido desde ambas disciplinas por su carácter verbal y no verbal, junto con su variabilidad contextual y social, pues la lengua sirve para comunicarse, pero el mensaje va más allá del código.

De este modo y de acuerdo con la función comunicativa de la lengua, en este trabajo se atienden dos interpretaciones del término *emoción*: los cambios fisiológicos como respuesta al medio y la valoración de la información. El primero de ellos, parte de la obra de Ch. Darwin (1982), quien expone como emoción la reacción física natural ante un estímulo relevante. Por ejemplo, el llanto manifiesta la emoción de tristeza; la tensión, enfado o rabia. Por su parte, la segunda interpretación plantea el carácter valorativo del fenómeno. Es decir, las emociones forman parte de un sistema evaluador y analítico que define los estímulos como positivos o negativos y tal elección se muestra a través de la emoción.

Ambas interpretaciones coinciden en su naturaleza comunicativa y variabilidad contextual. Por ello, son elementos que deben investigarse de cara a la dificultad que suponen en la enseñanza de lenguas, sobre todo en niveles elevados donde se emplea un lenguaje menos directo. De acuerdo con estas ideas, este trabajo ofrece una aproximación al plano léxico y pragmático que culmina con la descripción y ejemplificación de la modulación léxico-semántica consecuente de procesos pragmáticos (modulación cultural y contextual). Esta última

supone una dificultad comunicativa para los aprendientes de ELE por sus lazos interpretativos culturales, subjetivos y contextuales difícilmente descriptibles.

En síntesis, el conocimiento del léxico y la pragmática es crucial para el aprendizaje de cualquier lengua, especialmente en relación con las emociones que, tanto en términos de emisión, como de recepción, determinan y orientan la comunicación. Por ello, su investigación y desarrollo contribuye a mejorar la capacidad del alumno de gestionar su mundo y sus experiencias comunicativas en la nueva lengua, evita la frustración fruto de no lograr expresar o entender lo que desea y favorece la mejora de herramientas docentes que guían la enseñanza de lenguas. Así pues, finalmente se analizan recursos formativos de ELE como los diccionarios y sus marcas lexicográficas connotativas (recurso fundamental para conocer el valor semántico del léxico de la propia u otra lengua y favorecer la adecuación de su uso), el *PCIC* y las imágenes como recurso para el aula.

b. Criterios de búsqueda de la información

Tras haberse delimitado el campo de estudio se procedió a la búsqueda de información. En primer lugar, se realizaron distintas lecturas de artículos científicos y capítulos de libros relacionados con las emociones que permitieron conocer el contexto general del estudio de las emociones. A partir de estas lecturas, se definió el tema del trabajo, sus objetivos y los conceptos clave del trabajo, así como otros relativos que ampliasen las opciones de búsqueda y/o las concretasen.

En cuanto a la selección de información, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Se incluyeron términos del área de investigación: neurociencia, lingüística, léxico, pragmática, evaluación, expresión, bi- y multilingüismo, modulación y marcas lexicográficas.
- Se contemplaron términos relacionados con las emociones: emociones, sentimientos, afectos, pasiones y estados anímicos.
- Se emplearon referencias de habla hispana e inglesa, ampliando así las posibilidades de búsqueda, preferiblemente en la lengua original del autor para una mayor precisión.

- Puesto que se ofrece un estado de la cuestión, se consideraron todas las referencias independientemente de la fecha de publicación y se empleó bibliografía más reciente y actualizada para aquellos epígrafes más descriptivos en cuanto a fenómenos, como el 3 y 4.
- Mayoritariamente fueron descartadas las citas secundarias y se acudió y comprobó la información en las fuentes originales.

Respecto a la veracidad de la información, siempre se emplearon libros de gran relevancia científica, artículos científicos indexados y bases de datos reconocidas. Algunos de ellos fueron extraídos de la Biblioteca de la Universidad de Alcalá y su repositorio.

Entre los motores de búsqueda cabe destacar *Google Académico*, *Dialnet*, *Academia.edu* y *ResearchGate*. Este último permitió además solicitar a los propios autores sus artículos. A través de dichos motores de búsqueda y con los recursos obtenidos se recopiló información bibliográfica, concretó la búsqueda y elaboró un corpus bibliográfico. Asimismo, se consultó gran parte de las obras citadas en los documentos revisados con el fin de alcanzar un entendimiento mayor del tema y ampliar la búsqueda de información.

Por otro lado, para aquellas búsquedas sistemáticas como la realizada para el análisis de las marcas lexicográficas en diccionarios (*DLE*, *DUE* y *DP*) y de los inventarios del *PCIC* se emplearon documentos en físico y *on-line*.

En cuanto a los diccionarios, el *DLE* al presentar un formato *on-line* permitió examinar a través del buscador los distintos criterios de acuerdo con la finalidad de la búsqueda. Por ello, primero se buscaron términos del campo semántico de las emociones (p. ej.: llanto, sufrimiento, alegría, miedo) y se observó la presencia de las marcas lexicográficas; posteriormente, gracias a los motores de búsqueda digitales se realizó el análisis de manera inversa: se buscaron las marcas y, después, se señaló en qué términos aparecían. En el caso de los diccionarios físicos (*DUE* y *DP*), solo se realizó la primera parte del análisis donde se buscó manualmente la presencia de marcas en los términos léxicos emocionales.

Para el análisis *PCIC* se incluyeron términos del área de investigación como: emoción, sentimiento, expresar, valorar, etc. Y, posteriormente, se leyeron y comentaron los contenidos encontrados relacionados con el ámbito de estudio.

c. Pasos seguidos y resultados

Como se ha señalado en el apartado anterior, mediante las lecturas iniciales se determinó el tema, los objetivos del trabajo y el panorama general en torno al estudio de las emociones en la lengua.

Posteriormente, con dichas referencias y las encontradas en los motores de búsqueda se elaboró un corpus inicial que se organizó en un índice general. En definitiva, se estableció una secuencia para el trabajo que partiese de la definición y revisión bibliográfica de las emociones desde distintas disciplinas, después, de estas desde el plano léxico y el pragmático, y finalizase con su tratamiento en la enseñanza de ELE.

En el caso del análisis de los diccionarios, a partir de los criterios marcados para la indagación se crearon distintas tablas con los resultados presentadas en los *Anexos*, y se añadieron y comentaron los resultados en el cuerpo del trabajo.

Conforme se redactaba el trabajo, se continuó la búsqueda de información y el desarrollo del corpus bibliográfico de acuerdo con las necesidades y dudas informativas que surgían durante su elaboración. Constantemente, el contenido fue revisado y reorganizado con el objetivo de facilitar su lectura y comprensión. Asimismo, se añadían referencias bibliográficas en apartados previos si se encontraba información relacionada para aumentar las posibilidades de consulta de los lectores.

Como resultado se expone el siguiente trabajo que plasma la investigación sistemática previamente presentada a través de breves revisiones bibliográficas sobre el estudio de las emociones desde otras disciplinas hasta el estudio de la lengua, el léxico y la pragmática, seguida de una descripción de su tratamiento a partir de la lexicografía, la cultura y el contexto, junto con reflexiones sobre su aplicación en la enseñanza de ELE.

1.5. Estructura

Primeramente, en el epígrafe 2. *Estado de la cuestión sobre emociones y sentimientos* se realiza una aproximación a la bibliografía más relevante en el estudio de las emociones desde distintas disciplinas, concretamente, la filosofía, el naturalismo y la medicina, la psicología, la neurociencia, la neuroeducación y la

lingüística. El objetivo de esta sección es mostrar cómo se han conceptualizado las *emociones* en contraposición a los *sentimientos*, determinar la interpretación de las emociones que se va a desarrollar a lo largo del trabajo y obtener una perspectiva más amplia de su multidimensionalidad y de cómo estas trascienden la lengua.

Para ello, el apartado se subdivide en tres puntos. El primero de ellos se acerca a este término desde distintas disciplinas organizadas en tres momentos clave de la historia: [1] *la Antigüedad*, con el pensamiento filosófico griego; [2] *la Edad Moderna*, con R. Descartes (1649); *los siglos XIX y XX*, representados por Ch. Darwin (1872), el máximo exponente en el estudio de la expresión de las emociones, y W. James (1884, 1890), quien secuencia e identifica la interacción entre cerebro, emoción y sentimiento al cuestionarse su impacto en la memoria; y [3] *el siglo XXI* desde la psicología, la neurociencia y la neuroeducación, donde se expone la propuesta de A. Damásio (2020) sobre la relevancia de las emociones en el aprendizaje.

Seguidamente, dentro del mismo apartado, dado que la perspectiva de este trabajo es lingüística, se aborda brevemente y de manera general su marco teórico, que será concretado en el siguiente epígrafe. Así pues, se continúa con las ideas relativas a la interacción memoria, aprendizaje y emoción para exponer la conceptualización de la realidad en el cerebro mediante el lenguaje (Blanco y Rodríguez 2021). El lenguaje actúa por tanto como intermediario entre pensamiento, realidad y cultura (Sapir 1912; Wittgenstein 1921; Saussure 1945; Whorf 1959; Slobin 2010).

Para terminar este punto, se sintetizan las ideas principales mostradas, es decir, las dos interpretaciones de *emoción* empleadas en el desarrollo del trabajo: el expresivo y el valorativo.

En segundo lugar, el siguiente epígrafe abarca la emoción en la lengua desde el léxico (3. *Las emociones en el léxico*). Este punto se subdivide en dos apartados. Primero, se incide en las emociones desde un punto de vista léxico y, posteriormente, léxico-pragmático.

A continuación, se nombran las principales líneas de investigación que han seguido los estudios de léxico emocional. Seguidamente se exponen algunas clasificaciones llevadas al cabo para el léxico emocional desde un enfoque proposicional (Wallace y Carson 1943; Ortony, Clore y Foss 1987), de análisis

semántico (Osgood 1969 *ap.* Pavlenko 2008; Wierzbicka 1992, 1996, 2021) y se expone la problemática del aprendizaje y uso de conceptos léxicos de carácter emocional (Pavlenko 2008; Dewaele 2013).

Después, se realiza una aproximación a la léxico-pragmática emocional. A partir de la obra de Ch. Darwin (1872), se definieron los posibles modos de expresar emociones, *emotion talk* y *emotional talk* (Bednarek 2008; Kaplan 1999) y los tres enfoques que ha tomado el estudio de las emociones desde la pragmática (Alba-Juez 2020; Alba-Juez y Mackenzie 2019; Bednarek 2008): la lingüística cognitiva, la lingüística socio-discursiva y la lingüística sistémico-funcional. Para finalizar el apartado, se atiende a la modulación léxico-semántica como fenómeno cultural y contextual (Foolen 2019; Piquer 2020; Alba-Juez y Mackenzie 2019; Maruenda 2015; Escandell-Vidal 2004; Ruiz Martínez 2015).

Puesto que este trabajo se destina a la enseñanza del español como lengua extranjera, el último epígrafe (4. *La enseñanza de las emociones en ELE*) estudia el tratamiento léxico-pragmático de las emociones a través de distintos recursos: [1] las marcas lexicográficas de tres diccionarios de español (*DLE*, *DUE* y *DP*), en concreto, las connotativas como elemento informativo léxico-pragmático; [2] los objetivos y el inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006); y [3] se presentan las imágenes como recurso de enseñanza-aprendizaje.

Finaliza el trabajo con las conclusiones generales que reúnen las limitaciones encontradas durante la elaboración del trabajo, la consecución de los objetivos, propuestas de líneas de investigación futuras y las referencias empleadas en su elaboración.

2. Estado de la cuestión sobre emociones y sentimientos

Las emociones siempre han resultado ser uno de los procesos psicológicos más complejos de describir. Desde distintas disciplinas se ha tratado de explicar su influencia en diferentes ámbitos como la percepción, el aprendizaje, la memoria, etc. Sin embargo, puede apreciarse que el estudio de la emoción a lo largo de la historia se conforma alrededor de dos ideas principales que evolucionan y se combinan, estas son: los cambios fisiológicos como respuesta al medio y el análisis o valoración de la información.

Durante este epígrafe se tratarán las emociones desde distintas disciplinas, posteriormente, desde la lingüística y la pragmática y, por último, se hará una síntesis de las ideas principales que servirán de base para la elaboración del trabajo.

En dicho proceso se identificará la terminología que se emplea a lo largo de este trabajo pues, por su estrecha relación, los términos *emoción* y *sentimiento* han sido confundidos y empleados indistintamente a lo largo de la historia. Atendiendo a la etimología de ambos términos, *emoción* viene del latín *emotio*, del verbo *emovere*, cuya raíz significa mover, impresionar.

Por otro lado, *sentimiento*, compuesto por la raíz *sentire* y el sufijo *-miento*, hace referencia al instrumento, medio o resultado de las percepciones sensoriales. Como se muestra a continuación, dichos fenómenos se han interrelacionado en distintos estudios y han entrado en conflicto con otros términos, como *afectos* y *pasiones*.

2.1. El interés por las emociones

A continuación, se expone una aproximación a la literatura existente desde distintas ramas del conocimiento. El epígrafe se divide en cuatro etapas temporales: la Antigüedad, la Edad Moderna, los siglos XIX y XX, y el siglo XXI.

2.1.1. La Antigüedad: filosofía

El estudio de las emociones cobró gran relevancia en el siglo XIX con las investigaciones de Ch. Darwin, W. James y S. Freud. Sin embargo, su estudio comenzó mucho antes, en la Antigua Grecia.

Los primeros pensadores griegos, cuya filosofía ha dominado Occidente, contemplaban en el estudio de la naturaleza humana las pasiones y los afectos. Su concepción racionalista del ser proponía un dominio del alma y la conducta a través de la razón. Platón, en *La República* (370 a. C.: IV, 441a), exponía una división tripartita del alma y el Estado donde el equilibrio de sus partes llevaría a la virtud. Estas partes eran la razón, el apetito y el coraje.

Dicha división también se ilustra en *Fedro* (370 a. C.: 246b) con el mito del auriga que representa la razón, el intelecto y el *logos* (*Logistikón*). Esta guiaba el carro hacia el mundo de las ideas controlando el caballo malo, símil del alma apetitiva (*Epithimetikón*), y el caballo bueno, el coraje (*Thimoeides*). A través de la relación entre el auriga y sus caballos se antagonizan las emociones y pasiones con la razón. De este modo se representa la ética y moral griega, donde pueden reconocerse características de la emoción como factor elemental de control del ser y sus respuestas al medio, pues el juicio de valor constante que ejerce la razón con la palabra (el auriga) se impone a la conducta del ser (el caballo *bueno* y el *malo*).

De manera similar a Platón, Aristóteles en *Ética a Nicómaco* (349 a. C.: II, 1104b4-14, 1106b15-22) vincula las pasiones y la virtud con el hábito y la educación. Esta relación ha sido y sigue siendo investigada durante el último siglo por la neurociencia y la neuroeducación desde perspectivas cognitivistas como la conexión entre las emociones y los sentimientos con la experiencia y el contexto, como se indicará posteriormente. También incluye en sus enseñanzas sobre *Retórica* (IV a. C.: II, 1378a19-22) la persuasión como la manipulación de las pasiones de los oyentes y, en consecuencia, de sus juicios.

2.1.2. La Edad Moderna: filosofía

Estas líneas de pensamiento continuaron presentes en la filosofía moderna, que se centró en la emoción como respuesta al medio y como análisis de la información. Así lo muestra R. Descartes con su obra *Las pasiones del alma* (1649), al definir las en el artículo 26 (*ib.*: 95-96) como “percepciones, sentimientos o emociones del alma que se refieren particularmente a ella, y que son causadas, mantenidas y fortalecidas por algún movimiento de los espíritus” que mueven el cuerpo.

Estos tres aspectos nombrados son concretados en el artículo 28 (*ib.*: 96-100), donde expone que los sentimientos se reciben por los “sentidos exteriores”; mientras que las emociones las denomina “emociones del alma”:

[...] no solo porque puede atribuirse este nombre a todos los cambios que ocurren en ella, es decir a todos los diversos pensamientos que le llegan, sino particularmente porque, de todas las clases de pensamientos que puede tener, no hay otras que la alteren y conmuevan tan fuertemente como lo hacen a estas pasiones.

En esta última definición pueden apreciarse a las emociones como medio de análisis de la información, cuya valoración sobre los hechos determina las actuaciones del ser (y del alma), como indicaban anteriormente los griegos. Entre ellas, reconoce seis emociones primitivas (*ib.*: 142-143): “la admiración, el amor, el odio, el deseo, el gozo y la tristeza”.

