

Polisemia y homonimia en la enseñanza no universitaria: revisión y propuesta didáctica¹

Mamen Horno

Universidad de Zaragoza
mhorno@unizar.es

Natalia López

Universidad de Zaragoza
natlop@unizar.es



Recibido: 26-10-18
Aceptado: 18-03-20

Resumen: Tras una revisión de los principales manuales empleados en la enseñanza no universitaria, hemos detectado deficiencias con respecto al tratamiento de la ambigüedad léxica. El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, queremos presentar una explicación detallada de en qué consiste la ambigüedad léxica (polisemia y homonimia), superar la confusión de los manuales y desechar los mitos que en ellos se repiten. Para ello, nos basaremos en la bibliografía al respecto (Rodd et al., 2002, Klepousniotou y Baum, 2007) y en nuestra propia investigación (López-Cortés, 2017). Por otro lado, se plantearán algunas propuestas didácticas que propicien la reflexión del alumnado a distintos niveles y despierten en los alumnos el espíritu científico e investigador. El objetivo principal es transmitir que la ambigüedad léxica es parte del conocimiento del lenguaje al que se accede por medio del método científico.

Palabras clave: homonimia, polisemia, semántica léxica, ambigüedad léxica, propuesta didáctica

Abstract: After a review of the most frequently used textbooks in non-academic education, some deficiencies related to the study of lexical ambiguity were found. The aim of this paper is twofold. On the one hand, we would like to propose a detailed account of what lexical ambiguity (polysemy and homonymy) consists of, to overcome the apparent confusion of the textbooks and to disregard the myths that are repeated in them. For this purpose, we rely on the literature (Rodd et al., 2002, Klepousniotou & Baum, 2007) and on our own research (López-Cortés, 2017). On the other hand, some didactical proposals are made, whose objective is to facilitate the reflection of students from different levels and to awaken their spirit of investigation. The main goal of this paper is to treat lexical ambiguity as a part of language knowledge, which is accessed through the scientific method.

Keywords: homonymy, polysemy, lexical semantics, lexical ambiguity, didactical proposal.

¹ "Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación FFI2017-82460-P y del Grupo de Investigación de Referencia PSYLEX (H11-17R). Cuenta con financiación de la Diputación General de Aragón".

Índice

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. En Primaria empieza todo | 5. Bibliografía citada |
| 3. La reflexión metalingüística en el instituto | 6. Manuales consultados |
| | ANEXO |

1. Introducción. ¿Qué nos motiva a escribir este trabajo?

Hemos elegido un tema muy específico, como es la ambigüedad léxica, para mostrar los problemas que existen en la educación no universitaria con la presentación de contenidos lingüísticos. A lo largo de este artículo iremos viendo cómo, desde los seis a los dieciocho años, la información que aparece en los libros de texto y en los materiales *online* presenta diversas deficiencias que conllevan una mala interpretación de lo que es la semántica léxica en particular y el lenguaje en general. Son contenidos sesgados, repetitivos y contradictorios en muchos casos, tal y como se mostrará más adelante. Pero quizá lo más grave es que los contenidos son superficiales, que no van más allá de la presentación de diversas etiquetas con confusas instrucciones sobre cómo aplicarlas. En este trabajo abogamos por presentar contenidos claros y ajustados a los fenómenos reales del lenguaje, que favorezcan la reflexión metalingüística en niños y jóvenes.

Dos son los objetivos que todo profesor de lengua (y todo creador de materiales) debería tener en mente: colaborar en el conocimiento de la lengua instrumental (de tal modo que los estudiantes fueran más capaces de comprender y producir mensajes lingüísticos de modo más eficiente) y colaborar en el conocimiento del lenguaje y de nuestra propia especie (cómo hablamos, cómo pensamos, cómo tenemos organizada la información en el cerebro, pero también cómo nos comunicamos los seres humanos, en qué consiste la variación y en qué se basa y para qué sirve la norma lingüística). En ningún caso debería ser un objetivo que los estudiantes sepan poner etiquetas escolásticas a diversas unidades lingüísticas. En algún caso, colocar esas etiquetas puede ser una herramienta para conseguir los dos objetivos fundamentales anteriores. El problema reside en que, en muchas ocasiones, lo que es una herramienta se convierte en máximo (o único) propósito de nuestras clases.

El presente artículo pretende ser un incentivo para que poco a poco se abandone en clase de lengua el protagonismo de la etiquetación en pro de un mayor espacio para la reflexión y el debate. Para ello, hemos dividido el artículo en dos apartados: uno dedicado a la educación primaria (apartado 2) y otro a la secundaria (apartado 3). El trabajo termina con unas conclusiones generales. Estudiar el lenguaje es el mejor modo de estudiar cómo somos como especie. Dejemos de mirar el dedo y comencemos a mirar la luna.

2. En Primaria empieza todo

Desde los primeros cursos de primaria, el concepto de *palabra polisémica* se presenta como aquella que tiene más de un significado (v., por ejemplo, el manual

de segundo de Edelvives). Esta perspectiva de que la polisemia es «un tipo de palabra» se mantiene durante todos los cursos. Así, por lo general, lo primero que encontramos es una diferencia entre *palabras monosémicas* y *polisémicas*, como si fueran dos categorías estancas (v., por ejemplo, el manual de quinto de Santillana). Y se dice, de forma explícita, que hay palabras que tienen un único significado y otras que (por diversos motivos de naturaleza histórica) tienen más de uno.

