

La enseñanza de las paremias en español como lengua extranjera: un estudio empírico

Cristina Martín Amador

UNIVERSITÀ DI TORINO

Resumen: El objetivo fundamental de este estudio es dar a conocer los resultados de una encuesta realizada en los años 2011-2012 a docentes de Español como Lengua Extranjera, en adelante ELE, sobre el uso de unidades paremiológicas en sus clases, denominada “Encuesta sobre la enseñanza de paremias en español L2”. Se trata de una investigación que consideramos definitiva y orientativa sobre el estado y la enseñanza de estas unidades en las clases de ELE. Cada vez son más numerosos los estudios sobre la importancia de la enseñanza de las unidades fraseológicas en una Lengua Extranjera, en adelante LE, pero las que más se tratan son las locuciones o expresiones idiomáticas, mientras que los enunciados breves y sentenciosos populares, como los refranes, permanecen en un segundo plano. Fue por esta razón por la que nos propusimos realizar un pequeño estudio centrado en la enseñanza de las paremias.

→ **Palabras clave:** manuales de Español como Lengua Extranjera, niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), paremia, refrán.

→ **Abstract:** The main aim of this study is to make public the results of a survey carried

out between the years of 2011-2012 to Spanish as a Foreign Language teachers about the use of paremiologic units in their classes, named “Survey about the teaching of paremias in Spanish as L2”. It consists of an investigation that can be considered distinctive and orientative regarding the state and teaching of these units in Spanish as a Foreign Language classes. The number of studies about the importance of teaching phraseological units in Foreign Language are ever-increasing, though locutions and idiomatic expressions are studied the most, while short statements and proverbs remain second. That was the reason why we resolved to make a short study focussing on the teaching of paremias.

→ **Keywords:** Spanish as a Foreign Language manuals, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) levels, paremia, proverb.

1. Introducción

→ Cuando nos preguntamos qué importancia tienen las unidades fraseológicas y paremiológicas en la adquisición de una lengua que no es la nativa partimos de la idea de que representan una abundante e importante parcela del caudal lingüístico de toda comunidad de

hablantes. Aunque la competencia paremiológica de los mismos ha disminuido con el transcurrir de los años, es innegable que siguen presentes en el discurso hablado, en obras literarias, en la prensa escrita o en medios y programas audiovisuales. El estudiante extranjero tiene que saber comunicarse en cuanto salga del aula, es decir, cuando se enfrente al mundo real, diario y cotidiano determinado principalmente por el discurso oral y espontáneo.

→ Antes de comenzar con los resultados de nuestra investigación nos gustaría distinguir la Paremiología y la Fraseología: ambas son disciplinas lingüísticas complementarias en cuanto que sus unidades objeto de estudio pertenecen al lenguaje idiomático de una comunidad de hablantes; pero entendemos la Paremiología como la disciplina dedicada al estudio de enunciados breves y sentenciosos, ('paremias' o 'unidades paremiológicas'); mientras que la Fraseología se ocupa de expresiones y frases no sentenciosas, como las colocaciones o las locuciones ('fraseologismos' o 'unidades fraseológicas'). Sin embargo, tenemos que destacar que muchos autores hacen referencia a ambos tipos bajo el grupo de las Unidades Fraseológicas.

→ Entre los objetivos generales que perseguimos con las encuestas destacamos los siguientes: saber si los docentes de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), y de lenguas extranjeras en general, consideran necesario el uso de paremias en sus clases; distinguir en cuáles niveles lingüísticos las introducen; determinar qué tipo de usuario, según los niveles de referencia propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en adelante MCER, es el más adecuado para su enseñanza/aprendizaje; averiguar si los docentes

usan y aconsejan la utilización de material complementario específico sobre estas unidades; etc.