Lo mismo se reflejó en el empirismo inglés, donde se retoman las emociones con el estudio de su expresión fisiológica y cognitiva (Hume 1739; Freud 1923: 21-29), el hedonismo (Hobbes 1651) y como impedimento para alcanzar el entendimiento (Locke 1690).

2.1.3. Los siglos XIX y XX: naturalismo, filosofía y psicología

Posteriormente, con la publicación de la obra titulada *The Expression of Emotions in Man and Animals* (1872), Ch. Darwin puso de relieve la manifestación de las emociones en los animales y los humanos. Su volumen inicia con una justificación teórica fundamentada en tratados previos como la compilación de ensayos de Ch. Bell titulados *Anatomy and Philosophy of Expression as Connected with the Fine Arts* (1806), donde se examina a través del arte los cambios físicos

manifestados en el cuerpo de los humanos y de los animales representados, producto de las emociones. En esta última obra perteneciente a Ch. Bell, las emociones son descritas como cambios o afecciones, condiciones y estados de la mente que se permeabilizaban en el cuerpo, órganos y sentidos (*ib.*: 84-85).

Sobre estos cimientos Ch. Darwin ofrece una categorización de los cambios corporales, expresivos y gestuales que caracterizan determinados estados mentales influidos por las emociones y sensaciones. Así pues, a partir de la clasificación de H. Spencer en *Essays*, define los sentimientos como emociones y sensaciones (1863: 138, *apud* Darwin 1872: 27). De este modo, Ch. Darwin sostiene que las emociones ejercen una función comunicativa verbal y/o no verbal independientemente de la especie, idea que se ha mantenido hasta la actualidad (Alba-Juez y Mackenzie 2019: 4).

Sin embargo, la importancia de esta obra es mucho mayor por la clasificación y las detalladas descripciones que ofrece de las emociones:

[1] suffering and weeping; [2] anxiety, grief, dejection and despair; [3] joy, love, tender feelings and devotion; [4] hatred and anger; [5] disdain, contempt, disgust, guilt, pride, helplessness, patience; [6] surprise, astonishment, fear and horror; [7] self-attention, shame, shyness, modesty, [...]¹.

Dicha obra constituye un hito en el estudio de las emociones pues asentó las bases para la elaboración de posteriores teorías relativas desde diversas disciplinas y para establecer una distinción entre *emoción* y *sentimiento*.

Su influencia fue perceptible en filósofos como William James, quien pocos años después publicó su obra *What is an emotion?* (1884). En ella diferenciaba y exponía la interacción de los procesos cerebrales, emocionales y sensoriales. Así pues, analizaba mediante diversas argumentaciones y ejemplos la idea de que ante la percepción de un estímulo se emite un juicio y, en consecuencia, unos sentimientos entendidos como efectos corporales reflejos. Este cambio fisiológico estaría acompañado por una emoción o expresión emocional, la cual era convencional y estaba influida por las experiencias individuales.

¹ Traducción propia: “[1] sufrimiento y llanto; [2] ansiedad, pena, abatimiento y desesperación; [3] alegría, amor, ternura y devoción; [4] odio e ira; [5] desdén, desprecio, repugnancia, culpa, orgullo, impotencia, paciencia; [6] sorpresa, asombro, miedo y horror; [7] autoatención, vergüenza, timidez, modestia, ...”.

En definitiva, su análisis afirmaba que primero tendría lugar la evaluación emocional o la valoración del estímulo, después los sentimientos como un cambio fisiológico y anímico y, finalmente, la expresión emocional. Estos resultados le orientaron a profundizar el estudio cognitivo de la emoción en su obra *The principles of psychology* (1890), donde se cuestiona el impacto de las emociones en la mente humana y estudia las condiciones que circundan la memoria hasta llegar a la asociación de ideas y la relevancia de las emociones en el aprendizaje.

Poco tiempo después, Carl G. Lange propuso en *The Mechanism of the Emotions* (1885) una teoría similar al sugerir que las emociones eran objeto de la propiocepción, conectadas a los cambios físicos. Surge así la teoría de James-Lange representada por el clásico: “No lloro porque estoy triste, sino que estoy triste porque lloro”. Este indicaba que las emociones eran el resultado de los estímulos, la respuesta de las reacciones fisiológicas. En otras palabras: “mental phenomena are not only conditioned a parte ante by bodily processes; but they lead to them a parte post” (*ib.*: 5)².

En cuanto a los *sentimientos*, las teorías de W. James junto con las de W. Cannon (1929) encontraron un punto común con S. Schachter y J. Singer, quienes los definieron como una interpretación y respuesta de los procesos cognitivos en función del contexto (1962, *ap.* LeDoux 2009: 905). En este sentido, los *sentimientos* aluden a los sentidos físicos, a las respuestas fisiológicas que se generan a partir de los estímulos relevantes del medio.

En cambio, las *emociones* son el resultado de tales estímulos, la respuesta generada a partir de la reacción fisiológica (James 1890: 15). Presentan un carácter objetivo (medible) y más amplio, al englobar otros aspectos como pensamientos, sentimientos, procesos fisiológicos y afectivos, etc. (Wierzbicka 1999: 1-4; Ortony, Clore y Foss 1987: 751)³.

Pese a que desde la filosofía y fisiología continuase el estudio de las emociones y su relación con el cerebro, desde la psicología conductista estas quedaron relegadas hasta la primera mitad del siglo XX pues se centraron en los procesos desde una perspectiva operacional, descriptiva y observable. En este sentido, LeDoux (2000: 155-157; 2009: 903) argumenta cómo la llegada de la revolución

² Traducción propia: “los fenómenos mentales no solo están condicionados a parte ante por los procesos físicos, sino que conducen a ellos a parte post”.

³ Para más información sobre Ortony, Clore y Foss (1987) y Wierzbicka (1999), véase el epígrafe 3.1 de este mismo documento.

cognitiva trajo consigo la posibilidad de estudiar los fenómenos psicológicos como procesos internos que implican el procesamiento de la información de manera in- y consciente. Tal procesamiento inconsciente en origen había estado ligado a procesos cognitivos como la percepción y la memoria y, con esta nueva perspectiva interna, por extensión se incluyó el procesamiento emocional (*evaluative processing/appraisal* y, en español, *procesamiento evaluativo/valoración de estímulos*). En otras palabras, la evaluación emocional de un estímulo podía operar de manera consciente e inconsciente y provocar una respuesta (expresión). Por ejemplo, que aumente la temperatura ante el enfado o el ritmo cardíaco ante el miedo. Además, esta oportunidad de investigar la respuesta emocional de manera inconsciente resolvía la problemática de la consciencia del dualismo mente-cuerpo.

2.1.4. El siglo XXI: psicología, neurociencia y neuroeducación

El siglo XXI ha supuesto un cambio del paradigma humanístico hacia lo emocional, donde el lenguaje se ha visto incluido (Alba-Juez y Mackenzie 2019: 4).

En los últimos años, la psicología retomó el estudio de las emociones básicas de R. Descartes y Ch. Darwin modificando su clasificación aportada. Por ejemplo, P. Ekman y D. Cordaro (2011) entre otros, investigaron su universalidad y añadieron el *desprecio* a la lista. También, R. Plutchik (1980) incluyó *aceptación* y *anticipación*; y R. W. Levenson (2011): *interés, alivio y amor* (ap. Kowalska y Wróbel 2017: 1-2).

Desde la neurociencia, especialistas como A. Damásio han insistido en que el intelecto está totalmente determinado por el afecto, siendo inseparables (2018 ap. Alba-Juez 2020: 553; Alba-Juez y Mackenzie 2019: 4). Este especialista declara que las emociones preceden a los sentimientos, pues las emociones son las respuestas físicas ante un estímulo relevante. También, considera que los objetos del entorno guardan cierta relación con nuestras emociones e interacciones. De este modo, el autor resalta la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, en nuestra experiencia y su conexión con el cuerpo humano. Por otro lado, describe los sentimientos como subjetivos, estables, con menor duración que las emociones y somáticos. Cuando las emociones han sido interpretadas por el cerebro, estos aparecen como una representación de las emociones y sus resultados en el organismo: la exteriorización de la emoción (Damásio 1994, 1998, 2010 ap. Blanco y Rodríguez 2021: 29-30; Alba-Juez 2020: 558).

En este sentido, el neurólogo explica a grandes rasgos la relevancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, que consiste en que el cerebro al recibir un estímulo relevante del medio envía dicha información a las áreas de percepción y de cognición del cerebro, que cartografían y transforman los resultados en una respuesta emocional (emociones) (Damásio 2020: min. 03:27-04:42). En función del tipo de información y su modo de recepción, esta es almacenada en distintas áreas del cerebro. Si la información es recibida por las áreas sensoriales (memoria perceptiva), se distribuye en la parte posterior del córtex; en cambio, las áreas y experiencias motoras (memoria ejecutiva) se almacenan en la frontal. Posteriormente, la información de carácter emocional pasa unos filtros del sistema emocional que clasificarán al estímulo como bueno o malo, etc. (Blanco y Rodríguez 2021: 27-28).

Si bien, durante el aprendizaje o cualquier otra interacción cerebral intervienen distintas dimensiones del cerebro de manera simultánea, por tanto, clasificaciones como la ofrecida deben entenderse como una identificación de aspectos que actúan sincronamente. Su comprensión como entidades separadas e incompatibles presentaría dificultades para codificar las emociones en la memoria. Los procesos mentales son simultáneos, complementarios, especialmente en la emoción pues presenta características perceptivas (valoración) y ejecutivas (manifestación) (*ib.*: 33-35).

En relación con esta combinación de memorias y regresando a la cuestión de la cartografía cerebral, dichas conexiones cerebrales de información interactúan con otras dimensiones (percepción, experiencia, emoción, lenguaje). Como actualmente se insiste desde la educación: “sin emoción, no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria” (Mora 2013); y eso se aplica a todos los aprendizajes, incluidas la enseñanza general y la enseñanza de lenguas.

2.2. El estudio de las emociones en la lingüística y la pragmática

En el estudio del lenguaje y su función representativa gran parte de las investigaciones realizadas se habían centrado en la función referencial del lenguaje como intermediaria del pensamiento y la realidad, cuya manifestación reflejaba la concepción del mundo y la cultura de cada sociedad (Sapir 1912; Saussure 1916; Whorf 1959; Slobin 2010).

Antes se ha presentado cómo las más recientes teorías neurocientíficas sitúan la memoria y la emoción como un tándem inseparable. En relación con la combinación de memorias (perceptiva y ejecutiva) y la cuestión de la cartografía cerebral, dichas conexiones cerebrales de información interactúan con otras dimensiones (percepción, experiencia, emoción, lenguaje) (Blanco y Rodríguez 2021).

En el caso del lenguaje, el cerebro humano alberga diferentes mapas lingüísticos conformados por imágenes de la realidad que representan el lenguaje y, con él, las experiencias significativas que los relacionan. De esa forma, los recuerdos de la realidad son etiquetados, conceptualizados mediante el lenguaje (Isurin 2007 *ap.* Blanco y Rodríguez 2021: 26-27). Esta misma idea transmitía L. Wittgenstein (1921: 105) al afirmar que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”. Con esta expresión se manifiesta la limitación lógica que el lenguaje como capacidad alberga, y que la lengua empleada por el propio sujeto presenta.

Esta correspondencia entre lenguaje y realidad fue tema de discusión entre dos teorías opuestas. Por un lado, el estructuralismo de F. de Saussure insistía en la autonomía de la lengua (significante) respecto a sus estructuras no lingüísticas (significado) (1916: 190-193). Por el contrario, el relativismo lingüístico de E. Sapir (1912) y B. L. Whorf (1959) sostenía la dependencia entre lengua y realidad. Este último, en su obra *Language, Thought and Reality* (*ib.*: 57-61), analizó distintas lenguas nativas americanas y europeas, las contrastó con el inglés, y determinó que cada lengua seguía una lógica única en función de su concepción del mundo.

Esta última idea forma parte de una de las cuestiones más repetidas por los lingüistas en los últimos años: ¿son las emociones universales o relativas? Esta cuestión, que será tratada *a posteriori*⁴ alberga gran relevancia para la enseñanza de lenguas pues deja entrever que, pese a que la capacidad del lenguaje y el sentir es universal, cada lengua presenta un sistema único y determinado socialmente. El léxico emocional expone así aquellos contextos y sensaciones que una cultura encuentra comunes o relevantes (Marina y López 1999: 14-17).

⁴ Véase el epígrafe 3.1 de este mismo documento.

2.3. Dos interpretaciones de *emoción*

Pese a los distintos intentos de definir y sistematizar los términos *emoción* y *sentimiento*, es evidente que no existe un consenso entre los investigadores. Sin embargo, en las distintas perspectivas aportadas puede percibirse una mayor amplitud en el concepto de *emoción*, abarcando *sentimientos*, *estados de ánimo* y otros.

Asimismo, se encuentran dos puntos comunes en los enfoques señalados que serán desarrollados a lo largo del trabajo. Estos son *emoción* como [1] expresión del estado interno del ser (*¡Puffff!* o *¡Qué aburrimiento!* como muestra de aburrimiento o desgana) y como [2] elemento evaluativo (contexto evaluado negativamente –aburrido–y, en consecuencia, se emite una respuesta -queja-).

Por un lado, se presenta como reacción y medio de expresión, ya sea de manera verbal o no verbal. Puede decirse que en ciertos aspectos estas son universales, como en la actividad del sistema nervioso, la respuesta facial, etc., como demostraba Ch. Darwin (1872). Pero también es fruto de la experiencia, la interacción social y el contexto, como presentan distintos estudios sobre comunicación en distintas culturas (LeDoux 2009; Cestero 2017; Méndez Guerrero 2017).

Por otro lado, está la emoción como elemento valorativo de la información evaluada por la dicotomía *bueno/malo*, dos primitivos semánticos comunes en los sistemas lingüísticos de una sociedad. De este modo, puede decirse que:

[...] the definition of an emotion concept takes the form of a prototypical scenario describing not so much an external situation as a highly abstract cognitive structure: roughly, to feel a certain emotion means to feel like a person does who has certain (specifiable) thoughts characteristic of that particular situation (and to undergo some internal process because of this). Typically, though not necessarily, these thoughts involve references to 'doing' or 'happening', to something 'good' or 'bad', and to 'wanting' or 'not wanting' (Wierzbicka 1996: 180)⁵.

⁵ Traducción propia: “[...] la definición de un concepto de emoción toma la forma de un escenario prototípico que describe no tanto una situación externa como una estructura cognitiva altamente abstracta: aproximadamente, sentir una cierta emoción significa sentir como una persona que tiene ciertos (especificables) pensamientos característicos de esa situación particular (y sufrir algún proceso interno por ello). Típicamente, aunque no necesariamente, estos pensamientos involucran referencias a ‘hacer’ o ‘suceder’, a algo ‘bueno’ o ‘malo’, y a ‘querer’ o ‘no querer’”.

Se entiende así que los términos empleados por cada cultura conceptualizan la realidad y los escenarios relevantes para una sociedad, por lo que sugiere un modo similar de evaluar cada situación por el conjunto de miembros (Marina y López 1999: 51). Como indica D. I. Slobin (2010) en una conferencia en la Universitat de Barcelona:

Donde la lengua es importante es en todas las partes de nuestra actividad mental en que no hay una realidad material objetiva: si consideramos que alguien está actuando bien o mal, si algo es peligroso o si algo nos gusta. Nuestras ideas sobre cualquier cosa —historia, economía, religión, moralidad— nos llegan a través del lenguaje, y la cuestión es si esas cosas pueden estar influenciadas por la lengua que hablamos.

La lengua es determinante. El hecho de conceptualizar la realidad y categorizarla de acuerdo con unos estándares sociales consensuados variables de una lengua a otra y, por tanto, de una cultura a otra.

En conclusión, ambas perspectivas de emoción pueden ser entendidas como una cadena, una secuenciación de procesos que se manifiestan a través de la lengua, por lo que presentan unas características concretas relacionadas con aspectos contextuales y culturales de naturaleza pragmática. Por ello, en las consiguientes páginas se mostrarán dichas interpretaciones de las emociones desde la dimensión léxica y léxico-pragmática y su tratamiento en el ámbito de la enseñanza de lenguas y del español como LE/L2.

