Las paremias como mediadoras en la didáctica translingüe en L3: una aproximación glotopolítica

M.ª Dolores ASENSIO FERREIRO[1]
Universidad Complutense de Madrid (España)
maasen01@ucm.es || https://orcid.org/0000-0003-1489-2735

Recibido: 10/6/2025 || Aceptado: 8/7/2025

Resumen: Este artículo desarrolla una reflexión teórica y crítica sobre el papel de las paremias como mediadoras del translingüismo en la enseñanza de una tercera lengua (L3), desde una perspectiva glotopolítica. Ante la creciente diversidad lingüística, los modelos compartimentalizados tradicionales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (E/A de LE) resultan insuficientes para aprovechar plenamente el repertorio multilingüe del alumnado. Partiendo de los marcos conceptuales del translingüismo pedagógico (García y Wei, 2014), de la Competencia Comunicativa Multilingüe (CCM) (Asensio Ferreiro, 2022) y de la paremiología contrastiva, se propone un enfoque teórico-analítico orientado a explorar las implicaciones epistemológicas, culturales y políticas del trabajo con paremias en el aula de L3.
La exclusión sistemática de contenidos paremiológicos en el currículo académico reproduce jerarquías lingüísticas y desvaloriza saberes populares, orales o identitarios. Frente a ello, se argumenta la pertinencia de una paremiodidáctica translingüe, entendida como una arquitectura didáctica posible que revaloriza las paremias como herramienta epistemológica, pedagógica y crítica. Esta propuesta busca integrar la dimensión metalingüística, intercultural y glotopolítica del lenguaje en la enseñanza de L3, abriendo camino para futuras investigaciones aplicadas.
Palabras clave: Paremiología. Translingüismo. Glotopolítica. Enseñanza de L3.

Titre : « Les parémies comme médiatrices du translinguisme dans la classe de L3 : une approche glottopolitique ».
Résumé : Cet article développe une réflexion théorique et critique sur le rôle des parémies comme médiatrices du *translanguaging* dans l'enseignement d'une troisième langue (L3), dans une perspective glottopolitique. Face à la diversité linguistique croissante, les modèles traditionnels compartimentés d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères (E/A de LE) s'avèrent insuffisants pour exploiter pleinement le répertoire multilingue des élèves. En s'appuyant sur les cadres conceptuels du *translanguaging* pédagogique (García & Wei, 2014), de la compétence communicative multilingue (CCM) (Asensio Ferreiro, 2022) et de la parémiologie contrastive, un cadre théorico-analytique est proposé afin d'explorer les implications épistémologiques, culturelles et politiques du travail avec les parémies en classe de L3.
L'exclusion systématique des contenus parémiologiques dans le programme académique reproduit des hiérarchies linguistiques et dévalorise les savoirs populaires, oraux ou identitaires. Face à cela, la pertinence d'une parémiodidactique translanguée est défendue, entendue comme une architecture didactique possible qui revalorise les parémies comme outil épistémologique, pédagogique et critique. Cette proposition vise à intégrer la dimension métalinguistique, interculturelle et glottopolitique du langage dans l'enseignement de L3, ouvrant ainsi la voie à de futures recherches appliquées.
Mots-clés : Parémiologie. Translinguisme. Glottopolitique. Enseignement de la L3.

Title: "Paremiology as a Mediator of Translanguaging in the L3 Classroom: A Glottopolitical Approach."
Abstract: This article provides a theoretical and critical discussion of the role of paremias as mediators of translanguaging in the teaching of a third language (L3), from a glottopolitical perspective. In the face of increasing linguistic diversity, traditional compartmentalized models of foreign language teaching and

[1] La autora es miembro del Grupo de Investigación UCM 930235 *Fraseología y paremiología* (PAREFRAS, CEI Moncloa, clúster Patrimonio Cultural).

learning (FLT) prove insufficient to fully harness the multilingual repertoire of learners. Drawing on the conceptual frameworks of pedagogical translanguaging (García & Wei, 2014), Multilingual Communicative Competence (MCC) (Asensio Ferreiro, 2022) and contrastive paremiology, a theoretical-analytical approach is proposed to explore the epistemological, cultural, and political implications of working with paremias in the L3 classroom.

The systematic exclusion of paremiological content from academic curricula reproduces linguistic hierarchies and devalues popular, oral, or identity-based knowledge. In response, the present article discusses the importance of translingual paremio-didactics, understood as a feasible didactic architecture that revalorizes paremias as epistemological, pedagogical, and critical tools. This proposal seeks to integrate the metalinguistic, intercultural, and glottopolitical dimensions of language into L3 teaching, paving the way for future applied research.

Keywords: Paremiology. Translanguaging. Glottopolitics. L3 teaching.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, el reconocimiento de la pluralidad lingüística de los estudiantes exige un replanteamiento profundo de los objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (E/A de LE) y, de manera particular, en el aprendizaje de una tercera lengua (L3), ya que el alumnado dispone de conocimientos estructurados en una lengua materna (LM/L1) y en una primera lengua extranjera (LE1/L2). En este sentido, se abren posibilidades didácticas que invitan a superar los enfoques compartimentalizados tradicionales. Frente a estos modelos monolingües, el paradigma del translingüismo ofrece un marco conceptual dinámico y transformador, en el que las lenguas no se aprenden ni se usan como sistemas aislados, sino como repertorios interrelacionados y funcionales (García y Wei, 2014; García, 2020).