Esta presentación de la ambigüedad léxica presenta grandes problemas, aunque puede que no lo parezca en un principio. El más grave es que, obviamente, encontrar palabras que presenten un único significado es francamente complejo (y más en una lengua como el español, con más de 400 millones de hablantes nativos). Los manuales que se deciden por diferenciar entre *monosemia* y *polisemia* presentan ejercicios de categorización en los que (supuestamente) la mitad de las palabras son monosémicas y la otra mitad son polisémicas y es labor del niño o de la niña categorizarlas en el grupo adecuado. Como decíamos, es verdaderamente difícil encontrar el mismo número de palabras monosémicas que ambiguas, por lo que en este tipo de ejercicios encontramos como representante de monosemia palabras como *corta* (v. Figura 1)



Figura 1. Ejercicio de clasificación de (supuestas) palabras monosémicas y polisémicas [SANT5P]²

Al hacerlo, se obvia tanto la existencia de dos palabras homónimas con esta forma (adjetivo: *corto-a* y verbo: tercera persona del presente del verbo *cortar*, entre otras)³, como la evidente polisemia del adjetivo (*corta* como antónimo de *larga*, pero también como sinónimo de *tonta*, por ejemplo). Probablemente un estudiante de quinto de primaria que piense dos minutos seguidos sobre la palabra *corta* se dará cuenta de que, efectivamente, presenta varios significados. Aceptar que se trata de una palabra monosémica se convierte por tanto en un acto de fe. Si el profesor no está atento y no corrige rápidamente este tipo de ejemplos y afirmaciones, el drama está servido. Los estudiantes que aún sientan la tentación de reflexionar sobre la lengua creerán que no están entendiendo bien el concepto

² Se ofrece un listado de los libros consultados al final del artículo. En el cuerpo del texto, las referencias a los manuales aparecen con un identificador entre corchetes.

³ En general, en primaria solo se habla de polisemia cuando se trata la ambigüedad semántica. En ocasiones (v., por ejemplo, el manual de sexto de primaria de Santillana), se introduce la homonimia (palabras que se pronuncian igual) pero la presentan junto a la paronimia (palabras que se pronuncian parecido). En estos casos solo se atiende al fenómeno ortográfico o de pronunciación y, sorprendentemente, no se relaciona con la ambigüedad de significado.

de «tener un único significado». Las posibilidades de que en el futuro traten de entender las explicaciones lingüísticas se reducen así drásticamente.

Otros manuales, como el de SM [SM5P], evitan (con buen criterio) hablar de *monosemia* como categoría discreta y diferente a la ambigüedad, pero siguen presentando la *polisemia* como algo que ocurre con «algunas palabras», como si fuera un fenómeno circunscrito a un determinado conjunto de unidades especiales («las polisémicas»):

Vocabulario. Las palabras polisémicas

Las palabras polisémicas son las que tienen más de un significado

Los ejercicios, en este caso, se basan en hacer consciente al estudiante de que hay *palabras polisémicas* y que reconozcan sus diversos significados, los busquen en el diccionario, creen frases, etc. (v. Figura 2). Este tipo de ejercicios son interesantes, porque propician el conocimiento del léxico y el uso del diccionario. No obstante, no van más allá del conocimiento instrumental de la lengua (el primero, pero no el único objetivo del profesor de lengua).

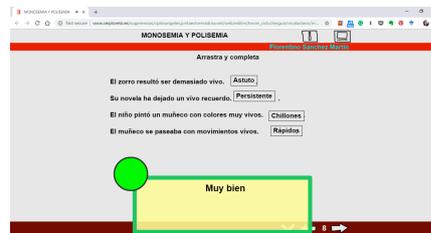


Figura 2. Ejercicio de polisemia a través de oraciones [SANT5P]

El objetivo de este apartado es profundizar en el modo en el que hablar de ambigüedad léxica puede contribuir a cumplir con el segundo de los objetivos que habíamos planteado para la clase de lengua: colaborar en el conocimiento del lenguaje y de nuestra propia especie. Ahora bien, antes de pasar a hablar de ello, permítannos una apreciación de tipo terminológico. Desde aquí, aconsejamos que en primaria no se hable de *polisemia* y se utilice la denominación, más general y comprensible, de *palabra ambigua*, como palabra que puede transmitir varios significados, con independencia del origen histórico de este hecho y sin considerar si los significados están o no relacionados. Y esto por varias razones. La primera y fundamental, es que es muy difícil (y, en nuestra opinión, innecesario) que un estudiante de primaria distinga entre palabras *polisémicas* y *homónimas*. Probablemente, lo que interpreta el alumno de primaria es que *polisémico* es sinónimo de *ambiguo*. Como en la siguiente etapa educativa se les explicará la diferencia entre *homonimia* y *polisemia*, será necesario que en ese momento «modifiquen» su interpretación inicial de *polisemia*. En definitiva, no encontramos ventajas pedagógicas al uso de la palabra *polisemia* en primaria. Además, no es desdeñable el hecho de que la palabra *ambigua* es perfectamente comprensible para los estudiantes y es mucho más transparente de lo que realmente implica que una palabra tenga más de un significado. En lo que resta de este apartado sobre educación primaria no volveremos a usar, por tanto, la palabra *polisemia*.

El primer objetivo del profesor que valore hablar de ambigüedad léxica en el aula es que los estudiantes sean conscientes de lo raro que es en las lenguas la

presencia de palabras monosémicas. Ciertamente, si uno se para a pensar de forma sensata en nuestra propia lengua, para casi cualquier palabra se pueden encontrar distintos significados léxicos. Un ejercicio muy interesante al respecto es pedir a los estudiantes que digan palabras monosémicas (con un solo significado) y apuntarlas en una pizarra.

A partir de esta lluvia de ideas, en la que son los niños y no los ejercicios del libro quienes deciden con qué palabras se va a partir, la reflexión es la siguiente: se supone que todas las palabras que están en la pizarra solo tienen un significado, pero ¿es posible pensar en distintos significados para estas palabras? Para escribir este artículo hicimos el ejercicio con la ayuda de unos niños. Lémos en voz alta la información que aparecía en el libro y les preguntamos, como prueba de que lo habían entendido, que dijeran palabras que les parecieran monosémicas. Consideramos suficiente con las cuatro siguientes:

(1) Palabra, silla, lámpara, pañuelo.

