

## Ambigüedad y polisemia en la enseñanza del español a extranjeros

*Rosario Gutiérrez Haces\**

**Resumen:** Entre todas las manifestaciones que existen en la lengua, que exigen un contexto para su comprensión y que constituyen un gran problema para un estudiante que aprende español están los casos originados por extensiones metafóricas, como la polisemia y la ambigüedad. Una de las mayores riquezas de las lenguas es que existen palabras y enunciados que son susceptibles de más de una interpretación, los hablantes nativos reanalizan el contenido y privilegian alguno de los sentidos posibles. Sin embargo, para un estudiante ésta es una tarea difícil sin estar suficientemente expuesto a la lengua y aun así no es nada sencillo, resulta a veces inaccesible y es indispensable la orientación. Para efectos didácticos conviene iniciar su enseñanza por los casos más prototípicos y de ahí extenderse hacia los periféricos.

**Palabras claves:** polisemia, homonimia, ambigüedad, extensiones metafóricas, didáctica.

Durante décadas, muchos de los problemas que se suscitaban en el análisis de las lenguas fueron considerados como inexplicables y relegados por las gramáticas, ya que el principal objetivo de éstas, si no el único, era lograr un análisis estrictamente sintáctico. A partir de los años sesentas del siglo XX con los trabajos de Austin (1962) y Searle (1969) se hizo cada vez más evidente la necesidad de analizar la lengua, no a partir de la sintaxis, sino tomando en cuenta el significado y todos aquellos agentes que pudieran intervenir en el acto comunicativo: hablante, oyente, situación del discurso, condiciones del mismo, etc., todo aquello que ahora es tratado por la Pragmática.

Nuestra tradición filosófica se caracteriza por un continuo rechazo al contexto como factor de significado. Los filósofos buscaban un lenguaje estable, no ambiguo, cuyas reglas fueran evidentes e inmutables como las reglas de la geometría. Se

---

\* Candidata a doctora en Lingüística hispánica por la UNAM. Profesora de tiempo completo del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). Ha impartido cursos en distintas diplomados y cursos de formación de profesores, asimismo, es autora del Exámen de Posesión de la Lengua Española (EPL), así como también de diversos materiales y artículos especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera.

consideraba que el lenguaje filosófico, cuya función era expresar lo verdadero, tenía que ser un objeto eterno e invariable. Por eso no podía depender del contexto (...). Las descripciones lingüísticas registraban estructuras sintácticas y tropos, siempre buscando la invariabilidad de la estructura y la independencia de la situación de uso. La ambigüedad del lenguaje natural cotidiano se veía como un obstáculo a la expresión de los objetos del conocimiento (Reyes *et al.*, 2000: 9).

En todas las lenguas existen palabras y enunciados que son susceptibles de más de una interpretación, esto, aparentemente, ofrece problemas de comprensión. Los hablantes recurrimos al contexto o a la situación, es decir, reanalizamos el contenido y privilegiamos uno de los sentidos posibles, dando resultados de enorme riqueza. Pero, un estudiante de español necesita mayor contacto con la lengua, mayor participación en la vida de los hablantes para poder interpretar lo que los hablantes quieren decir, y que, posteriormente, él sea capaz de producir esta clase de enunciados.

Un estudiante necesita conocer el ambiente y las motivaciones, a veces opacas, del por qué los hablantes usan determinadas formas o expresiones para comunicarse, formas que no siempre tienen un significado transparente, y que, sin embargo, son usadas con frecuencia por los hablantes. Aparentemente, lo que se escucha no tiene sentido, lo cual refleja falta de competencia lingüística en el estudiante de español. Así, los estudiantes que aprenden o adquieren otra lengua muestran en un principio una gran incapacidad para comprender enunciados o palabras con más de una interpretación, es necesario que éstos reciban orientación al respecto, en particular, alumnos cuya cultura sea muy distinta a la del país donde pretenden aprender la lengua, así como una lengua materna muy diferente al español. Esta situación no está muy alejada de lo que sucede con los sordos de nacimiento al tratar de leer textos en español (para ellos el español también es una segunda lengua). Las personas sordas no cuentan con elementos para interpretar una metáfora, ya que esto implica alterar el significado léxico de las palabras de la oración, por lo que se crean enunciados que no corresponden a situaciones existentes para ellos, esto debido a una incompatibilidad entre el significado sintáctico y el significado léxico.

