

## **Un nuevo enfoque del tratamiento de la polisemia en ELE para alumnos chinos<sup>1</sup>**

*A new approach to the treatment of polysemy in Spanish as a foreign language for Chinese students*

YU-QING DENG

Universitat Autònoma de Barcelona

Yuqing.deng@qq.com

**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo proponer un nuevo enfoque del tratamiento de la polisemia en ELE para los alumnos chinos, teniendo en cuenta no sólo los múltiples sentidos de un elemento léxico sino también las relaciones existentes entre ellos, según las teorías de la semántica léxica. El artículo parte de un examen de las muestras extraídas del método utilizado en China en la actualidad e ilustra el nuevo enfoque mediante análisis de las asociaciones entre distintos sentidos de cada palabra polisémica estudiada aplicando las teorías de la semántica léxica, sobre todo la teoría del lexicón generativo y la de la lingüística cognitiva.

**Palabras clave:** Polisemia, ELE, nuevo enfoque, semántica léxica, alumnos chinos.

**Abstract:** The present article aims to propose a new approach to the treatment of polysemy in Spanish as a foreign language for Chinese students, taking into consideration not only the multiple senses of a lexical element but also the existing relations between them, according to the theories of lexical semantics. The article is based on an examination of the samples extracted from the method currently in use in China, and illustrates the new approach through analysis of the associations between different senses of each polysemic word studied, applying theories of lexical semantics, especially the theory of generative lexicon and that of cognitive linguistics.

**Keywords:** Polysemy, Spanish as a foreign language, new approach, lexical semantics, Chinese students.

---

<sup>1</sup> Este artículo se basa en mi trabajo de fin de máster tutorizado por Dra. Gloria Clavería Nadal, a quien le agradezco mucho toda la ayuda que me ha prestado.



## 1. Introducción

Este artículo se centra en el tratamiento de la polisemia léxica en español como lengua extranjera (ELE) para los estudiantes universitarios chinos. Tiene como objetivo examinar el método utilizado en la actualidad y proponer un nuevo enfoque que tiene en cuenta no sólo los múltiples sentidos de un elemento léxico sino también las relaciones existentes entre ellos, apoyándose en las teorías de la semántica léxica.

En el ámbito del ELE, la polisemia constituye una parte importante del contenido objetivo de la enseñanza. Su relevancia se justifica fácilmente con la propia naturaleza de la lengua meta, la dificultad que supone la polisemia tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y los beneficios que comporta una buena comprensión de este fenómeno por parte de los aprendices.

Según Regueiro Rodríguez (2015: 24), «la polisemia es una de las características más destacadas del léxico español». Las voces de alta polisemia presentan, a su vez, una alta frecuencia y dispersión, dado que «sus usos se ampliarán en correspondencia con cada uno de ellos [los varios significados]» (Ridruejo 2011: 459). Además y siguiendo a Ridruejo (2011: 459), «si un elemento léxico es muy empleado, en virtud de ese elevado uso aparece en contextos muy diversos». La dificultad para la enseñanza-aprendizaje de la polisemia surge de la coincidencia parcial de las acepciones de una unidad léxica en la lengua meta con las de su equivalente en la lengua de origen (Ridruejo 2011: 457-458).

Cuando desaparece el significado nuclear –o un sentido intermedio en la red polisémica estructurada por  *semejanza de familia* (Cuenca y Hilferty 1999: 38)–, se oscurece la percepción de la relación entre los sentidos y la dificultad de aprendizaje aumenta. Pese a la dificultad que supone, la comprensión de la polisemia y de las relaciones semánticas permitirá un mejor entendimiento del uso creativo de la lengua. Además, como señala Regueiro Rodríguez (2015: 6-7), «[c]uantas más relaciones activemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más redes formales y semánticas, más conexiones cerebrales contribuiremos a forjar [...] y más fácil será la repercusión posterior».

Para facilitar el dominio de la polisemia, Ridruejo (2011: 461) propone diferentes instrumentos como la conmutación, la ejemplificación mediante documentación textual, la inserción en redes semánticas, etc. Martín Gavilanes (2001), por su parte, establece una correspondencia entre los principios cognitivos y los didácticos, y ejemplifica la aplicación de la perspectiva cognitiva a la enseñanza de idiomas con el análisis de la polisemia de la preposición inglesa *by* utilizando conceptos como *categorización*, *imágenes esquemáticas*, *prototipos*, *redes*, etc. La aproximación cognitiva a la polisemia, según Csábi (2004), puede explicar la motivación de los múltiples sentidos y ha obtenido mejores resultados que

el método tradicional en un experimento sobre la enseñanza-aprendizaje de la polisemia de los verbos ingleses *hold* y *keep*.

Centrado en el tratamiento de la polisemia en ELE para los aprendices chinos, este artículo extraerá muestras del método *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), un manual que ha gozado de gran prevalencia en las universidades chinas en los últimos dieciséis años<sup>2</sup>. Se analizará la presentación de las voces polisémicas de alta frecuencia en este manual teniendo en cuenta su distribución, la presentación de los distintos usos, la ocasión y la manera de presentarlos y la planificación del contenido en general. A partir de este análisis, formularemos unas propuestas para la mejora de la presentación y propondremos un nuevo enfoque para el tratamiento de la polisemia. Este enfoque se fundamenta en la explicitación de la relación entre múltiples sentidos de un vocablo, aplicando las teorías de la semántica léxica, sobre todo los modelos y los conceptos de la teoría del lexicón generativo (Pustejovsky 1995; de Miguel 2009; Mateu 2009) y de la lingüística cognitiva (Lakoff y Johnson 1980; Cuenca y Hilferty 1999; Talmy 2000; Soriano 2012).

## 2. Objetivos, corpus y metodología

Como se ha señalado, este trabajo tiene como objetivo principal examinar la presentación de la polisemia en los materiales tradicionales de ELE para los aprendices chinos y proponer ciertas mejoras fundamentadas teóricamente con el fin de rentabilizar la enseñanza-aprendizaje de las unidades polisémicas aplicando las teorías de la semántica léxica.

El corpus principal de este estudio está formado por las palabras que se enseñan como polisémicas en los bloques de «Léxico» en los volúmenes I-IV del método *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000)<sup>3</sup>. En este manual, el bloque más importante para tratar las unidades polisémicas es el de «Léxico», donde se presentan distintos usos de palabras nuevas o ya aprendidas con ejemplificaciones. Por tanto, nuestro corpus se basa en los bloques de «Léxico» y ha registrado un total de 497 ítems. Para identificar los distintos usos de las palabras polisémicas, se ha recurrido al *Diccionario de uso del español de América y España (DUE)*, un diccionario monolingüe de concepción moderna y que puede ser utilizado por alumnos extranjeros de español<sup>4</sup>, de manera que, excluyendo repeticiones, locuciones y palabras derivadas que figuran bajo otras

<sup>2</sup> Véase el prólogo al volumen I del *Español moderno (Libro del alumno)* de Dong y Liu (2014).

