Paremiodidáctica en ELE: el refrán desde el punto de vista del profesorado

Rosario LISCIANDRO[1]
Universidad de Almería (España)
rl898@ual.es || https://orcid.org/0000-0002-6355-6490

Recibido: 15/06/2026 || Aceptado: 10/07/2026

Resumen: Este trabajo analiza la enseñanza de las paremias, y en particular del refrán, en la clase de español como lengua extranjera (ELE), a partir de una encuesta administrada a 57 docentes de centros de lenguas universitarios, universidades y academias. El cuestionario, difundido a través de Google Forms durante dos meses, combina preguntas de escala Likert, de elección múltiple y abiertas, cuyos datos se analizaron con el programa SPSS mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo. Los resultados muestran una actitud muy favorable del profesorado hacia el valor comunicativo, intercultural y didáctico del refrán, si bien su introducción en el aula se concentra en niveles intermedios y avanzados (B1-C1), los manuales le dedican un tratamientos escaso y poco contextualizado, y solo un 12,5 % del profesorado ha recibido formación específica en paremiodidáctica. El análisis cualitativo refuerza estos datos; de hecho, los propios docentes reclaman una enseñanza contextualizada, alejada de las listas descontextualizadas, y una formación específica que respalde su práctica. Se concluye que la paremiodidáctica en ELE necesita, sobre todo, herramientas formativas para el profesorado y materiales didácticos renovados.
Palabras clave: Paremiodidáctica. Paremiología. Refrán. ELE.

Titre : « Paremiodidactique dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère : le point de vue des enseignants ».
Résumé : Cet article analyse l'enseignement des parémies, et en particulier des proverbes, dans les cours d'espagnol langue étrangère (ELE), à partir d'une enquête menée auprès de 57 enseignants issus de centres de langues universitaires, d'universités et d'écoles de langues. Le questionnaire, diffusé via Google Forms pendant deux mois, combine des questions sur une échelle de Likert, à choix multiples et ouvertes, analysées à l'aide du logiciel SPSS, selon une approche quantitative et qualitative. Les résultats montrent une attitude très favorable des enseignants à l'égard de la valeur communicative, interculturelle et didactique du proverbe ; toutefois, son enseignement se concentre sur les niveaux intermédiaires et avancés (B1-C1), les manuels lui consacrent peu de place et le présentent de manière peu contextualisée, et seuls 12,5 % des enseignants ont reçu une formation spécifique en parémiodactique. L'analyse qualitative corrobore ces données ; en effet, les enseignants eux-mêmes réclament un enseignement contextualisé, qui évite les listes décontextualisées, ainsi qu'une formation spécifique pour soutenir leur pratique. L'étude conclut que la parémiodidactique dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) nécessite avant tout des outils de formation destinés aux enseignants et des supports pédagogiques renouvelés.
Mots-clés : Parémiodidactique. Parémiologie. Proverbe. ELE.

Title: "Paremiodidactics in Spanish as a Foreign Language: the Teachers' Perspective."
Abstract: The present study analyses the teaching of Spanish paremias, and in particular of proverbs, in Spanish as a Foreign Language (ELE) classes, based on a survey administered to 57 teachers at university language centres, universities and language schools. The questionnaire, distributed via Google Forms over a two-month period, combines Likert-scale, multiple-choice and open-ended questions, which were analysed using SPSS to carry out both quantitative and qualitative analyses. The results show that teachers hold a very favourable view of the communicative, intercultural and didactic value of proverbs. However, whilst their use in the classroom is concentrated at intermediate and advanced levels (B1–C1), textbooks devote little attention to them and provide little contextualization. Also, only 12.5 per-cent of

[1] Miembro del grupo de investigación *Grupo Interdisciplinar de Comunicación Aplicada (HUM1100)* de la Universidad de Almería.

the teachers have received specific training in the teaching of proverbs. The qualitative analysis reinforces these findings; indeed, the teachers themselves call for contextualised teaching, moving away from decontextualised lists, and for specific training to support their practice. It is concluded that proverb teaching in Spanish as a Foreign Language (ELE) requires, above all, training resources for teachers and updated teaching materials.
Keywords: Paremiodidactics. Paremiology. Proverb. Spanish as a Foreign Language (ELE).

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), al igual que en cualquier otro idioma, se presta bastante atención a la didáctica de la gramática, un poco menos al léxico y, dentro de este, muy poca a la enseñanza de las paremias.