El ejercicio resultó ser muy interesante. Los mismos niños se dieron cuenta rápidamente de que la palabra *pañuelo* se podía considerar ambigua, pues poco o nada tiene que ver el objeto que llevan en sus bolsillos para los resfriados con la prenda que cubre los cuellos o algunas cabezas. Con *palabra* tuvimos que ayudarles un poco, pero cuando les dijimos: “os doy mi palabra de que tiene más de un significado” rápidamente vieron lo que queríamos decir. Nos quedaban dos, *silla* y *lámpara*. Para comprobar que, efectivamente, no son monosémicas tuvimos que recurrir al diccionario. La acepción de *lámpara* como ‘mancha de aceite en la ropa’ la conocíamos todos, aunque no se nos había ocurrido en un principio. Lo mismo sucedía con *silla*, que puede referirse tanto al asiento en el que estamos sentados en clase como al asiento utilizado para montar a caballo, donde entra en juego, además de la ambigüedad, la relación entre los significados.

Una clase en la que se reflexione sobre este hecho en particular puede ser muy instructiva y puede introducir a los alumnos en distintos temas (dependiendo del curso y de la realidad del aula). Una primera pregunta que se puede plantear es: ¿por qué hay tan pocas palabras que solo signifiquen una cosa (o, de un modo más técnico, por qué la monosemia es tan poco frecuente)? Esta pregunta tan simple nos puede llevar a plantear la función económica de las lenguas: cómo con un número pequeño de unidades (lo suficientemente pequeño como para que sea operativo, con las restricciones de memoria a largo y sobre todo a corto plazo que tenemos los seres humanos), podemos transmitir infinitos significados. Este carácter multifuncional de las palabras se puede relacionar con otros objetos de la realidad cotidiana de los estudiantes que también tengan distintos usos, de tal modo que vean, de forma clara, que el hecho de que una palabra se use con distintos significados es algo funcional.

Pero, además, podemos considerar cómo son las palabras que sí parecen tener un único significado, como por ejemplo, la palabra *apendicitis*. ¿Todo el mundo en clase sabe lo que significa? Podemos buscarlo en el diccionario y comprobar que tiene un único significado:

apendicitis

De *apéndice* e *-itis*.

1. f. Inflamación del apéndice vermicular.

La búsqueda en el diccionario de una palabra ya es en sí mismo un ejercicio interesante. Podemos tratar de entender la definición, hablar de esa enfermedad tan traicionera, etc., pero lo que nos interesa sobre todo aquí es por qué esa palabra solo se utiliza para eso y no la usamos con otros significados. ¿Qué tiene esa palabra que no tengan otras? Podemos ver entre todos cómo se trata de una palabra culta (con un sufijo muy ligado al mundo de la medicina, porque significa ‘inflamación’) y reflexionar sobre lo interesante que es que la ciencia en general y la medicina en particular use palabras específicas que no tengan muchos usos ni significados. Estamos hablando, de nuevo, de comunicación.

Dado que hemos hecho una búsqueda en el diccionario, podemos aprovechar y consultar por grupos más palabras. Que sean los niños los que elijan qué buscar. Palabras que usen todos los días y que les parezca que son muy ambiguas. ¿Aparecen todos los usos que se les pueden ocurrir en la entrada del diccionario? Pensemos, por ejemplo, en una palabra como *tocar*. El diccionario tiene 28 acepciones distintas, además de las expresiones específicas. Pero ¿están todos los usos? Creemos que no. Podemos ver, por ejemplo, que el valor de *tocar* en una oración como *Le ha tocado la lotería* no está en ninguna de esas 28 acepciones. ¿Qué ocurre? Es un buen modo de entender la función del diccionario, sus límites, sus fortalezas; y comprender que el uso de la lengua nunca podrá estar limitado a lo que pone en un diccionario. Podemos ver cómo la RAE está disponible en las redes sociales (en Twitter, por ejemplo), y se les puede hacer llegar este tipo de asuntos. Porque la lengua la hacemos entre todos y el diccionario es una herramienta que construimos para ayudar a los hablantes.

Pero volvamos de nuevo al tema de las palabras ambiguas. Decíamos antes que lo normal es que las palabras tengan más de un significado, o al menos más de un uso, más de un sentido. La siguiente pregunta creemos que es obligada: si las palabras tienen, por lo general, varios significados, ¿cómo es que nos entendemos?, ¿cómo sabemos cuál es el significado que tienen en cada caso? y, además, ¿lo sabemos siempre?, ¿existen a veces malentendidos o la comunicación siempre es exitosa? Como se ve, estamos introduciendo en el aula de primaria la importancia del contexto para la comunicación. Esta reflexión se puede relacionar con chistes y situaciones con malos entendidos, pues, siguiendo a Simarro (2017:619), «consideramos que la capacidad para interpretar enunciados humorísticos basados en ambigüedad léxica se relaciona directamente con la competencia léxico-semántica de los hablantes de una lengua».

Son muchos los ámbitos en los que podemos encontrar materiales para llevar a clase. En la cuenta de Twitter de @ptalosde a principios de octubre de 2018 encontramos joyas como las siguientes:

AZANA @ptalosde 4 oct.

Me da igual que un taxista me lleve a casa conduciendo fatal, me trae sin cuidado

AZANA @ptalosde 8 oct.

Subirte al ascensor, que te pregunten «¿Bajas?» y contestar «Ninguna, comandante. La misión ha sido un éxito».

Son varias las ganancias que obtenemos al tratar de este modo el continuo de la ambigüedad. Por un lado, los chicos y chicas de primaria comienzan a ver que la lengua es algo sobre lo que se puede reflexionar. A diferencia de lo que

ocurre cuando se les obliga a dividir las palabras en monosémicas y polisémicas (en muchos casos contra la intuición del propio hablante), al considerar que lo normal es que las palabras tengan muchos significados y usos distintos, se les anima a reflexionar y a pensar en su propia actuación lingüística. Por otro lado, se ponen encima de la mesa aspectos básicos de la comunicación lingüística, como la economía del lenguaje, el valor del contexto o los fallos en la comunicación. Estamos dando las bases para que se entienda en qué consiste el lenguaje como un sistema humano de comunicación.