<sup>3</sup> Aunque en 2011 se empezó a reeditar bajo el nuevo título de *Español moderno (Libro de alumnos)*, la nueva edición aún no se ha completado hasta la fecha. En beneficio de la coherencia dentro del corpus, se han tomado los volúmenes I-IV del *Español moderno* (1999, 2000) como fuente de datos.

<sup>4</sup> Véase Battaner, P. (2004), «Presentación» al *Diccionario de uso de español de América y España*, pp. V–XII.

entradas y comparando los usos en los ejemplos con las acepciones registradas en el *DUE*, se identifican 382 ítems que se presentan como polisémicos.

382	Total de las palabras polisémicas
310	Verbos
24	Adjetivos
22	Sustantivos
12	Adverbios, preposiciones, pronombres y conjunciones
14	Con cambios categoriales

**Tabla 2.1** Distribución por categoría de las palabras polisémicas de los bloques de «Léxico» de *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

Por motivos de espacio, el análisis se ilustrará tomando de este corpus dos verbos y dos adjetivos de alta frecuencia como modelos (§ 3). Luego se aplicarán las teorías de la semántica léxica, sobre todo las del lexicon generativo y de la lingüística cognitiva, al análisis de las palabras polisémicas seleccionadas, para proponer unas sugerencias para la mejora de la enseñanza de la polisemia en ELE para los alumnos chinos (§ 4).

### 3. Tratamiento de la polisemia en el *Español moderno*

Como se ha mencionado anteriormente (§ 2), de las 382 palabras enseñadas como polisémicas en los bloques de «Léxico» en el manual la mayoría son verbos (310 ítems), seguidos por adjetivos (24 ítems). Para presentar el tratamiento de la polisemia en este manual, se toman como ejemplos dos palabras del grupo de verbos polisémicos, *conocer* y *coger*, y dos del grupo de adjetivos polisémicos, *bueno* y *último*, para realizar el análisis.

#### 3.1 Tratamiento de los verbos polisémicos

Parece por las cifras en la tabla 2.1 (§ 2) que los verbos constituyen el centro de atención en la enseñanza de la polisemia en ELE. El tratamiento de los verbos polisémicos en el manual también presenta cierta complejidad en cuanto a la ocasión y la forma para su presentación, la distinción y la agrupación de los sentidos, etc.

##### 3.1.1 El caso de *conocer*

El verbo *conocer* se presenta como contenido de enseñanza dos veces en los bloques de «Léxico» en el manual: en la lección 15 del volumen I (en adelante I (15), I, p. 232,) y en la lección II (11) (II, p. 230). En los bloques de

«Léxico» se indica la categoría de la palabra (en este caso, verbo transitivo) y se ofrece los equivalentes en chino de la palabra española así como ejemplos de su uso, generalmente de la siguiente forma:

**conocer**

A. *tr.* 认识

1. No conozco a ese señor que vino a verte el otro día.
2. Marisa y yo nos conocimos en una velada.

B. *tr.* 了解, 熟悉

1. Como le gustaba pasear por las calles, en poco tiempo pudo conocer todo el barrio (城市里的区).
2. Creo que ustedes ya conocen muy bien nuestro país. (*Español moderno*, II (11), p. 230)

Sin embargo, el verbo *conocer* figura repetidas veces en distintos bloques a lo largo de los cuatro volúmenes, y parece lógico suponer que los sentidos presentados en el «Léxico» no puedan incluir todos sus usos en el manual. Por eso, para conseguir una visión relativamente comprehensiva del tratamiento de los múltiples sentidos de este verbo, registramos todas sus apariciones en los primeros cuatro volúmenes del manual e identificamos el uso en cada caso consultando el diccionario monolingüe antes mencionado (*DUE*).

Se observa que, antes de la lección I (15), más concretamente desde la I (12), *conocer* ya se emplea para formular preguntas en los ejercicios (por ejemplo, en la pregunta *¿Conocéis a ese hombre bajo y rubio?* en una actividad en I (12), p. 189), o para construir ejemplos que ilustran el uso de otra palabra (como en *¿Conoces a todos los profesores?*, oración para ejemplificar el uso de *todo* en el bloque de «Léxico» en I (13), p. 198). En estos casos, sin embargo, aparte del contexto no se ofrece pista alguna para ayudar a los alumnos a entender esta palabra.

En la lección I (15), *conocer* se presenta por primera vez como contenido de enseñanza, pero pese a los distintos sentidos empleados en la lección, parece que este verbo no se considera claramente como polisémico. Esta impresión no surge de la nada. Normalmente en el bloque de «Vocabulario», los equivalentes chinos de los distintos sentidos de una palabra se separan por punto y coma «;», como en el caso de *plato* en la misma lección, cuyos equivalentes son «盘子; (每道)菜» (*pán zi; (měi dào) cài*, I, p. 230), que corresponden a ‘recipiente’ y a ‘alimento’, respectivamente. Sin embargo, las tres palabras chinas para el verbo *conocer*, «认识, 了解, 知道»<sup>5</sup> (*rèn shi, liǎo jiě, zhī dào*, I, p. 230), están separadas por coma «,», lo que implica que las tres se consideran correspondientes a una misma acepción del verbo. Quizás esto puede explicar el hecho de que en el «Léxico» de esta lección para el uso de tres

<sup>5</sup> De momento nos fijamos en el contenido en español.

sentidos distintos sólo se ofrece una palabra china, «认识» (*rèn shi*, I, p. 232), palabra polisémica en chino también, así como el hecho de que en los «Ejercicios» se apunta el uso de una sola acepción de *conocer*, en una actividad diseñada para la práctica de las formas morfológicas (I, pp. 239-240).

El verbo *conocer* sigue figurando en distintos bloques en las lecciones posteriores, pero no se considera como palabra polisémica de manera formal hasta en el bloque de «Léxico» en II (11). En este bloque se presentan los mismos sentidos que en el «Léxico» de I (15), los de ‘tener trato o relación con una persona’ (acepción [5]<sup>6</sup>, *DUE*, s. v. *conocer*), ‘ver o tener trato por primera vez con una persona’ (acepción [6], *DUE*, s. v. *conocer*) y ‘tener información directa de un lugar por haber estado en él’ (acepción [8], *DUE*, s. v. *conocer*). La novedad reside en que, frente a I (15), donde parece considerarlos como variantes de un mismo sentido del verbo, II (11) los clasifican en dos grupos por el tipo de complemento directo requerido. Así que en II (11) el uso de la acepción [8] se distingue del de la [5] y la [6] por tener como objeto un lugar y no una persona (II, p. 230).