El término *paremiodidáctica* se ha formado por analogía con el de *fraseodidáctica*, por lo que, para delimitar su alcance, conviene partir del modo en que se ha definido este último. González Rey (2004) propone el término fraseodidáctica para designar la rama de la fraseología aplicada que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas y, en un trabajo posterior, lo distingue de la didáctica de la fraseología (González Rey, 2012). Según la autora, la didáctica de la fraseología surge en el aula de lenguas extranjeras y toma las unidades fraseológicas como objeto de aprendizaje, y la fraseodidáctica, en cambio, se consolida como una rama de la fraseología aplicada que se encarga de la enseñanza de las unidades fraseológicas de una lengua y de la enseñanza de la lengua a través de ellas. Solano Rodríguez retoma esta diferencia en la entrevista recogida por Huéscar Villa (2023) y sitúa la didáctica de la fraseología dentro de la didáctica específica de las lenguas y describe la enseñanza de las unidades fraseológicas como un contenido más. La fraseodidáctica, en cambio, implica un cambio de perspectiva, ya que parte de la idea de que se puede enseñar y aprender una determinada lengua-cultura a través de su fraseología. En la misma línea, Ettinger (2008) considera que la fraseodidáctica no es un fin en sí misma, sino un medio para mejorar la competencia comunicativa de quien aprende. Asimismo, en un trabajo más reciente, Huéscar Villa afirma que «la fraseodidáctica propone la posibilidad de adquirir la competencia lingüística y la cultura de una segunda lengua a través de sus UF, dado que reflejan los aspectos lingüísticos, pragmáticos y culturales que configuran una comunidad de hablantes» (Huéscar Villa, 2025, p. 234).

Si se traslada esta diferencia al ámbito paremiológico, la paremiodidáctica puede entenderse, en un sentido restringido, como la didáctica de las paremias, es decir, de proverbios, refranes, máximas y otros enunciados sentenciosos, que es la acepción que emplea González Rey (2014), o en un sentido más amplio, que incluye, además, el uso de las paremias como acceso a la lengua y a la cultura de una comunidad.

En este artículo adoptamos una doble perspectiva, en la que la paremia, y en el caso que nos atañe, el refrán, se concibe a la vez como objeto de enseñanza y aprendizaje y como vehículo para la transmisión de los contenidos socioculturales e interculturales asociados a la lengua española.

En este sentido, la paremiodidáctica es importante para fomentar la competencia paremiológica del alumnado de ELE, que, del mismo modo que la competencia fraseológica, forma parte de la competencia comunicativa de un hablante (Huéscar Villa y M. Sevilla Muñoz, 2024). El Marco común europeo de referencias para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) recoge, además, los refranes entre las expresiones de sabiduría popular que integran la competencia sociolingüística. A pesar de esto, su adquisición suele resultar una tarea compleja debido a varios factores que afectan su aprendizaje, principalmente factores estructurales, culturales y terminológicos (Asensio Ferreiro y Sciutto, 2024). A estas dificultades se suma el

hecho de que las paremias se caracterizan por tener un sentido figurado, que no se deduce a partir de los elementos que las componen, y ligado a la esfera cultural de un país (J. Sevilla Muñoz y Crida Álvarez, 2013; Crida Álvarez y J. Sevilla Muñoz, 2015). Por ello, su aprendizaje no debe limitarse a la memorización, sino que tendría que favorecer su reconocimiento, interpretación y uso adecuado en diferentes situaciones comunicativas, trabajando así el aspecto pragmático de estas paremias (Barbadillo de la Fuente, 2025).

Ahora bien, a pesar de las complejidades sintácticas y pasemáticas (Corpas, 1996) de las paremias, su enseñanza y aprendizaje en clase de ELE resultan necesarios, puesto que se trata de transmisores de sabiduría popular y, con ella, de la cultura de la comunidad hablante (J. Sevilla Muñoz y Crida Álvarez, 2013; Consejo de Europa, 2002).

Aunque varios estudios han analizado la competencia paremiológica del alumnado (Huéscar Villa y M. Sevilla Muñoz, 2024) y la presencia de los refranes en los manuales (Szymański, 2019), el punto de vista de los docentes ha recibido menos atención. Por esta razón, nuestro interés recae en estudiar su percepción sobre la paremiodidáctica.

Tras analizar los resultados de un cuestionario creado *ad hoc* por medio de la herramienta Google Forms y administrado a 57 profesores de ELE de distintos países, observamos que la paremiodidáctica en ELE tiene todavía mucho recorrido y que la inclusión de los refranes en los manuales es tangencial.

1. DE LA PAREMIOLOGÍA A LA PAREMIODIDÁCTICA

El estudio de las paremias y, dentro de ellas, del refrán como subtipo más representativo del acervo paremiológico de una lengua, ha experimentado en las últimas décadas un notable desarrollo en la lingüística aplicada, dando lugar a lo que se ha denominado *paremiodidáctica,* a saber, la rama de la paremiología que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de refranes, proverbios, sentencias y otros enunciados sentenciosos, tanto en lengua materna como extranjera (Sciutto y Asensio Ferreiro, 2022). Desde la doble perspectiva adoptada en este trabajo, a este objetivo se añade el aprovechamiento de las paremias como vía de acceso a la cultura de la comunidad hablante. En ambos casos, el término pone de relieve la necesidad de dotar de un enfoque didáctico a un tipo de unidad que, por su naturaleza sentenciosa y culturalmente marcada, no puede enseñarse empleando los mismos procedimientos que el resto de léxico o unidades fraseológicas.