A este respecto, resulta especialmente conveniente la Competencia Comunicativa Multilingüe (CCM) enunciada por Asensio Ferreiro (2022 y 2023), ya que se concibe como una capacidad integrada, transversal y estratégica que permite al hablante movilizar de manera flexible los recursos lingüísticos y culturales de todas las lenguas que conoce. La enseñanza de L3 constituye así un terreno fértil para aplicar enfoques que reconozcan y activen el repertorio multilingüe completo del estudiantado.

Este potencial sigue estando limitado por inercias metodológicas e ideológicas que invisibilizan determinados saberes lingüísticos, como la paremiología. Efectivamente, estructuras lingüísticas como las paremias, a pesar de su alto valor cultural, discursivo y cognitivo, siguen ocupando un lugar marginal en los planes de estudio de LE. Esta exclusión se debe, en parte, a su supuesta baja rentabilidad comunicativa y a las dificultades, ya que plantean desafíos pragmáticos y culturales que requieren interpretar su uso real en contextos específicos (Inogamova, 2024), que necesitan ser contextualizadas y explicadas en función de su significado cultural (Villalta López, 2024) y que demandan más investigación didáctica para comprender cómo gestionar su complejidad cultural en entornos educativos diversos (Babazade, 2024). No obstante, investigaciones recientes (J. Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente, 2004; Asensio Ferreiro y Sciutto, 2024) reivindican su valor didáctico en entornos multilingües, destacando su capacidad para condensar visiones del mundo, favorecer la competencia metalingüística y fomentar el pensamiento intercultural.

Esto no es casual ya que, desde una perspectiva glotopolítica crítica (Marcellesi y Guespin, 1986; Del Valle, 2007; Mar-Molinero y Paffey, 2011; Asensio Ferreiro y Sciutto, 2025), la marginación sobre qué saberes o qué lenguas son considerados válidos, útiles o legítimos en los espacios formales de enseñanza no es neutra, sino que refleja decisiones ideológicas. La invisibilización de las paremias puede leerse, por consiguiente, como una forma de higienismo discursivo que prioriza el estándar, la neutralidad semántica y la eficiencia instrumental, en

detrimento de formas lingüísticas asociadas a la oralidad, la memoria popular o la identidad colectiva. Este sesgo se acentúa en contextos académicos donde, incluso en estudios de formación multilingües, prevalecen estructuras curriculares que fragmentan artificialmente las lenguas en compartimentos estancos, impidiendo el desarrollo de una competencia translingüe integral.

Ante esta problemática, en este trabajo proponemos un enfoque que conceptualiza la paremiodidáctica contrastiva translingüe como una estrategia metodológicamente orientada a resignificar el valor de los saberes fraseológicos, en el marco de una enseñanza que aproveche todos los recursos del aprendiente multilingüe. Esta propuesta parte de la hipótesis de que las paremias, al ser trabajadas de forma comparativa y reflexiva en L1, L2 y L3, pueden funcionar como mediadoras privilegiadas para la activación del repertorio multilingüe del estudiantado, el desarrollo de su competencia intercultural y la formación de una conciencia crítica sobre el lenguaje y sus ideologías subyacentes.

Para ello, la metodología teórico-analítica planteada analiza críticamente los marcos del translingüismo, de la CCM y de la Glotopolítica, esbozando un modelo teórico de intervención en el aula de L3 que pueda servir como base para futuras investigaciones aplicadas. En este sentido, el trabajo se inscribe en una línea de reflexión conceptual orientada a generar herramientas que permitan un proceso de E/A de LE donde el componente cultural e idiomático de las paremias adquiera la relevancia y posición necesarias y se construya así un proceso de E/A holístico en su más amplio sentido.

Por consiguiente, el objetivo principal de este artículo es argumentar la pertinencia y el potencial transformador de una paremiodidáctica translingüe en la enseñanza de L3, entendida como una propuesta que articula lo lingüístico con lo simbólico, lo pedagógico con lo ideológico y lo didáctico con lo cultural. Este enfoque no solo favorece el desarrollo de una CCM rica y compleja, sino que también permite cuestionar críticamente las políticas curriculares y los discursos de legitimación que configuran la E/A de LE en el ámbito académico.

1. HACIA UNA PAREMIODIDÁCTICA TRANSLINGÜE: MARCO TEÓRICO PARA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DE LA L3

En el actual paradigma educativo orientado hacia un multilingüismo funcional, las prácticas didácticas en el aula requieren un replanteamiento profundo que supere una E/A de LE compartimentalizada. En este marco, el concepto de *translingüismo* se ha consolidado como un eje teórico central, especialmente relevante en contextos de adquisición de una tercera lengua (L3). Este enfoque, desarrollado fundamentalmente por Ofelia García y Li Wei (2014), parte de una visión dinámica e integrada del repertorio lingüístico del hablante multilingüe, proponiendo que las lenguas no operan como sistemas cerrados ni se adquieren por separado, sino que forman parte de un único repertorio movilizado estratégicamente según las circunstancias comunicativas.