3. Las emociones en el léxico

A partir de la interpretación propuesta de *emociones* y los valores presentados (cambios fisiológicos como respuesta al medio y el análisis o valoración de la información), se examinará a lo largo de este epígrafe su relación con el léxico y la léxico-pragmática.

El léxico es el conjunto de unidades de la lengua que representan conceptos. Dichas unidades léxicas incluyen morfemas, palabras y locuciones. Comúnmente, se emplea el término *vocabulario* como sinónimo de léxico y *lexicón* para referirse al almacenamiento mental del léxico.

Al igual que el léxico permite conceptualizar el mundo que nos rodea, también posibilita nombrar y expresar emociones de distintas maneras, como se mostrará más adelante. En muchas ocasiones, los cambios fisiológicos tanto en animales, como en humanos pueden acompañarse de una manifestación no verbal (un gruñido, un resoplido). Asimismo, la respuesta varía conforme a si la valoración del mensaje o estímulo es positiva o negativa, lo cual puede expresarse de distintas maneras. Por ejemplo, ante una cuestión interpretada como un estímulo positivo pueden generarse distintas respuestas afirmativas:

Enunciado A: *-¿Te gusta el helado?*

Enunciado B opción 1: *+¡Me encanta!*

Enunciado B opción 2: *+Para nada* (ironía marcada por: variación en el tono de voz y ritmo, apertura marcada de los ojos con elevación de las cejas, elevación de hombros ascenso de las manos y posible movimiento de apertura horizontal de interior a exterior desde el antebrazo)

Sin embargo, para entender ambas respuestas que transmiten emoción de placer, agrado y complacencia es necesaria la pragmática. Esta disciplina estudia la lengua en uso, con los principios cognitivos y culturales que la regulan. Al considerar aspectos extralingüísticos, como el contexto y el modo de emisión del lenguaje, permite interpretar los mensajes de manera completa. En el segundo enunciado, de atender únicamente al código, se interpretaría un mensaje totalmente opuesto al transmitido. Por ello, es necesario en el aula de lenguas mostrar a los aprendientes la existencia de cambios y modulaciones pragmáticas, pues ser un usuario de la lengua no consiste en traducir textos, sino en sumergirse y ser capaz de entender el mundo como la comunidad de habla meta.

3.1. Emociones lexicalizadas: aproximación al léxico emocional

Desde el plano léxico se reconoce en el término *emoción* el significado conceptual, evaluador y expresivo del lenguaje. En cuanto a la literatura sobre la conceptualización de las emociones, esta ha estado muy ligada a la elaboración de corpus y en ella pueden distinguirse tres líneas principales (Pavlenko 2008: 148):

1. Universalista: desde la psicología y la lingüística se realizaron clasificaciones terminológicas universales de las emociones mediante el *sentido común* sin especificar la metodología empleada.
2. Reconocimiento de limitaciones: abarcan los estudios que muestran la problemática de identificar los estados emocionales por centros temáticos.
3. Cultural: a partir de la recopilación de datos lingüísticos y etnográficos se demostró la diferenciación cultural del léxico en función de las necesidades de cada comunidad lingüístico-social, pero encontrando nexos de unión entre ellas.

De acuerdo con el segundo grupo, en lo referente al significado conceptual se han realizado distintas aproximaciones. Las primeras propuestas partieron de análisis proposicionales y buscaban dar respuesta a las dificultades que suponía categorizar el léxico emocional. La sugerida por A. F. Wallace y M. T. Carson (1943: 2-3) clasificaba adjetivos y sustantivos de diccionarios que pudiesen incluirse en dos contextos sintácticos concretos (*he feels X; he has the feeling of X*). Sus términos se organizaron por:

1. Estados cognitivos: *curiosity, surprise, confusion*.
2. Falta de emoción: *indifference, apathy*.
3. Intensificadores o mitigadores de emociones: *ardent* en referencia a *love, impassioned* para *hate*.
4. Sensaciones físicas: *agony, ecstasy*.
5. Otros términos fueron omitidos.

En esta misma línea de investigación se situaron A. Ortony, G. L. Clore y M. A. Foss (1987). Estos analizaron las emociones incluidas en el lexicón afectivo afirmando que “all emotions are affective, but not all affective conditions are emotions”⁶ (*ib.*: 751-752). De esa forma, *afecto* sería entendido como un hiperónimo de *emoción*.

Su análisis se estructura en términos de evaluación e intensidad en función del significado. Su propuesta, al igual que la anterior, sugiere una clasificación de estados afectivos a partir de dos contextos sintácticos: *feeling X; being X*. Entre los resultados señalan que los términos prototípicos de naturaleza emocional son aquellos que denotan condiciones y estados mentales internos y su foco referencial es el afecto en ambos contextos (*feeling happy; being happy* → emoción), y no conducta o cognición (*feeling ignored* → emoción; *being ignored* → conducta)⁷ (Ortony, Clore y Foss 1987: 752-754 *ap.* Pavlenko 2008: 148). Un ejemplo de continuación de esta tipología de corpus cognitivo-comunicativo emocional es presentado por P. N. Johnson-Laird y K. Oatley (1989 *ap.* Sánchez 2013: 92-94).

En cuanto a los dos estudios descritos, estos presentan los distintos modos de codificar gramaticalmente las emociones en función de la lengua. Su metodología de análisis focalizada en adjetivos y sustantivos argumentaba que los verbos se podían expresar en forma de sustantivo o adjetivo (p. ej.: *alegrar* como *alegría/alegre*). Sin embargo, este hecho limita su aplicación a lenguas como el inglés, el francés o el español, donde las emociones generalmente se manifiestan

⁶ Traducción propia: “todas las emociones son afectivas, pero no todas las condiciones afectivas son emociones”.

⁷ *Feeling ignored* corresponde con sentirse ignorado y, por ello, triste o molesto; *being ignored*, hace referencia a ser ignorado como hecho y no como emoción, aunque puede ser la causa de ellas.

con adjetivos que reflejan estados internos. Incluso en estas lenguas pueden encontrarse sustantivos y adjetivos emocionales que no presentan una forma verbal y necesitan acompañarse de un verbo auxiliar (p. ej. en inglés: *sadness/sad/I am sad*; en español: *miedo/miedoso/tengo miedo*). Pero este análisis no puede llevarse a cabo en lenguas como el ruso o el polaco, entre otras, que comúnmente expresan sus emociones mediante verbos referidos a procesos que no presentan una forma adjetival ni sustantiva (ap. Pavlenko 2008: 150). De todos modos, con este análisis se aprecia que la conceptualización de las emociones es multidimensional (gramatical, léxico-semántica y pragmática) y está determinada por el modo de conceptualizar el mundo por la comunidad de habla.

Como alternativa a los estudios proposicionales se encuentran los análisis semánticos de carácter cultural, que analizan el léxico en cuestiones de evaluación (*bueno/malo*), actividad (*activo/pasivo*) e intensidad (*fuerte/débil*) con pretensiones de alcanzar un tratamiento universal (Osgood 1969 ap. Pavlenko, *ib.*).

A. Wierzbicka (1996: 9-16, 178-183; 2021) ilustra esta taxonomía léxico-semántico-cognitiva con la búsqueda de primitivos semánticos. Sostiene que para algunos conceptos generales existe un metalenguaje semántico universal (*NMS: Natural Semantic Metalanguage*) en el que los primitivos semánticos serían aquellos conceptos cuya idea se comparte o existe en distintas lenguas, aunque no su manera de expresarlos. De momento, la autora y su equipo ha realizado un corpus con 65 términos comunes (*semantic primitives*), entre ellos *sentir*, *bueno/malo*, etc. No obstante, existen posiciones opuestas que consideran que no existe un alfabeto completo de léxico primitivo común o con significados exactos en todas las lenguas (*ib.*, 2021: 321-335). Además, la misma autora en otras ocasiones ha expuesto como el léxico emocional difiere de una lengua a otra (ap. Dewaele 2013).

Este tipo de investigaciones semánticas, que combinan aspectos de distinto carácter, no presentan limitaciones gracias a su neutralidad lingüística y cultural; sin embargo, no proponen una diferenciación entre *emotion words* y *emotion-laden words*. Por consiguiente, se sugiere atender la clasificación propuesta por A. Pavlenko (2008: 148), que las distingue y ejemplifica, adaptada al español del siguiente modo:

1. *Emotion words* (léxico emocional): expresan o describen emociones (*parece sentirse X; se siente/está X*), estados (*feliz, enfadado*) o procesos (*preocuparse por X*).

2. *Emotion-related words* (léxico con relación emocional): hacen referencia a los comportamientos derivados de las emociones (*llorar, gritar, reír*).
3. *Emotion-laden words* (léxico indirectamente emocional): manifiestan indirectamente emociones. P. ej.: tabúes o palabras malsonantes (*caca*), insultos (*tonto*), reprimendas (*calla*), palabras de afecto (*cariño*), aversivas (*arañas*) e interjecciones (*ouch*).

Esta categorización posibilita un tratamiento transversal de los términos de carácter pragmático, como se mostrará en el siguiente subapartado 3. 2. *Léxico-pragmática: aproximación a la pragmática emocional*. En otras palabras, *tonto* puede considerarse un insulto, pero, a su vez, tratarse de una palabra de afecto en función del contexto. Este sería un caso de modulación contextual. Lo mismo ocurriría con las palabras que, sin ser términos emocionales, el emisor puede dotar de connotaciones, como *rojo* que puede ser un color, el seguimiento de unas ideas políticas o un insulto.

Las diferencias en la conceptualización de las emociones no solo se encuentran en sus términos (p. ej.: no todas las lenguas tienen un término equivalente a *emoción*, cf. Pavlenko 2008: 150), sino también en las categorías gramaticales en las que son codificadas, como se ha mostrado antes con el estudio de Ortony, Clore y Foss (1987). Estos hechos dificultan su análisis.

Los enfoques más novedosos sobre el estudio del léxico en distintas lenguas como los de A. Wierzbicka (1992, 1996, 2021), A. Pavlenko (2008), J.-M. Dewaele (2013) apuntan a que los términos empleados para manifestar emociones difieren en función de la lengua. Estos reflejan una perspectiva única, un sentido propio en su lengua. El léxico emocional está conectado a ciertos sentimientos y situaciones relacionadas con posibles escenarios mentales pues, como indicaban los estudios neurocientíficos expuestos al inicio del trabajo, la información se codifica y etiqueta en el cerebro cuando es relevante.

No obstante, esto no significa que los miembros de distintas culturas tengan experiencias emocionales psicológicamente distintas, sino que parten de distintos puntos de vista, bagajes y connotaciones desde los que interpretar y evaluar las experiencias emocionales ajenas y propias. En este sentido, A. Pavlenko (2008: 150) define las emociones como “prototypical scripts that are formed as a result of repeated experiences and involve causal antecedents, appraisals,

psychological reactions, consequences, and means of regulation and display”⁸. En suma, J.-M. Dewaele (2013: 5-6) añade que el empleo de una lengua u otra para expresar emociones en sujetos bi- y multilingües depende de las experiencias pasadas en cada lengua, su lengua actual, factores sociales y psicológicos, entre otros. Todos ellos se combinan y manifiestan en un comportamiento lingüístico concreto según la lengua.

Pese a la dificultad que supone paliar las diferencias gramaticales y culturales expuestas, A. Pavlenko (2008: 151-152) ofrece tres posibilidades con las que estructurar el léxico emocional de distintas lenguas y analizar su compatibilidad. Como resultado obtiene: “(a) Two concepts may be similar or identical; (b) one language may have a concept that has no counterpart in the other language; (c) two or more concepts may be in partial overlap”⁹.

Entre estos resultados, la primera posibilidad (a) sería la más ventajosa para los aprendientes de lenguas pues podrían transferir los conceptos de la L1 a la L2 fácilmente. Por otro lado, la segunda (b) supone el hecho de que el aprendiente, al no encontrar un equivalente en su propia lengua (en la cual seguramente necesite de una oración para expresar tal significado), internaliza un nuevo término y una nueva emoción, se enriquece con ambos y adopta una nueva perspectiva cultural de entender la realidad. Finalmente, el tercer modelo (c) sugiere que entre ambos conceptos existe una relación incompleta. En otras palabras, no coinciden todos los usos de los términos en ambas lenguas.

3.2. Léxico-pragmática: aproximación a la pragmática emocional

Como ha podido apreciarse durante el desarrollo de este tercer epígrafe, el significado conceptual implícito al léxico emocional no es suficiente para comprenderlo, clasificarlo ni estudiarlo. Por ello, este trabajo asume la relevancia del enfoque pragmático poniendo en relación ambas disciplinas.

⁸ Traducción propia: “guiones/códigos prototípicos que se forman como resultado de experiencias repetidas e involucran antecedentes causales, valoraciones, reacciones psicológicas, consecuencias y medios de regulación y exposición”.

⁹ Traducción propia: “(a) Dos conceptos pueden ser similares o idénticos; (b) una lengua puede tener un concepto sin equivalente en la otra lengua; (c) dos o más conceptos pueden superponerse parcialmente”.

La léxico-pragmática o pragmática léxica es una línea de investigación reciente que estudia los procesos pragmáticos y su relación con la semántica del léxico. En este sentido, el significado pragmático aporta aspectos no tratados por la semántica, como la información no codificada (p. ej.: el tono de voz, pausas, conocimiento compartido, etc.). La pragmática estudia la información lingüística transmitida por el hablante y su conexión con el contexto y la recepción. Es decir, trasciende al código (Ruiz Martínez 2015: 33; Escandell-Vidal 2004: 182, 186-187).

De nuevo, es necesario remitir a Ch. Darwin y su obra (1872) para comprender los orígenes de teorías más actuales sobre la expresión de emociones en animales y humanos. Este explicaba cómo tanto humanos, como animales revelaban sus estados internos de la mente de manera verbal (lenguaje) o no verbal (kinésico) (*ib.*: 60-61). Esta expresión de las emociones podía ser consciente o inconsciente, intencional o inintencional.

Si bien, el desarrollo de la pragmática gracias a las teorías de J. L. Austin (1962) y J. Searle (1969) supuso un giro en el modo de entender el lenguaje hacia lo funcional y comunicativo. Comenzaron a tenerse en cuenta otros aspectos del lenguaje y este pasó a ser considerado “la expresión intersubjetiva de una verdad correlacional, dentro de la cual la expresión de las emociones desempeña un papel fundamental” (Lüdtke 2015 *ap.* Alba-Juez 2020: 554). Esta visión del lenguaje ha sido estudiada desde tres perspectivas lingüísticas (Alba-Juez, *ib.*; Alba-Juez y Mackenzie 2019: 4-8; Bednarek 2008: 7-8): [1] la lingüística cognitiva, [2] la lingüística socio-discursiva y [3] la lingüística sistémico-funcional.

Las teorías realizadas desde [1] la lingüística cognitiva (*cognitive linguistics*) exploran la relación entre lenguaje, cognición y emoción. Esta entiende que al procesar las palabras se activa el lexicón mental y su representación de manera activa. Es decir, al pensar en la palabra *acción* el cuerpo activa el sistema motor (*cf.* Foolen 2012: 360). Esto mismo ocurre con las palabras de significado emocional (*emotion-laden words*), que despiertan el sistema límbico y los centros emocionales cerebrales, especialmente el hemisferio derecho que controla la prosodia, gestos y las connotaciones (*ib.*: 361).

En consecuencia, esta perspectiva entiende la emoción como un sistema de conocimiento que interacciona con el lenguaje, por tanto, su relación varía en función de cómo la emoción es expresada. Por ejemplo, *Me siento triste* reflejaría que la relación lenguaje y emoción no es directa, pues esta cognitivamente se

expresa por medio de una conceptualización de sus sensaciones y pensamientos. Por el contrario, ¡Ayyy! (grito de dolor) remitiría a una conexión directa entre ambas, pues la emoción se ha manifestado por una interjección (Alba-Juez 2020: 554).

Por otro lado, el enfoque adoptado por [2] la lingüística socio-discursiva (*socio-discursive linguistics*) añade al anterior el concepto de *práctica afectiva*, que suma al estudio de la emoción aspectos relacionados con la afectividad, algunos son: históricos, sociales, psicológicos, etc. Este enfoque entiende la emoción como un fenómeno dinámico que se construye durante la interacción: “se centra en lo emocional tal y como aparece en la vida social y trata de hacer un seguimiento de lo que los hablantes *hacen* con sus emociones [...]” (*ib.*: 555). Puede apreciarse como esta línea de investigación se combina con la cognitiva en estudios como los de A. Foolen (2012, 2019), quien realiza un análisis semántico de carácter cultural e interaccional de las palabras¹⁰.