La clasificación paremiológica propuesta inicialmente por J. Sevilla Muñoz (1993) y desarrollada más tarde junto con Crida Álvarez (J. Sevilla Muñoz y Crida Álvarez, 2013) constituye una de las referencias más empleadas en el ámbito hispanohablante para delimitar el objeto de estudio de la paremiodidáctica, y ha servido de base para defender la necesidad de incorporar las paremias al aula de lengua extranjera, de ELE en el caso que nos atañe (J. Sevilla Muñoz y Cantera Ortiz de Urbina, 2002; J. Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente, 2021). Asimismo, los estudios de M. Sevilla Muñoz (2015) sobre los condicionantes de la traducción paremiológica y de Huéscar Villa y M. Sevilla Muñoz (2024) sobre la competencia paremiológica pasiva en estudiantes universitarios aportan datos empíricos para pensar el tratamiento del refrán en el aula de ELE. A estas aportaciones se suman, entre otras, las de J. Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar (2009), Cantera Ortiz de Urbina *et al*. (2005), Crida Álvarez y J. Sevilla Muñoz (2015) y J. Sevilla Muñoz y Ugarte García (2022).

Antes de adentrarnos en la didáctica de las paremias, conviene fijar el objeto de estudio. J. Sevilla Muñoz y Crida Álvarez (2013) definen «una paremia como una unidad fraseológica constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo sociocultural de una comunidad hablante» (p. 106). El término funciona como hiperónimo que engloba distintos enunciados breves, sentenciosos y de transmisión generalmente oral: el refrán, la frase

proverbial, el proverbio, la sentencia, el aforismo, el dialogismo o la locución proverbial, entre otros. El refrán se caracteriza frente a estas unidades afines por su carácter popular y anónimo, su estructura bimembre, a menudo rítmica y con recursos mnemotécnicos como la rima o el paralelismo y su sentido figurado o metafórico (J. Sevilla Muñoz y Crida Álvarez, 2013). La propia terminología paremiológica ha sido, sin embargo, objeto de debate; en este sentido, Crida Álvarez y J. Sevilla Muñoz (2015) han llamado la atención sobre la falta de consenso terminológico en los estudios paremiológicos, lo que tiene consecuencias directas para la didáctica, puesto que un profesorado de ELE no especializado en fraseología difícilmente puede transmitir con precisión a su alumnado en qué consiste un refrán y en qué se diferencia de otras paremias si la propia disciplina no dispone de categorías estables. Esta imprecisión terminológica explica, en parte, la escasa presencia de contenidos teóricos sobre las paremias en buena parte de los manuales de ELE (Szymański, 2019).

1.1. El Marco común europeo de referencias para las lenguas (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)

El MCER contempla la inclusión de refranes y proverbios tanto en la competencia léxica (Consejo de Europa, 2002, p. 108) como en la competencia sociolingüística (p. 117); de hecho, se puede leer que estas fórmulas fijas, así el MCER se refiere a las paremias, contribuyen a la cultura popular y a construir la competencia sociocultural del alumnado. En la misma línea, el PCIC (2006) sitúa el conocimiento de referentes culturales y la capacidad de establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura meta como parte de la dimensión intercultural que debe desarrollar el hablante de ELE.

A pesar de su importancia en ambos documentos, esta legitimación curricular no ha sido acompañada de una presencia proporcional en los manuales que se emplean en una clase de ELE. En este sentido, varias investigaciones han constatado que los refranes ocupan un espacio marginal en buena parte de los materiales didácticos publicados, con contadas excepciones que sí incorporan una explotación lingüística y cultural de estas paremias (Del Campo Martínez, 1999; Fernández Pesquera, 2013). Por esta razón, en nuestra investigación se ha considerado fundamental preguntar a los docentes de ELE si los manuales que emplean habitualmente incluyen refranes y, en caso afirmativo, de qué manera se abordan, con el fin de evaluar si la realidad del aula refleja la propuesta editorial o si el profesorado debe recurrir a materiales complementarios.

1.2. La competencia paremiológica y su desarrollo en el aula de ELE

Uno de los conceptos centrales para pensar en la enseñanza de los refranes es el de competencia paremiológica, entendida como la capacidad de reconocer, interpretar y emplear adecuadamente las paremias de una lengua en el discurso. J. Sevilla Muñoz y Cantera Ortiz de Urbina (2002), Sardelli (2010) y Huéscar Villa y M. Sevilla Muñoz (2024) han documentado una progresiva pérdida de la competencia paremiológica activa entre los hablantes nativos más jóvenes, si bien se mantiene en buena medida la competencia pasiva, esto es, la capacidad de reconocer una paremia y de interpretar su sentido general, aunque no se emplee espontáneamente en la producción propia. Esta circunstancia tiene una doble lectura para la didáctica de ELE; por un lado, plantea la duda sobre si tiene sentido enseñar unidades en desuso entre la comunidad hablante; por otro, refuerza la necesidad de una enseñanza explícita, puesto que el discente extranjero no puede apoyarse en el mismo contexto situacional del que dispondría un hablante nativo para adquirir estas paremias de manera deductiva e incidental.