Una pregunta distinta que puede aparecer es la siguiente: ¿conocéis palabras que tengan distinto significado en otras comunidades o en otros países? Hablar de ambigüedad puede ser la excusa perfecta para hablar de variación. Palabras que significan diferente dependiendo de la zona geográfica de los hablantes, su edad, su profesión o incluso el contexto de emisión. De este modo, reflexionar sobre la ambigüedad es una puerta para tratar aspectos como las variedades geográficas, sociales e individuales. Podemos volver de nuevo al diccionario. Comprobar las etiquetas que presentan las palabras. Ver cómo algunas acepciones están ligadas territorialmente. Buscamos en el diccionario la palabra *colectivo*:

colectivo, va

Del lat. *collectīvus*.

1. adj. Perteneciente o relativo a una agrupación de individuos.
2. adj. Que tiene virtud de recoger o reunir.
3. m. Grupo unido por lazos profesionales, laborales, etc.
4. m. Arg., Bol., Ec., Par. y Perú. **autobús**.

Así vemos que, además del significado que tiene para nosotros como adjetivo (y que podemos revisar en clase, por si no todo el mundo lo conoce), en determinadas zonas del mundo hispánico (Argentina, Bolivia, Ecuador, Paraguay y Perú) también significa *autobús*. ¿Hay alguien en clase que proceda de esos lugares o que haya viajado allí, que tenga conocidos o familiares de esas zonas y que nos lo pueda corroborar? ¿Lo habéis oído en películas o en algún vídeo? Probablemente nuestros niños estén más habituados a la variación de lo que pensamos. Podemos dedicarle un tiempo de clase a hablar de ello y que vean que las palabras cambian de significado de un lugar a otro y que todos los significados son válidos y son del español. Por eso el diccionario tiene que recogerlos, aunque los marque como específicos de algunas zonas. Se podría hacer lo mismo buscando en el diccionario otras etiquetas, como desusado, vulgarismo, etc.

Por último, es posible que la reflexión sobre las palabras ambiguas aún pueda dar para una pregunta más: ¿conoces alguna palabra que haya cambiado de significado con el tiempo? De esta manera, estamos utilizando la ambigüedad léxica para hablar de cambio lingüístico. Reflexionamos sobre cómo cambian las lenguas y cómo las palabras pueden cambiar de significado o, simplemente, añadir significados a su valor inicial. Dependiendo de lo que se esté trabajando en otras asignaturas, se puede aprovechar para reflexionar sobre cómo las palabras acompañan a los humanos en los cambios, la aparición de inventos, etc. Volviendo de nuevo la cuenta de Twitter de @ptalosde, podemos comentar en clase la afirmación recogida a continuación:

AZANA @ptalosde 1 oct.

No es coincidencia que las aves usen las plumas para volar y que los humanos las usen para escribir

A través de ella podemos comprobar cómo ha cambiado el instrumento que nos sirve para escribir, desde las viejas plumas de ave que se humedecían en tinta hasta las actuales estilográficas y cómo en ese viaje a través del tiempo nos ha acompañado una palabra ambigua (y, además, se puede hablar de cómo la lectura y la escritura es nuestro modo de volar y que sirva así esta frase como transición a un nuevo momento de la clase, dedicado al fomento de la lectura o la escritura creativa).

En definitiva, desde nuestro punto de vista, tratar la ambigüedad léxica en primaria debe ser un medio de cumplir con el objetivo fundamental de todo profesor de lengua: reflexionar sobre cómo es el lenguaje, cómo somos los hablantes y cómo son las lenguas. Presentarlo de este modo implica, además, empoderar al estudiante, que comprueba que su conocimiento de la lengua, como hablante nativo que es, no solo es válido, sino que constituye la base de la asignatura. El objetivo en primaria es hacer conscientes a los estudiantes de lo mucho que saben y acostumbrarles a tener los oídos abiertos y la reflexión metalingüística activa.

3. La reflexión metalingüística en el instituto

Cuando se revisan los materiales disponibles para impartir lengua en ESO y Bachillerato se comprueba que los problemas que hemos visto en primaria no están resueltos en esta nueva etapa. Es cierto que en algunas editoriales se ve cierta evolución, pero sigue siendo insuficiente. Así, en el manual de Santillana de primero de la ESO, hasta hace unos años (edición de 2002, por ejemplo), se presentaban la monosemia y la polisemia como si fueran igual de frecuentes. En la edición de 2008 ya se dice de forma explícita que «la mayor parte de las palabras del castellano son polisémicas», pero no se reflexiona sobre ello. La información de la que disponen los estudiantes sobre la naturaleza del lenguaje en general, y el significado en particular, es exponencialmente mayor y, sin embargo, no se usa para explicar la ambigüedad léxica de un modo reflexivo. En el manual de tercero de la ESO de SM [SM3E], por poner un ejemplo, a pesar de tratar temas como el cambio lingüístico (con metáfora y metonimia), el contexto, los significados y los sentidos, las palabras tabú y los eufemismos, la denotación y la connotación, entre otros contenidos relacionados, cuando presentan la ambigüedad léxica lo vuelven a resolver separando entre palabras monosémicas y polisémicas exactamente del mismo modo que lo hacen en el manual de primero de esta misma editorial. Por lo que parece, los contenidos se repiten curso tras curso, sin que haya una profundización en ellos.

Las palabras monosémicas son aquellas que tienen **un único significado**; las palabras polisémicas son aquellas que tienen **varios significados**.

El profesor de secundaria y bachillerato, además de incidir en la reflexión sobre el lenguaje que reclamamos para las clases de primaria, debe añadir algunos

conocimientos técnicos. De este modo, reconocemos como valioso que cuando se hable de ambigüedad léxica en ESO y bachillerato, se haga desde la naturaleza del signo lingüístico. Esto es lo que hacen algunos manuales, como el de tercero de ESO de Santillana [SANT3E], en el que leemos:

Las palabras, como todos los signos, se componen de significante y significado. Y, en principio, la relación entre significante y significado debería ser unívoca, de modo que cada significante tuviera un único significado y viceversa. Pero con mucha frecuencia, este principio no se cumple, lo cual provoca fenómenos semánticos tales como la polisemia o la sinonimia.