A este respecto Salas (2009) en su trabajo sobre la lectura en sordos,<sup>1</sup> hace el siguiente señalamiento:

Mediante palabras se dicen cosas, pero a veces se quieren decir otras. Se miente, se engaña, se ironiza, se promete, se juzga, se condena y se perdona. Percibir que a través de una oración se puede hacer referencia a realidades distintas y reconocer la misma palabra en contextos distintos es terrible para un sordo.

Salas en su artículo presenta un ejercicio, "Avisos clasificados", utilizado en jóvenes sordos para que identifiquen y entiendan el doble sentido e incorporen elementos pragmáticos a su realidad, entre ellos los usos metafóricos, veamos:

#### Avisos clasificados

- Viejito con mal de parkinson se ofrece para tocar maracas en conjunto cubano.
- Psicópata asesino busca chica para relación corta.
- Hombre maduro de buenas costumbres busca jovencita para que se las quite.
- Viejo verde busca jovencita ecologista.
- Cambio pastor alemán por uno que hable español.
- Vendo audifonos. No escucho ofertas.
- Busco mujer demente y de cuerpo.

y comenta sobre su experiencia:

También fue decepcionante advertir que ninguno se reía. La capacidad para comprender los chistes o el lenguaje metafórico, revela aspectos muy sutiles en el manejo de un idioma, en donde se involucran elementos diversos pero que tienen como base el hecho de que el que los interpreta sabe el idioma. En el caso de los adolescentes sordos [...] y ante la ausencia de competencia lingüística, resulta impensable esperar algún tipo de inferencia metafórica. (Salas, 2009)

<sup>1</sup> Basada en los trabajos de Bruna Radelli (2009), quien a partir de los presupuestos teóricos de la gramática generativa crea la Logogenia, metodología para desarrollar la comprensión lingüística en sordos, en la que se utiliza el estímulo visual (escritura) en lugar del oral (escuchar) como *input* para la adquisición de lenguas orales, es decir, sustituyen el canal auditivo por el visual para ofrecer datos lingüísticos que les ayuden a adquirir una competencia lingüística. Los sordos están alfabetizados, pueden leer de corrido y estudiar de memoria verbos y sustantivos, pero ven la oración como una secuencia de palabras, en las cuales muchas de ellas no tienen ningún significado (de, por, lo), el orden de las palabras altera en muchas ocasiones los significados, los cuales no son percibidos por ellos, como en el caso de *La maestra se casó enferma* frente a *La maestra enferma se casó*, en cuyo caso no existe distinción alguna. Otro tanto sucede en los casos que presentan ambigüedad y en los usos metafóricos. Esta metodología utiliza pares mínimos, que tienen que expresar sin límite "cosas razonables y no razonables, lógicas e ilógicas, verdaderas y falsas, lícitas e ilícitas, posibles e imposibles en el mundo real".

Aunque los estudiantes que aprenden español tienen ya la experiencia de su lengua materna, en la que existen múltiples significados para una sola palabra, lenguaje figurado, dobles sentidos, etc., en el momento en que se enfrentan a una segunda lengua la situación parece complicarse, en un principio los significados son para ellos casi uno a uno.<sup>2</sup> Posteriormente, se abre un espectro de múltiples significados y usos, tanto de palabras como de oraciones. Sin embargo, a pesar de la experiencia con su lengua materna les resulta confuso e inexplicable, como se evidencia en la dificultad que tiene un extranjero para comprender chistes y dobles sentidos en una lengua que no es la suya y en una cultura que le es ajena. Esta problemática es similar a la experimentada por los sordos, pero no sólo a nivel de lectura, sino en la interacción oral. Entre todas las manifestaciones que existen en la lengua, que exigen un contexto para su comprensión y que constituyen un gran problema para un estudiante de español están los casos originados por extensiones metafóricas, como la polisemia y la ambigüedad.