Frente a este planteamiento, la postura mayoritaria en la bibliografía especializada defiende la conveniencia de que el alumnado de ELE se familiarice, al menos de forma pasiva, con el patrimonio paremiológico de la lengua meta (Sardelli, 2010), en la medida en que los refranes

siguen apareciendo con frecuencia en la comunicación cotidiana, en los medios de comunicación, en la literatura y en el cine, y su desconocimiento puede generar lagunas de comprensión intercultural difíciles de suplir por otras vías (Del Campo Martínez, 1999). En este sentido, Huéscar Villa y M. Sevilla Muñoz (2024) han estudiado específicamente la competencia paremiológica pasiva en estudiantes universitarios con un nivel avanzado tanto de lengua materna como de lengua extranjera, aportando datos empíricos que confirman la utilidad de trabajar de forma sistemática el reconocimiento de estas paremias, incluso cuando no se persiga necesariamente su producción activa.

Para operativizar su enseñanza en el aula, J. Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente (2021) han propuesto la noción de *mínimo paremiológico*, es decir, el repertorio reducido de paremias de mayor vigencia, frecuencia de uso y valor cultural que resultaría prioritario enseñar frente a la totalidad de un refranero. Esta propuesta resulta pertinente para un estudiante de ELE, donde los criterios de selección no pueden basarse únicamente en la frecuencia estadística, sino que deben tener en cuenta también la transparencia u opacidad semántica de cada refrán, su nivel de dificultad léxica y sintáctica, y su adecuación al nivel de competencia lingüística del estudiante, incluyendo los niveles iniciales (Valero Fernández, 2021).

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se plantea desde un enfoque metodológico mixto, de carácter descriptivo, que combina la recogida de datos cuantitativos (preguntas de escala Likert y de elección múltiple) con datos cualitativos procedentes de preguntas abiertas. Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario a través de la herramienta Google Forms, estructurado en bloques temáticos y consultable en el repositorio de acceso abierto Zenodo (Autor, 2026). Esta combinación permite cuantificar tendencias generales sobre el tratamiento de las paremias en las clases de ELE y recoger matices, justificaciones y ejemplos concretos que el formato cerrado no puede captar.

El cuestionario se difundió entre docentes de ELE vinculados a centros de lenguas universitarios, universidades y academias de idiomas, con el fin de obtener una muestra heterogénea en cuanto al tipo de institución y al contexto de enseñanza. El enlace se mantuvo activo durante dos meses en los que se recogieron 57 respuestas válidas. El muestreo es, por tanto, de tipo no probabilístico y por conveniencia, lo que debe tenerse en cuenta a la hora de generalizar los resultados, si bien el tamaño y la diversidad institucional e internacional de la muestra permiten identificar tendencias significativas para el objeto de estudio.

Los datos obtenidos se exportaron desde Google Forms y se analizaron con el programa estadístico SPSS. El tratamiento estadístico se adaptó al tipo de variable recogida en cada bloque del cuestionario, entre los cuales destacamos: análisis de frecuencias y porcentajes, aplicado a las preguntas de elección múltiple, para caracterizar el perfil de la muestra (tipo de centro, nivel impartido, años de experiencia, etc.); estadística descriptiva de tendencia central y dispersión (media, mediana, moda y desviación típica), aplicada a los ítems de escala Likert; tabla de contingencia y análisis cruzado (chi-cuadrado) entre variables sociodemográficas o contextuales; prueba no paramétrica de Wilcoxon de rangos con signo para una muestra, con el fin de contrastar si la mediana observada en cada ítem de escala Likert se alejaba de forma significativa del punto neutro teórico de la escala; análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach), para analizar agrupamientos de varios ítems en una misma dimensión o constructo, como en la actitud hacia la enseñanza de los refranes; análisis de contenido de tipo cualitativo para las preguntas abiertas, mediante categorización temática de las respuestas.

Por último, dado el tamaño de la muestra (n = 57), el análisis se centró en la estadística descriptiva, complementada con pruebas no paramétricas (chi-cuadrado y Wilcoxon).

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. Perfil de la muestra

La muestra (n = 57) está formada mayoritariamente por docentes con una trayectoria profesional larga, el 78,9 % acumula más de ocho años de experiencia en ELE, y vinculados, sobre todo, a centros de lenguas universitarios y universidades (52,6 % y 26,3 % respectivamente, con solapamientos frecuentes entre ambos contextos). El español es la lengua materna de la mayoría de los encuestados, aunque también participaron docentes de lengua materna italiana, rusa, búlgara, francesa y serbia, lo que introduce cierta diversidad de puntos de vista, especialmente relevante para la dimensión contrastiva que se discute más adelante.

3.2. Uso, objetivos y estrategias en el aula

El 80,7 % del profesorado afirma trabajar refranes en clase, aunque con distinta intensidad: solo un 31,6 % lo hace de forma frecuente, frente a un 49,1 % que los introduce ocasionalmente. Cuando se pregunta en qué niveles se introducen, la respuesta dibuja una curva sesgada hacia la mitad y la parte alta del currículo (B1: 70,2 %; B2: 66,7 %; C1: 64,9 %) y deja a A1 muy por detrás (21,1 %), lo que contrasta con la recomendación, cada vez más asentada en la bibliografía, de introducir un trabajo al menos receptivo desde niveles iniciales (Valero Fernández, 2021).