Tanto en la lección I (15) como en la II (11) falta una explicación de los matices de la palabra en contextos distintos, y de las diferencias y asociaciones que puedan justificar la agrupación de los sentidos en la presentación. El resto de los casos en el manual son bastante parecidos en este aspecto. El verbo *conocer* aparece como un vocablo usual con sentidos ligeramente distintos y se distribuye de manera dispersa a lo largo de los cuatro volúmenes, de modo que la polisemia de esta palabra queda relativamente oscura.

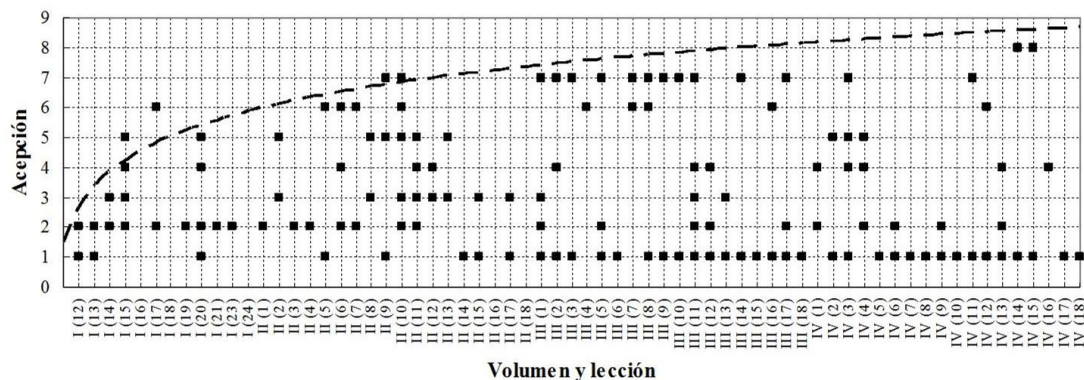
Para ofrecer un panorama de la introducción de los sentidos de *conocer* de una manera visual, numeramos las acepciones según el orden de aparición en el manual<sup>7</sup> y marcamos todos los datos con puntos coordinados por la acepción y la lección donde se encuentra. Siguiendo los puntos que representan la introducción de nuevas acepciones se puede trazar una línea de tendencia, que refleja la extensión de la semántica de *conocer* en este manual, como se muestra en la figura 3.1.

Orden de aparición	1	2	3	4	5	6	7	8
Acepción	[1]	[5]	[2]	[6]	[8]	[7]	[4]	[3]

**Tabla 3.2** Orden de aparición de las acepciones de *conocer* presentadas en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

<sup>6</sup> En este trabajo se utilizan números entre corchetes para referirse a la numeración de acepciones en diccionarios. En este caso, se trata de la quinta acepción de *conocer* en el *Diccionario de uso del español de América y España*.

<sup>7</sup> La introducción de las acepciones en el manual no sigue necesariamente la misma orden que en el diccionario.



**Figura 3.1** Distribución de las acepciones y la extensión de la semántica de *conocer* en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

La distribución de los puntos coordenados y la línea de tendencia muestran un proceso gradual en la introducción de los sentidos de *conocer* y que muchos de ellos aparecen por primera vez alrededor de la lección I (15), aunque el tratamiento produce la impresión de no considerarlo como polisémico.

### 3.1.2 El caso de *coger*

A diferencia de *conocer*, el verbo *coger* se presenta con tardanza y con menos frecuencia en el manual, pero se identifica como polisémico de manera explícita desde sus primeras apariciones. Se emplea por primera vez con el sentido de ‘hacer uso de un medio de transporte’ en el «Texto» de la lección I (19) (I, p. 300), y luego se presenta en el «Vocabulario» de la misma lección con sus equivalentes en chino «拿起; 乘坐» (*ná qǐ; chéng zuò*, I, p. 302), que se corresponden respectivamente al sentido de ‘asir, prender’ y el antes mencionado. Sin embargo, en esta lección no se apunta el uso de *coger* como ‘asir, prender’, ni se explica su relación con el otro uso. Posteriormente, lo mismo se repite en la lección II (7) (II, pp. 133-154).

Tras haber registrado unos casos dispersos de *coger* sin explicación en las lecciones posteriores, se encuentra en la lección IV (12) una presentación relativamente sistemática de la polisemia de este verbo, que recopila en total seis acepciones de la palabra. En el «Texto» (IV, pp. 411-415) se aplica a un medio de transporte (acepción [23] en el *DUE*), uso ya bien conocido por los alumnos; en el «Léxico» (IV, p. 419), se recuperan los sentidos como ‘asir, prender’ (acepción [19]), ‘hacer uso de un medio de transporte’ (acepción [23]) y ‘experimentar algo inmaterial’ (acepción [21]), todos ellos fueron previamente enseñados. Se introducen, además, tres sentidos nuevos: el de ‘realizar el acto sexual’ como malsonante en América (acepción [1]), el de ‘alcanzar a alguien o algo que se mueve’ (acepción [5]) y el de ‘encontrar a alguien en determinado estado’ (acepción [14]). Lo interesante es que en este bloque los usos se dividen en dos grupos: la

acepción [19] de por sí en un grupo y las demás en otro grupo menos la [1], del que sólo se advierte en una nota sin proponer su equivalente ni ejemplos por buena razón. La agrupación viene de la siguiente forma:

**coger\***

A. *tr.* 拿起, 抓住, 握住 [correspondiente a la acepción [19]]

1. La niña tendió la mano para coger el vaso, pero la retiró inmediatamente temiendo quemarse.

[...]

B. *tr.* 乘坐; 跟上(舞步); 着(凉); 正好赶上(某事) [acepciones [5], [14], [21], [23]]

1. Para llegar a tu destino puedes coger cualquiera de estos autobuses.

[...]

\* Atención: En algunos países hispanoamericanos, por ejemplo, en México, Argentina, etc. el verbo *coger* suele usarse en sentido obsceno, por eso se evita su uso y se sustituye por sus sinónimos. [acepción [1]] (*Español moderno*, IV (12), p. 419)

La acepción [19] se presenta separadamente quizás por su alta frecuencia en el manual (véase la tabla 3.3), pero una explicación más probable es que esta acepción se considere como el *sentido básico* (Pustejovsky 1995) o el *núcleo prototípico* (Cuenca y Hilferty, 1999) del verbo *coger*. En este bloque de «Léxico» falta una justificación explícita de la agrupación de las acepciones, para la cual bastaría una explicación de las relaciones entre los distintos sentidos de la palabra. En el apartado 4.2 se formularán sugerencias para la mejora del aprendizaje de este verbo.