Antes de entrar en el tema, es necesario establecer las diferencias sobre conceptos como monosemia y homonimia, con objeto de evitar confusiones y malas interpretaciones.<sup>3</sup>

## MONOSEMIA

Propiedad semántica de las palabras que tienen un único significado para un significante, es decir el significado es unívoco, uno a uno. Son usadas en lenguajes técnicos y científicos, puesto que es indispensable evitar cualquier confusión y asegurarse de que no exista ninguna duda respecto a su referente.

Significante <sup>1</sup>	Significado <sup>1</sup>
[hepatitis]	'inflamación del hígado'

(1) Ramón tiene **hepatitis**.

<sup>2</sup> Monosémicos.

<sup>3</sup> Explico monosemia y homonimia para evitar confusiones con la polisemia.

## HOMONIMIA

Igualdad de dos palabras desde el punto de vista fonológico u ortográfico, pero cada una tiene un significado independiente. Son palabras que coinciden en la forma, es decir, existe una similitud formal. Pero, etimológicamente no tienen ningún parentesco o relación.

Significante [corte]<sup>1</sup> = Significante [corte]<sup>2</sup>

Significado<sup>1</sup> ≠ Significado<sup>2</sup>

Así en los ejemplos (2) y (3) tenemos los homónimos *corte*, cuyos orígenes son distintos, así como sus significados.

(2) Necesito un *corte* de pelo.

(3) La vida en la *corte* era de gran ostentación.

*El Diccionario de la Real Academia Española [DRAE](2000) dice<sup>4</sup>:*

(Del lat. *cors*, *cortis*, o *cohors*, *cohortis*, *cohorte*).

(Del lat. *curtare*).

2. m. Acción y efecto de cortar.

3. m. Herida producida por un instrumento cortante.

4. m. Sección por donde ha sido cortada una pieza de carne, un embutido, etcétera.

1. f. Población donde habitualmente reside el soberano en las monarquías.

2. f. Conjunto de todas las personas que componen la familia y el acompañamiento habitual del rey.

En los ejemplos (4) y (5) el significado dado por el DRAE (2000) para los homónimos *vino* muestran que la coincidencia en el significante es puramente formal, puesto que no tienen ni el mismo origen ni el mismo significado:

*Vino* /venir

(Del lat. *venire*).

intr. Dicho de una persona: caminar.

intr. Dicho de una cosa: Moverse de allá hacia acá.

intr. Dicho de una persona o de una cosa: Llegar a donde está quien habla.

4 Sólo anoto las acepciones pertinentes a este trabajo.

*Vino* /bebida

(Del lat. *vinum*).

m. Licor alcohólico que se hace del zumo de las uvas exprimido, y cocido naturalmente por la fermentación.

(4) Elena *vino* ayer.

(5) ¡Qué buen *vino*!

Vale la pena recordar que el uso del término homónimo es equivalente a "tocayo", por lo tanto, dos personas con el mismo nombre son *homónimos*. Aunque el nombre *Juan* (significante) es el mismo en los dos casos, el referente es distinto en cada uno de los ejemplares, lo que hace que el significado sea diferente en cada caso.

(6) Yo me llamo *Juan* Pérez.

(7) Él se llama *Juan* García.

## LA METÁFORA

Para entender mejor la polisemia y la ambigüedad es necesario tomar en cuenta la *metáfora*<sup>5</sup>. Ésta consiste en extender el significado de una palabra por la comparación que se ha establecido entre dos objetos o ideas semejantes de dominios diferentes. Tomando en cuenta las semejanzas se pasan características de un objeto a otro. El punto de partida de la metáfora es un término real y su punto de llegada es un término irreal o imaginario. Así, en la conocida metáfora:

(8) Tus ojos son *dos luceros*.

se utiliza "lucero", denominación popular dada al planeta Venus cuando se le ve al amanecer o al anochecer, destacándose en el firmamento por su aspecto brillante y luminoso. Así como el lucero brilla en el cielo, unos ojos brillantes y luminosos han sido frecuentemente comparados en poesía con el brillante planeta. Así, tenemos una comparación establecida entre unos ojos brillantes y el planeta Venus.