Por último, [3] la lingüística sistémico-funcional (*systemic functional linguistics*) es considerada una perspectiva necesaria para el estudio pragmático, especialmente la expresión de las emociones. Este enfoque parte de las teorías sobre la valoración y evaluación lingüística. En este sentido, las emociones se incluirían en el sistema del *afecto*, identificado como un tipo de valoración y, por ende, en el sistema de la *actitud*, que actúa como elemento evaluador (Alba-Juez 2020: 555; Alba-Juez y Mackenzie 2019: 6). En definitiva, este enfoque considera la emoción dentro de su significado evaluativo. Por ello, autores como L. Alba-Juez y G. Thompson (2014: 13) al definir la *evaluación* incluyen las emociones y hacen explícita la relación entre ambas “[...] a dynamical subsystem of language, permeating all linguistics levels and involving the expression of the speaker’s or writer’s attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that s/he is talking about”¹¹.

Esta misma perspectiva en su aproximación al discurso ha trabajado la diferenciación expresiva de las emociones, estudiada desde la dicotomía *emotion talk* (discurso sobre la emoción: *Me has sorprendido*) y *emotional talk* (discurso emocional: ¡Ay!) (Bednarek 2008). Esta distinción previamente había sido marcada por D. Kaplan como un significado descriptivo de la emoción (*emotion talk*) y

¹⁰ Véase el epígrafe 3.2.1 de este mismo documento.

¹¹ Traducción propia: “un subsistema dinámico del lenguaje, que permea en todos los niveles lingüísticos e implica la expresión de la actitud o postura del hablante o escritor, su punto de vista o los sentimientos acerca de las entidades o proposiciones de las que está hablando”.

otro expresivo (*emotional talk*) (1999 *ap.* Alba-Juez y Mackenzie 2019: 5). Puede apreciarse la similitud de esta dicotomía con la propuesta por [1] la lingüística cognitiva. Esa misma relación in/directa del lenguaje y la emoción la plasma L. Alba-Juez (2020: 555) en [3] la lingüística sistémico-funcional a partir de las metafunciones:

En el primer caso [*emotion talk*] el hablante estaría *representando* la emoción, lo que se sitúa dentro de la metafunción *experiencial* del lenguaje. En el segundo, [*emotional talk*] el hablante estaría *promulgando o poniendo* en práctica la emoción, y en consecuencia la metafunción en cuestión sería la *interpersonal*.

Sin embargo, la propia autora incide en que esta dicotomía no resulta clara ni se adecúa a la realidad, puesto que ambos significados pueden combinarse mediante elementos como la entonación o al conjugar ambas metafunciones (p. ej.: ¡*Vaya!*). Esta idea podría relacionarse o corresponderse con la denominada estructura triple básica de la comunicación humana, que combina un enunciado verbal sencillo (*emotion talk*) o un signo paralingüístico (*emotional talk*) con las cualidades fónicas de la voz, movimientos faciales y kinésicos, etc. (Cestero 2017: 1055).

3.2.1. Léxico-pragmática: la modulación del significado

a. La modulación cultural

Como se ha mostrado mediante las aproximaciones al estudio de las emociones, se puede observar cómo estas trascienden los distintos niveles en que se codifica la lengua (*cf.* Alba-Juez 2020: 559-561). Desde la dimensión léxica se puede apreciar su significado conceptual como representación de un estado, de aquello relevante para una cultura, y cómo su capacidad evaluadora y expresiva se relacionan con las posibles valencias (bueno/malo) que evalúan la situación y determinan la emoción (Alba-Juez y Mackenzie 2019: 6-7; Dewaele 2013: 1-7; Marina, J. A. y López 1999: 17). Pero, el componente afectivo intrínseco al significado puede permear en este y modularlo.

Mientras que algunas palabras parecen neutras (*mesa, célula, morfema*), otras están cargadas emocionalmente, como si de interjecciones (*emotional talk*) se tratasen (*bueno, feo, dañino*). Tienen integrado en sus niveles semánticos un contenido evaluativo *per se* (Alba-Juez y Mackenzie 2019: *ib.*; Foolen 2019:

139-140). Por ende, algunas palabras presentan un claro rechazo generalizado incluso en distintas culturas, como los términos *cáncer* o *asesinato* que provocan una valencia negativa, existiendo cierto consenso.

Pero las palabras también muestran diferente valoración en función de la cultura que la interprete. P. ej.: el número *trece* y el color *blanco* se relaciona consecutivamente en culturas anglosajonas con la mala suerte y la paz o pureza y, para la japonesa, como un número más y la muerte, siendo el cuatro el de la mala suerte. Lo mismo ocurre con algunos morfemas: en el español los sufijos diminutivos suelen entenderse como positivos y mitigadores, creando una predisposición positiva en quien los escucha (*pequeñito*, *tontín*); por el contrario, estos en otras lenguas como las amazónicas reflejan negatividad (cf. Alba-Juez y Mackenzie 2019: 7).

Asimismo, existen otros términos cuya valencia resulta más compleja de identificar, como *derecha* e *izquierda* (cf. Foolen 2019: 139-149). Entre las siete dimensiones en las que se puede dividir el significado, hay dos componentes que manifiestan notablemente la posibilidad de modular su significado, su modo de interpretarlo. Estos son (Leech 1981 *ap.* Umagandhi y Vinothini 2017: 71-72):

- El socioafectivo: derivado de la situación o contexto donde se produce el texto. Se perciben dos partes:
 - El social: relacionado con las circunstancias sociales donde se emplea e influye en la fuerza ilocutiva del mensaje. Por ejemplo: la in/formalidad de la situación, el registro empleado, ...
 - El afectivo: incluye aspectos como los sentimientos del emisor, la actitud del receptor, la entonación y el timbre que se emplea al emitir el mensaje, ...

- El connotativo: está ligado a las experiencias en las que una expresión se ha escuchado o usado. Está determinado por la cultura, la historia, la experiencia, los valores y conocimientos del sujeto.

Atendiendo a esta clasificación y al estudio realizado por A. Foolen (2019) sobre dichos conceptos, se aprecia que las asociaciones de significado para cada dominio semántico están claramente influidas por la cultura, por su perspectiva de la realidad, así como el contexto influye de manera determinante modulando el significado y la carga afectiva del concepto. Como explica el autor, *izquierda* en una conversación de tráfico no presenta una carga emocional, sino descriptiva;

en cambio, en una conversación política su valencia (positivo/negativo) varía en función de la orientación política de los interlocutores y determina su componente socioafectivo y connotativo.

Esto mismo se refleja en el estudio realizado por A. Piquer (2020: 176-177). En este se preguntaba a 49 sujetos sus preferencias políticas y, además, se les exponía una imagen de J. Tardà llamando *fascista* a A. Rivera, a la cual debían reaccionar con un emoticono de enfado, risa, sorpresa, indiferencia, tristeza o alegría. Los resultados plasmaban como el elemento léxico reconocido causaba una valoración positiva/negativa según la percepción individual del sujeto, dependiendo de sus experiencias, educación, conceptualización de la realidad, etc. Además, se remite también a una conciencia grupal pues, dado que en el aprendizaje del lenguaje intervienen aspectos como la imitación y el *input* recibido del entorno, este genera un valor identitario. En otras palabras, nos identificamos con conceptos y su expresión al emplear ciertas expresiones en situaciones concretas, reconocer significados comunes en un lexema, ajustar nuestras reacciones al contexto, ...

Teniendo en cuenta esta información, las elecciones léxicas en un enunciado generarían ciertas emociones. Nuevamente, estas respuestas están relacionadas con la polarización del léxico en positivo/negativo y las respuestas fisiológicas que manifiesta. Tales teorías se justifican en que el cerebro activa distintas partes al recibir lexema positivo (amígdala izquierda) o negativo (zona prefrontal central); así como, el cerebro responde con mayor velocidad ante estímulos emocionales que neutros (Kissler 2013 *ap.* Piquer 2020: 171). Estos hechos llevan a revisar el efecto del léxico en las emociones de los interlocutores.

Ante resultados y conclusiones como los señalados, distintos estudios de lingüística sistémico-funcional han determinado que la emoción trasciende los sistemas de afecto, actitud (juicio y apreciación) y evaluación (acuerdo y gradación) (*cf.* Alba-Juez y Mackenzie 2019: 9; Piquer 2020). Asimismo, los estudios actuales están mostrando interés sobre otros aspectos pragmáticos como los conocimientos comunes de los interlocutores, sus expectativas, la cortesía, ... En consecuencia, autores como L. Alba-Juez y J. L. Mackenzie (2019: 18) han incluido estos aspectos en su definición de emoción:

[...] we view emotion as a (dynamical) system of language which interacts with the system of evaluation but whose main function is the expression of the speaker's feelings, mood or affective experience. It is a multimodal discourse process, which

permeates all linguistics levels but also manifest itself in non-verbal ways, presenting different stages and forms (influenced by variables such as pragmatic expectations or common-ground knowledge) according as the discursive situation and interaction changes and evolves¹².

Esta definición recoge los distintos significados de las emociones que a lo largo de este trabajo se han mostrado y, además, recoge su transcendencia en otras dimensiones lingüísticas, como la pragmática. Sin duda, podría considerarse la definición más completa para este término hasta la fecha.

En conclusión, en la comunicación intervienen representaciones de la realidad individuales y compartidas con otros miembros del mismo grupo social o cultural. La tipificación de estas situaciones o relaciones colaboran en la comunicación siendo la principal fuente de expectativas. El hecho de que se compartan entre los miembros de una comunidad representaciones estructuradas (contenido) fundamenta la aplicación de la competencia pragmática en el aula de lenguas (Escandell-Vidal 2004: 184-185).

Este nuevo tratamiento del significado desde el punto de vista pragmático ha sido adoptado por la enseñanza comunicativa, que busca acercar a la comunicación real de los nativos. Como consecuencia, su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha favorecido la capacidad de interpretación y comprensión de los aprendientes de L2, al atender a un significado pragmático y no solo literal (Ruiz Martínez 2015: 33).

b. La modulación contextual

Como se ha podido observar hasta ahora, los procesos pragmáticos determinan la negociación del significado léxico. Parece existir una frontera entre el significado lingüístico, entendido como aquel dependiente de los referentes del mundo sensible y el contenido extralingüístico, y el significado enciclopédico, como el independiente a ellos. Por ello, es necesario considerar los procesos pragmáticos que inciden en la negociación de significado léxico, especialmente

¹² Traducción propia: "vemos la emoción como un sistema (dinámico) de lenguaje que interactúa con el sistema de evaluación pero cuya función principal es la expresión de los sentimientos, el estado de ánimo o la experiencia afectiva del hablante. Es un proceso discursivo multimodal, que permea todos los niveles lingüísticos, pero que también se manifiesta de manera no verbal, presentando diferentes etapas y formas (influidas por variables como las expectativas pragmáticas o el conocimiento común) según la situación discursiva y la interacción cambia y evoluciona".

en el caso de aprendientes y docentes de lenguas con el fin de evitar malentendidos y adquirir/transmitir un conocimiento más completo de la lengua meta.

En este sentido, la *Teoría de la Relevancia* propuesta por D. Sperber y D. Wilson (1986) y la *Teoría de las Implicaturas Conversacionales* de S. Levinson (2000) han mostrado como en las bases de la comunicación se sitúa la negociación del significado léxico (Maruenda 2005: 948).

La *Teoría de la Relevancia* reduce y revisa las máximas de H. P. Grice afirmando que, en aras de una mayor eficiencia cognitiva, los interlocutores hipotetizan sobre los estados mentales ajenos y actúan en función de estos. Es decir, generan unas expectativas en virtud de la eficiencia cognitiva pues "este estímulo, de naturaleza ostensiva, incide de manera *automática* en nuestra atención y desencadena al mismo tiempo un proceso de interpretación" (*ib.*). Esta teoría entiende la interacción como un proceso que consiste en la codificación y decodificación de enunciados siguiendo un modelo ostensivo-inferencial, donde primero se identifica la idea literal y, posteriormente, se analiza qué ha querido transmitir con ello el emisor. Por tanto, se centra en la atención del oyente (expectativas) y la intención del hablante (inferencia).

Para esto es necesario tener en cuenta el concepto de *implicatura*, vinculado al significado pragmático. La *Teoría de las Implicaturas* define cómo el oyente es capaz de identificar el significado al que el hablante se refiere a través de una serie de heurísticas: las *implicaturas*. Estas pueden ser de dos tipos (*ib.*: 948):

1. *Implicaturas conversacionales generalizadas* (ICG): relacionadas con el contenido lingüístico del mensaje e independientes del contexto.
2. *Implicaturas conversacionales particularizadas* (ICP): contenido implícito del mensaje, no perceptible en el contenido proposicional y que el interlocutor infiere a través de contexto. De este modo se transmite más de lo indicado explícitamente en el enunciado.

Este contenido se traduce a través de la inferencia, proceso que permite extraer una conclusión a partir de la combinación de distintas proposiciones (premisas) (Ruiz Martínez 2015: 34; Escandell Vidal 2004: 186). Con la interpretación de los enunciados a partir de estas implicaturas los resultados obtenidos pueden organizarse en dos procesos léxico-pragmáticos, que concluyen en una negociación

del significado por los interlocutores (Maruenda 2005: 952-956): [1] la reducción conceptual y [2] la extensión conceptual.

[1] La *reducción conceptual* (*concept narrowing*) serían aquellos casos en los que no es necesario acudir a criterios o procesos pragmáticos para comprender el sentido del enunciado. P. ej.: *Pedro está triste*. En este caso, el significado de triste se reduce a su significado enciclopédico o literal, por lo que se vincula con las ICG.

Por otro lado, [2] la *extensión conceptual* (*concept broadening*) acontece cuando la inferencia se realiza sobre un concepto cuyo uso se está haciendo de manera imprecisa o figurada, de modo que su significado se concreta mediante el contexto (ICP). Dado el interés de este proceso para el trabajo, se proponen seguidamente una serie de ejemplos.

En el enunciado *Hace un calor mortal*, se decodificaría la idea lingüística de que dicho calor mata y, después, se inferiría que hace mucho calor.

Enunciado: *Hace un calor mortal*.

ICG: *Las altas temperaturas provocan la muerte*.

ICP: *Hace muchísimo calor*.

Además, si se atiende a la definición de *mortal*, pese a que esta no incluye marcas connotativas, presenta un significado valorativo, figurado e hiperbólico. Por ello, puede ser interpretada como un estímulo negativo (valoración dentro del binomio bueno/malo) y transmitir emociones de abatimiento, exhaustividad y desesperación (expresión de un estado fisiológico):

[DLE] Mortal

[...] 3. adj. Fatigoso, abrumador, excesivo. *Caminata, frío mortal*. [...]

5. adj. Dicho de un sentimiento negativo o de quien lo experimenta: Implacable, inmoderado. *Odio, enemigo mortal*.

En este caso, podría incluso afirmarse que el significado del concepto *mortal* ha partido o, mejor dicho, roto con el significado enciclopédico que se ha visto enriquecido por el contexto lingüístico y pragmático de manera hiperbólica y metafórica. En esta ocasión se incumple la máxima de veracidad, por la que el emisor debe ceñirse a la verdad, sin decir nada falso o injustificable. Para mayor claridad, se propone otro ejemplo:

Enunciado: *Estoy que muerdo.*

ICG: *Quiere morder.*

ICP: *Tiene hambre. / Está enfadado/a.*

Con el primer tipo de implicaturas (interpretación o traducción literal no se puede comprender el mensaje, lo que demuestra la necesidad de considerar aspectos connotativos y pragmáticos en la enseñanza de lenguas e incluirlas en el tratamiento léxico-semántico del español (como en los diccionarios). En cambio, el segundo tipo ofrece distintos significados y emociones en función del contexto (hambre y enfado) derivados seguramente de una interpretación metafórica del concepto *morder* por su semejanza fisiológica con *comer* y *enfadarse* (tensión mandibular). En ambos casos sería necesario especificar y apoyarse en el contexto para elegir la interpretación más adecuada. Además, cabe destacar que esta expresión coloquial no está recogida en el *DLE*.