El primer problema de esta presentación es, sin embargo, que se considera la relación unívoca entre significado y significante como el ideal del que a veces los signos se desvían. Obviamente, si los estudiantes al llegar a secundaria han realizado las reflexiones que apuntábamos para el ciclo anterior, sabrán que esto no es así. Antes al contrario, la posibilidad de que cada significante se «recicle» y se use para diversos significados y sentidos es lo esperable y lo deseable en un sistema bien organizado. Por otro lado, un segundo problema de este párrafo es que se relaciona polisemia con sinonimia como si se tratara de dos fenómenos similares. Sin embargo, en el mismo libro, cuando presentan la sinonimia reconocen que «es un fenómeno raro, puesto que cuando se produce, la lengua tiende a eliminar uno de los términos sinónimos en favor del otro». En resumen, el problema fundamental de introducir así la polisemia es que, como ya veíamos en el apartado anterior, se sigue considerando que se trata de «un conjunto de palabras» que tienen esa característica, obviando el hecho de que es la tendencia natural (y esperable) de las palabras de una lengua. De hecho, lo que se debería explicar, por infrecuente y antieconómico, es el fenómeno contrario: la monosemia. Además, la ambigüedad se concibe como un problema de «etiquetado» (le daremos la «etiqueta» de *polisémica* a la palabra que cumpla una determinada condición: *tener más de un significado*).

No parece adecuado, como hemos visto, presentar la ambigüedad léxica junto con la sinonimia porque supone incidir en la «bondad» del ajuste unívoco significado-significante. Pero es que, además, abre el camino a que aparezcan en el mismo apartado otras relaciones léxicas (como la antonimia), con la que ya nada tiene que ver. El manual de segundo de bachillerato de SM ha dado el paso [SM2B].

7. Los fenómenos semánticos: 7.1 Sinonimia, 7.2 Antonimia, 7.3 Polisemia y Homonimia.

Lamentablemente, presentar la sinonimia, la antonimia y la ambigüedad léxica (sin nombrarla directamente) en un único apartado de «fenómenos semánticos» implica que no se entiende en absoluto de qué se está hablando en cada caso. Es importante distinguir entre las relaciones léxicas (estructura del lexicón: campos semánticos, sinonimia, etc.) de la ambigüedad léxica. Por tanto, todos los manuales que vayan a hablar de semántica léxica deberán presentar, al menos, dos apartados diferentes, tal que en uno de ellos se hable de cómo significan las palabras (y reflexionen sobre la ambigüedad) y en otro se hable de las relaciones que se establecen entre las palabras en virtud de su significado:

La semántica léxica: 1. Ambigüedad léxica: homonimia y polisemia; 2. Relaciones léxico-semánticas (campos semánticos, sinonimia, antonimia, hiponimia o meronimia)

Por otra parte, tal y como decíamos antes, la educación secundaria y el bachillerato es el momento en el que se pueden presentar los tipos de ambigüedad léxica, distinguiendo entre *polisemia* y *homonimia*. No obstante, en la actualidad, la diferencia entre ambos conceptos está lejos de estar bien explicada en los manuales. Así, en el libro de tercero de Santillana [SANT3E] encontramos:

6.3 Polisemia y Homonimia

Un fenómeno aparentemente parecido a la polisemia es la homonimia y sin embargo se trata de dos fenómenos muy distintos.

Otro ejemplo es el manual de segundo de Bachillerato de SM [SM2B], en el que la explicación es similar. Después de decir que las palabras polisémicas tienen más de un significado, añaden:

Dos palabras son homónimas cuando presentan el mismo significante.

La principal dificultad de estas definiciones es que no son claras para el estudiante. Y no lo son, fundamentalmente, porque se trata de caracterizaciones insuficientes en las que se mezclan fenómenos históricos con sincrónicos. Diferenciar estas dos perspectivas debe ser el primer objetivo al presentar la ambigüedad en el aula de secundaria.

La definición más clásica de la polisemia y la homonimia se da a través de la diacronía, esto es, teniendo en cuenta la evolución etimológica de las palabras y la historia de la lengua⁴. Según esto, la *homonimia* se produce cuando una única forma lingüística tiene dos orígenes etimológicos diferentes que, a lo largo de la evolución de la lengua, han acabado coincidiendo bajo un significante único. Por ejemplo, esto es lo que ocurre con la palabra *cardenal* en español, cuyo significado de ‘miembro de la Iglesia’ viene del latín *cardinālis*, mientras que el significado de ‘herida’ deriva del adjetivo *cárdeno*. Por otro lado, la *polisemia* se produce cuando una palabra tiene un único origen que, a lo largo del tiempo, ha ido expandiendo su significado para nombrar nuevas realidades. Por ejemplo, *sierra* es un caso de polisemia: tanto el significado de ‘herramienta’ como el de ‘cordillera’ provienen del latín *serra* y tienen, por tanto, un único origen. Sin embargo, se ha llegado de un significado a otro por un proceso de extensión metafórica.

No obstante, junto a esta visión histórica, en la que se distingue entre un único origen etimológico (polisemia) y varios (homonimia), existe la aproximación sincrónica a la ambigüedad léxica, que tiene en cuenta no la evolución histórica de las unidades sino la «organización interna de los significados» (Gutiérrez Ordóñez, 1989:126) en el momento actual. Desde este punto de vista, lo interesante es cómo se interpreta la relación entre los

⁴ De hecho, todas las caracterizaciones de homonimia de los manuales son etimológicas. Es francamente curioso que, a pesar de que ni en ESO ni en Bachillerato se hable prácticamente nunca de lingüística histórica, en este caso es la definición sincrónica de homonimia la que no se contempla. Además, los ejercicios en los que se practica lo aprendido sobre homonimia consisten, básicamente, en que se diferencien palabras homógrafas de homófonas. Este tipo de ejercicios, evidentemente, no implican la reflexión por parte del estudiante, ni favorecen la comprensión de los fenómenos semánticos.

significados de una palabra ambigua: la *homonimia* se produce cuando una palabra tiene varios significados que no tienen ninguna relación entre sí para los hablantes, mientras que la *polisemia* se da cuando una palabra tiene varios significados que sí que guardan cierta relación entre sí. Así, no se encuentra ninguna relación entre los distintos significados de *banco* ('asiento' y 'edificio') pero sí entre los significados de *pluma* ('de ave' y 'utensilio de escritura'), a pesar de que etimológicamente ambas se clasifican como polisémicas. En la aproximación sincrónica, como vemos, el foco de atención se pone en los hablantes y en la interpretación que ellos hacen de los fenómenos lingüísticos.