Acepción	[1]	[4]	[5]	[13]	[14]	[19]	[21]	[23]	[25]
Frecuencia	1	1	1	1	1	13	2	5	2

**Tabla 3.3** Frecuencia de las acepciones de *coger* presentadas en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

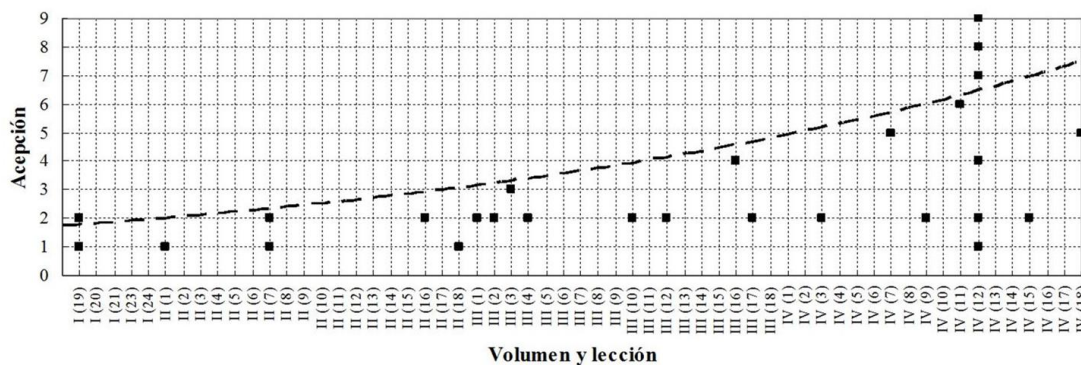
También se presta atención a la polisemia de *coger* en los ejercicios de la lección IV (12). La actividad IX exige formar oraciones combinando el verbo con distintos sustantivos (IV, p. 438) para repasar el uso de las acepciones [19] y [23]; y la actividad X consiste en traducir oraciones que contienen determinada palabra polisémica teniendo en cuenta el contexto en cada caso, y las cuatro oraciones con el verbo *coger* hacen referencia a las acepciones [14], [19], [21] y [23] (IV, pp. 440-441). Esta última actividad no sólo llama la atención acerca de la polisemia sino también acerca de la influencia del contexto en el uso de la palabra.

Igual que en el caso de *conocer*, se pueden numerar las acepciones de *coger* según su orden de aparición en el manual, representar los datos recopilados en una figura y trazar una línea de tendencia (véase la figura 3.2).



Orden de aparición	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Acepción	[23]	[19]	[13]	[21]	[25]	[4]	[1]	[5]	[14]

**Tabla 3.4** Orden de aparición de las acepciones de *coger* presentadas en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV



**Figura 3.2** Distribución de las acepciones y la extensión de la semántica de *coger* en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

Se observa que la introducción de los sentidos de *coger* en este manual también sigue un proceso gradual. Sin embargo, la línea de tendencia y la distribución de los datos muestran cierta tardanza en presentar de manera sistemática la polisemia de esta palabra en el manual.

### 3.2 Tratamiento de los adjetivos polisémicos

El tratamiento de los adjetivos polisémicos en el manual comparten unas características con el de los verbos respecto a las ocasiones de presentación, la gradualidad en la introducción de nuevos sentidos, etc., y al mismo tiempo tienen sus peculiaridades en cuanto a las formas de presentación, por ejemplo mediante la oposición entre adjetivos antonímicos en el caso de *bueno*.

#### 3.2.1 El caso de *bueno*

Para la introducción del adjetivo *bueno*, el manual presenta primero su uso en las expresiones para saludar y mostrar la cortesía<sup>8</sup>, (acepción [30]<sup>9</sup>). Este adjetivo no se enseña individualmente hasta en la lección I (6) en el bloque

<sup>8</sup> Estas expresiones aparecen primero en «Frasas usuales» de las lecciones I (2) (I, p. 22) y I (3) (I, p. 41) y luego en los ejercicios de I (4) (I, p. 69).

<sup>9</sup> En el *DUE*, el adjetivo *bueno* cuenta con 29 acepciones. De su fraseología, las expresiones para mostrar la cortesía y saludar, *buenos días*, *buenas tardes* y *buenas noches*, están altamente lexicalizadas y pueden considerarse como un uso específico de esta palabra. Por lo tanto, para referirnos a este uso en el análisis lo contamos como la acepción [30] de *bueno*.

de «Palabras adicionales», con su equivalente en chino «好的» (*hǎo de*, I, p. 87), que también es una palabra con múltiples sentidos en este idioma.

Desde la lección I (10), *bueno* empieza a utilizarse ampliamente en el manual con varios sentidos. Debido a su alta frecuencia, en algunos bloques aparece repetidas veces con sentidos diferentes, lo que permite una comparación entre los usos de la palabra.<sup>10</sup> Sin embargo, en estos bloques la comparación no se presenta de manera explícita ni se ofrece traducción o notas para sugerirla<sup>11</sup>, y la percepción de los matices depende en gran parte de los profesores y de los propios alumnos.

La polisemia de *bueno* se presenta de manera sistemática en dos lecciones en los volúmenes examinados. En el «Léxico» de II (6), *bueno* se enseña con su equivalente en chino «好» (*hǎo*) y con ejemplos que ilustran el uso de las acepciones [4], [12], [15] y [20], en oposición al adjetivo *malo* (II, p. 117). Como *malo* es también polisémico, la oposición entre ambas palabras –o sea, la perspectiva *externalista* del estructuralismo (Espinal y Mateu 2014: 70)– no ayuda a delimitar el sentido de *bueno*, que se ve más bien influido por el contexto. En la actividad IX de la misma lección se apunta también el uso de *bueno* con distintos sentidos y en oposición a *malo* (II, p. 128). Sin embargo, más que en la semántica de este adjetivo, la actividad se fija en la concordancia de género y número entre el adjetivo y el sustantivo modificado, y los usos referidos en esta parte (acepciones [4], [6] y [15]) no guardan una correspondencia perfecta con las enseñadas en el «Léxico» ([4], [12], [15] y [20]). La actividad que trata de manera explícita la polisemia de *bueno* se encuentra en IV (12), que conduce a la percepción de la diferencia entre los sentidos de *bueno* en distintos contextos. Las indicaciones de esta actividad mencionan el concepto de *connotación*, que en la lingüística cognitiva se refiere al *conocimiento enciclopédico* (Cuenca y Hilferty 1999), y recomiendan la consulta de un diccionario español-chino (IV, p. 444).