La metáfora es fundamental en el aspecto cognitivo del ser humano, es frecuente definir nociones abstractas mediante nociones concretas, los saltos de un dominio al otro son evidentes, por ejemplo, parte del cuerpo que tiene semejanza con un objeto: *cabeza de clavo*.

5 Utilizaré el término metáfora en su sentido más amplio. Para este trabajo no es necesario advertir las diferencias entre la metonimia, la sinécdoque y la propia metáfora.

Se trata de la aplicación del significado de una palabra o de una expresión sobre un concepto o un objeto, su denotación no es literal, sugiere la comparación con otro concepto u objeto, muchas veces para facilitar su comprensión, por ejemplo: "pata de la mesa". Lo anterior aumenta el espectro semántico de las palabras, es importante tomar en cuenta que el lenguaje figurado no es la excepción sino la regla en el lenguaje cotidiano. Searle (1969) dice que el significado metafórico es el del hablante y el significado literal es el de las palabras.

## LA POLISEMIA

La polisemia es la propiedad semántica de las palabras por las que un mismo elemento léxico adquiere con el uso una diversidad de significados, debido a que existe parentesco etimológico, por lo tanto, los significados están más o menos relacionados entre sí. Esta relación se debe a que a partir de un significado preciso los hablantes extienden el significado, hacen extensiones metafóricas, es decir, el significado se amplía a otros conceptos. La relación entre los significados es lo que distingue la polisemia de la homonimia.

(9) Lávese los ojos con una *solución* <sup>[sgdo. 1]</sup> salina.

(10) No tengo la *solución* <sup>[sgdo. 2]</sup> para este problema.

Según el DRAE (2000) *solución* viene del latín *solūtio*, *-ōnis*, y tiene dos acepciones, la primera: *Acción y efecto de disolver* y la segunda: *Acción y efecto de resolver una duda o dificultad*.

Aun si no tuviéramos acceso a la etimología de estos dos usos, los significados de ambas acepciones no son tan opacos como para no poder deducir un mismo origen en el significado de ambos usos.

En el caso de la polisemia se tiene una palabra, la cual va ampliando su espectro semántico formando un *continuum*,<sup>6</sup> como sucede en los casos siguientes con los verbos *romper* y *llevar*.

El *continuum* da inicio con los casos más prototípicos, los cuales tienen un significado compartido por los usuarios e identificado por la mayoría de ellos y,

6 A partir del contenido semántico prototípico de un lexema, se va ampliando su significado formando una nueva acepción, ésta última sirve de base para otra y, así sucesivamente. Todas estas nuevas acepciones forman una serie de unidades que se suceden una a la otra. El conjunto de ellas, el continuum, nos permite tener una visión global y precisar que acepción tuvo lugar antes que otra.

por lo tanto, asentado en los diccionarios. En este caso, como menciona el DRAE (2000) para el verbo *romper* en las siguientes tres acepciones:

(Del lat. *rumpĕre*).

1. tr. Separar con más o menos violencia las partes de un todo, deshaciendo su unión. U. t. c. prnl.
2. tr. Quebrar o hacer pedazos algo. U. t. c. prnl.
3. tr. Hacer una abertura en un cuerpo o causarla hiriéndolo. U. t. c. prnl.

Tenemos el caso número (11),<sup>7</sup> un uso absolutamente prototípico, en el cual se cumple lo previsto por los diccionarios y es compartido por los usuarios. El objeto roto es una "cosa" ajena al ser humano, no forma parte de él. Es posible reconstruirlo, unir sus partes, pero existiría evidencia de su estado anterior.

(11) Romper el florero.