Los objetivos que se persiguen tienen un marcado componente cultural más que estrictamente lingüístico: aspectos socioculturales (91,2 %) y competencia intercultural (87,7 %) superan con claridad al vocabulario (73,7 %) o a la pragmática (59,6 %). En cuanto al «cómo», la estrategia más citada es la contextualización en textos (84,2 %), seguida de la explicación directa del significado (64,9 %) y la comparación con la lengua materna del alumnado (61,4 %). El material propio del docente sigue siendo, con un 80,7 %, el recurso más utilizado, muy por delante de los manuales (57,9 %). Este dato demuestra que la publicación de material dirigido a la paremiodidáctica es aún escasa.

3.3. Lo refranes en los manuales de ELE

Casi nueve de cada diez encuestados trabajan con manuales, pero la relación que dichos manuales tienen con el refrán es, en el mejor de los casos, tangencial. Un 56,1 % del total de la muestra reconoce que los manuales utilizados incluyen refranes de forma escasa, y solo un 1,8 % los considera abundantes. La valoración de la calidad didáctica de ese tratamiento (escala 1-5, aunque ningún encuestado marcó la puntuación máxima; n = 53) arroja una media de 2,21 (Mdn = 2; DT = 0,91), con un 62,3 % de respuestas en las dos categorías más bajas. Esta valoración se aparta del punto neutro de la escala (W = 50,00; $p < 0{,}001$), lo que confirma que no se trata de una percepción neutra o dispersa, sino de una valoración crítica por parte del profesorado. En consonancia, la mitad de la muestra (50,9 %) considera que los refranes son insuficientes en los manuales que utiliza, y casi uno de cada cinco (19,3 %) señala explícitamente que, cuando aparecen, lo hacen en forma de listas descontextualizadas.

3.4. Actitudes hacia la enseñanza del refrán

Los cinco ítems de escala Likert (1-5) muestran un patrón interesante, a saber, que el acuerdo es prácticamente unánime cuando se trata del valor del refrán como herramienta comunicativa e intercultural, y bastante más repartido cuando se pregunta por su lugar en el currículo.

Tabla 1 *Actitudes hacia la enseñanza de los refranes en ELE*

Ítem	*M*	*Mdn*	*DT*
Mejoran la competencia comunicativa	4,39	5***	0,80
Favorecen la competencia intercultural	4,74	5***	0,61
Son difíciles de enseñar	2,77	3	1,32
Deben introducirse desde niveles iniciales	3,54	4**	1,31
El alumnado muestra interés	3,93	4***	1,16

Nota: **p < 0,01; ***p < 0,001, según prueba de Wilcoxon de rangos con signo para una muestra, con mediana de referencia = 3 (punto neutro de la escala). Sin asterisco: diferencia no significativa. Tabla de elaboración propia.

La desviación típica del segundo ítem (0,61) resulta relativamente baja, lo que indica un elevado grado de consenso entre los participantes en torno al valor intercultural del refrán; la prueba de Wilconox confirma que esta mediana se aleja del punto neutro de la escala (véase Tabla 1), y lo mismo ocurre con la competencia comunicativa y con el interés del alumnado. La introducción temprana del refrán, en cambio, aunque también se aleja del punto neutro, genera opiniones más heterogéneas (*DT* = 1,31), lo que sugiere que, si bien la mayoría se inclina hacia el acuerdo, existe un grupo minoritario, pero no en desacuerdo; esta mayor dispersión refleja una menor coincidencia entre los encuestados y podría contribuir a explicar la brecha ya señalada entre la valoración del refrán y su incorporación efectiva a la práctica docente. El único ítem que no se aparta del punto neutro es el de la dificultad de enseñanza, lo que indica que, a diferencia de los demás ítems, el profesorado está dividido respecto a si el refrán es o no un contenido complejo de enseñar.

En cuanto a la consistencia interna de la escala, una vez invertida la codificación del ítem de dificultad, los cinco ítems alcanzan una fiabilidad aceptable (α de Cronbach = 0,709), lo que permite hablar de una actitud general favorable hacia el refrán como contenido idóneo para introducir en el aula.

Con respecto a la formación en paremiodidáctica del profesorado, solo el 12,5 % de los encuestados afirma haberla recibido, frente a un 52,6 % que dice conocer el término. Ambas variables están asociadas de forma estadísticamente significativa ($\chi^2 = 7,18$; gl = 2; p = 0,028). El conocimiento del término y la recepción de formación no se distribuyen de manera independiente en la muestra, ya que la totalidad de los docentes formados en paremiodidáctica declara conocer o intuir el término, aunque el recorrido inverso, conocer el término implica haber recibido formación, no se cumple.

Por su parte, el cruce entre formación y frecuencia de uso apunta en la misma dirección, al observarse una mayor frecuencia de uso entre quienes han recibido formación, pero la asociación no alcanza significación estadística ($\chi^2 = 4,47$; p = 0,107). El reducido tamaño de ese subgrupo (*n* = 7) limita la capacidad del análisis para detectar posibles diferencias, por lo que estos resultados deben interpretarse como indicios de una posible tendencia y no como evidencia.