De manera similar se observa otra modulación contextual en este ejemplo sugerido por Alba-Juez (2020: 556-557):

Enunciado A: *Amo a mi pareja.*

Enunciado B: *Amo a mi país.*

En ambos casos se emplea el mismo verbo, pero en cada caso el sentimiento de amor expresado conlleva unas connotaciones. El primero (A) muestra implícitamente pasión, una relación afectiva correspondida, incluso una atracción sexual que el segundo ejemplo (B) no alberga. El sentimiento de *amor* relacionado con el deseo y el cariño y la voluntad aparece en ambos como un hiperónimo, pero en su aplicación difiere según el contexto.

En suma, puede afirmarse que la expresión de la emoción es un fenómeno muy complejo, intersubjetivo y multidimensional, que necesita estudiarse desde distintos enfoques. Como se ha mostrado anteriormente con la modulación cultural y la contextual, en algunos casos la interpretación del enunciado es obvia y literal (ICG y reducción conceptual), mientras que en otros se requiere del contexto (ICP y extensión contextual).

En cualquier caso, para la comunicación humana son cruciales las expectativas y la inferencia. Este último se produce de manera inconsciente en la lengua materna, pero sus formas parten de formas estandarizadas que, en la enseñanza de lenguas, el profesor debe identificar y enseñar como tales (Escandell Vidal

2004: 187). Así pues, durante la interacción los hablantes partirán de referencias comunes con los interlocutores y, a partir de ahí, negociarán el significado durante la interacción produciéndose así una interpretación y comunicación más eficaz y acertada.

4. La enseñanza de las emociones en ELE

Se ha podido observar a lo largo del trabajo que el lenguaje nos permite conceptualizar nuestra realidad, organizarla, expresarla e interactuar con el entorno. En todos esos niveles están presentes las emociones, cuya expresión y conceptualización ayuda a comprenderlas. Sin embargo, tener que expresarlas en una lengua que no es la nativa complica la situación, menguando la seguridad y precisión al expresar o reconocer las emociones en la LE/L2 (Dewaele 2012: 16 *ap.* Simón y Martín 2020: 1048).

La enseñanza-aprendizaje de las emociones puede resultar una tarea ardua si no se le confiere el tratamiento adecuado, pues puede llevar a confusión ante la gran variedad de términos existentes y las diferencias conceptuales entre culturas¹³. Por ello, a continuación se analizan distintos recursos para la enseñanza de ELE, en concreto, [1] las marcas lexicográficas de tres diccionarios (*DLE*, *DUE* y *DP*), como recurso básico de consulta para nativos y no-nativos; [2] el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006), al ser el inventario principal de consulta para docentes, estudiantes, creadores de materiales, entre otros interesados por el español; [3] y se exponen las imágenes como recurso de enseñanza-aprendizaje léxico-pragmático en el aula de ELE.

4.1. Los diccionarios: marcas lexicográficas connotativas

Ahora bien, dada la dificultad que supone la sistematización del estudio del léxico emocional en un corpus y buscando observar el tratamiento pragmático que

¹³ Véase los epígrafes 2.2, 3.1 y 3.2, y 3.2.1 apartado a) de este mismo documento.

estos conceptos reciben en distintos medios, se han decidido observar las marcas lexicográficas relativas a varios términos emocionales en distintos diccionarios. El diccionario resulta un medio perfecto para contemplar este fenómeno por su carácter compilador y por seguir siendo una herramienta fundamental para el aprendizaje de lenguas.

En primer lugar, se debe señalar que las marcas lexicográficas tienen como objetivo “caracterizar a un elemento léxico señalando sus restricciones y condiciones de uso” (Fajardo 1997: 32), este hecho resulta muy interesante desde el sentido léxico-pragmático del trabajo.

4.1.1. Clases de marcas lexicográficas

A continuación, se sugiere una clasificación de las marcas en macrosistemas elaborada a partir de distintos estudios que seguían una estructura y resultados bastante similares (cf. Fajardo 1997; Puente 2000; Dacosta 2004; Azorín-Fernández 2010). Para su exposición estas se han combinado y ejemplificado con una muestra de las marcas más comunes:

1. Marcas gramaticales: informan sobre la categoría gramatical del término. P. ej.: *adj.*>*adjetivo*, *v.*>*verbo*, *f.*>*femenino*, *pl.*>*plural*.
2. Marcas normativas: el diccionario por su carácter compilador recoge términos correctos e incorrectos normativamente, identificados así: *incor.*, ***>*incorrecto*.
3. Marcas diacrónicas: referentes a la vigencia cronológica del concepto, señalan si es actual, nuevo, obsolescente u obsoleto. P. ej.: *neol.*>*neologismo*, *desus.*>*desuso*, *ant.*>*anticuado*.
4. Marcas de frecuencia: frecuente o infrecuente: *desus.*>*desuso*, *uso.*, *frec.*>*frecuente*.
5. Marcas diatópicas: atiende a las peculiaridades de cada país de manera general, regional o dialectal. P. ej.: *Amér.*>*América*, *Ec.*>*Ecuador*, *Argent.*>*Argentina*, *reg.*>*regional*.

6. Marcas técnicas o de materia: precisan su uso en función del ámbito al que pertenecen (lengua común o lengua técnica): *Inform.*>*Informática*, *His.*>*Historia*, *Agrim.*>*Agrimensura*, *tecn*>*tecnicismo*, *cient.*>*científico*.
7. Marcas de nivel, registro y estilo/marcas de uso: engloba criterios muy distintos relacionados con el nivel de uso, el registro para sus acepciones o la modalidad expresiva más conveniente:
 - a. Nivel: neutro, estrato, grupo: *vulg.*>*vulgar*, *fam.*>*familiar*.
 - b. Registro: neutro, formal o informal: *coloq.*>*coloquial*, *form.*>*formal*, *inform.*>*informal*; hablado o escrito: *lit.*>*literario*.
 - c. Estilo: neutro, poético/literario, periodístico/administrativo: *adm.*>*administrativo*, *lit.*>*literario*, *poét.*>*poético*.
8. Marcas connotativas o pragmáticas: indican particularidades de naturaleza pragmática (neutro o connotado): *despect.*>*despectivo*, *irón.*>*irónico*, *insul.*>*insultante*.

Entre los distintos tipos de marcas propuestos por los autores cabe destacar las connotativas por ser las más relacionadas con las emociones, ya que indican connotaciones, valores subjetivos de uso y aspectos afectivos. Según A. Fajardo (*ib.*: 45-47) suelen confundirse e incluirse en las marcas de nivel, registro y estilo, cuando ellas solas abarcan una dimensión única vinculada a lo estimativo, afectivo y evaluativo.

Además, en todos los estudios señalados anteriormente se reconoce que su representación en distintos diccionarios (*DLE*, *DUE*, *DP*, entre otros) es variada, imprecisa y poco común pese a recoger aspectos de uso tan relevantes como la presencia de matices despectivos, humorísticos, eufemísticos o tabús. Definitivamente, sería necesario actualizar dicho sistema de marcas y realizar un uso regular de ellas.

En cuanto a su teoría, las marcas lexicográficas connotativas parecen ser un elemento vagamente tratado pese a la eficiente aportación informativa de uso que ofrecerían a aprendientes de español y nativos. Por ello, se ha decidido [1] observar de manera sistemática su representación real en el campo léxico de las emociones en varios diccionarios (*DLE*, *DUE* y *DP*) y [2] buscar léxico que albergue marcas lexicográficas connotativas.

4.1.2. Análisis de marcas lexicográficas connotativas

[1] Observar de manera sistemática su representación real en el campo léxico de las emociones en varios diccionarios (*DLE*, *DUE* y *DP*)

El primer objetivo señalado requiere un análisis cuantitativo. Para poder llevarlo a cabo, primeramente, se delimitaron las marcas lexicográficas connotativas a consultar¹⁴ y, después, los términos del campo semántico de las emociones. En consonancia con la teoría expuesta, se decidió emplear como listado léxico el expuesto por Ch. Darwin en su obra *The Expression of Emotions in Man and Animals* (1872)¹⁵, por su relevancia como precedente en el mundo del estudio de las emociones.

Posteriormente, se elaboró una tabla¹⁶ que muestra la aparición (✓) e inexistencia (×) de marcas lexicográficas connotativas, de ejemplos y de colocaciones de los anteriores términos en tres diccionarios consultados. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos:

Diccionario	Aspecto	Resultados	
		✓	×
<i>DLE</i>	M. L. C.	3	24
	Ejemplos	12	15
	Colocaciones	16	11
<i>DUE</i>	M. L. C.	0	27
	Ejemplos	23	4
	Colocaciones	6	21
<i>DP</i>	M. L. C.	0	27
	Ejemplos	27	0
	Colocaciones	8	19

Tabla 1. Representación de marcas lexicográficas connotativas, ejemplos y colocaciones en las definiciones del campo semántico de las emociones. Elaboración propia a partir de *DLE*, *DUE* y *DP*.

¹⁴ Consúltense el Anexo I.

¹⁵ Traducción propia: “[1] sufrimiento y llanto; [2] ansiedad, pena, abatimiento y desesperación; [3] alegría, amor, ternura y devoción; [4] odio e ira; [5] desdén, desprecio, repugnancia, culpa, orgullo, impotencia, paciencia; [6] sorpresa, asombro, miedo y horror; [7] autoatención, vergüenza, timidez, modestia, ...”.

¹⁶ Por su extensión, la tabla desarrollada ha sido incluida en el Anexo I.

Entre el léxico consultado, solo aparecen tres marcas lexicográficas connotativas encontradas en el *DLE* y hacen referencia a *expresión/expresivo*. Estas son:

[Pena] me muero de la pena

1. *expr.* Col., Guat., Hond., Méx., Nic. y Pan. U. para excusarse por no haber cumplido o hecho algo que se prometió.

[Amor] por amor de Dios

1. *expr.* U. para pedir con encarecimiento o excusarse con humildad. Hágalo usted por amor de Dios. Perdone usted por amor de Dios.

[Paciencia] paciencia y barajar

1. *expr.* U. para animar a alguien o a uno mismo a perseverar en un intento después de un fracaso.

Entre los resultados puede observarse que la presencia de marcas connotativas en el léxico emocional es bastante escasa. Por lo general, las definiciones son muy completas y se acompañan de ejemplos y colocaciones que las contextualizan y permiten intuir sus usos. Es por ello por lo que se ha decidido contabilizar también la presencia o no de ejemplos y colocaciones en dichas acepciones. En este sentido destacan los diccionarios *DUE* y *DP*, pues casi todas sus definiciones cuentan con ejemplos que sirven como apoyo para la comprensión de los términos y sus usos sin necesidad de marcas. A diferencia del *DLE*, cuyas aportaciones de ejemplos se reducen a la mitad de los términos consultados.

Así pues, como ya se ha señalado, mayoritariamente la propia definición de los términos informa sobre su uso, aunque podría acompañarse de una marca que permitiese una rápida identificación. A continuación, se presentan a la izquierda distintas acepciones y, a la derecha, la marca sugerida:

[DUE, p. 763] Pena [...]

estar hecho una pena inf. Estar en malas condiciones. → Valorativo

[DP, p. 666] Horror

n. m. Miedo muy intenso: *Cuando me di cuenta de que había alguien en la casa, el horror me paralizó. [...]* → Ponderativo
 Aversión: *Tengo horror a los espacios cerrados. [...]* → Valorativo

[DP, p. 905] Paciencia [...]

Pacencia y barajar, expresión con que se anima a otro o a uno mismo a perseverar en un intento, después de un fracaso: *Si no has tenido suerte, ¡qué se le va a hacer! Pacencia y barajar, y vuélvelo a probar. [...]*

Por el contrario, resulta llamativo que en los tres diccionarios *DUE* (2012: 665), *DP* (1982: 822) y *DLE* (2014), en palabras derivadas de los términos emocionales anteriores con una clara carga connotativa, tampoco aparezcan marcas connotativas. Este es el caso de *miedica*, *mieditis* y *miedoso*, *-a*, que podrían señalizarse con *despectivo* o *infantil*. Únicamente el *DLE* presenta una marca connotativa para *miedica*:

Miedica. 1. adj. despect. coloq. Esp. miedoso. U. t. c. s.

En definitiva, las palabras que por su propio significado informan de un valor connotativo, no emplean marcas de dicho tipo pues ese contenido es intrínseco al término, su definición y uso.

[2] Buscar léxico que albergue marcas lexicográficas connotativas

Si bien, como se ha mostrado a lo largo del trabajo, el léxico que no es principalmente emocional puede presentar una carga emocional, valorativa, subjetiva añadida por los interlocutores.

La interpretación y comprensión de estos valores se apoya en el conocimiento compartido entre los interlocutores, pues son significados subjetivos y que varían entre las comunidades de habla. Entre las siete dimensiones del significado propuestas por G. Leech (1981 *ap.* Umagandhi y Vinothini 2017: 71-72), las dos que claramente presentan la capacidad de modular el significado y la interpretación del léxico son el significado connotativo y el socioafectivo, descritos anteriormente¹⁷. Por ello, seguidamente se propone un análisis inverso de las marcas connotativas. En esta ocasión la finalidad es encontrar términos cuyo significado module del básico o esencial y sean necesarias las marcas lexicográficas connotativas para su entendimiento.

¹⁷ Véase el epígrafe 3.2.1 apartado a) de este mismo documento.

En consecuencia, el análisis de marcas lexicográficas connotativas continúa con una búsqueda de léxico ajeno al campo semántico anterior que contengan dichas marcas. Para ello, se introdujeron las marcas delimitadas anteriormente en los motores de búsqueda del *DLE* y se recogieron algunos de los términos como ejemplos con el objetivo de observar la representación real de dichos elementos. Por su longitud, estos han sido incluidos en los *Anexos* del trabajo¹⁸.

Al igual que en el caso del léxico emocional, las propias definiciones encontradas sugieren información connotativa sin necesidad de marcas. Por ejemplo:

[DLE] -azo, za

2. suf. Expresa sentido despectivo. *Aceitazo*.
3. suf. Expresa sentido ponderativo. *Golazo*, *cuerpazo*.
4. suf. Tiene valor afectivo. *Padrazo*.

No obstante, en otros casos donde es necesario conocer esa información contextual de uso del término, la marcas no se incluyen ni aparecen esos datos en las definiciones como en el caso anterior. Seguidamente se aportan algunos ejemplos:

[DLE] Viejo, ja

1. adj. Dicho de un ser vivo: De edad avanzada. Apl. a pers., u. t. c. s. [...]
8. m. y f. coloq. U. como apelativo afectuoso para dirigirse a una persona de confianza. U. m. en Am. [...]

[DLE] Vejete

1. adj. afect. Viejo, de edad avanzada. U. m. c. s. m.

[DLE] Anciano, na

1. adj. Dicho de una persona: De mucha edad. U. t. c. s. [...]

En este caso, en ninguna de las acepciones de *viejo, ja* aparece su uso peyorativo o despectivo, en cambio, si aparece el afectuoso (8.^a acepción de *viejo, ja* y *vejete*). Por tanto, un aprendiente de español que consultase tales definiciones podría emplear con un anciano dicho término causándose un malentendido pragmático por el carácter ofensivo del término. Asimismo, tampoco se señala

¹⁸ Consúltense el *Anexo I*.

la naturaleza eufemística de *anciano, na* como sustituto aceptado para denominar a personas de avanzada edad. Lo mismo ocurre en otros ejemplos como:

[DLE] Tonto, ta

1. adj. Dicho de una persona: Falta o escasa de entendimiento o de razón. U. t. c. s.
2. adj. Propio de una persona tonta. [...]
5. adj. colog. Que carece de sentido o de motivo. [...]

[DLE] Tontorrón

1. adj. aum. colog. de tonto. Apl. a pers., u. t. c. s.

En el caso del primero, no se informa de su carácter insultante, ni en el segundo del afectivo. De este modo puede apreciarse la importancia de las marcas connotativas como instrumento informativo, pues el desconocimiento consecuente de su falta produce malentendidos pragmáticos.

[3] Balance de las observaciones

Para finalizar, las marcas connotativas son un elemento de gran relevancia por su carácter útil en la comunicación, pues informan del contexto de uso y, en consecuencia, de variaciones del significado léxico.

Su escasa representación en los diccionarios devalúa su uso como herramienta de aprendizaje. Los diccionarios, pese a contar con las marcas connotativas, siguen haciendo un uso minoritario de ellas, siendo las marcas mayoritarias las de tipo gramatical. Además, los diccionarios se focalizan puramente en el nivel léxico-semántico de forma enciclopédica, sin considerar la fuerza con que este se ve influido por la pragmática y aspectos de tipo connotativo y socioafectivo (significado lingüístico o comunicativo).