2. Desarrollo

→ Para recopilar el mayor número de datos que nos revelasen los objetivos propuestos, enviamos más de 150 encuestas a profesores de ELE, de las cuales 22 fueron contestadas y, aunque consideramos que es un escaso número de respuestas, nos ha servido como aproximación y orientación. Los docentes que respondieron pertenecen mayoritariamente a centros de educación, de lenguas extranjeras y universidades ubicadas en Italia, pero también en España, Marruecos, algunos países de Europa del Este e incluso Japón. A continuación veremos los resultados obtenidos de las encuestas destinadas a los docentes; el modelo está encabezado con la petición de datos como 'nombre y apellidos (*opcional)', 'centro de trabajo', 'ciudad' y 'país'; y está compuesto por dos partes que configuran la encuesta: la primera se divide en tres apartados y la segunda en dos, todos ellos con varias preguntas relacionadas. Los apartados están formados por preguntas tanto cerradas, donde se ofrecen varias alternativas, como abiertas, para que cada docente responda con sus propias palabras basándose en su experiencia. Precisamos que:

I. Damos los resultados usando el criterio del porcentaje del total de la participación en las encuestas (22 docentes), o, en su caso, especificamos el número de las respuestas tomadas en consideración según el tipo de pregunta.

II. Hemos usado indistintamente el hiperónimo "paremia" en la gran mayoría de las preguntas, pero también la categoría

de “proverbio” para una mejor comprensión y por ser este término de ámbito internacional. Recordemos que “refrán” es exclusivamente español y que nuestros docentes pueden carecer de conocimientos paremiológicos. Con ello se pone de manifiesto una vez más la confusión terminológica que existe dentro del universo paremiológico y fraseológico.

III. De los seis niveles de referencia para las lenguas que proponen tanto el MCER como el Plan curricular del Instituto Cervantes, los niveles C1 y C2 no se han contemplado como opción en las preguntas realizadas en la primera parte de la encuesta. Una de las razones por las que no incluimos los niveles superiores en esta primera parte fue precisamente porque, como han defendido un buen número de estudiosos, en C1 y C2 consideramos que ya deberían estar incluidas. Así pues, queríamos comprobar si los mismos docentes, es decir, a través de su experiencia como profesores de ELE, consideran que deben partir de los primeros niveles o de los intermedios, dando por supuesto que en los superiores el uso de las paremias está justificado.

2.1 Resultados de la primera parte

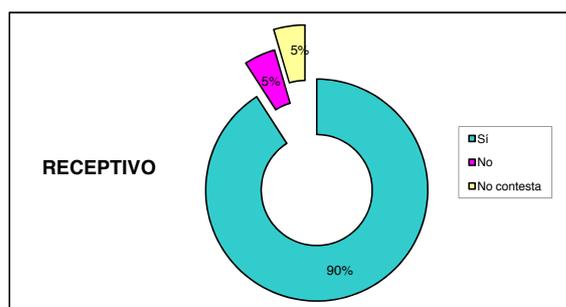
2.1.1 Apartado 1

→ En este apartado incluido en la primera parte, la primera pregunta que formulamos fue si creían conveniente el uso de paremias en la enseñanza/aprendizaje de ELE y si sería provechosa y favorable su aplicación y conocimiento pasivo, activo o ambos, es decir, si consideraban oportuno que los alumnos solo los reconociesen

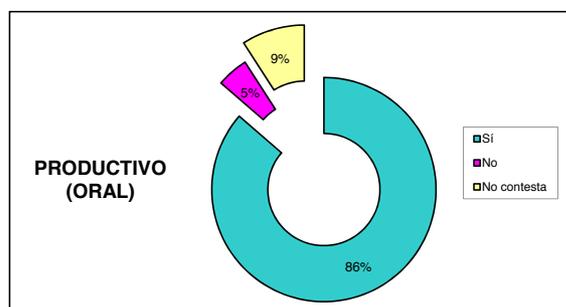
y entendiesen su significado (capacidad receptiva), o si también su uso sería positivo a nivel productivo (tanto oral como escrito).