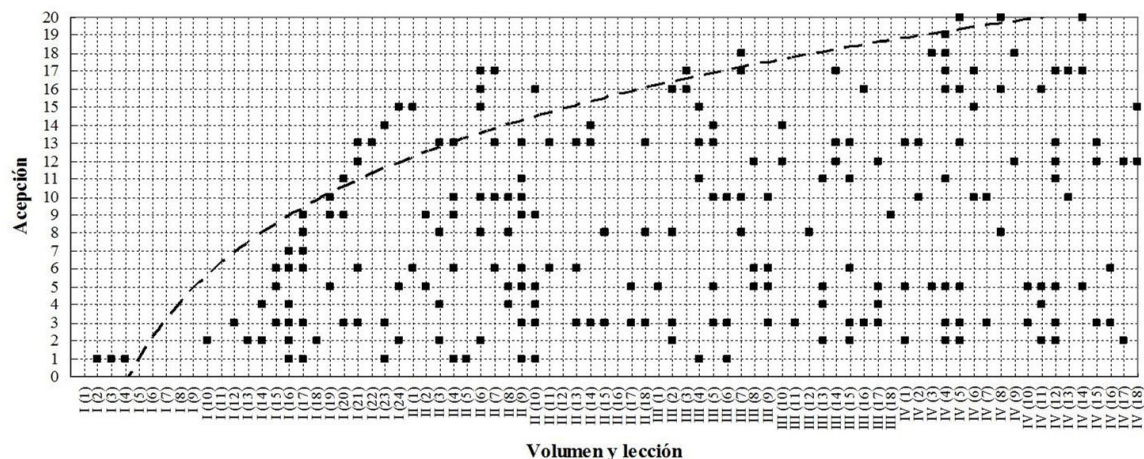
Un panorama de la presentación de los múltiples sentidos de *bueno* en el manual se muestra en la tabla 3.5 y la figura 3.3.

<b>Orden de aparición</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Acepción</b>	[30]	[15]	[7]	[25]	[17]	[26]	[13]	[10]	[11]	[12]
<b>Orden de aparición</b>	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Acepción</b>	[8]	[18]	[27]	[28]	[4]	[6]	[20]	[1]	[9]	[3]

**Tabla 3.5** Orden de aparición y frecuencia de las acepciones de *bueno* presentadas en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

<sup>10</sup> Por ejemplo, en el «Texto» de la lección I (16) se registran siete casos del uso de *bueno* que hacen referencia a las acepciones [7], [13], [15], [25] y [30] (I, pp. 245-247).

<sup>11</sup> En los ejercicios de I (17) se registran cuatro casos de *bueno* con las acepciones [7], [10], [11] y [13], pero distribuidos en diferentes actividades (I, pp. 274-275, p. 278), lo que deja la comparación entre ellos aún menos evidente.



**Figura 3.3** Distribución de las acepciones y la extensión de la semántica de *bueno* en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

La línea de tendencia muestra gradualidad en el proceso de enseñanza de los usos de *bueno*. Los datos, a su vez, muestran que la mayoría de los sentidos de la palabra se enseñan en las primeras etapas de la enseñanza, más concretamente, en las lecciones de I (15) a II (6).

### 3.2.2 El caso de *último*

El adjetivo *último* aparece por primera vez en la lección I (14) como palabra monosémica. Se registra su presencia en tres bloques: en el «Texto» con la acepción [1] ‘que en una serie ordenada ocupa el lugar final’; en el «Vocabulario» con su equivalente en chino «最后的» (*zuì hòu de*, I, p. 214), cuyo sentido básico coincide con la acepción [1] de *último*; y en los «Ejercicios», en que se repite el uso y el contexto en el «Texto». Posteriormente, en la lección I (15) se enseña la locución *por último*<sup>12</sup> y en la lección I (19), la acepción [2] ‘que es lo más reciente en el tiempo’.

La polisemia de este adjetivo se enseña de manera sistemática en el «Léxico» de la lección III (4), donde cuatro acepciones ([1], [2], [4] y [7])<sup>13</sup> se presentan con su respectivo equivalente en chino y con ejemplos que ilustran su uso. Los equivalentes de todas esas acepciones comparten un mismo carácter chino «最» (*zuì*, III, pp. 98-99), que designa el rasgo de ‘ser el extremo’. Por este elemento compartido se puede intuir que existe también una asociación semántica que conecta por lo menos estas cuatro acepciones de *último*.

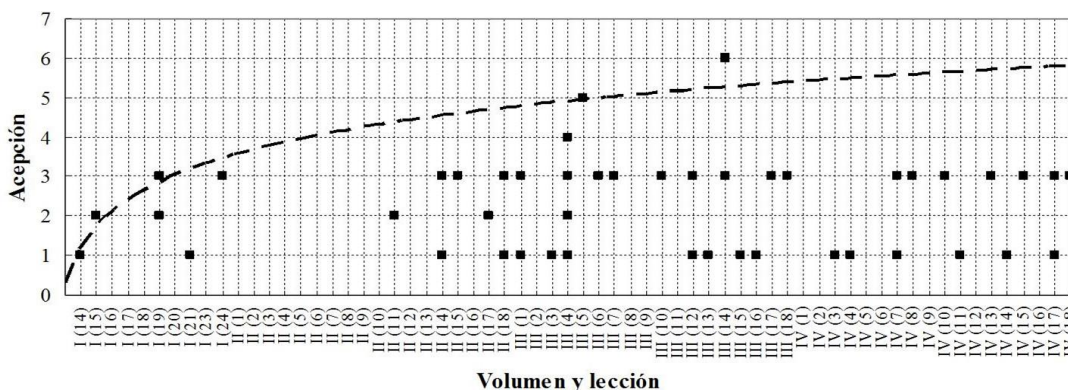
<sup>12</sup> Referimos el uso de *último* en la locución *por último* con el número [7].

<sup>13</sup> Además, cabe mencionar que el manual se equivoca al atribuir al adjetivo *último* precedido por un artículo determinado la categoría de pronombre. En realidad, se trata de la *sustantivación* del adjetivo legitimada por el artículo determinado según la *Nueva gramática de la lengua española* (Capítulo 13.7, pp. 943-951). Por lo tanto, en los ejemplos con esta estructura específica, *último* sigue siendo un adjetivo y hace referencia a la acepción [1] según los contextos.

En el resto de los casos registrados, *último* se emplea en distintos bloques como una palabra ya conocida sin más explicación de su uso, aunque se introducen dos nuevas acepciones después de la lección III (4).

Orden de aparición	1	2	3	4	5	6
Acepción	[1]	[7]	[2]	[4]	[6]	[5]

**Tabla 3.6** Orden de aparición y frecuencia de las acepciones de *último* presentadas en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV



**Figura 3.4** Distribución de las acepciones y la extensión de la semántica de *último* en *Español moderno* de Dong y Liu (1999, 2000), vols. I–IV

Con los datos recopilados se comprueba, aparte de la gradualidad, el hecho de que al principio las acepciones de *último* se tratan separadamente y luego se estudian conjuntamente en la lección III (4) para dar cuenta de la polisemia de este adjetivo.