El caso (12), también prototípico, pero no es externo al ser humano, es posible reconstruirlo, sin que aparentemente exista evidencia.

(12) Romperse la pierna.

En el número (13) el espectro semántico se ha ampliado por medio de una extensión metafórica, en realidad los líquidos no se rompen, únicamente se separan y, tratándose de *las olas*, estas se reconstituyen a sí mismas, es decir se vuelven a formar, no dejando rastro de su rompimiento. Efectivamente es la fuerza del choque con la orilla la que las deshace, tal vez sea la fuerza la que da la idea de violencia.

(13) Romper las olas en la playa.

Hasta ahora, en los tres casos vistos predomina la idea de rompimiento o fragmentación, pero va apareciendo con más fuerza el concepto de "violencia".

En el número (14), literalmente no existe ningún corazón y menos aun roto, sólo se trata de la experiencia del dolor, causada por alguien o algo ajeno, que es equiparable con el deshacer, con el rompimiento, lo cual trae implícita la idea de violencia.

<sup>7</sup> El análisis hecho sobre el verbo *romper*, no necesariamente fue de la manera en que lo presento, únicamente pretendo ejemplificar cómo pudo haber sido. No hay que olvidar que el objetivo es tratar de sistematizar con fines didácticos algunos usos polisémicos en la enseñanza del español a extranjeros.



## (14) Romperle el corazón a alguien.

En el ejemplo (15) vuelve a aparecer la idea de "fragmentar", sólo que se trata del hablar de alguien. Lo anterior implica que el discurso no ha sido emitido de corrido y, por supuesto subyace la idea de violencia causada por un agente externo, que provoca el estado descrito.

## (15) Rompérsele la voz a alguien. (quebrar)

Probablemente, los ejemplos siguientes siguieron un camino similar a los casos explicados anteriormente, es interesante citarlos para mostrar la riqueza de este aspecto, el cual ha sido poco explotado en la enseñanza del español a extranjeros.

## (16) Romper la promesa / su palabra.

## (17) Romper el diálogo / las pláticas.

## (18) Romper la paz / la tregua.

## (19) Romper la huelga.

Probablemente el caso (20) tiene su origen o está asociado a la cinta que los corredores rompían al llegar a la meta y de ahí pasó a otros deportes o actividades en las que se supera lo logrado por otros y da la idea de rompimiento.

## (20) Rompió la marca (el récord).

En el caso (21) donde la barrera sólo es el límite conocido y cuando se traspasa nos da la idea de rompimiento.

## (21) Romper la barrera del sonido.

Otro caso de polisemia de gran riqueza es el del verbo *llevar*, cuyo significado en el DRAE (2000) da veintitrés acepciones, de las que seguramente habrá coincidencias con los casos expuestos a continuación.

Los casos prototípicos (22) y (23) dan idea de "alguien traslada algo o a alguien de un sitio a otro".

## (22) Ella lleva a los niños al parque.

## (23) Llévale este regalo a tu amiga.

A partir de esa idea se van tejiendo nuevos significados como lo muestran los ejemplos de los números (24) a (36). En los ejemplos prototípicos "lo trasladado" es algo o alguien externo, no está unido al que realiza la acción. En algunos de los siguientes casos, la idea de "trasladar algo a un espacio distinto" se ha perdido para dar cabida otros usos.

En los casos del vestuario (24) y (25), tal vez por estar pegado al cuerpo se hace uno con el ser humano, el cual está en movimiento, de ahí la idea de "desplazamiento".

(24) Ese color ya no se lleva [en una prenda].

(25) ¡Qué lindo el vestido que llevas!

Parecido a los anteriores (26), (27) y (28), pero con un carácter mucho menos material respecto a lo que se traslada, los humanos nos movemos y con nosotros van la edad, la vida y los años y el conocimiento. Tal vez, algo parecido sucede con el ritmo, es algo que se trae dentro y que se mueve a voluntad del que lo posee.

(26) Uno lleva en sí todas las edades de la vida.

(27) Llevo una vida mucho más recta que muchos católicos.