Desde esta perspectiva, el aula deja de concebirse como un espacio de transferencia lineal de conocimientos lingüísticos aislados y se transforma en un entorno translingüe, donde el estudiante puede activar libremente todos sus recursos lingüísticos y culturales —L1, L2 y L3— para construir significados. Esta concepción tiene implicaciones no solo metodológicas, sino también ideológicas puesto que supone reconocer que el multilingüismo no es una interferencia, sino un valor, una ventaja cognitiva y epistémica. Como ha señalado Asensio Ferreiro (2023), «el *translanguaging* pedagógico representa un cambio no solo metodológico sino también ideológico en la E/A de LE, ya que el multilingüismo deja de ser visto como un obstáculo para convertirse en una ventaja cognitiva y cultural».

El enfoque translingüe desafía el modelo tradicional de E/A de LE, basado en una concepción aditiva, acumulativa y normativizada, que mantiene separadas las lenguas del repertorio del aprendiente. En el caso específico de la L3, este modelo resulta especialmente restrictivo, al ignorar el potencial comparativo, reflexivo e intercultural de un alumnado que ya domina una L1 consolidada y posee un nivel avanzado en una L2. El translingüismo permite convertir esa riqueza lingüística previa en una herramienta activa para el aprendizaje, promoviendo una conciencia metalingüística más profunda y una actitud crítica hacia las ideologías que regulan el uso de las distintas lenguas.

En estrecha relación con esta visión se sitúa el concepto de *Competencia Comunicativa Multilingüe* (CCM), tal como ha sido formulado en los trabajos de Asensio Ferreiro (2022). A diferencia de una concepción acumulativa (competencia A en lengua A + competencia B en lengua B), la CCM se concibe como una habilidad integrada, transversal y estratégica. Esta competencia permite al hablante navegar entre sus distintas lenguas de forma flexible, adaptarse a diferentes contextos comunicativos y movilizar sus saberes lingüísticos y culturales como un repertorio interrelacionado. En el contexto globalizado actual, donde la diversidad lingüística es cada vez mayor por razones académicas, profesionales o de movilidad, la CCM representa un objetivo pedagógico ineludible y éticamente necesario, ya que el multilingüismo abre espacios de oportunidad a las lenguas regionales, minoritarias y minorizadas (LRMM), tal como aseguran Asensio Ferreiro y Sciutto (2025), lo que fundamenta el enfoque glotopolítico que adquiere este trabajo.

Efectivamente, desde la G*lotopolítica crítica* (Marcellesi y Guespin, 1986; Del Valle, 2007; Mar-Molinero y Paffey, 2011), se asegura que las dimensiones pedagógicas adquieren a menudo densidad política. Toda decisión curricular relativa a la E/A de LE, implica una forma de gestión simbólica del lenguaje y, por tanto, del poder. La enseñanza de L3 no escapa a esta lógica: la distribución jerárquica de las lenguas, su segmentación didáctica y la selección de contenidos responden a ideologías lingüísticas que legitiman unos saberes y deslegitiman otros. Así, se perpetúan representaciones hegemónicas que privilegian las lenguas consideradas «internacionales», «cultas» o «académicamente válidas», mientras se invisibilizan repertorios populares, periféricos u orales. Al respecto, Arnoux (2000) propone una secuencia histórica de ideologemas lingüísticos[2] que explican y marcan el devenir de las lenguas, así como las prácticas institucionales que las regulan.

Este sesgo ideológico, como hemos argumentado al principio, se puede aplicar con especial claridad al tratamiento de las paremias, ya que han sido sistemáticamente relegadas a un lugar marginal en los programas de E/A de LE. Esta desvalorización responde a una ideología lingüística que privilegia el discurso estándar, normativo y descontextualizado, en detrimento de formas asociadas a la oralidad, la variación, la identidad colectiva y el saber popular. En este sentido, la exclusión de las paremias no puede interpretarse únicamente como una omisión metodológica, sino como una operación glotopolítica que refuerza determinadas jerarquías

[2] Los ideologemas propuestos por Arnoux (2000) son cuatro:

1. «Un Estado, una nación, una lengua», que vincula la homogeneidad lingüística con la cohesión nacional, justificando políticas asimilacionistas en contextos de construcción estatal.
2. «La lengua superior corresponde a la sociedad más avanzada», que legitima la jerarquización lingüística y la hegemonía de lenguas asociadas al poder, como parte de una ideología colonial y modernizadora.
3. «Las lenguas nacen libres e iguales en derechos», que promueve la igualdad formal entre lenguas desde una perspectiva de derechos humanos, aunque sin garantizar necesariamente una equidad real.
4. «Todas las lenguas, como las especies, tienen derecho a la vida», que defiende la protección de la diversidad lingüística como parte del patrimonio ecológico y cultural de la humanidad.
5.

epistémicas y culturales.

El enorme potencial pedagógico y epistémico de las paremias, especialmente cuando se abordan desde una perspectiva contrastiva y translingüe no solo demuestra que es fundamental abordar la enseñanza de estas estructuras lingüísticas ciertamente complejas, sino que pone de manifiesto que funcionan como vectores culturales y discursivos que activan la conciencia metalingüística, la capacidad de comparación intercultural y la reflexión crítica sobre las ideologías del lenguaje. Desde la paremiología contrastiva (Piirainen, 2012), el análisis de paremias en varias lenguas favorece la transferencia de estructuras, el reconocimiento de analogías culturales y la apropiación significativa del lenguaje figurado y pragmático.