Estas dos definiciones de *homonimia* y *polisemia* son diferentes, pero igual de válidas, siempre que se sea consciente de la distinción y se trate con coherencia. Cada fenómeno nos puede aportar algo de interés en nuestra aula no universitaria de lengua.

Partir de la etimología nos permite trabajar en clase los procesos históricos de evolución etimológica: de esta manera, podemos tratar la polisemia como un proceso de «divergencia semántica» y la homonimia de «confluencia fonética» (Gutiérrez Ordoñez, 1989:125). En esta línea, de especial interés resulta la *polisemia* y los procesos de *metáfora* y *metonimia* vinculados a ella. Además, en clase se pueden plantear las limitaciones de esta aproximación, preguntándonos hasta qué punto los hablantes somos conscientes de la etimología de las unidades léxicas.

Por otro lado, el estudio sincrónico de la ambigüedad está estrechamente relacionado con tratar de dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: (i) cómo se almacenan las palabras en el cerebro de los hablantes (lo que denominaremos "lexicón mental" para diferenciarlo del diccionario como objeto social) y (ii) cómo son capaces los interlocutores de recuperar el significado de las palabras ambiguas para interpretar los mensajes lingüísticos.

Sobre el primer asunto existen diferentes teorías (para una revisión, recomendamos consultar Falkum y Vicente, 2015), pero la más extendida aboga por que las palabras polisémicas y las homónimas se almacenan en el lexicón mental de manera diferente (v. Figura 3). Según esta teoría, los significados nada relacionados de la homonimia se almacenan en entradas diferentes del lexicón mental, mientras que los significados o sentidos relacionados de la polisemia se almacenan en una única entrada. La entrada polisémica será más compleja cuantos más sentidos presente.

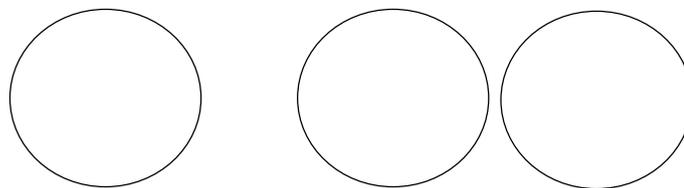


Figura 3. Representación gráfica de la entrada polisémica y de las entradas homónimas

Para probar que las palabras ambiguas se representan en el lexicón del hablante como una única entrada compleja o como varias entradas independientes dependiendo de la relación que mantienen entre sí los significados, se han

movimientos sacádicos
hacia atrás
desde entorno posterior

Fijaciones y movimiento
sacádico

Desde la propia palabra

movimiento que realizan sus ojos (movimientos sacádicos, hacia adelante o hacia atrás), así como los momentos en los que detienen la mirada (denominados fijaciones)⁵.

En este tipo de pruebas se ha comprobado que los sujetos, cuando leen una palabra clasificada como polisémica siguen leyendo sin detenerse, pero producen un movimiento sacádico hacia atrás en el entorno inmediatamente posterior (López-Cortés, 2017). Esto parece indicar que acceden a la entrada y después deben asegurarse de cuál de los muchos sentidos es el adecuado. Por el contrario, estos mismos sujetos, al llegar a una palabra homónima, se detienen, produciendo una fijación ocular. Esto es coherente con la propuesta de que el sujeto se encuentra ante dos entradas y debe decidir en ese momento cuál de las dos es la adecuada.



Figura 6. Representación gráfica de una tarea de lectura con *eye-tracker*

En definitiva, lo interesante es transmitir a los estudiantes de secundaria y bachillerato que la ambigüedad es un fenómeno heterogéneo, que puede ser abordado desde distintos puntos de vista. Que las lenguas son realidades socio-históricas que se pueden estudiar como tales (de ahí la explicación etimológica de la ambigüedad). Pero que también son una realidad psicológica que está dentro de nuestro cerebro y que podemos estudiar tal y como se estudian los fenómenos cognitivos.

Y más allá de la explicación teórica, ¿qué tipo de ejercicios podemos hacer en ESO y Bachillerato para reflexionar sobre ambigüedad léxica? Nuestra propuesta es múltiple. En primer lugar, una manera de introducir a los alumnos en el mundo de la lingüística como ciencia es hacerles partícipes de los proyectos de investigación que se están llevando a cabo en la actualidad. Una opción en este ámbito es acercar a los alumnos a la experimentación empírica en lingüística siendo informantes de experimentos reales. Lo importante es hacerles entender que, si queremos saber cómo se almacena y se procesa la información lingüística en el cerebro tenemos que partir de los hablantes nativos. Haro (2013) desarrolló una aplicación móvil llamada *Lexicalia* a través de la cual cualquiera, utilizando un dispositivo móvil, puede realizar Tareas de Decisión Léxica. En el aula, llevar a cabo alguna tarea de este tipo puede resultar de interés para tratar temas como la

⁵ Estos datos se obtienen mediante la tecnología *eye-tracker*, que permite medir el comportamiento ocular de los sujetos a la hora de realizar tareas experimentales. Para una revisión, recomendamos consultar Rayner (1998).

investigación experimental y el método científico, así como para mostrar a los alumnos cómo se investiga sobre el lenguaje y hacerles reflexionar sobre los conceptos de procesamiento y acceso al lexicón mental. Además, al ser una aplicación ya lanzada, el profesor no habría de preocuparse por el diseño de la tarea experimental.

Por otro lado, se puede aprovechar el estudio de la ambigüedad léxica para introducir reflexión metalingüística en el aula. En este sentido, es interesante utilizar los denominados «ejercicios de reflexión lingüística» (o «ejercicios de Bosque», Bosque 1994; Bosque y Gallego, 2016). Resultan de especial interés los pares mínimos o las estructuras ambiguas. Algunos de los ejercicios que proponemos a continuación son multifuncionales, como pasamos a desarrollar. Consideremos un ejemplo como el siguiente:

Ejercicio de Polisemia 1.