(28) Llevan diez años trabajando en esa compañía.

(29) Tienes que llevar el ritmo.

(30) Lo ve fríamente, pero lleva una gran verdad.

(31) Lleva Matemáticas en el colegio.

(32) Se llevan cálculo y matemáticas.

En el caso (33) el verbo *llevar* ha ampliado su espectro al significar la comparación, ahora es el verbo *llevarse*. En este caso, la comparación es la diferencia en la edad, él otro tiene dos años más.

(33) Me lleva dos años.

En los ejemplos (34) a (36) *llevar* marca un "rumbo, una dirección a seguir", pero sin señalar el final.

(34) Lleva la contabilidad en la empresa.

(35) Lleva la compañía como un experto.

(36) Mis hijos ya llevan por delante su educación.

## LA AMBIGÜEDAD

Otra de las dificultades con la que se encuentra un estudiante es la ambigüedad en algunos enunciados. Ésta consiste en entender de varios modos o admitir distintas interpretaciones de un mismo enunciado, es decir, tiene un doble sentido dando como resultado dudas, incertidumbre y confusión.

Es frecuente leer o escuchar que la ambigüedad es considerada como un error en el orden de las palabras y, por lo tanto, tratada como un problema de composición, particularmente por aquellos interesados en la traducción automática por medio de computadora. Sin embargo, ya Nebrija lo mencionaba en el siglo XV y Bello en el siglo XIX, éste último recomienda "mucho cuidado" para evitar toda ambigüedad particularmente en lo referente a los pronombres.

*"io mando que mi eredero de a fulano diez taças de planta cuales el quisiere", era duda si las taças avian de ser las que quisiere el eredero o el legatario (Nebrija, 7).*

*"A Juan se le cayó un pañuelo, y un hombre que iba tras él, le tomó y se lo llevó" ¿Se lo llevó a Juan o se lo llevó consigo? Es imposible saberlo, si lo que precede ó sigue no lo determina (Bello, § 958).*

En la actualidad tenemos, al igual que en el pasado, muchísimos ejemplos que dan cuenta de lo frecuente que resulta su aparición.

Veamos el siguiente ejemplo: (36)

(37) La madre de Michael Jackson declaró que se hará cargo de sus hijos.

La primera interpretación significa que: La señora Jackson se hará cargo de sus [propios] hijos.

En la segunda: La señora Jackson se hará cargo de sus nietos, los hijos de Michael.

Hay ocasiones en que los casos de ambigüedad son espontáneos y en otros son intencionales, como es el caso de los alburas, que no son más que la utilización de la ambigüedad en algunas conversaciones humorísticas y en la actuación de algunos comediantes, que en realidad tienen la habilidad de hacer transferencias léxicas que contienen un doble sentido, generalmente de tono picaresco. Frecuentemente nos encontramos con letreros y anuncios en tiendas, cuyo mensaje es ambiguo, como en los siguientes casos:

- (38) Se venden hábitos para difuntos completos.
- (39) Zapatos para hombres rusos, hechos en Madrid.
- (40) Aquí se venden sombreros para niños de paja.
- (41) Se hacen cunas para niños de madera.
- (42) Se venden zapatos para niño tipo español.
- (43) Se vende ropa para mujer usada
- (44) Alquilo una casa.
- (45) El asesinato del ladrón.
- (46) El asesino del presidente está loco.
- (47) El temor de los enemigos.

#### PROPUESTA

Tomar en cuenta todos los aspectos pragmáticos en la enseñanza de una lengua requiere del profesor un vasto conocimiento de ella, no sólo hay que dominar los aspectos gramaticales más tradicionales, también es necesario no olvidar que la lengua viva va más allá de un análisis puramente formal, que se desarrolla dentro de un contexto, que está inserto dentro de una cultura. Hay ocasiones en las cuales la competencia lingüística se ve limitada por desconocer otros recursos que tiene la lengua para expresar matices y, posteriormente, lograr una comunicación mucho más efectiva.