En esta línea, Asensio Ferreiro y Sciutto (2024) han evidenciado empíricamente que la ausencia de enseñanza explícita de paremias en LE produce vacíos significativos tanto en su comprensión como en su uso, incluso entre estudiantes multilingües. Por ello, proponen una *paremiodidáctica explícita*, integrada y transversal que conecte los saberes fraseológicos de la L1, la L2 y la L3. Esta propuesta responde no solo a una lógica pedagógica, sino a una lógica glotopolítica inclusiva: reconoce el valor epistémico y simbólico de las paremias y reivindica su incorporación como contenido central en una enseñanza crítica y culturalmente significativa de lenguas, tal como aseguran Cotta Ramusino y Mollica (2020):

> The contrastive approach is so stimulating because from the concrete analysis of phraseological units in different languages, there emerge simultaneously theoretical and practical issues […] It is also concerned with phrasemes as carriers of culture, which oblige research to give attention to cultural phenomena (Cotta Ramusino & Mollica, 2020).

Desde esta articulación teórica, una metodología basada en la paremiodidáctica contrastiva translingüe que utiliza las paremias como mediadoras pedagógicas, lingüísticas y culturales en el aula de L3, no plantea la E/A de paremias como una actividad anecdótica o decorativa, sino como un ejercicio profundo de reflexión sobre las distintas lenguas presentes en el aprendizaje, sus diferentes culturas, así como un cuestionamiento de las ideologías implícitas en el proceso de E/A de LE. En este sentido, algunas estrategias fundamentales para activar el repertorio lingüístico completo del estudiante como la comparación semántica y estructural, la producción discursiva o la traducción inversa de estas unidades fraseológicas fomentan una CCM amplia y flexible, pero al mismo tiempo crítica.

Este enfoque coincide además con las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020), que destaca expresamente el valor pedagógico de expresiones idiomáticas, proverbios y referencias culturales y recomienda su integración progresiva en niveles intermedios y avanzados de aprendizaje.

En síntesis, el marco teórico de este trabajo articula aportaciones de la Lingüística Aplicada crítica, la Paremiología contrastiva y la Glotopolítica, para proponer una enseñanza de la L3 representativa de los saberes lingüísticos plurales y consciente de las relaciones de poder que estructuran el proceso de E/A de LE.

2. ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO-CRÍTICO DEL TRANSLINGÜISMO PAREMIOLÓGICO

Las paremias, a pesar de estar muy presente en todas las lenguas naturales (Solano y Bielawska, 2018: 13), no reciben un lugar principal en la enseñanza del español como lengua extranjera ni en presencial ni en línea (Salmerón Luckes, 2023). Por ello, en el marco de una enseñanza crítica de LE en contextos multilingües, se impone la necesidad de revalorizar determinados saberes lingüísticos históricamente relegados, entre ellos el saber paremiológico.

Esta revalorización no puede limitarse a una mera incorporación de contenido fraseológico en los currículos, sino que debe entenderse como una operación epistemológica y glotopolítica que cuestiona las jerarquías tradicionales del saber lingüístico y pedagógico.

En este sentido, recuperar las paremias en el aula de L3 implica subvertir el lugar periférico al que han sido confinadas por una ideología educativa centrada en la normatividad, la transparencia comunicativa y el utilitarismo funcional. Alidjanova (2022) señala la tendencia a incluir refranes con escasa explicación, lo que refuerza su tratamiento superficial y marginal en el aula. Así, el conocimiento paremiológico encierra un potencial único ya que se trata de una forma de saber que articula lengua, cultura, experiencia colectiva e historia discursiva. Según Kozlova y Polyezhayev (2022), las unidades fraseológicas están construidas sobre modelos conceptuales y metáforas cognitivas que permiten interpretar el mundo, subrayando su función como estructuras culturales compartidas. En este sentido, afirmamos que las paremias forman parte del fondo cognitivo y cultural compartido de las comunidades lingüísticas, funcionando como herramientas de interpretación de la realidad y como marcadores identitarios. Su valor no reside únicamente en su frecuencia de uso, sino en su densidad semántica, en su dimensión metafórica y en su capacidad para codificar sistemas culturales de significado históricamente construidos. Incorporarlas de forma crítica en la didáctica translingüe significa; por tanto, legitimar formas de conocimiento que han sido excluidas por no ajustarse a los estándares racionalistas, descriptivistas o formales de la Lingüística dominante.

Autores como Dobrovol'skij y Piirainen (2022) han insistido en que las paremias deben entenderse no como artefactos folclóricos residuales, sino como auténticas formas de conceptualización que permiten acceder a patrones de pensamiento y valores culturales profundamente arraigados. En este marco, la enseñanza paremiológica en L3 no debe reducirse a la traducción literal o a la memorización anecdótica, sino que debe proponerse como una vía para el análisis contrastivo, la reflexión intercultural y la confrontación con las representaciones lingüísticas legitimadas por el sistema educativo.

Desde la lingüística cognitiva y cultural, autores como Kövecses (2010) o Charteris-Black (2004) han contribuido a demostrar cómo las metáforas y paremias codifican esquemas conceptuales que permiten interpretar el mundo desde coordenadas culturalmente situadas. Esta constatación justifica la inclusión de las paremias en el currículo como elementos clave para el desarrollo de una conciencia intercultural crítica.