Aclarad vuestros vasos / Aclarad vuestras posturas

Este tipo de pares mínimos son interesantes para hablar de procesos de metaforización. El cambio de significado del verbo, de la acción material de *aclarar* como ‘eliminar con agua el jabón que queda en algo después de haberlo lavado’ al sentido metafórico de ‘disipar o quitar lo que ofusca la claridad o transparencia de algo’. Estos procesos de metaforización son muy interesantes porque permiten hablar de aspectos abstractos (como son las ideas que tienes sobre algo), a partir de elementos más concretos, como es ‘retirar el jabón’. A partir de ahí se puede reflexionar sobre la naturaleza de la metáfora y cómo en nuestra cultura algo claro es positivo mientras que algo oscuro es negativo. Los ejemplos son abundantes.

Ejercicio de polisemia 2.

Nos fuimos a la sierra / con la sierra

En este caso, el proceso metafórico se aplica al nombre (la *sierra* como ‘herramienta’ y la *sierra* como ‘montaña’ tienen referentes con cierta similitud), pero además, combinado el cambio de significado con el cambio de preposición, podemos observar un cambio de papel temático (o semántico): si en la primera oración tenemos una meta (o destino) del movimiento, en la segunda tenemos un instrumento que acompaña al movimiento. Es interesante observar cómo las distintas preposiciones marcan, mediante el valor del papel temático, la interpretación de la palabra ambigua (*Nos fuimos {por/bajo/ante/de/desde/hacia/para} la sierra* sería un locativo, y *sierra* volvería a ser un tipo de montaña; *Nos fuimos sin la sierra* sería un instrumento y la sierra sería una herramienta).

Ejercicio de homonimia 1.

La vecina limpia

En este ejemplo de ambigüedad, tenemos una doble interpretación en virtud de si consideramos que limpia es un adjetivo (en cuyo caso, estamos ante un sintagma nominal) o un verbo (por lo que tenemos una oración con sujeto y predicado).

Ejercicio de homonimia 2.

Hoy, para comer, sobras.

Esta ambigüedad de nuevo recae en la doble interpretación de la última palabra. Podemos interpretar *sobras* como sustantivo (objeto directo de un verbo omitido, que puede ser *tener*, *haber*, etc.) o como verbo (segunda persona del presente del verbo *sobrar*).

Ejercicio de homonimia 3.

Es seguro que me viene bien / es un seguro que me viene bien

Este último ejemplo es especialmente interesante por varias razones. La primera es porque la ambigüedad se fuerza por la presencia del artículo (sin él la palabra *seguro* se interpreta como adjetivo, con él se interpreta como sustantivo). En segundo lugar, la diferencia de interpretación cambia el tipo de oración: si *seguro* es adjetivo, la oración es copulativa, con sujeto (*que me viene bien*) y atributo (*seguro*); si es sustantivo, la oración es ecuativa (de tal modo que el sujeto omitido se interpreta con el mismo referente que el sintagma *un seguro que me viene bien*). Por último, como ya se ha visto, la función de la oración subordinada cambia: de ser una oración completiva, con función de sujeto de la oración (e introducida, por tanto, por una conjunción), pasa a ser una oración de relativo, con función de complemento de *seguro* (e introducida por un relativo).

La propuesta que presentamos para secundaria es, en definitiva, fomentar el análisis inductivo de los estudiantes. En el anexo, el lector puede encontrar un listado de ejemplos sacados de Twitter. A partir de estos ejemplos, los estudiantes deberían contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la palabra ambigua en este caso?
2. Desde el punto de vista histórico ¿es polisémica u homónima? (utiliza para saberlo un diccionario generalista o, mejor, uno etimológico)
3. Desde el punto de vista sincrónico, ¿es polisémico u homónimo? (utiliza para ello tu propia conciencia como hablante y haz una pequeña encuesta sobre si los significados implicados parecen o no relacionados entre sí)
4. En el caso de que se interprete como polisémica, ¿qué relación se establece entre ambos significados? Explica brevemente el proceso de extensión semántica.

4. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos tratado de transmitir que el objetivo de enseñar la ambigüedad léxica en el aula no universitaria no puede ser el de «etiquetar» palabras como monosémicas, polisémicas u homónimas, pues dicho «etiquetaje» no es un fin en sí mismo y no ayuda ni a mejorar las competencias lingüísticas del estudiante, ni a entender mejor cómo funciona el lenguaje o cómo es el ser humano como especie.

El estudio de la ambigüedad léxica en el aula de primaria puede contribuir a los dos objetivos fundamentales del estudio de la lengua materna. Por un lado, contribuye a mejorar la competencia lingüística si se trabaja en clase la búsqueda activa de los significados en el diccionario y se potencia el uso de las palabras con sus diversos sentidos. Este tipo de ejercicios nos consta que ya se realizan en las aulas y apoyamos que se sigan realizando. Pero, además, es importante que el estudio de la ambigüedad léxica se utilice para reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje: la función económica de la ambigüedad, la variación lingüística, la naturaleza descriptiva de los diccionarios, la importancia del contexto, el cambio lingüístico... Debatir sobre todos estos aspectos con niños de seis a doce años implica fomentar en ellos la curiosidad por el lenguaje y el respeto a su propia intuición como hablantes nativos y como ciudadanos de una sociedad. Creemos que no hay objetivo más importante para un profesor de esta etapa.

Por otra parte, en el aula de secundaria y bachillerato, el estudio de la ambigüedad léxica puede ser tratado de un modo más técnico. De nuevo incidimos en la importancia de la reflexión metalingüística más allá de los ejercicios de «etiquetaje». Este es el momento de introducir la diferencia entre polisemia y homonimia, pero, al hacerlo, es fundamental que se diferencie en el aula el fenómeno diacrónico (la historia de las palabras) del sincrónico (la interpretación de los hablantes). De este modo, estudiar la ambigüedad léxica contribuye a mejorar el conocimiento de los estudiantes de la doble naturaleza de las lenguas humanas. Pues estas son, a un tiempo, un fenómeno socio-histórico (colectivo, cultural) y un fenómeno cognitivo (individual, psicológico).