### 3.3 Bases del tratamiento de la polisemia en el *Español moderno*

El análisis de la presentación de las cuatro palabras polisémicas en los primeros cuatro volúmenes del *Español moderno* (1999, 2000) nos permite establecer las bases del tratamiento de la polisemia en este manual.

Primero, no se enseñan necesariamente todos los sentidos de una palabra polisémica y los sentidos no se introducen de una vez sino progresivamente. En algunas ocasiones, se repiten los mismos sentidos de una palabra en las presentaciones explícitas, mientras que otros quedan aislados y dispersos en el manual sin explicación.

Segundo, se pueden clasificar cuatro formas principales para presentar los sentidos de las palabras en este manual.

- i) Solamente con el equivalente en chino como en los bloques de «Vocabulario», por ejemplo, «conocer *tr.* 认识, 了解, 知道» (I, p. 231) en el caso de *conocer*.

- ii) Con el equivalente en chino y con ejemplos que ilustran el uso en español, como en los bloques de «Léxico» (véanse los ejemplos de *conocer* y *coger* en el epígrafe 3.1.1 y en § 3.1.2, respectivamente).
- iii) Empleo, sin traducción al chino, de varios sentidos de la palabra en una ocasión, que permite la comparación entre ellos, sea con indicaciones explícitas (como en los casos de *coger* y *bueno* en «Ejercicios» de IV (12), mencionados en § 3.1.2 y § 3.2.1, respectivamente) o implícitas (en los bloques de «Texto» y en algunos de «Ejercicios»).
- iv) Empleo de uno de los sentidos de la palabra, sin traducción al chino ni comparación con otros usos, tal como los casos dispersos a lo largo del manual.

En los primeros dos tipos de presentación, la palabra polisémica española puede tener un equivalente en chino también polisémico, o puede tener varios equivalentes relacionados entre sí, que indican las asociaciones entre los sentidos presentados. El tercer tipo de presentación suele registrarse en las actividades del manual, muchas de las cuales, no obstante, tienden a prestar más atención a la morfología que a la semántica. En cuanto al cuarto tipo de presentación, frecuentemente carece de pistas suficientes para dar cuenta de los nuevos sentidos introducidos.

Por último, en algunas ocasiones, los múltiples sentidos de una palabra polisémica que mantienen una relación fuerte entre sí se introducen sin que los alumnos se den cuenta de los matices y las diferencias (como en los casos de *conocer* y *bueno*, § 3.1.1 y § 3.2.1); mientras que la presentación de los que tienen una asociación débil parece una enumeración de sentidos separados de la palabra (como en los casos de *coger* y *último*, § 3.1.2 y § 3.2.2). En el apartado 4 se estudiarán estas asociaciones aplicando las teorías de la semántica léxica y se propondrán sugerencias para mejorar la presentación de la polisemia.

#### **4. Un nuevo enfoque de la polisemia en ELE**

A partir del examen realizado y con el fin de rentabilizar la enseñanza-aprendizaje de la polisemia, proponemos un nuevo enfoque para su tratamiento en ELE, que tiene en cuenta no sólo los múltiples sentidos de una palabra, sino también las asociaciones entre ellos, apoyándonos en las teorías de la semántica léxica, sobre todo las del lexicón generativo y de la lingüística cognitiva.

Cabe señalar, antes de todo, que para extraer el máximo provecho del nuevo enfoque, éste debe complementarse con una mejora de la planificación del contenido en el manual. Algunas propuestas pueden ser 1) aprovechar las ocasiones de presentación explícita para introducir nuevos

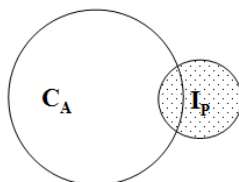
sentidos relevantes, y 2) diseñar actividades que llamen la atención a los matices de los distintos usos de una palabra.

A continuación, se desarrollará en la aplicación de las teorías de la semántica léxica al análisis de las cuatro palabras antes estudiadas, para ilustrar este nuevo enfoque y proponer unas sugerencias destinadas a un mejor tratamiento de la polisemia en ELE para los alumnos chinos.

#### 4.1 Aplicación de las teorías de la semántica léxica al análisis de *conocer*

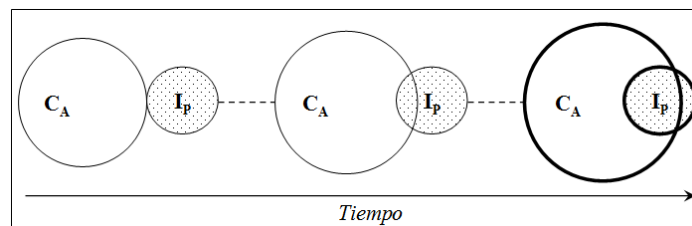
Como se ha expuesto anteriormente, para el verbo *conocer*, debido a la polisemia de su equivalente en chino «认识» (*rèn shi*) y a la alta semejanza entre ambas palabras, la agrupación de sus sentidos presenta una incongruencia en dos ocasiones diferentes en el mismo manual. Esta equivalencia entre ambas palabras puede ocultar la polisemia de *conocer* en su presentación, pero también puede facilitar la comprensión de sus múltiples sentidos por parte de los alumnos chinos siempre que se presenten los matices con claridad.

Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva se puede interpretar que el concepto de *conocer* involucra tres elementos básicos: el agente, el paciente y la información sobre éste, e implica la adquisición y el dominio de esa información por parte del agente. Una concepción prototípica de este verbo es '(un agente) tener información sobre (el paciente)', que puede representarse, entre otras muchas posibilidades, de la siguiente manera ( $C_A$ : conocimiento del agente,  $I_P$ : información sobre el paciente).



**Figura 4.1** Representación de la concepción prototípica de *conocer*

Si se considera la adquisición de la información por parte del agente como un proceso gradual, los sentidos de *conocer* que difieren en el grado de profundidad de este conocimiento pueden considerarse resultados de destacar diferentes estados respecto a la base delimitada por este proceso. Entonces, la estructura semántica del sentido 'tener profundo conocimiento de', por ejemplo, puede tomar la forma en la figura 4.2, donde la imagen en negrita constituye la preeminencia que se impone sobre el fondo.



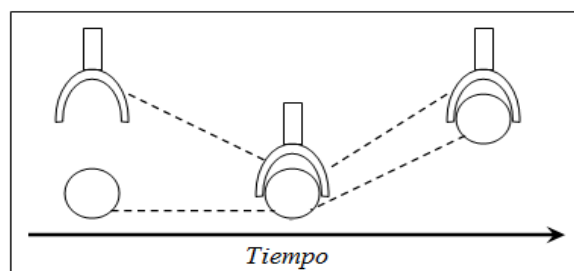
**Figura 4.2** Estructura semántica de *conocer* ‘tener profundo conocimiento de’

Como el concepto de ‘tener información de algo’ es relativamente abstracto, es aconsejable empezar por los sentidos más concretos ‘tener trato con una persona’ y ‘tener información de un lugar por haber estado en él’, como se presentan en el manual estudiado.