En definitiva, no se da la suficiente importancia a la relación léxico-pragmática cuando es una unión clave en la comunicación, pues es ahí donde se encuentran las diferencias entre las comunidades de habla, incluso entre aquellas con la misma lengua. Por ejemplo, los hispanohablantes, que abarcan muchos espacios geográficos y culturales (entre ellos: México, España, Perú, Argentina, Guinea Ecuatorial, etc.). De este modo, la lengua y su léxico deja de ser un aspecto *transferible* entre lenguas, e incluso dentro de la misma lengua, y pasa a presentar cualidades subjetivas inherentes a la cultura y sociedad de la comunidad de habla.

4.2. El PCIC: la presencia de las emociones en la enseñanza de ELE

4.2.1. Las dimensiones del aprendiente

El PCIC organiza sus objetivos generales en tres dimensiones que intervienen en todo intercambio comunicativo o experiencia de aprendizaje de una nueva lengua y cultura. Este planteamiento parte de las premisas expuestas en *Un Nivel Umbral* (Consejo de Europa 1979) y continúa en las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2001), donde el usuario de lengua es un agente social que debe realizar tareas, acciones y hacer uso de sus competencias generales y lingüísticas.

Estas dimensiones son de gran importancia, pues amplían el concepto de enseñanza de lenguas extranjeras. Trascienden lo lingüístico hasta lo social, intercultural y el propio aprendizaje. Estas dimensiones, junto con sus objetivos, se refieren al alumno como (Instituto Cervantes 2006):

- Agente social: implica conocer los elementos que conforman el sistema de la lengua y emplearlo durante las interacciones sociales, que pueden ser: transacciones (satisfacer sus necesidades), interacciones sociales (como miembro de una sociedad social, académica o profesional) y textos (orales o escritos con los que cumplir sus objetivos).
- Hablante intercultural: requiere la capacidad de identificar las características de la cultura meta y establecer conexiones entre la cultura de origen y esta, en este caso, de los países hispanohablantes. Esta dimensión identifica competencias generales del MCER, como:
 - o Las destrezas y habilidades interculturales: la facultad de relacionarse, romper con ideas estereotipadas y prejuicios, etc.
 - o La competencia existencial: suma de rasgos individuales y de personalidad, el *self* y la percepción de los demás, la motivación, etc.
 - o El conocimiento del mundo: las creencias compartidas por grupos sociales, que se añaden a los conocimientos declarativos (experienciales) y el aprendizaje formal (académico).
 - o La capacidad de aprender: la predisposición para aprender otras lenguas, culturas, personas, conocimientos, etc.

- **Aprendiente autónomo:** supone superar los límites del currículo y responsabilizarse del propio proceso de aprendizaje de manera autónoma y continua. También incluye la formulación de objetivos personales, el aprovechamiento de recursos disponibles, el papel activo del alumno durante su aprendizaje y el control de factores psicoafectivos, entre otros.

Aunque dichas dimensiones se expongan separadas, el *PCIC* incide en que “constituyen un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones”. Así pues, en ellas se puede apreciar la idea inicial de este trabajo que relaciona el léxico y la pragmática como dos aspectos estrechamente conectados y dependientes, pues el aprendiente para ser usuario de una lengua y emplearla necesita tener conocimientos externos al código que le orienten y determinen su uso.

Un ejemplo de ello eran las marcas lexicográficas que muestran información contextual sobre el uso del léxico, como las marcas de nivel, registro y estilo (marcas de uso) o las connotativas. Por otro lado, se apreciaba en la modulación cultural y contextual la necesidad de conocer la cultura para interpretar adecuadamente un mensaje y un léxico cuyo significado puede variar en función del contexto y las intenciones de los interlocutores (p. ej.: *rojo* como color o ideología política). En otras palabras, conocer una lengua es un proceso más complejo que una sustitución o traducción de palabras de una lengua a otra, sino que requiere de un conocimiento común extralingüístico para que la comunicación sea posible y eficaz.

4.2.2. Análisis del inventario

En cuanto a la representación de las emociones en el *PCIC*, se debe destacar que en todo momento el *PCIC* se refiere a los contenidos de naturaleza emocional bajo el nombre de *sentimientos*, a excepción del inventario 13. *Procedimientos de aprendizaje*, donde son llamadas *emociones*.

Más allá de este hecho, se procede a examinar aquellos inventarios claramente relacionados con las emociones desde el plano léxico y pragmático: 5. *Funciones*, 9. *Nociones específicas* y 13. *Procedimientos de aprendizaje*. A continuación, se facilita una tabla con los apartados incluidos:

Inventario	Apartados	Subapartados
5. Funciones	3. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	3.12. Expresar alegría y satisfacción 3.13. Expresar tristeza y aflicción 3.14. Expresar placer y diversión 3.15. Expresar aburrimiento 3.16. Expresar hartazgo 3.17. Expresar enfado e indignación 3.18. Expresar miedo, ansiedad y preocupación 3.19. Expresar nerviosismo 3.20. Expresar empatía 3.21. Expresar alivio 3.22. Expresar esperanza 3.23. Expresar decepción 3.24. Expresar resignación 3.25. Expresar arrepentimiento 3.26. Expresar vergüenza 3.27. Expresar sorpresa y extrañeza 3.28. Expresar admiración y orgullo 3.29. Expresar afecto 3.30. Expresar sensaciones físicas
9. Nociones específicas	2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica	2.2. Sentimientos y estados de ánimo 2.3. Sensaciones y percepciones físicas 2.6. Valores personales
13. Procedimientos de aprendizaje	1.3. Regulación y control de los factores afectivos	1.3.1. Ansiedad 1.3.2. Autoconcepto (autoestima, autoimagen, autoeficacia) 1.3.3. Emociones y reacciones negativas 1.3.4. Motivación intrínseca 1.3.5. Motivación extrínseca

Tabla 2. Inventarios de naturaleza léxico-pragmática emocional del PCIC. Elaboración propia basada en el Instituto Cervantes (2006).

Continuando con el análisis del primer inventario señalado, *5. Funciones*, pueden observarse en sus ejemplos la función descriptiva de *expresar* emociones, tal y como muestra la denominación de los subapartados (p. ej.: *3.12. Expresar alegría y satisfacción*; *3.13. Expresar tristeza y aflicción*, ...). Puede entenderse que la función valorativa de la emoción para expresar tales emociones es intrínseca al sujeto, pero sería recomendable que se contextualizasen los ejemplos que incluyen o acompañasen de explicaciones sobre en qué contextos usan dichas expresiones comúnmente los hispanohablantes.

3.17. Expresar enfado e indignación [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.1.1.]	
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me irrita... <i>Me irrita que hablen de ese tema con tanta frivolidad.</i> ▪ Siento rabia / impotencia / indignación... <i>Sentimos impotencia al ver que gravísimos delitos quedan impunes.</i> ▪ Me llena de rabia / impotencia / indignación... <i>Me llena de rabia que no hagamos nada por salir de esta situación tan injusta.</i> ▪ Es indignante... <i>Sus comentarios han sido realmente indignantes.</i> ▪ Me pongo / Me pone enfermo / de un humor de perros... <i>Me puso de un humor de perros que me quisieran cobrar por sentarme en la terraza.</i> ▪ ¡Maldita sea! 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me revienta. <i>Me revienta que intenten tomarme el pelo.</i> ▪ 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 hierve la sangre. ▪ Monto en cólera. <i>Montó en cólera al enterarse de lo que había ocurrido realmente.</i> ▪ Me pongo rojo de ira / rabia. ▪ Me pongo como una furia / fiera. <i>¿Pero qué le has dicho? Se ha puesto como una fiera.</i> ▪ Me cojo / pillo un berrinche / una rabieta. <i>Le quitaron el juguete y se pilló un berrinche que no veas.</i> ▪ ¡Se van a enterar (de quién soy yo / de lo que vale un peine)! ▪ ¡Me van a oír!

Ilustración 1. Extracto de contenidos del inventario 5. Funciones; apartado 3. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos; subapartado 3. 17. Nivel C1-C2. Extraído del PCIC (Instituto Cervantes 2006).

El PCIC, de manera similar a un diccionario, actúa como compilación de contenidos y, por ello, necesita igualmente de marcas lexicográficas que informen de las características y usos de estos. En este inventario, en ningún caso aparece una aclaración que señale el registro en que suele usarse, sus connotaciones, su frecuencia de uso, etc. Este hecho requiere de una actualización.

Por otro lado, en su lectura, que abarca los subapartados 3.12. – 3. 30., puede apreciarse que los contenidos recogidos son plenamente descriptivos. En consecuencia, se propone la inclusión de interjecciones (*emotional talk*) en él, lo cual dota de gran naturalidad al discurso y presenta variabilidad entre lenguas (un sonido de dolor en español es ¡Ay! y en inglés ¡Ouch!), por lo que necesitan ser atendidas e identificadas. Además, su sencillez permite aplicarlas en el aula desde niveles iniciales.

En lo referente al inventario de 9. *Nociones específicas*, este agrupa el léxico por centros de interés. No obstante, los contenidos aparecen mezclados, sin seguir ninguna estructura. Por ejemplo, el subapartado 2.2. *Sentimientos y estados de ánimo* enumera en el mismo punto “alegría, admiración, alivio, emoción,

felicidad, orgullo” y “sentir alegría/angustia”, lo cual puede llevar al lector a creer que todos ellos hacen referencia a una temática común, pese a no ser así. Es fácil confundir a qué emociones se refieren.

En consecuencia, se insta a que agrupen dichos contenidos léxicos de manera sistematizada, ya sea por temática o criterios gramaticales. Pero facilitando al lector su comprensión y aprendizaje.

Por último, en cuanto al inventario 13. *Procedimientos de aprendizaje*, pese a no contemplar el tratamiento que podría esperarse de contenidos léxico-pragmáticos, guarda gran relación con la definición expuesta de emoción (expresión y evaluación).

La conceptualización de las emociones mediante el léxico ayuda a reconocerlas, a evaluarlas con mayor objetividad y a regularlas. Por ello, quisiera destacar especialmente el apartado 1.3.3. *Emociones y reacciones negativas*, el cual se subdivide en cuatro puntos: [1] identificación y análisis de reacciones del cuerpo, [2] expresión de emociones y reacciones, [3] atenuación de emociones y reacciones negativas y [4] biblioterapia. En ellos, se dota al alumno de técnicas con las que identificar sus emociones, ponerles un nombre, verbalizarlas y registrarlas en un diario (oral o escrito), valorar sus reacciones fisiológicas (es decir, su expresión), contar hasta diez antes de realizar una exposición, liberarse de dichas tensiones mediante la lectura, etc.

Ejemplos de aplicación

Observarse a sí mismo de forma retrospectiva durante la realización de tareas y anotar las reacciones del cuerpo (nerviosismo, risa, etc.).

Expresión de emociones y reacciones

- Verbalización, discusión, etc. de los sentimientos y emociones que se experimentan en relación con los procesos de aprendizaje y uso de la lengua.
- Registro de emociones y reacciones.

Ejemplos de aplicación

Compartir las emociones y reacciones que se experimentan durante la realización de tareas en español, en conversaciones o discusiones, en trabajos de escritura creativa o reflexiva.

Llevar un diario (hablado o escrito) de aprendizaje para registrar las emociones, percepciones, sentimientos, etc. ante la ejecución de tareas, las experiencias en la nueva lengua, etc.

Ilustración 2. Extracto de contenidos del inventario 13. Procedimientos de aprendizaje; apartado 1.3. Regulación y control de los factores afectivos; subapartado 1.3.3. Emociones y reacciones negativas, destinado a todos los niveles. Extraído del PCIC (Instituto Cervantes 2006).

Este inventario está conformado por actividades y técnicas que se presentan como remedios ante actuaciones y contextos evaluados cognitivamente como negativos. P. ej.: sentir miedo o ansiedad causada por una exposición oral, agravada por ser en la lengua meta. En contraposición a este tipo de situaciones, los contenidos de este inventario ofrecen un método de control ante una reacción biológica alarmante y dotan al alumno de herramientas con las que gestionar su aprendizaje, al aumentar su eficacia en la lengua meta. Con certeza, en términos de gestión emocional es el inventario más útil y fácilmente aplicable del *PCIC* para el alumnado aprendiente de lenguas.

4.3. La imagen como recurso

Tras haber profundizado a lo largo del trabajo sobre la multidimensionalidad del léxico y su relación con la pragmática, así como de haber comentado los objetivos y el inventario del *PCIC*. A continuación, se tratará la importancia de las imágenes en el aula de ELE como elemento de aprendizaje.

Tradicionalmente, en los materiales de enseñanza de LE primaba la lengua escrita a lo visual. Asimismo, su introducción en libros tenía por objetivo aumentar su atractivo. En la actualidad, las imágenes presentan una mayor funcionalidad. Por un lado, generan *input* visual, ya que sirven para “desarrollar las destrezas lingüísticas, reforzar el vocabulario, enriquecer una actividad comunicativa y presentar material didáctico” (Hsiao y Vieco 2018: 2).

Por otro, influyen como factor afectivo. El estudiante recibe las imágenes como estímulos, puede identificarse (aumento de la motivación) o no (disminución) con ellas por distintos motivos (sociales, económicos, raciales, ...). Como indicaban recientes avances en neurociencia y neuroeducación presentados al inicio del trabajo¹⁹, los estímulos positivos y la experimentación de emociones durante el aprendizaje favorece su memorización. Además, en el caso de la lengua se facilita la asociación significante-significado. Las imágenes empleadas en el aula de lenguas deben ser útiles, no abrumar al estudiante sin aportarle un aprendizaje, sino que deben invocar:

Imágenes a la mente con el fin de hacer conexiones significativas entre las experiencias, emociones y afectividades con la vida real del alumno. Esta interacción

¹⁹ Véase los epígrafes 2.1.4 y 2.2 de este mismo documento.

conecta de forma visual el propio mundo interior (*inner world*) del alumno con las experiencias almacenadas en su memoria, dando lugar a un aprendizaje más intenso (Foncubierta 2013b), cuyo uso estaría al servicio del aprendizaje al conectar la lengua con las dimensiones de los alumnos para un aprendizaje eficaz y duradero y no como simple material complementario (Hsiao y Vieco 2018: 4).

Esta interacción afectiva con el alumno y la realidad hace de las imágenes un recurso fácil y rápido para desarrollar la dimensión de *hablante intercultural* que describe el *PCIC*. La enseñanza de la cultura meta es intrínseca a la enseñanza de la lengua meta y viceversa, puesto que una conceptualiza y representa a la otra. Por ello, las imágenes presentes en el aula de lenguas enriquecen al alumno al mostrarle y crearle unas expectativas sobre los aspectos socioculturales y, por ende, pragmáticos de la lengua meta. Sin embargo, es crucial no caer en estereotipos ni prejuicios, sino ayudar al estudiante a crear vínculos entre su cultura y la que está aprendiendo (*ib.*: 5-7).

En resumen, las imágenes, además de facilitar la adquisición de destrezas, potencian la interculturalidad de los estudiantes. De acuerdo con lo mostrado en este trabajo, las imágenes suponen un recurso excelente para trabajar en clase de ELE siempre y cuando sean funcionales y capten la atención del alumno activando su memoria y conocimientos previos.

En este sentido, el léxico y la pragmática (modulaciones) pueden trabajarse a través de técnicas de visualización y creación de imágenes mentales. Por ejemplo, con la creación de nubes de ideas con la forma del concepto en el aula. A continuación, se propone una nube de ideas para trabajar las emociones en ELE, en concreto el *enfado*, a través de una pregunta que los aprendientes han de contestar: *¿Cómo te sientes cuando estás enfadado?*



Ilustración 3. Nube de ideas: enfado.
Elaboración propia en [NubeDePalabras.es](https://nubedepalabras.es) (2022).

Esta sencilla imagen, además de llamar la atención de los estudiantes y crearles expectativas sobre los contenidos de la sesión, les permite activar conocimientos léxicos previos y compartirlos con sus compañeros. Además, es una actividad muy versátil ya que puede realizarse en una pizarra apuntando dentro de un contorno con la forma que se desee el léxico propuesto por el alumnado.