A este respecto, el potencial de las paremias como mediadoras del translingüismo en el aula de L3, así como las implicaciones ideológicas que rodean su presencia —o ausencia— en los contenidos curriculares obligan en cierta medida a concebir las prácticas lingüísticas como producciones ideológicas, en las que se disputan sentidos, saberes y legitimidades. En este marco, la paremiología no se entiende como un saber accesorio o decorativo, sino como una dimensión epistémica del conocimiento lingüístico, históricamente marginada por ideologías lingüísticas que privilegian la normatividad y la estandarización.

Desde un punto de vista didáctico, la resignificación de las paremias se traduce en la necesidad de diseñar modelos pedagógicos que reconozcan el valor formativo de estas estructuras no solo como unidades léxicas, sino como dispositivos culturales y discursivos. Ejercicios como la comparación interlingüística e intralingüística de paremias, la exploración de sus contextos de uso, la identificación de equivalencias funcionales y la reflexión sobre sus implicaciones ideológicas pueden integrarse en una metodología translingüe orientada al desarrollo de la CCM. Nikula y Moore (2019) han mostrado cómo este tipo de enfoque permite ampliar la capacidad de los estudiantes para gestionar la diversidad lingüística y cultural, así como para reflexionar críticamente sobre las formas en que las lenguas representan el mundo.

En la didáctica translingüe, estas estructuras permiten articular comparaciones entre las distintas lenguas que intervienen en el proceso y revelar tanto convergencias como tensiones entre culturas lingüísticas, abriendo espacio para un aprendizaje más reflexivo y transformador.

El translingüismo contrasta, por tanto, con los modelos tradicionales de E/A de LE, fundados en la adquisición secuencial, jerarquizada y aislada de cada lengua y opera como una unidad funcional e integrada que reconoce el uso simultáneo, dinámico y situado de las lenguas del hablante, en el que los recursos lingüísticos se activan en función de las necesidades comunicativas, cognitivas y culturales. Desde esta perspectiva, consideramos que la E/A de L3 debe concebirse como un espacio de experimentación discursiva y de activación crítica del repertorio multilingüe, no como una reproducción de esquemas monolingües en una lengua adicional.

Este giro tiene profundas implicaciones en la forma en que se entienden los contenidos legítimos en la E/A de LE. Si el lenguaje se concibe como un recurso cultural, histórico y simbólicamente cargado, entonces las unidades fraseológicas como las paremias adquieren un valor epistémico fundamental. Las paremias reflejan estructuras simbólicas de pensamiento, normas sociales, formas de racionalidad práctica y matrices discursivas propias de una comunidad, de un pueblo. En consecuencia, su exclusión sistemática de los planes de estudio no puede interpretarse simplemente como una omisión pedagógica, sino como una operación de silenciamiento ideológico que relega ciertos saberes al margen del currículo. Tal como afirman Parada Ulloa et al. (2023), la enseñanza de lenguas ha estado históricamente orientada por una epistemología eurocéntrica que tiende a deslegitimar los saberes populares, figurativos y orales, excluyéndolos como formas legítimas de conocimiento. Esta exclusión responde a lo que Santos (2014) ha denominado epistemologías del norte: sistemas de conocimiento que jerarquizan los saberes, privilegian la escritura sobre la oralidad, lo académico sobre lo cotidiano y lo estandarizado sobre lo heteroglósico. Desde esta mirada, el trabajo con paremias en un enfoque contrastivo translingüe representa una forma de subversión del conocimiento hegemónico frente a los modelos tradicionales, ya que pone en cuestión los límites de lo enseñable, desafía las jerarquías del conocimiento y revaloriza formas de saber que emergen de la experiencia, la memoria colectiva y la cultura popular.

A ello se suma el hecho de que el análisis comparativo y contrastivo de las paremias en distintas lenguas potencia el desarrollo de competencias metalingüísticas, pragmáticas e interculturales. Como señalan Cotta Ramusino y Mollica (2020: 15):

> el enfoque contrastivo es especialmente estimulante porque del análisis concreto de unidades fraseológicas en diferentes lenguas emergen simultáneamente cuestiones teóricas y prácticas […]. Estas unidades funcionan como portadoras de cultura, lo que obliga a prestar atención a fenómenos culturales subyacentes (Cotta Ramusino y Mollica, 2020: 15).

Este tipo de reflexión permite no solo identificar equivalencias y divergencias lingüísticas, sino también cuestionar los presupuestos culturales que organizan las representaciones del mundo en cada lengua.

En esta línea, resulta fundamental reconocer a las paremias no solo como objetos lingüísticos, sino como portadores de sentido cultural e ideológico ya que no solo tienen un valor didáctico o cultural, sino que también constituyen formas legítimas de conocimiento lingüístico y social y, por tanto, deben ser reconocidas, enseñadas y exploradas desde el repertorio lingüístico completo del aprendiente, es decir, integrando en el proceso su L1, L2 y L3. Esto permite activar conexiones interlingüísticas e interdiscursivas que favorecen la apropiación significativa del lenguaje y el desarrollo de una conciencia crítica sobre el uso, la selección y la circulación del saber lingüístico en contextos formales. Tal como señalan García, Johnson y Seltzer (2017), el translingüismo pedagógico permite crear espacios epistémicos expansivos donde los estudiantes pueden legitimar sus formas de saber y resistir las epistemologías dominantes que limitan su agencia lingüística.