Además, como varios usos del verbo *conocer* pueden corresponder a una misma palabra «认识» (*rèn shi*) en chino, conviene recordar a los alumnos la polisemia de esta palabra china e invitarlos a percibir y discutir la diferencia entre los usos específicos de *conocer*. En el manual analizado, este verbo es motivo de exposición en dos ocasiones diferentes con los mismos usos. La enseñanza habría sido más eficaz si se aprovechara la segunda ocasión para presentar unos sentidos nuevos y más abstractos. Por ejemplo, a través de la metáfora de EXPERIMENTAR ES CONOCER, se puede decir *conocer la derrota*; y por metonimia, ‘tener conocimiento de algo’ implica poder ‘identificar algo por sus propias características’, como en *conoce las aves por su canto* (DUE, s. v. conocer); también por metonimia, en lo que se refiere a la información sobre una persona, se puede *conocer* el carácter o la manera de ser de esta persona, como en *conociéndola, creo que no le gustará nada lo que me cuentas* (DUE, s. v. conocer).

#### 4.2 Aplicación de las teorías de la semántica léxica al análisis de *coger*

Para el verbo *coger*, el sentido prototípico es ‘tomar, asir o agarrar algo con la mano’, donde normalmente el agente es una persona, el paciente un objeto fácil de sujetar, y el centro de atención es la acción de la mano, que comprende tres fases: la mano se aproxima al paciente, lo sujeta y, en lo más prototípico, lo lleva hacia el agente. La imagen esquemática de esta acción se representa en la figura 4.3.

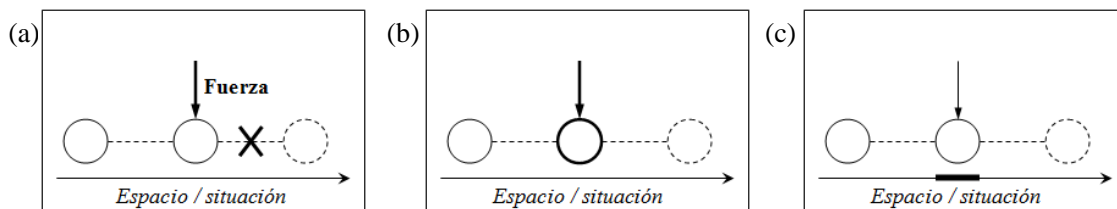


**Figura 4.3** Imagen esquemática del sentido prototípico de *coger*

Debido a que en chino se suele marcar el estado añadiendo una partícula como “着” (*zhe*) o “住” (*zhù*) al verbo, el manual opta por distinguir entre el uso de *coger* para denotar una acción y su empleo para denotar un estado. En este segundo uso el énfasis cae normalmente en la última fase de la acción.

Los otros sentidos de *coger* presentados en el manual son motivados por distintos mecanismos. El sentido de ‘recoger algo’ se asocia con el sentido prototípico por *parecido literal* (Cuenca y Hilferty 1999: 134-135) y se diferencia principalmente en la cantidad del paciente: en el caso de ‘recoger’, el paciente suele consistir en una masa, y se puede *coger* de una vez o por varias veces, como en *coger las uvas*. Si el paciente se refiere a uno entre varios posibles, la acción de *coger* implica también ‘escoger o elegir’, como en *coger el regalo que le gusta*. En este último caso, el paciente no es necesariamente un objeto fácil de sostener con la mano, sino que puede ser incluso algo abstracto que ofrece alternativas, como en *coger carrera universitaria* (DUE, s. v. *coger*).

En el caso de que el paciente haga referencia a algo o alguien que se mueve o cambia de estado, se puede obtener el sentido de ‘apresar’ cuando el agente ejerce una fuerza sobre el paciente (Talmy 2000: cap. 7) para impedir su movimiento; o el sentido de ‘alcanzar’ cuando se destaca el encuentro del agente con el paciente; o el de ‘encontrar a alguien en determinado estado’ cuando lo referido es la situación instantánea del paciente. Las estructuras semánticas de estos usos pueden representarse respectivamente por (a), (b) y (c) en la figura 4.4.



**Figura 4.4** Estructuras semánticas de los usos de *coger* como ‘apresar’, ‘alcanzar’ y ‘encontrar a alguien en determinado estado’, respectivamente

El uso de *coger* como ‘utilizar un medio de transporte’ también puede asociarse con la acepción de ‘alcanzar’ por la metáfora de UN MEDIO DE TRANSPORTE ES UN OBJETO EN MOVIMIENTO.

Además, con la metáfora de LOS SENTIMIENTOS SON OBJETOS el verbo *coger* obtiene el uso de ‘pasar a tener un sentimiento’ como en *coger cariño*. Con la metáfora de UNA ENFERMEDAD ES UN OBJETO, se puede emplear el verbo con el sentido de ‘pasar a tener una enfermedad’ en *coger la gripe*.

### 4.3 Aplicación de las teorías de la semántica léxica al análisis de *bueno*

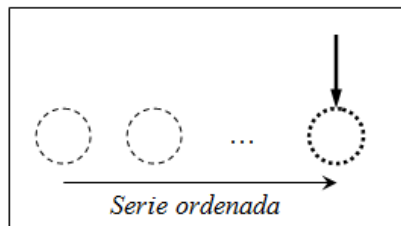


Para el análisis de un adjetivo valorativo como *bueno*, el mecanismo generativo de *ligamiento selectivo* en la teoría del lexicón generativo (Pustejovsky 1995: 61) puede servir como un buen punto de partida. Según esta teoría, el adjetivo se entiende como una función que se aplica a un *quale* (Pustejovsky 1995: cap. 5.4) determinado del sintagma nominal modificado. Por ejemplo, *bueno* en *un buen profesor* se interpreta como evaluación de la habilidad del profesor para realizar la actividad docente, porque el adjetivo selecciona y modifica el rol *télico* (Pustejovsky 1995: 129-130) en la estructura de *qualia* del *profesor*, que es enseñar o instruir; mientras que en *la sopa está buena* la evaluación se realiza sobre el sabor, porque el rol *télico* indica que sopa es para comer.