Por último, aprovechamos la ambigüedad léxica para trabajar otros aspectos de la gramática como las funciones semánticas, el análisis sintáctico o la información categorial de las palabras. Para ello, nos servimos de los ejercicios de reflexión sintáctica propiciados por el GrOC (pares mínimos y enunciados ambiguos, fundamentalmente).

En definitiva, en esta contribución hemos querido mostrar cómo un tema tan específico como es la ambigüedad léxica se puede presentar de tal modo en el aula que nos sirva para trabajar competencias mucho más generales. Este creemos que debe ser el futuro del aula de lengua: abandonar la obsesión por etiquetar fenómenos y trabajar, a través de los fenómenos léxicos y gramaticales, los principios básicos del lenguaje humano.

5. Bibliografía citada

- Beretta, Alan, Robert Fiorentino, y David Poeppel (2005): “The effects of homonymy and polysemy on lexical access: an MEG study”, *Cognitive Brain Research*, 24, págs. 57-65.
- Bosque, Ignacio (1994): “La enseñanza de la gramática (II)”, en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, págs. 63-68.
- Bosque, Ignacio y Ángel Gallego (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54/2, págs. 63-83.

- Falkum, Ingrid L. y Agustín Vicente (2015): "Polysemy: current perspectives and approaches", *Lingua*, 157, págs. 1-16.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador (1989): *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Haro, Juan (2013): Lexicalia [Aplicación Móvil]. Descargado de: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lexicalia>
- Klepousniotou, Ekaterini, y Shari R. Baum (2007): "Disambiguating the ambiguity advantage effect in word recognition: An advantage for polysemous but not homonymous words", *Journal of Neurolinguistics*, 20, págs. 1-24.
- López-Cortés, Natalia. (2017): "Monosemia, homonimia y polisemia: Datos experimentales sobre el comportamiento de la ambigüedad léxica en contexto" (Trabajo de Fin de Máster). Ms., Universidad de Zaragoza.
- Rayner, K. (1998): "Eye movements in reading and information processing: 20 years of research", *Psychological Bulletin*, 124/3, págs. 372-422.
- Rodd, Jennifer, Gaskell, Gareth, y Marslen-Wilson, William (2002): "Making sense of semantic ambiguity semantic competition in lexical access", *Journal of Memory and Language*, 46, págs. 245-266.
- Simarro Vázquez, María (2017): "Humor verbal basado en la ambigüedad léxica y competencia léxico-semántica". *Pragmalingüística*, 25, págs. 618-636.

6. Manuales consultados

- [SANT5P] Lengua castellana 5º Ed. Primaria (SANTILLANA "Saber Hacer contigo") <https://santillana.es/saber-hacer-contigo-primaria/>
- [SM5P] Lengua 5º Ed. Primaria (SM. Proyecto Savia) https://es.smsavia.com/demos/lengua-5ep/pl-indice_unidades-anchas.html
- [SANT3E] Lengua castellana y Literatura (Serie *Libro abierto*) 3ºESO (SANTILLANA "Saber Hacer") <https://santillana.es/lengua-castellana-y-literatura-libro-abierto-3-eso-2/>
- [SM3E] Lengua castellana y Literatura 3ºESO (SM. Proyecto Savia) <https://es.smsavia.com/proyecto/secundaria/lengua>
- [SM2B] Lengua castellana y Literatura 2ºBachillerato (SM. Proyecto Savia) <https://es.smsavia.com/proyecto/secundaria/lengua>

ANEXO. Materiales para la actividad propuesta para secundaria

1.

Ella (@eperrais) [Seguir](#)

Anoche le di un metro a mi hija para que jugara mientras cenaba (lo pidió ella, yo qué sé, cosas suyas). Un metro de medir. Y entonces se puso a jugar a que bajaba las escaleras y se montaba en el tren con los amigos y que iba muy deprisa. Qué maravilla,
2.

BOZZ™ (@bozz) [Seguir](#)

—El detenido se ha confesado culpable del doble asesinato.
—¿Nos puede dar algún detalle?
—Toma, un llavero del Betis.
3.

Expediente Nito (@NitoSetec) [Seguir](#)

-Tengo un quinto sentido para detectar los complejos de la gente y restregárselos en la cara.
-Será un sexto sentido...
-Es que no tengo tacto.
4.

Emmet L. Brown (@regresandoviv) [Seguir](#)

- Pinocho, ¿te vienes de excursión?
- Vale, ¿dónde vamos?
- A la sierra
- ¡NOOOO, A LA SIERRA, NOOOO!
5.

El Formalito 3.0 (Copresidente de to... (@formalito_3) [Seguir](#)

—Me han contratado de Community Manager en un pesquero
—¿De Community Manager?
—Sí... ahí estoy... llevando las redes
6.

Expediente Nito (@NitoSetec) [Seguir](#)

-¿Cómo te reconoceré?
-Pues no sé... ¿con un premio a toda mi trayectoria?

258 · 10 jul. 2019
7.

ZOTON (@zoton) [Seguir](#)

-Llamo para dar de baja la línea.
-¿Puede decirme el titular?
-No sé... "Cliente se da de baja del móvil", pero no creo que sea noticia.

241 · 27 ene. 2017
8.

Cabeza (@CabezaComen) [Seguir](#)

El monitor del gimnasio me ha dicho que como mínimo tres series en cada máquina. Ojalá tengan Los Soprano.

118 · 4 jul. 2019
9.

Chebelle (@chebelle) [Seguir](#)

Ya se disuelven mejor Las Cortes que el Cola Cao.

1245 · 17 sept. 2019
10.

Emmet L. Brown (@regresandoviv) [Seguir](#)

Comparto un décimo con otros tres compañeros. Lo peor de todo es que no tiene ascensor.

642 · 21 ene. 2018