Por otra parte, desde una mirada glotopolítica crítica, la marginación de las paremias puede

leerse como una manifestación de lo que Fricker (2007) denomina «injusticia epistémica», es decir, la deslegitimación sistemática de ciertos sujetos como productores válidos de conocimiento. Tal como subrayan Lüpke y Storch (2013), la valorización o desvalorización de ciertos saberes lingüísticos responde a dinámicas de poder que atraviesan los sistemas educativos, los discursos académicos y las políticas lingüísticas. En el caso de las paremias, su asociación con la oralidad, la tradición y lo popular ha facilitado su marginación en entornos educativos regidos por una lógica modernista y racionalista. La enseñanza ha reproducido esta exclusión al privilegiar un enfoque centrado en el léxico técnico, la gramática normativa y las formas estandarizadas de comunicación. En el contexto académico, esta injusticia se expresa en la omisión de los contenidos fraseológicos en el currículo académico, en la ausencia de metodologías integradoras del repertorio plurilingüe y en la imposición de un canon lingüístico centrado en la variedad estándar, escrita y académicamente validada. En cambio, una propuesta translingüe que incorpore las paremias como estructuras clave reconoce que todo hablante porta un saber legítimo y unas lenguas que merecen ser activados, compartidos y transformados en el proceso de E/A de LE.

Revertir esta tendencia implica adoptar una postura crítica frente a las políticas curriculares que invisibilizan los saberes no hegemónicos. Wigdorowitz[3] (2022) demuestra que la diversidad lingüística presente en el entorno sociolingüístico —tanto a través de la exposición activa como pasiva a distintas lenguas— incide de manera significativa en el desarrollo de competencias lingüísticas avanzadas (como la capacidad de comprensión inferencial de textos). De esta manera, el aula multilingüe puede ser concebida como un espacio de reconfiguración del conocimiento, donde los repertorios del estudiantado —incluidos aquellos de origen popular, no escolar o minoritario— puedan adquirir un estatus legítimo. En este marco, el saber paremiológico puede ser resignificado como un recurso pedagógico clave que permita articular el conocimiento lingüístico con la experiencia cultural y la CCM con la memoria colectiva y se hace evidente que el repertorio multilingüe no puede ser entendido únicamente desde la competencia funcional, sino también desde su dimensión epistémica y cognitiva. Por tanto, una propuesta didáctica, como la paremiodidáctica translingüe, debe atender no solo a las lenguas formalmente enseñadas, sino también al conjunto de experiencias lingüísticas contextuales que configuran el capital simbólico del alumnado.

Además, este enfoque se alinea con los estudios contemporáneos sobre decolonialidad del lenguaje, que proponen descentrar las epistemologías eurocéntricas y abrir el aula a saberes plurales y multilingües. Autores como Mignolo y Walsh (2018; véase también Walsh (2023) han insistido en que no se puede hablar de justicia lingüística sin justicia epistémica y que la transformación de los marcos pedagógicos exige también una transformación en la forma de concebir el saber, las lenguas y sus culturas.

En definitiva, un análisis epistemológico-crítico de la paremiodidáctica contrastiva translingüe permite comprender que:

- El translingüismo no es únicamente una estrategia metodológica, sino una propuesta epistémica que interroga las formas hegemónicas de saber lingüístico.
- Las paremias son unidades cargadas de valor cultural, simbólico y cognitivo, cuya exclusión curricular responde a decisiones ideológicas sobre lo que se considera saber legítimo.

[3] La investigación desarrollada por Wigdorowitz subraya que, incluso entre estudiantes con un dominio avanzado de una lengua extranjera (en este caso, el inglés en Sudáfrica), el bagaje lingüístico de origen (L1) y el nivel de diversidad lingüística contextual son determinantes en la forma en que se procesan y revisan los significados durante tareas complejas de comprensión.

- El tratamiento contrastivo de paremias en L1, L2 y L3 activa procesos de reflexión metalingüística e intercultural que enriquecen la CCM.

Por tanto, repensar críticamente la inclusión de las paremias en clave translingüe no solo enriquece la didáctica de lenguas, sino que contribuye a una transformación profunda del saber lingüístico en contextos educativos multilingües.

3. HACIA UNA REVALORIZACIÓN CRÍTICA DEL SABER PAREMIOLÓGICO EN LA DIDÁCTICA TRANSLINGÜE

Los planteamientos propuestos en este trabajo se configuran como proyecciones teóricas fundamentadas en el análisis epistemológico y glotopolítico desarrollado, con el fin de argumentar los alcances conceptuales, pedagógicos y políticos de integrar una perspectiva translingüe y paremiológica crítica en la E/A de L3. En este sentido, nuestra propuesta orientada a la revalorización crítica del saber paremiológico en la didáctica translingüe se concreta en tres aspectos clave:

- un primer aspecto esperable es una relectura crítica de los marcos curriculares dominantes, que visibilice las limitaciones de los modelos compartimentalizados y normativos de enseñanza de lenguas. La incorporación del translingüismo como marco didáctico implica romper con una tradición pedagógica que fragmenta el repertorio del estudiante y que impone una jerarquización funcional de las lenguas. En este sentido, se espera que la conceptualización translingüe permita repensar el aula como un espacio discursivo flexible, en el que los saberes lingüísticos se movilicen de manera dinámica, reflexiva y culturalmente situada.
- un segundo aspecto consiste en el reconocimiento de la Paremiología como componente legítimo y fundamental de la E/A de LE. Lejos de ser un saber ornamental o anecdótico, las paremias constituyen vectores de significado cultural, moral y social, y su tratamiento didáctico permite activar dimensiones discursivas frecuentemente desatendidas en los programas formales. Se argumenta que su inclusión sistemática en la enseñanza de L3, articulada desde una lógica translingüe, favorece el desarrollo de una CCM compleja, que no se limita al dominio formal de la lengua meta, sino que incorpora habilidades interculturales, comparativas y metalingüísticas.
- en tercer lugar, se prevé que el enfoque propuesto contribuya a repolitizar el currículo de LE en el ámbito educativo, visibilizando cómo las decisiones sobre qué enseñar no son neutras, sino que responden a ideologías lingüísticas implícitas. La exclusión de las paremias, como se ha argumentado, revela una glotopolítica que privilegia lo estándar, lo académico y lo internacionalmente codificado, en detrimento de formas lingüísticas populares, orales o identitarias. Al integrar el análisis glotopolítico en el debate didáctico, este trabajo aspira a fomentar una conciencia crítica sobre los dispositivos de poder y exclusión que operan en la enseñanza formal de lenguas y a posicionar la Paremiología como un acto de resistencia simbólica frente a las políticas lingüísticas homogeneizantes.

Desde esta perspectiva, el valor pedagógico de las paremias no reside únicamente en su contenido lingüístico, sino en su capacidad para vehicular memorias colectivas, valores comunitarios y modos de ver el mundo. En este sentido, se espera que el modelo teórico propuesto permita articular una didáctica que no solo enseñe a «usar» la lengua, sino a interrogar sus usos, sus ausencias y sus formas de autoridad. Se trata, en definitiva, de propiciar una formación lingüística más democrática, en la que los estudiantes puedan reconocerse como sujetos multilingües, multiculturales y sociolingüísticamente conscientes.

En síntesis, avanzar hacia una revalorización crítica del saber paremiológico en la enseñanza de L3 requiere un cambio de paradigma que supere la visión instrumental de la lengua y abrace una concepción cultural, simbólica y política del lenguaje. Las paremias deben dejar de ser tratadas como curiosidades folklóricas para ser reconocidas como vehículos de conocimiento, identidad y memoria. Solo así será posible configurar una paremiodidáctica translingüe verdaderamente transformadora, que articule el desarrollo lingüístico con la justicia epistémica y el reconocimiento de saberes históricamente subalternizados.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha abordado la cuestión del saber paremiológico desde una perspectiva crítica, integrando enfoques epistemológicos, didácticos y glotopolíticos en la E/A de una L3. A través del análisis de los marcos teóricos del translingüismo, de la CCM y de la Glotopolítica se ha argumentado la pertinencia de incluir en el currículo académico saberes lingüísticos legítimos y que, sin embargo, han sido históricamente excluidos.

Este planteamiento encuentra su fundamento en que las paremias, lejos de constituir contenidos folclóricos o marginales, en tanto portadoras de memoria colectiva, visión del mundo y saber comunitario, ofrecen un acceso privilegiado a las dimensiones culturales y simbólicas de las lenguas y actúan como catalizadores de procesos comparativos, metalingüísticos e interculturales que enriquecen significativamente la CCM del alumnado. Asimismo, el artículo ha evidenciado que su tratamiento desde una perspectiva translingüe no solo permite establecer puentes entre L1, L2 y L3, sino también activar el repertorio lingüístico del estudiante como una totalidad integrada y dinámica.

Además, ha puesto de manifiesto que la exclusión sistemática de la Paremiología tradicional en la didáctica de lenguas responde a una glotopolítica implícita que privilegia el estándar, la neutralidad y la eficiencia comunicativa, en detrimento de formas lingüísticas asociadas a la oralidad, la variación o lo popular. Frente a esta tendencia ideológica, la propuesta de una paremiodidáctica contrastiva translingüe se plantea como una intervención metodológica que busca revalorizar los saberes lingüísticos tradicionalmente marginalizados y contribuir a una educación lingüística más plural y crítica. No obstante, esta propuesta no pretende ofrecer soluciones cerradas ni modelos de intervención de aplicación inmediata. Antes bien, se plantea como una invitación a reconsiderar críticamente los fundamentos que guían la selección y jerarquización de contenidos en la E/A de LE. La escasa presencia de las paremias en los materiales, los planes de estudio y la investigación aplicada revela no solo un vacío pedagógico, sino también una forma de exclusión simbólica que afecta al modo en que concebimos las lenguas, sus culturas y el conocimiento válido. Apostar por una paremiodidáctica contrastiva translingüe implica, por tanto, abrir nuevas posibilidades de representación y legitimación de los saberes lingüísticos populares.

De forma más amplia, este enfoque invita a ampliar la mirada sobre qué significa enseñar y aprender LE en contextos formales. Supone asumir que la dimensión ideológica del lenguaje no es un aspecto externo o secundario, sino constitutivo del propio acto pedagógico. En este sentido, el análisis glotopolítico de los contenidos curriculares, unido a una relectura de las prácticas de E/A de LE pueden contribuir a configurar una didáctica sensible a las múltiples formas de saber lingüístico que habitan en el aula. Esta vía de investigación abre nuevas posibilidades para estudios posteriores —etnográficos, curriculares o experimentales— que profundicen en los usos y representaciones de la paremiología en la enseñanza de L3, especialmente en contextos multilingües. En suma, este trabajo reivindica una didáctica de lenguas que reconozca al estudiante como sujeto plurilingüe, situado y crítico, capaz de movilizar su repertorio lingüístico en toda su complejidad y de interrogar los marcos

ideológicos que modelan la enseñanza. La inclusión sistémica de la paremiología en el proceso de E/A de LE no es solo una elección metodológica, sino también un posicionamiento ético y glotopolítico que invita a reconsiderar el proceso en clave de justicia lingüística y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alidjanova, N. M. (2022). Proverbs and foreign language teaching. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 6, 44–46.