→ En las siguientes gráficas reproducimos el porcentaje de los docentes que han contestado positivamente según las destrezas consideradas, es decir, a nivel receptivo y productivo (oral y escrito):

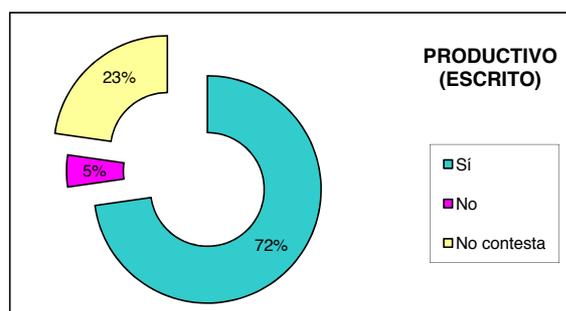
GRÁFICA 1



GRÁFICA 2



GRÁFICA 3

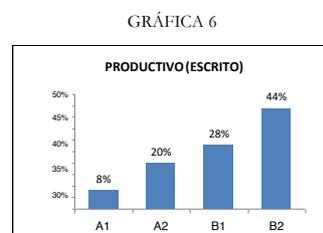
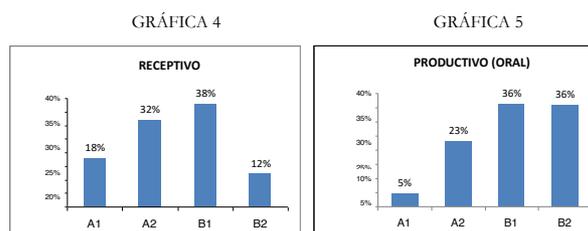


→ De estas tres gráficas iniciales deducimos una paulatina pero mínima disminución del porcentaje referido a las capacidades y habilidades que los docentes de ELE consideran a la hora de introducir las paremias en sus clases, a saber, un 90% en cuanto a la recepción de ellas, un 86 % en el nivel productivo oral y un 72% en el productivo escrito. Estos datos nos revelan que en primer lugar se prefiere que las paremias se identifiquen y se comprendan en las clases de ELE; en segundo lugar consideran más importante su uso en las destrezas orales a la hora de su reproducción; y, por último y en tercer lugar, que se reproduzcan a través de la escritura.

→ En relación con estos datos, creemos que el primer caso, que podemos denominar fase “pasiva y objetiva” porque se trata de identificar y entender el sentido de estas unidades, debe completarse con los dos siguientes (ya mencionados), es decir, con una fase “activa y productiva”, esto es, el saberlas reproducir tanto de forma oral como escrita para afianzar ese conocimiento de la primera fase.

→ Sin embargo, en el aprendizaje/enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras existen unos parámetros graduales según los distintos niveles que propone el Marco y el Plan Curricular. Por ello, la pregunta que formulamos a continuación estaba dirigida a aquellos docentes que contestaron positivamente en una, dos o las tres destrezas, con el objetivo de obtener datos más específicos referentes a la aplicación de las mismas (receptiva y productiva, oral y escrita) a los distintos niveles de referencia. Las siguientes gráficas reflejan la opinión de nuestros expertos en ELE aplicadas a los niveles A1, A2, B1 y B2 (recordamos que no hemos incluido en esta primera parte los niveles superiores C1 y C2). Descartamos el porcentaje de aquellos que

se han abstenido de contestar o que, aunque han valorado de manera positiva la inclusión de las paremias en algunas de las destrezas en un principio, no han especificado en qué nivel o niveles. A continuación vemos de manera más nítida en porcentajes los resultados obtenidos:



→ Las gráficas 4, 5 y 6 ponen de manifiesto lo siguiente:

I. Los encuestados consideran que el nivel B1 es el más apto para el uso de las paremias en ELE en el desarrollo de destrezas receptivas seguido, sin mucha diferencia, del nivel A2.

II. En cuanto a la capacidad productiva oral, los docentes consideran de manera igualitaria que tanto en B1 como en B2 esta destreza sería la predominante.

III. En cuanto a la producción escrita, el nivel por excelencia es el B2, y es lógico, pues debido a las habilidades y capacidades que tienen que desarrollar los

alumnos según el MCER, estos tienen que saber reproducirlas por escrito.