3.5. El refrán desde el punto de vista del profesorado

En este apartado del estudio, dedicado al aspecto cualitativo, se han recogido 31 aportaciones de experiencias positivas y 22 propuestas de mejora, que permiten entender mejor qué le falta a la práctica actual en el aula.

El primer hilo conductor es el valor motivacional del refrán como un contenido que «funciona» en clase casi por sí solo. Un docente lo resume así: «*Mucha motivación por parte de los alumnos. Les gusta también conocer el origen de una unidad fraseológica, si es posible*». Otro testimonio va más allá y describe un efecto de transferencia que rara vez se documenta con tanta naturalidad en la enseñanza de otros contenidos léxicos: «*Ver que los usan libremente en los textos que se les proponen, tiempo después de haberlos visto*». En la misma línea, un profesor cuenta una anécdota muy concreta que ilustra cómo el refrán puede ser parte del lexicón activo de un estudiante. Al enseñar *Más vale tarde que nunca,* sus alumnos empezaron a emplearlo espontáneamente para justificar sus retrasos, y acabaron incorporando también *barriga llena, corazón contento* cuando pedían comer en clase. Son ejemplos pequeños, pero apuntan a algo que la literatura sobre competencia paremiológica (Huéscar Villa y M. Sevilla Muñoz, 2024) plantea más en abstracto, es decir, que el reconocimiento pasivo puede derivar, con el estímulo adecuado, en un uso activo y situado.

El segundo hilo es el valor intercultural, que en las aportaciones no se queda en la afirmación general del cuestionario cerrado, sino que se concreta en experiencias de aula muy vívidas. Una respuesta lo describe con precisión: «*Al comparar refranes españoles con expresiones de Japón y Estados Unidos, los estudiantes se sorprendieron al descubrir que muchas ideas eran similares pese a la distancia cultural. Esto generó una participación muy activa y favoreció el intercambio intercultural*». Otro docente señala que el alumnado «*va creando un imaginario cultural del español que le ayuda a entender el mundo de otra manera*» al relacionar refranes propios y ajenos. Este tipo de comentarios refuerza la idea, ya defendida por J. Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar (2009) a propósito del *Refranero multilingüe,* de que la comparación interlingüística no es solo un recurso mnemotécnico, sino una vía de acceso a la competencia intercultural.

El tercer hilo, más práctico, tiene que ver con el diseño de actividades**.** Frente al listado descontextualizado que critican en los manuales, varios docentes describen dinámicas propias más elaboradas y creativas. Una de las más originales es la de un «tenderete de refranes»: «*Los estudiantes podían elegir un refrán y, para "comprarlo", debían pagarlo simbólicamente construyendo una oración subordinada temporal*». Esta clase de propuestas es un reflejo de un uso práctico de la paremiodidáctica que trasciende la mera lista de refranes, empleando el refrán como recurso para practicar contenidos gramaticales. Lo resume con especial atención una docente universitaria: «*No basta con que los estudiantes los conozcan, deben tener oportunidades para emplearlos. Un refrán puede sacar a un hablante de un atolladero comunicativo porque resume una situación con muy pocas palabras y, además, suele aportar un toque de ironía, humor o complicidad cultural*».

Junto a la contextualización, la segunda demanda más repetida en las propuestas de mejora es la formación del profesorado, coherente con el dato ya comentado del 12,5 %: «*Formación del profesorado y concienciación sobre la necesidad de programar su enseñanza en todos los niveles*». Y, por último, en los comentarios finales varios docentes expresan dudas sobre la vigencia real del refrán entre los hablantes más jóvenes. Como menciona una encuestada, «*dudo de su funcionalidad, puesto que los jóvenes han dejado de usarlo*», o, en términos parecidos, «*la mayoría de la gente no usa gran cantidad de refranes en su día a día*». Esta percepción no es incompatible con la valoración positiva del refrán como contenido didáctico; de hecho, conviven en las mismas respuestas, pero sí sugiere que el profesorado no lo idealice y que lo emplee por su rentabilidad cultural y motivacional entre el alumnado.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman que el refrán goza de una legitimidad indiscutida entre el profesorado de ELE como vehículo de competencia comunicativa e intercultural, en la línea de lo que ya apuntaban J. Sevilla y Crida Álvarez (2013) o el propio MCER (2002). Pero la encuesta también pone de manifiesto una distancia que no siempre se hace explícita en las investigaciones publicadas. Aunque los docentes reconocen el valor de los refranes como vehículo para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas, estos siguen ocupando un lugar marginal en las aulas, como muestra su tratamiento anecdótico en los manuales, su introducción tardía en el currículo y la casi inexistente formación docente específica.

El primer punto que conviene subrayar es que el problema reside en los recursos empleados en clase. Ninguno de los encuestados duda del valor del refrán; lo que falta es que se trabaje con materiales que permitan su uso en el aula de ELE. Esto sitúa una responsabilidad clara en la elaboración de manuales de ELE, un terreno en que Sardelli (2010) y Szymańksi (2019) ya habían detectado carencias hace más de una década y que este estudio confirma vigentes, puesto que seguimos hablando de listas descontextualizadas. Si el propio profesorado identifica la contextualización como la clave de una enseñanza eficaz del refrán, y así lo demuestran las propuestas recogidas en el apartado cualitativo, el siguiente paso lógico es ofrecer secuencias didácticas replicables que el docente pueda incorporar sin tener que diseñarlas desde cero, tal y como reclamaban explícitamente varios de los encuestados.