Arnoux, E. N. de. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y prácticas,* (7), 95–109. <https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario>

Asensio Ferreiro, M. D. (2022). Un nuevo paradigma: La competencia comunicativa multilingüe (CCM). *Phrasis*, 6, 136–149. https://doi.org/10.46661/phrasis.7181

Asensio Ferreiro, M. D. (2023). Translanguaging pedagógico en el aula de lengua extranjera (LE): un nuevo enfoque para la adquisición de la competencia multilingüe. *Lingue e Linguaggi*, 56, 19–36.

Asensio Ferreiro, M. D.; Sciutto, V. (2024). Estudio teórico-metodológico y contrastivo de la competencia paremiológica en lengua materna y lengua extranjera en el ámbito universitario. *Romanica Olomucensia*, 36 (2), 187–205. <https://doi.org/10.5507/ro.2024.017>

Asensio Ferreiro, M. D.; Sciutto, V. (2025). *Multilingüismo y Glotopolítica en la Unión Europea y el Mercosur. Entre la normativa integradora y la práctica desigual.* Aracne Editrice, Roma.

Babazade, Y. (2024). *Proverbs in Pedagogy: Their Role in Language Teaching and Cultural Transmission*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/383073318_Proverbs_in_Pedagogy_Their_Role_in_Language_Teaching_and_Cultural_Transmission>

Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Palgrave Macmillan.

Cotta Ramusino, P.; Mollica, F. (eds.). (2020). *Contrastive phraseology: Languages and cultures in comparison*. Cambridge Scholars Publishing.

Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Del Valle, J. (2007). *Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español*. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* Vervuert / Iberoamericana, 13-30.

Dobrovol'skij, D. O.; Piirainen, E. (2022). *Conventional figurative language and phraseology*. *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives*. De Gruyter Mouton, 36-72. <https://doi.org/10.1515/9783110702538-002>

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

García, O. (2020). *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. London & New York: Routledge

García, O., Johnson, S. I.; Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon Publishing.

García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Inogamova, N. A. (2024). The significance of proverbs and sayings in enhancing pragmatic competence. *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture*, 5(5), 209–212. <https://cajlpc.centralasianstudies.org/index.php/CAJLPC/article/view/12>

Kozlova, T.; Polyezhayev, Y. (2022). *A cognitive-pragmatic study of Australian English phraseology*. A. Teliya, N. Bragina, & I. Molotkina (Eds.), *Phraseology in a European Framework: A Cross-linguistic and Cross-cultural Research Project on Widespread Idioms*. Peter Lang, 201-218.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2ª ed.). Oxford University Press.

Lüpke, F.; Storch, A. (2013). *Repertoires and choices in African languages*. De Gruyter Mouton.

Mar-Molinero, C.; Paffey, D. (2011). *Linguistic Imperialism: Who Owns Global Spanish?* En M. Díaz-Campos (ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Blackwell, 747-764.

Marcellesi, J.-B. ; Guespin, L. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5–34.

Mignolo, W. D.; Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.

Parada Ulloa, M., Lárez Hernández, J. H.; Vega-Gutiérrez, Ó. (2023). *Building knowledge from the epistemology of the South: the importance of training researchers in initial teacher training*. *Frontiers in Education*, 8, 123-160. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.123160

Piirainen, E. (2012). *Widespread idioms in Europe and beyond: Toward a lexicon of common figurative units*. Peter Lang Verlag.

Nikula, T.; Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), 237-249. doi:10.1080/13670050.2016.1254151.

Salmerón Luckes, S. M. (2023). La importancia de la fraseología en la enseñanza en línea del español como lengua extranjera. *FRASEOLEX*, 2(63), 171–191.

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Sevilla Muñoz, J.; Barbadillo de la Fuente, M. T. (2004). Valor didáctico del refrán. *Paremia*, 13, 195–204. <https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/013/021_sevilla-barbadillo.pdf>

Solano Rodríguez, M. Á.; Bielawska, K. (2018). *Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE* (p. 13). Centro Virtual Cervantes.

Villalta López, S. (2024). *Las paremias olvidadas en el español actual: estudio teórico y aplicado al aula de ELE*. E-LEando. Revista Digital de Didáctica ELE, 39, 104–122. <https://e-leando.web.uah.es/wp-content/uploads/2025/01/N.-%C2%BA-39_-Villalta-Lo%CC%81pez-Samuel_-Las-paremias-olvidades-en-el-espan%CC%83ol-actual.pdf>

Walsh, C. E. (2023). On Justice, Pedagogy, and Decolonial(izing) Praxis. *Educational Theory, 73*(4), 511–529. https://doi.org/10.1111/edth.12592

Wigdorowitz, M. (2022). *The Case for Contextual Linguistic Diversity: Language Profiling, Multilingual Identity, and High-Level Listening Comprehension Ability in South African University Students* [Apollo - University of Cambridge Repository]. <https://doi.org/10.17863/CAM.89625>