Otro recurso muy sencillo para implementar el conocimiento intercultural y pragmático en el aula es el empleo de cómics, pues además de trabajar distintas destrezas y competencias lingüísticas, con las imágenes y en los diálogos se representan las pautas sociales y culturales de la comunidad meta (fórmulas de cortesía, lenguaje no verbal, costumbres y entorno, etc.).

Además, es muy útil para ayudar a los aprendientes a crear una imagen visual ante conceptos más subjetivos, abstractos o no existentes en su lengua materna. Por ejemplo, ante una modulación del significado contextual metafórica, como en *Hace un calor mortal* (desquicio) o *Me hierva la sangre* (enfado):

Enunciado: *Hace un calor mortal.*

Imagen:



Ilustración 4. *Calor mortal.* Recuperadas de Stolbovsky (2020) y Dordy. (2019).

Enunciado: *Me hierve la sangre.*

Imagen:



Ilustración 5. *Hervir la sangre.* Recuperadas de Diana Navarro 678 (2021) y Pimkie (2008).

El empleo de imágenes como recurso en la enseñanza de LE/L2 capta la atención del alumnado (estímulo relevante) y le ayuda a fijar el concepto en su memoria, es decir, aprenderlo.

5. Conclusiones

Este trabajo refleja un intento de facilitar a los profesionales de la enseñanza de lenguas, especialmente la de ELE, un conocimiento teórico sobre la problemática de la enseñanza de las emociones interpretadas como un medio de valoración y expresión desde el plano léxico. A partir de este recorrido teórico se ha podido observar la magnitud y multidimensionalidad de las emociones, objeto necesario en el aprendizaje, y justificar el interés de su tratamiento desde el léxico y la léxico-pragmática. Además, en el desarrollo del trabajo se han propuesto ejemplos donde se han mostrado tales dificultades en la enseñanza, así como se han realizado análisis de distintos recursos ofreciendo propuestas de mejoras y alternativas.

Para concluir este trabajo, a continuación se presentarán [1] algunas de las limitaciones encontradas durante la elaboración del trabajo, [2] una revisión de los objetivos marcados, y [3] posibles líneas de investigación futuras.

Respecto a [1] las limitaciones encontradas, en primer lugar, se ha podido advertir la cantidad de estudios e investigaciones relacionadas con las emociones. Sin embargo, no todos ellos atendían la interpretación deseada para la elaboración de este trabajo, sino que profundizaban en aspectos de carácter afectivos, también cruciales para la enseñanza de ELE.

Por otro lado, también ha resultado de gran complejidad cribar la información consultada y conectar todos los resultados pues es un ámbito inmenso e interdisciplinar que, aunque ofrezca distintas perspectivas, todas ellas gestan un todo relacionado. En consecuencia, pese a que hubiese sido interesante tratar en mayor profundidad ciertas obras y perspectivas de autores se ha preferido presentar un panorama general del tema, que suscite interés y conciencia de la

interdisciplinariedad y amplitud del tema, y documentar una gran variedad de fuentes, con el fin de ofrecer así la posibilidad de una consulta más detenida a los lectores.

Antes de proseguir con el siguiente punto, se quisiera destacar la dificultad a la hora de analizar los diccionarios por su heterogeneidad y formatos (no digitales). El hecho de que se digitalizasen y empleasen con constancia y sistematicidad las marcas lexicográficas permitiría la creación de corpus de distintos formatos y facilitaría las labores de investigación.

En segundo lugar, se ofrece una [2] recapitulación de las conclusiones generales de cada apartado confirmando o no la consecución de los objetivos propuestos al inicio del trabajo.

En el segundo epígrafe, a través del recorrido teórico propuesto, se ha mostrado la amplitud, complejidad e interdisciplinariedad del ámbito de estudio. Si bien, aunque se ha delimitado el tratamiento terminológico otorgado a las emociones en este trabajo, interpretadas como medio fisiológico de expresión y fenómeno valorativo de estímulos, se ha podido observar la falta de consenso entre investigadores a la hora de emplear el término y definirlo. Aun así, puede percibirse un uso más amplio de *emoción* donde convergen otros términos relacionados como *sentimientos*, *estados anímicos*, *afectos*, etc. En consecuencia:

- ✓ Recoger distintas definiciones e interpretaciones de *emoción* y *sentimiento* y, con ellas, definir las interpretaciones de *emoción* empleadas en el trabajo.

Continuando con el siguiente apartado, este comienza justificando la relevancia del estudio de dichas interpretaciones de las emociones desde el léxico y la léxico-pragmática. En cuanto al léxico, han existido distintas aproximaciones al significado conceptual de las emociones hasta estudios más recientes como los de A. Wierzbicka (1996, 2021) y A. Pavlenko (2008) que sostienen reconocen en las emociones la universalidad de su naturaleza evaluativa de estímulos y estados (bueno/malo) y la no-universalidad de su expresión, al no coincidir los términos y significados en distintas lenguas ya que están determinados por la cultura y el modo de entender la realidad de cada sociedad. Igualmente, desde la pragmática se han atendido dichos valores y relacionado con sus posibles formas de expresión (*emotion talk* y *emotional talk*). Así, se muestran la importancia del contexto y la variedad expresiva en los enunciados ante un mismo estímulo.

- ✓ Ofrecer un panorama general acerca del estado de la cuestión del estudio de las emociones desde los planos léxico y léxico-pragmático.

El epígrafe continúa con una exposición de un fenómeno donde convergen el plano léxico y el pragmático: la modulación del significado. En él, se destaca la importancia del contexto y la cultura, así como de atender estos cambios de significado en el aula de ELE con el fin de favorecer la comunicación y evitar malentendidos. En este caso, la *Teoría de la Relevancia* y la *Teoría de las Implicaturas* juegan un papel fundamental en la interpretación de enunciados, lo cual las hace un elemento cuya práctica es necesaria en el aula de ELE mediante la diferenciación entre enunciados literales y modulados (atención, intención e inferencia).

- ✓ Mostrar la modulación léxico-semántica connotativa como dificultad en el aprendizaje de lenguas consecuente de procesos pragmáticos relacionados con la cultura y el contexto.

Finalmente, al ser un trabajo enfocado a la docencia de ELE, en el último epígrafe se realiza un análisis de recursos de enseñanza-aprendizaje. Dada la importancia de la pragmática en el significado comunicativo, se analizaron las marcas lexicográficas connotativas en varios diccionarios de español (*DLE*, *DUE* y *DP*) de gran reconocimiento por su capacidad como recurso para hablantes nativos y no-nativos de español. Entre las conclusiones, se concretó la escasez de estas que resulta en una gran falta de información crucial para la comunicación y el uso de los términos.

Asimismo, se analizó el *PCIC*, que pese a incidir en la tridimensionalidad del aprendiente y destacar la interculturalidad, no informa de aspectos de carácter pragmático o no verbales en los contenidos de su inventario. En consecuencia, se sugiere como propuesta de mejora el uso sistemático de marcas lexicográficas informativas, contextualización de los ejemplos, la inclusión de interjecciones, entre otros. Estos cambios favorecerían la comprensión del uso de sus contenidos y la conexión entre la cultura del aprendiente y la meta. Además, como propuesta alternativa se expusieron en el siguiente apartado las imágenes como recurso de aprendizaje en el aula de ELE por su facilidad para captar la atención del alumno, crear vínculos entre su cultura y la meta, y crear imágenes mentales de los contenidos mejorando la comprensión y memorización de estos.

- ✓ Exponer la presencia de las emociones en la enseñanza de ELE con herramientas como los diccionarios de español (*DLE*, *DUE* y *DP*) mediante la presentación y ejemplificación de marcas lexicográficas, en su corpus principal (*PCIC*), y su tratamiento en el aula.

En términos generales, puede decirse que se han cumplido los objetivos marcados para este trabajo y se ha mostrado la complejidad del estudio, la expresión y el tratamiento en el aula de las emociones en distintas lenguas, especialmente el español. Se espera que este documento, junto con las revisiones y referencias aportadas, sirva como elemento de consulta desde el que partir y profundizar en la enseñanza del español.

Por último, [3] en vistas de investigación futura, se sugiere ampliar este estudio integrando:

1. Una diferenciación entre *emoción* y *sentimiento*, incluso ofrecer una definición concreta y completa de cada uno.
2. Un comentario o varios de alguna de las obras y estudios citados.
3. Una propuesta de actividades con las que trabajar la modulación de significado (cultural y contextual).
4. La agrupación de contenidos en los diccionarios empleando las marcas lexicográficas como etiquetas organizativas.
5. La sistematización del inventario del *PCIC* con marcas lexicográficas.
6. Un análisis de la funcionalidad de las imágenes en distintos manuales.

Asimismo, también se debe profundizar en la relación lengua, cultura y emoción, pues es un ámbito en crecimiento y desarrollo cuyos avances ofrecen nuevas perspectivas y conocimientos sobre el ser, la lengua, el entendimiento del mundo y la aplicación de dichos aspectos en la enseñanza.

Para terminar, simplemente se quiere destacar que la enseñanza de una lengua implica conocer la cultura meta, ya que determina el modo de conceptualizar el mundo y, por tanto, de comunicarse. Pero no solo eso, sino que también es fruto de la relación entre los interlocutores y su cooperación, qué quieren comunicar y cuáles son sus intenciones. Es decir, la lengua varía y se moldea conforme se produce la interacción, es flexible y sus hablantes también han de estar dispuestos a serlo para hacer un uso eficaz de esta.

6. Referencias

- ALBA-JUEZ, Laura (2020): "Pragmática y emociones", M.^a Victoria Escandell-Vidal, José Amenós Pons y Aoife K. Ahern (eds.), *Pragmática*. España: Akal, pp. 551-566.
- ALBA-JUEZ, Laura y MACKENZIE, J. Lachlan (2019): "Emotion processes in discourse", Laura Alba-Juez y J. Lachlan Mackenzie (eds.), *Emotion in discourse*, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company, pp. 3-26.
- ALBA JUEZ, Laura y THOMPSON, Geoff (2014): *Evaluation in context*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- ARISTÓTELES (IV a. C.): *Ética a Nicómaco*, Teresa Martínez Manzano (ed.) y Julio Pallí Bonet (trad.), 2014, Barcelona: Gredos.
- (349 a. C.): *Retórica*, Quintín Racionero (ed. y trad.), 1990, Madrid: Gredos.
- AZORÍN-FERNÁNDEZ, Dolores (2010): "Las marcas de uso en los diccionarios monolingües destinados a la enseñanza de ELE", Agustín Vera Luján e Inmaculada Martínez Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, vol. 1, pp. 249-268. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0249.pdf [consulta: 15/05/2022].
- BEDNAREK, Monika (2008): *Emotion talk across corpora*, Hampshire: Palgrave Macmillan. Disponible en: https://www.academia.edu/579143/2008_Emotion_Talk_Across_Corpora_Book [consulta: 15/05/2022].
- BELL, Charles (1806): *Anatomy and Philosophy of Expression as Connected with the Fine Arts*, 4^a Edición 1847, Londres: Ed. John Murray, Albemarle Street.
- BLANCO CANALES, Ana y RODRÍGUEZ CASTELLANOS, Carmen (2021): "Brain, emotion and language. Theoretical perspectives applied to second language learning", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 16, pp. 21-44. Enlace: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/3263> [consulta: 16/04/2022].
- CESTERO MANCERA, Ana María (2017): "La comunicación no verbal", en Ana. M.^a Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 1051-1122.

- CONSEJO DE EUROPA (1979): "Un Nivel Umbral", *MarcoELE*, 5, 2007. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf [consulta: 07/06/2022].
- (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- DACOSTA CEA, Vanessa (2004): "Las marcas de uso de los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2", M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero, J.P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, XV Congreso Internacional de la ASELE: Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 252-258. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/42551> [consulta: 15/05/2022].
- DAMÁSIO, Antonio (2020): *Máquinas que sienten* [Vídeo], Conferencia de la Fundación Innovación Bankinter XXXIII reunión del Future Trends Forum sobre Neurociencia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-0dstXNdqkY> [consulta: 12/01/2022].
- DARWIN, Charles (1872): *The Expression of Emotions in Man and Animals*, 1897, Nueva York: Ed. D. Appleton and Company.
- DESCARTES, René (1649): *Las pasiones del alma*, José A. Martínez Martínez y Pilar Andrade Boué (trad.), 1997, Madrid: Ed. Tecnos.
- DEWAELE, Jean-Marc (2013): "Multilingualism and Emotions", *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0795>.
- ESCANDELL-VIDAL, María Victoria (2004): "Aportaciones de la sociolingüística", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 179-197
- FAJARDO, Alejandro (1997): "Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española", *Revista de Lexicografía*, III, 1996-1997, pp. 31-57. Disponible en: <https://revis-tas.udc.es/index.php/rlex/article/view/rlex.1997.3.0.5668> [consulta: 15/05/2022].
- FREUD, Sigmund (1923): "El yo y el ello y otras obras", José L. Etcheverry (trad.), James Strachey y Anna Freud (notas), 1992, *Obras completas*, Volumen 19, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- FOOLEN, Ad (2012): "The relevance of emotion for language and linguistics", Ad Foolen, Ulrike M. Lüdtke, Timothy P. Racine y Jordan Zlatev (eds.), *Moving ourselves, moving others. Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language*. Países Bajos: John Benjamins Publishing Company, pp. 349-368.
- (2019): "Chapter 6. The value of left and right", Laura Alba-Juez y J. Lachlan Mackenzie (eds.), *Emotion in discourse*, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company, pp. 139- 159.
- HIAO, Du-Lu y VIECO, Mila (2018): "De lo visual a lo emocional y cultural: imágenes que van más allá de la adquisición del español como lengua extranjera", *Revista Electrónica del Lenguaje*, 5, pp. 1-27.
- HOBBS, Thomas (1651): *Leviatán*, Dalmacion Negro Pavón (trad.), 1989, Madrid: Alianza.
- HUME, David (1739): *Tratado de la naturaleza humana*, Félix Duque Pajuelo (ed.), 2005, Madrid: Tecnos.

- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 15/05/2022].
- JAMES, William (1884): "What is an emotion?", *Mind*, 9(34), Oxford University: Ed. Oxford University Press, pp. 188-205.
- (1890): *The principles of psychology*, Ed. Harvard College Library, Macmillan and Co.
- KOWALSKA, Magda y WRÓBEL, Monika (2017): "Basic emotions", Virgil Zeigler-Hill y Todd K. Shackelfor (eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Estados Unidos: Springer International Publishing, pp. 1-6. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318447136_Basic_Emotions [consulta: 11/05/2022].
- LANGE, Carl Georg (1885): *The mechanism of emotions*, Toronto: York University. Disponible en: <https://psychclassics.yorku.ca/Lange/> [consulta: 11/05/2022].
- LEDoux, Joseph E. (2000): "Emotion Circuits in the Brain", *Annual Reviews of Neuroscience*, 23, pp. 155-184.
- (2009): "Emotion Systems and the Brain", *Encyclopedia of Neuroscience*, New York University: Elsevier Ltd, pp. 903-908. Disponible en: <http://people.uncw.edu/tothj/PSY595/Ledoux-Emotion%20Systems%20and%20the%20Brain-EN-2009.pdf> [consulta 20/06/2022].
- LOCKE, John (1690): *La conducta del entendimiento y otros ensayos*, en Ángel M. Lorenzo Rodríguez (trad.), 1992, Barcelona: Anthropos Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARINA, José Antonio y LÓPEZ, Marisa (1999): *Diccionario de los sentimientos*, 2015, Barcelona: Ed. Anagrama.
- MARSÁ, Francisco (1982): *Diccionario Planeta de la lengua española usual*, España: Editorial Planeta.
- MARUENDA BATALLER, Sergio (2005): "La pragmática léxica y la negociación del significado", *Revista Interlingüística*, 15(2), pp. 947-960.
- MÉNDEZ GUERRERO, Beatriz (2017): "Cultura e interculturalidad", Ana M. Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 1123-1181.
- MOLINER, María (1967): "Diccionario de uso del español. Edición manual", Annie Jarraud Milbeau, Fabián Ramón Jarraud, Helena Ramón Jarraud y Silvia Ramón Jarraud (eds.), 2012, Madrid: Editorial Gerdos.
- MORA, Francisco (2013): *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid: Alianza editorial. Disponible en: https://www.academia.edu/45123050/NEUROEDUCACIÓN_SOLO_SE_PUEDE_APRENDER_AQUELLO_QUE_SE_AMA [consulta: 26/03/2022].
- ORTONY, Andrew, CLORE, Gerald y FOSS, Mark A. (1987). "The Psychological Foundations of the Affective Lexicon", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), pp. 751-766. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/232554967_The_Psychological_Foundations_of_the_Affective_Lexicon [consulta: 14/05/2022].
- PAVLENKO, Aneta (2008): "Emotional and emotion-laden words in the bilingual lexicon", *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), pp. 147-164. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>.