Considero que una forma de enseñar casos de polisemia y homonimia debería iniciar tomando en cuenta los prototipos. La Teoría de este nombre propone una concepción de las categorías como clases heterogéneas y no discretas, en las cuales habría algunos miembros más representativos de la categoría que otros. Considero que la forma más efectiva es iniciar con los prototipos y poco a poco ir introduciendo los casos, previamente agrupados por características y dejar para el final los casos periféricos.

## CONCLUSIONES

Muchos de los cambios que se producen en el sistema son motivados por el uso del lenguaje dentro de la comunidad lingüística. Cabe señalar, que si bien es cierto, que todas las oposiciones contribuyen a la adquisición de la lengua, la ambigüedad y la polisemia se convierten en una prueba para conocer si se cuenta con competencia lingüística. Esto implica también la capacidad de reconocer lo que pertenece o no pertenece a una lengua.

El uso de la polisemia y la ambigüedad es difícil o casi imposible de aprender si no hay contacto intenso con la lengua y con la cultura.

Preguntar por el significado de una palabra usada es inútil si no se proporcionan las circunstancias en que se dio, e incluso, si es posible, las motivaciones e intenciones de los hablantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J. [1962] (1982) *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- BELLO, A. (1971) *Gramática Castellana*. México: Editora Nacional.
- BERRENDONNER, A. (1987) *Elementos de Pragmática Lingüística*. Buenos Aires: Editorial Gedisa. (Colec. El mamífero parlante)
- Company, Company, C. (1997) *Prototipos y el origen marginal de los cambios lingüísticos. El caso de las categorías en español. Cambios diacrónicos en el español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- ESCANDELL VIDAL, M. (2002) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- GARCÍA BARRIENTOS, J. (2000) *Las figuras retóricas*. El lenguaje literario 2, Cuadernos de Lengua Española, (56). Madrid: Arco/Libros, S.L.
- GUTIÉRREZ, C. (1997) Ambigüedad y comunicación. *Revista Latinoamericana de Filosofía*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF).
- LAKOFF, G. y Johnson M. (2009) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LEVINSON, S. (1989) *Pragmática*, Barcelona. Editorial Teide.
- LYONS, J. (1991) *Lenguaje, significado y contexto*. (1ra. Reimpresión) Madrid: Editorial Paidós Ibérica.
- \_\_\_\_\_, (1980) *Semántica*. Barcelona: Editorial Teide.
- NEBRUJA A., (1984) *Gramática de la lengua castellana*. 2a. ed. Madrid: Editora Nacional.
- PENAS IBÁÑEZ, M. A. (2009) *Cambio semántico y competencia gramatical*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- PORTOLÉS, J. (2004), *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- RADELLI, B. y Franchi, E. *La logogenia y el desarrollo lingüístico de los sordos*. <<http://www.antropologia.inah.gob.mx>>
- RADELLI, B. (2009) *Qué hacemos con los chicos*. [en línea] <<http://logogenia.blogspot.com/2009/05/que-hacemos-con-los-chicos.html>>
- REYES, G. et al., (2000) *Ejercicios de Pragmática I*. Cuadernos de Lengua Española, (68). Madrid: Arco/Libros, S.L.
- \_\_\_\_\_, (2000) *Ejercicios de Pragmática II*. Cuadernos de Lengua Española, (69). Madrid: Arco/Libros, S.L.

- SALAS, P. (julio, 2009) Informe sobre Logogenia. Oyendo con los ojos. La lectura en las personas sordas. [en línea] <<http://www.debate-educacion.educ.ar/ley/salas.pdf>>
- SEARLE, J. [1969] (1986) *Actos de habla. Un ensayo de Filosofía del Lenguaje*. (3ra ed), Madrid: Cátedra
- TESO, E. (2002) Compendio y ejercicios de semántica I. *Cuadernos de Lengua Española*, (74). Madrid: Arco/Libros, S.L.
- \_\_\_\_\_, (2007) Compendio y ejercicios de semántica II. *Cuadernos de Lengua Española*, (794). Madrid: Arco/Libros, S. L.