En la práctica de la enseñanza de ELE, se puede invitar a los alumnos a reflexionar sobre los elementos modificados por *bueno* en cada caso y clasificarlos en varios grupos tomando como base su conocimiento del mundo. En términos generales, el adjetivo *bueno* puede modificar la cualidad o la función de alguien o de algo. Si se trata de una persona, la cualidad puede referirse a la moral (por ejemplo, en *un hombre bueno* el adjetivo significa ‘que tiene bondad’, y la función se refiere a los comportamientos de la persona (por ejemplo, *los niños buenos en la clase* son los ‘que se portan como es debido’) o la actividad que realiza (por ejemplo, en *un buen profesor* el adjetivo adopta el sentido de ‘que tiene habilidad para realizar determinada actividad’), etc. En el caso de una cosa, *bueno* puede tener el sentido de ‘que tiene mucha calidad o valor’ (como en *una película buena*), o el sentido de ‘que tiene unas características para la función que desempeña’ (como en *una máquina buena*), etc.

#### 4.4 Aplicación de las teorías de la semántica léxica al análisis de *último*

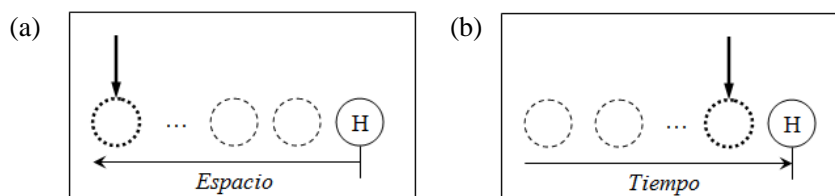
Al presentar la polisemia de *último* parece adecuado adoptar la aproximación cognitiva. El sentido prototípico de este adjetivo es ‘que ocupa el lugar final en una serie ordenada’. De hecho, el empleo del concepto de *lugar* en esta acepción implica una metáfora entre el *dominio origen* del espacio y el *dominio destino* del orden, que podemos resumir como EL ORDEN ES UNA RELACIÓN ESPACIAL. Por lo tanto, una serie ordenada puede representarse por figuras geométricas, y la imagen prototípica es una línea con dirección y sentido. Si se utiliza, además, el círculo de línea discontinua para indicar un lugar determinado en la serie, la concepción del sentido prototípico de *último* puede representarse gráficamente con la figura 4.5.



**Figura 4.5** Estructura semántica del sentido prototípico de *último*

La segunda acepción de *último* en todos los diccionarios citados es ‘que es lo más reciente en el tiempo’. Como el tiempo es una secuencia de momentos, puede considerarse como una serie ordenada, y por defecto se toma como el punto de referencia el momento en que se encuentra el hablante. En este caso, el hablante (H) marca el extremo final de la secuencia de un tiempo conocido (figura 2.12 (a)). Por lo tanto, ser el último en el tiempo significa ser lo más reciente. Como desde el dominio del espacio hacia el dominio del tiempo existe una proyección de conceptos, también se puede entender este uso de *último* en el ámbito del espacio. Como en chino, la traducción de ‘lo más reciente en el tiempo’ –«最近的» (*zui jìn de*)– significa literalmente ‘más cercano o más próximo’.

En el ámbito del espacio, existen más posibilidades que en el ámbito del tiempo para la dirección y sentido de una serie ordenada. Si el punto de referencia marca el comienzo de la serie (figura 4.6 (b)), el *último* se refiere a lo ‘que está más alejado’; y si se activa también el dominio cognitivo de la visión de una persona, ‘más alejado’ implica más difícil de percibir por la vista o ‘más escondida’.



**Figura 4.6** Estructuras semánticas de los usos de *último* como ‘que ser lo más reciente en el tiempo’ y ‘que está muy alejado’

Como *último* implica que ‘no hay otra cosa de su especie detrás o después’, cuando se aplica a algo originariamente con la posibilidad de cambiar o alterarse, como una opinión o una decisión, este adjetivo implica la privación de esa posibilidad y significa ‘que es definitivo y no admite ningún cambio’; si se aplica a algo que originariamente no presenta otra posibilidad, el adjetivo pone de relieve este carácter y significa ‘que es extremado o no presenta otra alternativa posible’.

## 5. Conclusión

En este trabajo se ha examinado el tratamiento de la polisemia en los materiales de ELE para los alumnos chinos y se ha propuesto un nuevo enfoque para la presentación tomando como base la elaboración de las asociaciones entre múltiples sentidos de una palabra polisémica aplicando las teorías de la semántica léxica. La teoría de las estructuras de evento y de *qualia* y los mecanismos generativos del lexicón generativo aportan una manera de procesar la semántica e interpretar el uso creativo de las palabras polisémicas. La perspectiva cognitiva, partiendo de la imagen prototípica y los dominios cognitivos evocados por una palabra, permite estudiar la motivación de los sentidos para elaborar las redes polisémicas. Las estructuras semánticas gráficamente representadas, a su vez, visualizan las asociaciones y las diferencias entre los sentidos de una palabra, y pueden servir como punto de partida para diseñar imágenes ilustrativas que se ajustan mejor a la práctica en la enseñanza-aprendizaje de la polisemia en ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

- BATTANER, M. P. *et al.* (2004), *Diccionario de uso del español de América y España*, Nueva York, McGraw Hill.
- CSÁBI, S. (2004), «Polysemy in English and its Implications for Teaching», en M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 233-256.
- CUENCA, M. J., y HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- DE MIGUEL, E. (2009), «La teoría del Lexicón Generativo», en E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*, Barcelona, Ariel, pp. 337-368.
- ESPINAL, M. T., y MATEU, J. (2014), «Palabras y significado», en M. T. Espinal (coord.), *Semántica*, Madrid, Akal, pp. 59-109.
- LAKOFF, G., y JOHNSON, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MARTÍN GAVILANES, M. A. (2001), «El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 215-234.
- MATEU, J. (2009), «Modelos cognitivos», en E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*, Barcelona, Ariel, pp. 281-300.
- PUSTEJOVSKY, J. (1995), *The Generative Lexicon*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009), *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Madrid, Espasa.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2015), «Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE», *Linred: lingüística en la Red*, 13, 4. Consultado el 23 de diciembre, 2016 en [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25258/Algunas\\_Regueiro\\_LR\\_2015\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25258/Algunas_Regueiro_LR_2015_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- RIDRUEJO, E. (2011), «Voces de alta polisemia», en C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid, ASELE, pp. 457-464.
- SORIANO, C. (2012), «La metáfora conceptual», en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.), *Lingüística cognitiva*, Barcelona, Anthropos, pp. 97-121.
- TALMY, L. (2000), «Force Dynamics in Language and Cognition», en L. Talmy, *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 1, Massachusetts, The MIT Press, pp. 409-470.
- 董燕生, 刘建 (1999, 2000), 现代西班牙语, 第一至四册, 北京, 外语教学与研究出版社. DONG, Y.-Sh., y LIU, J. (1999, 2000), *Español moderno*, vols. I-IV, Beijing, Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe = Foreign Language Teaching and Research Press.