El segundo punto tiene que ver con la formación. Que solo un 12,5 % del profesorado haya recibido formación específica en paremiodidáctica, frente a un 53,6 % que dice conocer el término, revela una disciplina que ha avanzado más en su desarrollo teórico, impulsado en buena medida por la propia revista *Paremia* y por autores como J. Sevilla Muñoz o M. Sevilla Muñoz, que en su transferencia a los planes de formación de profesorado de ELE. Este vacío formativo parece, además, el factor que mejor explica la introducción tardía del refrán en el currículo, ya que es más sencillo posponer un contenido que no se domina que arriesgarse a introducirlo mal en niveles iniciales.

Otro aspecto que conviene destacar es que el propio profesorado señala que el uso de refranes está en retroceso, especialmente entre los hablantes nativos más jóvenes. Este cambio en los usos lingüísticos no implica que el refrán haya perdido su interés didáctico, pero sí invita a reconsiderar qué se pretende conseguir con su enseñanza. Por ejemplo, más que promover una producción espontánea y natural de los refranes, parece más formativo desarrollar una competencia paremiológica de carácter receptivo, permitiendo que el alumnado pueda reconocer estas paremias, comprender su significado y dimensión cultural, y desenvolverse con ellas cuando aparezcan en textos, conversaciones, películas o series. Esta orientación coincide con la propuesta de Huéscar Villa y M. Sevilla Muñoz (2024) para el caso de los hablantes nativos jóvenes.

Por último, este estudio tiene limitaciones que conviene mencionar. La muestra de 57 docentes se ha reclutado por conveniencia y está sesgada hacia perfiles con amplia experiencia y vinculación universitaria, lo que impide generalizar los resultados a la totalidad del profesorado de ELE, y en particular a quienes trabajan en academias privadas no universitarias o se inician en la profesión. Sería deseable, en futuros trabajos, ampliar y diversificar la muestra, así como completar este diagnóstico de actitudes y prácticas con estudios de corte más experimental que midan la competencia paremiológica real del alumnado, no solo la percepción del profesorado, antes y después de una intervención didáctica específica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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,* vol. 36, 2, 187-205.

Barbadillo de la Fuente, M. T. (2025). Nueva perspectiva de consideración en los refranes: la intención comunicativa. *Paremia*, 35, 57-67.

Cantera Ortiz de Urbina, J.; Sevilla Muñoz, J.; Sevilla Muñoz, M. (2005). *Refranes, otras paremias y fraseologismos en Don Quijote de la Mancha* (W. Mieder, Ed.). Universidad de Vermont.

Centro Virtual Cervantes. (1997-2022). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza. Evaluación*.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española.* Gredos.

Crida Álvarez, C. A.; Sevilla Muñoz, J. (2015). La problemática terminológica en los estudios paremiológicos. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística,* 5, 67-77.

Del Campo Martínez, M. A. (1999). Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera. *REALE*, 12, 9-29.

Ettinger, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, 95-127.

Fernández Pesquera, C. (2013). El uso de refranes para la enseñanza del español a inmigrantes. S. Borrell, B. Blecua, B. Crous y F. Sierra (coords.), Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE (pp. 429-436). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

González Rey, M. I. (2004). A fraseodidáctica, un eido da fraseoloxía aplicada. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, 113-130.

González Rey, M. I. (ed.). (2014). *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Universidad de Santiago de Compostela.

Huéscar Villa, M. (2023). M.ª Ángeles Solano Rodríguez, una de las pioneras de la fraseodidáctica. *Paremia,* 33, 11-18.

Huéscar Villa, M.; Sevilla Muñoz, M. (2024). La competencia paremiológica pasiva de estudiantes universitarios con un nivel avanzado de lengua materna y extranjera: un estudio de caso. *Onomázein*, (Núm. extra-14), 168-187.

Huéscar Villa, M. (2025). Hacia una nueva definición del concepto fraseodidáctica: aplicaciones didácticas y terapéuticas. *Paremia*, 35, 231-242.

Lisciandro, R. (2026). Cuestionario sobre la enseñanza de las paremias en ELE [Instrumento de investigación]. Zenodo.

Pérez-Salazar Resano, C. (2023). Los refranes como herramienta didáctica para la enseñanza de la negación enfática en ELE. *Revista de Recursos para el Aula de Español: Investigación y Enseñanza*, 3, 86-108.

Sardelli, M. A. (2010). Los refranes en la clase de ELE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 325-350.

Sciutto, V.; Asensio Ferreiro, M. D. (2022). Fraseología y Paremiología: diatopía, variación, fraseodidáctica y paremiodidáctica. Presentación de las editoras invitadas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 16(32), 10-20.

Sevilla Muñoz, J. (1993). Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa. *Paremia*, 2, 15-20.