→ En este apartado de la encuesta los docentes han añadido comentarios personales en cuanto a la inclusión de paremias en los distintos niveles: hay quienes consideran que deben incluirse en todos los niveles tanto en las destrezas receptivas como productivas, pero de manera gradual; asimismo, hay otros que específicamente señalan que «según la complejidad lingüística del proverbio»¹ elegirían un nivel u otro. En este punto, estamos de acuerdo con Calvi (2004: 17) en cuanto a la metodología didáctica del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: la autora considera que la habilidad de comprensión debería iniciarse en los niveles inferiores para llegar a desarrollar posteriormente fases más complejas como las destrezas productivas. La diferencia mínima que hemos observado es que nuestros docentes han situado principalmente un uso de paremias con finalidad receptiva en los niveles Umbral (B1) y Plataforma (A2), y no en el inferior, es decir, en el de Acceso (A1).

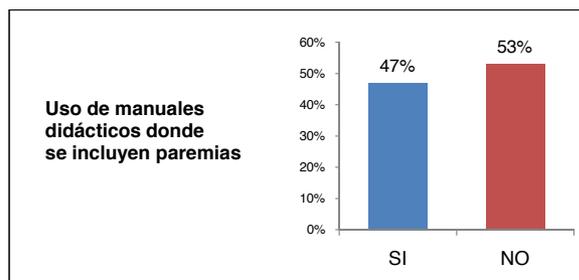
2.1.2 Apartado 2

→ La primera pregunta que se formuló en este punto consistió en saber si los docentes usaban en sus clases manuales de ELE donde se incluyen paremias. De los 22 docentes encuestados 12 respondieron positivamente, mientras que 10 respondieron de manera negativa, es decir, un 53% respondieron que sí se incluían paremias en los manuales que utilizaban frente a un 47%. Según estos datos, creemos que la inclusión de las unidades paremiológicas en el

1 En este caso se trata de una respuesta literal de un docente al que se le realizó la encuesta. Algunos docentes las presentaron en anonimato y por ese motivo no se ha señalado la fuente.

material didáctico que se ofrece a los alumnos de ELE no es muy común.

GRÁFICA 7



→ En el caso de los que respondieron positivamente, la siguiente petición fue que nos proporcionaran las referencias bibliográficas pertinentes (autor, título y editorial): por un lado, unos coincidían en nombrar un mismo manual didáctico; y, por otro, tenemos que apuntar que otros han señalado un mismo manual, pero no los niveles que han manejado. Este último factor ha contribuido en algunos casos a la dificultad de presentar las referencias del material exacto que han señalado los mismos profesores, con el objetivo de corroborar la existencia de paremias en los manuales de ELE y sobre todo de saber a partir de qué nivel se empiezan a introducir.

→ A continuación apuntamos la lista de manuales didácticos que este grupo de docentes ha proporcionado. Precisamos que hemos completado las referencias bibliográficas para facilitar la búsqueda que puede suscitar interés para una posible comprobación y análisis, pero no el año de edición (a excepción del proporcionado por el propio docente). Asimismo, el orden que proponemos prioritariamente es el de número de coincidencias y en segundo lugar el alfabético:

I. Carrera Díaz, Manuel / Silvestri, Paolo (2010), *Entre palabras: grammatica contrastiva della lingua spagnola*, Turín, Loescher