- PIQUER VIDAL, Adolf (2020): "Léxico, estilo y emotividad pragmática", Susana Rodríguez Rosique y Jordi M. Antolí Martínez (eds.), *El conocimiento compartido. Entre la pragmática y la gramática*, Berlín/Munich/Boston: De Gruyter, pp. 169-185.
- PLATÓN (370 a. C.): *La República o el Estado*, Miguel Candel (ed.) y Patricio de Azcárate (trad.), 2020, Barcelona: Austral.
- (370 a. C.): "Fedro", Carlos García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Íñigo (trad.), 1988, *Diálogos III*, Madrid: Gredos.
- PUENTE GUTIÉRREZ, Reyes (2000): "Las marcas en Lexicografía. La marca de materia 'Agricultura en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia'", *Boletín de la Real Academia Española*, tomo 80, cuaderno 280, pp. 309-332. Disponible en: https://www.rae.es/sites/default/files/Puente_309_332_Reducido.pdf [consulta: 15/05/2022].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la Lengua Española* [on-line]. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [consulta: 21/10/2022]
- RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2015): "Aportaciones de las disciplinas lingüísticas al enfoque comunicativo", *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos* 14, pp. 5-63.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Jesús (2013): "Algunas taxonomías del léxico de las emociones y su pertinencia para el corpus léxico de un estudio traductológico inglés-español", *Cuadernos de Investigación Filológica*, 21-22, 1995-1996, Universidad de la Rioja, pp. 89-118. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/view/2352> [consulta: 14/05/2022].
- SAPIR, Edward (1912): *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, Antonio y Margit F. Alatorre (trads.), 1994, España: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1916): *Curso de lingüística general*, en Amado Alonso (trad.), 1945, Buenos Aires: Ed. Losada.
- SIMÓN CABODEVILLA, Teresa y MARTÍN LERALTA, Susana (2020): "Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico", *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1047-1060. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0077.pdf [consulta: 15/05/2022].
- SLOBIN, Dan Isaac (2010): "Dan Slobin: 'Las partes del lenguaje que son más de base, las que aprendes cuando eres muy pequeño, cambian el modo en que ves las cosas'", *Noticias Universitat de Barcelona* [transcripción de entrevista]. Disponible en: https://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2010/entrevistes/danslobin.html [consulta: 14/06/2022].
- UMAGANDHI, R. y VINOTHINI, M. (2017): "Leech's seven types of meaning in semantics", *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 4(3), pp. 71-71. Disponible en: https://www.academia.edu/38962478/International_Journal_of_Multidisciplinary_Research_and_Development_Leechs_seven_types_of_meaning_in_semantics [consulta: 15/05/2022].
- WALLACE, Anthony F. C. y CARSON, Margaret T. (1943): "Sharing and Diversity in Emotion Terminology", *Ethos*, 1(1), pp. 1-29. Disponible en: <https://doi.org/10.1525/eth.1973.1.1.02a00020> [consulta: 15/05/2022].

- WHORF, Benjamin Lee (1959): *Language, Thought and Reality*, John B. Carroll (ed.), Nueva York: The Massachusetts Institute of Technology / Londres: John Wiley & Sons.
- WIERZBICKA, Anna (1992): "Defining emotion concepts", *Cognitive Science*, 16, pp. 539-581. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/222460583_Defining_Emotion_Concepts [consulta: 15/05/2022].
- (1996): *Semantics. Primes and Universals*, Nueva York: Oxford University Press.
- (1999): *Emotions across Languages and Cultures. Diversity and Universals*, Londres: Ed. Cambridge University Press.
- (2021): "'Semantic Primitives', fifty years later", *Russian Journal of Linguistics*, 25(2), Rusia: People's Friendship University of Russia (RUDN University), pp. 317-342. Disponible en: <https://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/26795/19501> [consulta: 15/05/2022].
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1921): *Tractatus logico-philosophicus*, Jacobo Muñoz Veiga e Isidoro Reguera Pérez (trads.), 2009, España: Ed. Gredos.

Imágenes

- DIANA NAVARRO 678 (2021): "File:Sangre vampira jajajaja.png", *Wikimedia Commons*, Creative Commons: Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0). Disponible en: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sangre_vampira_jajajaja.png [consulta: 17/10/2022]
- DORDY (2019): "Alerta de vector de esqueleto ADVERTENCIA en color rojo", *Publicdomainvectors.org*, *Openclipart*, Creative Commons: CC0 1.0 Universal (CC0 1.0) Public Domain Dedication. Disponible en: <https://publicdomainvectors.org/es/vectoriales-gratuitas/S%C3%ADmbolo-de-peligro-de-muerte/81698.html> [consulta: 17/10/2022]
- NUBESDEPALABRAS.ES (2022): *Generador de nubes de palabras online gratis* [aplicación en línea]. Disponible en: <https://www.nubedepalabras.es/> [consulta: 14/06/2022]
- PIMKIE (2008): "enfadada", *Flickr*, Creative Commons: Attribution-ShareAlike 2.0 Generic (CC BY-SA 2.0). Disponible en: https://www.flickr.com/photos/pimkie_fotos/2345762152/in/photos-tream/ [consulta: 17/10/1022]
- STOLBOVSKY (2020): "File:High temperature icon.svg", *Wikimedia Commons*, Creative Commons: Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0). Disponible en: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:High_temperature_icon.svg [consulta: 17/10/2022]

7. Anexos

Anexo I: análisis de marcas lexicográficas connotativas

A continuación, se muestra el análisis de las marcas lexicográficas connotativas del campo semántico de las emociones. Las marcas recogidas son aquellas que denotan particularidades de naturaleza pragmática (neutro o connotado), como valores subjetivos de uso y aspectos afectivos, y están vinculadas a lo estimativo, afectivo y evaluativo.

Tras la consulta de distintos artículos y de las abreviaturas y signos del *DLE*, se han determinado las siguientes como marcas lexicográficas connotativas:

Términos y marcas	
Afectivo	<i>afect.</i>
Despectivo	<i>despect.</i>
Eufemismo/eufemístico	<i>eufem.</i>
Expresión/expresivo.....	<i>expr.</i>
Festivo	<i>fest.</i>
Figurado/Sentido figurado	<i>sent. fig.</i>
Infantil	<i>infant.</i>
Insultante	<i>insul.</i>
Irónico	<i>irón.</i>
Malsonante	<i>malson.</i>
Peyorativo	<i>peyor.</i>
Ponderativo	<i>ponder.</i>

Tabla 3. Leyenda. Elaboración propia a partir de Fajardo (1997), Puente (2000), Dacosta (2004), Azorín-Fernández (2010), *DLE* (RAE 2014).

A partir de estos, se ha procedido a buscar dichas marcas en los términos seguidamente expuestos en tres diccionarios. Además, se ha señalado la presencia de ejemplos y colocaciones como una aportación de ayuda secundaria ante la falta de marcas lexicográficas:

Términos	DLE			DUE			DP			
	M. L. C.	Ejemplos	Colocaciones	M. L. C.	Ejemplos	Colocaciones	M. L. C.	Ejemplos	Colocaciones	
Sufrimiento	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	
Llanto	x	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Ansiedad	x	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Pena	✓ <i>expr.</i>	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	
Abatimiento	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	
Desesperación	x	x	x	x	✓	x	x	✓	✓	
Alegría	x	x	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Amor	✓ <i>expr.</i>	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	
Ternura	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	
Devoción	x	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Odio	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	
Ira	x	x	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Desdén	x	x	✓	x	✓	x	x	✓	✓	
Desprecio	x	x	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Repugnancia	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	
Culpa	x	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Orgullo	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	x	
Impotencia	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	
Paciencia	✓ <i>expr.</i>	x	✓	x	✓	x	x	✓	✓	
Sorpresa	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	
Asombro	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	
Miedo	x	✓	✓	x	x	x	x	✓	✓	
Horror	x	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	
Autoatención	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	x	
Vergüenza	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	
Timidez	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	
Modestia	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	
Resultados	x	24	15	11	27	4	21	27	0	19
	✓	3	12	16	0	23	6	0	27	8

Tabla 4. Representación de marcas lexicográficas connotativas, ejemplos y colocaciones en las definiciones del campo semántico de las emociones. Elaboración propia a partir de DLE, DUE y DP.

Los resultados analizados aparecen en el cuerpo del trabajo. Después, se ha realizado una búsqueda de términos que comprendiesen marcas lexicográficas connotativas. Para ello, a partir de la selección anterior de marcas, se han realizado una búsqueda de marcas, anotado la palabra y su significado.

Marca	Término	DLE
Afectivo	-azo, za	4. suf. Tiene valor afectivo . <i>Padrazo</i> .
	-ito, ta	1. suf. Tiene valor diminutivo o afectivo . <i>Ramita, hermanito, pequeñito, callandito, prontito</i> . En ciertos casos toma las formas <i>-ecito, -ececito, -cito. Solecito, piececito, corazoncito, mujercita</i> .
	-illo, lla	1. suf. Tiene valor diminutivo o afectivo . <i>Arbolillo, librillo, guapillo, mentirosilla</i> . Aunque no todos los sustantivos formados con este sufijo tienen auténtico valor diminutivo, suelen aproximarse a él: p. ej., <i>organillo con relación a órgano; molinillo con relación a molino; camilla con relación a cama</i> , etc. A veces, toma las formas <i>-ecillo, -ececillo, -cillo. Panecillo, piececillo, amorcillo</i> .
	Vejeete	1. adj. afect. Viejo, de edad avanzada. U. m. c. s. m.
	Viejo	8. m. y f. coloq. U. como apelativo afectuoso para dirigirse a una persona de confianza. U. m. en Am.
Despectivo	Mezquino	1. adj. despect. tacaño (que escatima en el gasto). <i>No seamos mezquinos y démosle lo que pide</i> . Apl. a pers., u. t. c. s.
	Arrapiezo	1. m. despect. Niño o muchacho, generalmente de condición humilde.
	Loco/ca	10. f. despect. coloq. Hombre homosexual afeminado.
Eufemismo / eufemístico	Jo	1. interj. eufem. coloq. U. para expresar irritación, enfado, asombro, etc.
	Eme	1. f. eufem. Cosa fea, de mala calidad o despreciable. Esa película es una eme.
	Caramba	1. interj. eufem. U. para expresar extrañeza o enfado.
	Parte	14. f. pl. eufem. genitales. U. m. con posesivo.
	Caca	1. f. eufem. coloq. Excremento humano, y especialmente el de los niños pequeños. 2. f. eufem. coloq. Excremento de animales domésticos.
Expresión / expresivo	Cada loco/ca con su tema	1. expr. coloq. U. para comentar la excesiva insistencia de alguien sobre algo.
	De mal, el menos	1. expr. coloq. U. para aconsejar que entre dos males se elija el menor. 2. expr. coloq. U. para manifestar conformidad, cuando la desgracia que ocurre no es tan grande como se temía que fuese o hubiera podido ser.
	Lo que <u>fuere</u> , sonará	1. expr. Denota que se arrostran las consecuencias de una decisión, por peligrosas que sean.
	O <u>sea</u>	1. expr. es decir.
Festivo	Digital	5. adj. fest. Dicho de una persona: Nombrada a dedo. 6. adj. fest. Dicho de un nombramiento: Que se produce a dedo.
	Nanay	1. interj. fest. coloq. U. para negar rotundamente algo.
	Naso	1. m. fest. p. us. nariz (órgano prominente).

Figurado	Carambola	De or. inc.; cf. port. carambola 'fruto del carambolo', en sent. fig. 'enredo'.
	Al <u>pie</u> de la letra	2. loc. adv. Enteramente y sin variación, sin añadir ni quitar nada. U. t. en sent. fig.
	Poner	2. tr. Situar a alguien o algo en el lugar adecuado. U. t. en sent. fig.
Infantil	Nana	1. f. infant. Arg., Chile, Par. y Ur. pupa (daño).
	Mamita	1. m. infant. coloq. Ur. Persona cobarde, miedosa, mimosa.
	Caca	6. f. infant. Cosa que no se debe tocar. Niño, eso es caca.
Insultante	Idiota	1. adj. Tonto o corto de entendimiento. U. t. c. s. U. t. c. insulto.
	Hijo, ja de puta	1. m. y f. malson. Mala persona. U. c. insulto.
Irónico	Figura	23. m. y f. coloq. Esp. Persona que sobresale o se distingue entre otras. U. t. en sent. irón. <i>El tío es un figura que quiere hacerse famoso como sea.</i>
	Facilillo, Ila	1. adj. irón. difícil (que presenta obstáculos).
	Bueno, na	6. adj. irón. Dicho de una persona: Simple, bonachona o chocante. U. m. c. s. <i>El bueno de Fulano.</i>
Malsonante	Cabrón, na	1. adj. malson. coloq. Dicho de una persona, de un animal o de una cosa: Que hace malas pasadas o resulta molesto. U. t. c. s. Por antífrasis, u. t. en sent. ponder. 2. adj. malson. coloq. Dicho de un hombre: Que padece la infidelidad de su mujer, y en especial si la consiente. U. t. c. s. m. 5. adj. malson. Méx. Dicho de una persona: De mal carácter. U. t. c. s.
	Marica	1. adj. despect. malson. afeminado (que se parece a las mujeres). U. m. c. s. m. 2. adj. despect. malson. Dicho de un hombre: Apocado, falto de coraje, pusilánime o medroso. U. m. c. s. m. 3. adj. despect. malson. Dicho de un hombre: homosexual. U. m. c. s. m. U. t. c. insulto.
	Gilipollas	1. adj. malson. Esp. Necio o estúpido. Apl. a pers., u. t. c. s.
Peyorativo	Valor	8. m. Cualidad del ánimo, que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros. U. t. en sent. peyor. , denotando osadía, y hasta desvergüenza. <i>¿Cómo tienes valor para eso? Tuvo el valor de negarlo.</i>
	Adrede	1. adv. A propósito, con intención deliberada. U. m. en sent. peyor.
	<u>Intereses</u> creados	1. m. pl. Ventajas, no siempre legítimas, de que gozan varios individuos, y por efecto de las cuales se establece entre ellos alguna solidaridad circunstancial que puede oponerse a alguna obra de justicia o de mejoramiento social. U. t. en sent. peyor.
Ponderativo	Cuidado	5. interj. U. con sentido ponderativo o para llamar la atención. <i>¡Cuidado con el niño, qué llorón! ¡Cuidado que es listo el muchacho!</i>
	-azo, -za	3. suf. Expresa sentido ponderativo. <i>Golazo, cuerpazo.</i>
	Bien	7. adv. ponder. Antepuesto a un adjetivo o adverbio, muy. Bien tarde. Bien rico. Bien malo.
	No <u>ser</u> para menos	1. loc. verb. ponder. U. para justificar algo. <i>Los reprendió ásperamente, pero es que su conducta no era para menos.</i>

Tabla 5. Ejemplos de definiciones con marcas lexicográficas connotativas. Elaboración propia a partir de DLE.

E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

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

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

Las emociones en la enseñanza del léxico en ELE

Las emociones han recibido una atención tardía desde diferentes ámbitos. Sin embargo, los nuevos descubrimientos de la neurociencia han situado el foco en las emociones y esto ha influido a otros campos de estudio, como la enseñanza de lenguas. Con estos antecedentes, en el presente trabajo se realiza una revisión teórica del tratamiento de las emociones desde distintas disciplinas, especialmente la lingüística y la pragmática.

Como punto de partida para la identificación de las emociones se ha atendido su valor expresivo y valorativo. A partir de estos, se muestran estudios recientes sobre su tratamiento desde la dimensión léxica y pragmática y se justifica su interés para la enseñanza de lenguas mediante la modulación. Esta puede ser cultural y contextual y, en ambos casos, supone una dificultad en la enseñanza de lenguas por su carácter sociocultural y variable.

Por último, se expone la representación de tales contenidos y su relación léxico-pragmática a través de distintos recursos para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En concreto, en los diccionarios mediante el análisis de marcas lexicográficas connotativas, los objetivos y el inventario del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y las imágenes como recurso de gran utilidad para la atención y el aprendizaje significativo.