Sevilla Muñoz, J.; Barbadillo de la Fuente, M. T. (2021). *El mínimo paremiológico español* (Biblioteca fraseológica y paremiológica, Serie «Mínimo paremiológico», n.º 2). Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

Sevilla Muñoz, J.; Cantera Ortiz de Urbina, J. (2002). *Pocas palabras bastan: Vida e interculturalidad del refrán*. Centro de Cultura Tradicional, Diputación de Salamanca.

Sevilla Muñoz, J.; Crida Álvarez, C. A. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22, 105-114.

ANEXO - Cuestionario

- Edad: <25 / 25–34 / 35–44 / 45–54 / >54 / NC
- Ciudad y país donde imparte docencia
- Lengua materna
- Años de experiencia en ELE: <1 / 1-3 / 4-7 / 8-15 / >15
- Contexto actual de enseñanza: Universidad / Centro de lenguas universitario / Educación Secundaria / Academia de idiomas / Instituto Cervantes / Clases particulares / Clases particulares online / Otro
- Niveles que imparte: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2
- ¿Está familiarizado/a con el término paremiodidáctica? Sí / No / Tal vez
- ¿Utiliza/enseña refranes en sus clases de ELE? Sí, frecuentemente / Sí, ocasionalmente / Raras veces / Nunca
- Indique en qué niveles introduce refranes: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 / No los introduzco
- Indique los objetivos didácticos para los que utiliza refranes: Vocabulario / Gramática / Competencia intercultural Pragmática / Comprensión oral Comprensión escrita / Expresión e interacción orales / Expresión e interacción escritas / Aspectos socioculturales / Motivación del alumnado / Otro
- Indique las estrategias didácticas que utiliza para enseñar refranes: Explicación directa del significado / Contextualización en textos o diálogos / Comparación con la lengua materna / Actividades comunicativas / Juegos didácticos Recursos audiovisuales / Aprendizaje basado en tareas Traducción / Otro
- Indique los recursos que utiliza para enseñar refranes: Manuales de ELE / Material propio / Recursos digitales / Vídeos-películas / Redes sociales / Literatura / Prensa / Refraneros / Otro
- ¿Utiliza manuales de ELE? Sí / No
- Indique los manuales de ELE que utiliza habitualmente: Aula Internacional (Difusión) / Bitácora (Difusión) / Gente hoy (Difusión) / Nuevo Prisma (Edinumen) / C de C1 - C de C2 (Difusión) / Frecuencias (Edinumen) / Las claves del nuevo DELE (Difusión) / Prisma (Edinumen) / Aula PLUS (Difusión) / Materiales elaborados por el centro / No utilizo manuales / Otro
- Indique si los manuales que utiliza incluyen refranes: Sí, abundantemente / Sí, moderadamente / Sí, escasamente / No / No lo sé
- Indique cómo se presentan los refranes en los manuales: Listas descontextualizadas / En textos o diálogos / Con imágenes / Actividades comunicativas / Ejercicios de interpretación / Comparación intercultural / Actividades culturales / No aparecen / Otro
- Indique en qué secciones aparecen los refranes: Comprensión lectora / Comprensión oral / Gramática / Vocabulario / Cultura / Expresión e interacción orales / Expresión e interacción escritas / Actividades lúdicas / No aparecen / Otro
- Valore la calidad didáctica del tratamiento de refranes en los manuales: 1 (deficiente) / 2 / 3 / 4 / 5 (excelente)

- Indique si considera suficientes los refranes en los manuales: Sí / No / Depende del nivel / No estoy seguro/a
- Si los manuales que usa incluyen refranes, indique qué manual le parece más adecuado para trabajarlos
- Si los manuales que usa incluyen refranes, indique las mejoras que deberían incluir los manuales respecto a los refranes
- En caso de que los manuales que usa no incluyan refranes, ¿le gustaría que se incluyeran? Sí / No / Tal vez
- Los refranes mejoran la competencia comunicativa: 1 (muy en desacuerdo) / 2 /3 / 4 / 5 (muy de acuerdo)
- Los refranes favorecen la competencia intercultural: 1 (muy en desacuerdo) / 2 /3 / 4 / 5 (muy de acuerdo)
- Los refranes son difíciles de enseñar: 1 (muy en desacuerdo) / 2 /3 / 4 / 5 (muy de acuerdo)
- Los refranes deben introducirse desde niveles iniciales: 1 (muy en desacuerdo) / 2 /3 / 4 / 5 (muy de acuerdo)
- El alumnado muestra interés: 1 (muy en desacuerdo) / 2 /3 / 4 / 5 (muy de acuerdo)
- Indique las principales dificultades en la enseñanza de refranes: Falta de tiempo / Falta de materiales / Dificultad cultural / Dificultad lingüística / Poco interés del alumnado / Nivel insuficiente del alumnado / Falta de formación en paremiodidáctica / No es prioritario / Otro
- ¿Ha recibido formación en paremiodidáctica? Sí / No
- En caso afirmativo, indique el tipo de formación recibida
- Describa una experiencia positiva en la enseñanza de refranes
- Proponga mejoras para la enseñanza de refranes en ELE
- Comentarios adicionales