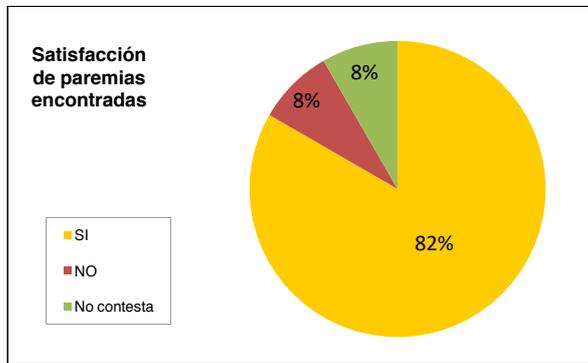
- (un docente).
- II. Cerrolaza, Matilde / Llovet, Begoña (2004), *Planet@*, Madrid, Edelsa (un docente).
- III. Chamorro Guerrero, María Dolores et al. (2004), *Abanico: curso avanzado de español lengua extranjera, Nivel B2*, Barcelona, Difusión (cuatro coincidencias).
- IV. Chamorro Guerrero, María Dolores et al. (2006), *El Ventilador: curso de perfeccionamiento de español, Nivel C1*, Barcelona, Difusión (dos coincidencias).
- V. Coronado González, María Luisa / García González, Javier / Zarzalejos Alonso, Alejandro R. (2003), *A fondo*, Madrid, SGEL (dos coincidencias).
- VI. Coronado González, María Luisa / García González, Javier / Zarzalejos Alonso, Alejandro R. (2009), *Materia prima. Nivel medio y superior*, Madrid, SGEL (un docente).
- VII. Corpas, Jaime / Sans, Neus, Aula, Barcelona, Difusión (un docente).
- VIII. Corpas, Jaime / Sans, Neus (2006), *Aula Internacional*, Barcelona, Difusión (un docente).
- IX. Domingo González, Pablo / Ortega Ojeda, Gonzalo / Morera Pérez, Marcial (1995), *El español idiomático: frases y modismos del español*, Barcelona, Ariel Lingüística (un docente).
- X. Equipo Club Prisma (2009), *Club Prisma Nivel B1*, Madrid, Edinumen (dos coincidencias).
- XI. Gallego, Florencia Marcela (2007), *Así somos: el mundo y la vida en España y Latinoamérica*, Milano, Hoepli (un docente).
- XII. Gálvez, Dolores et al. (2007), *Dominio: Curso de perfeccionamiento*, Madrid, Edelsa (dos coincidencias).
- XIII. Iglesias Casal, Isabel / Prieto Grande, María (1998), *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen (un docente).
- XIV. Lloret Ivorra, Eva María et al. (2011), *¡Nos vemos! Paso a paso*, Barcelona, Difusión (un docente).
- XV. Martín Peris, Ernesto et al. (2004), *Gente*, Barcelona, Difusión (un docente).
- XVI. Millares Martín, Selena (1995), *Método de español para extranjeros, Nivel superior*, Madrid, Edinumen (un docente).
- XVII. Vranic, Gordana (2005), *Hablar por los codos*, Madrid, Edelsa (un docente).

→ De todo este análisis deducimos que el tratamiento de las paremias generalmente en los manuales de ELE es bastante escaso y, según los profesores, de poca calidad. Esto revela que estas unidades no son muy significativas ni abundantes en el material didáctico que se ofrece en ELE a los estudiantes y que las pocas paremias que aparecen se interceptan de manera sutil o incluso no llaman la atención, hasta tal punto de no reconocerlas.

→ Dentro de este apartado, la pregunta siguiente también iba dirigida a aquellos que habían reconocido la inclusión de paremias en los manuales: les preguntamos si estaban satisfechos de los proverbios encontrados y si podían darnos algún ejemplo². De las doce respuestas

² Ante la pregunta de los ejemplos encontrados resulta llamativo que, incluso preguntando por proverbios, algunos han señalado unidades fraseológicas o fraseologismos como las locuciones ‘coger

GRÁFICA 8



que obtuvimos los datos son los siguientes: el 84% de los docentes sí estaban satisfechos, mientras que un 8% estaba insatisfecho y un 8% se abstuvo de responder a dicha pregunta.

→ El objetivo de la pregunta que formulamos a continuación consistía en saber las paremias proporcionadas por el docente mismo en sus clases, es decir, aquellas que no aparecían en el manual y que, en un momento dado,

el toro por los cuernos', 'saber más que los ratones colorados' o '(ser/ estar) más bueno que el pan'.

GRÁFICA 9

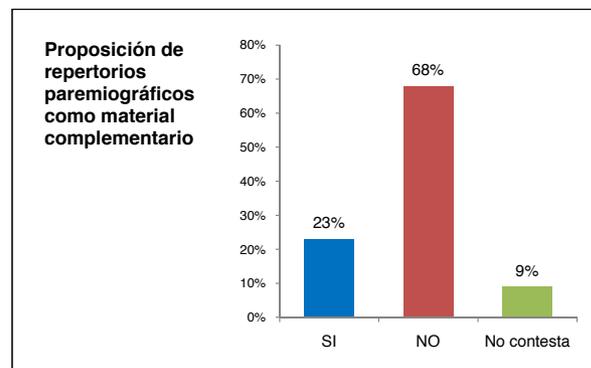


había incluido según el fin que quería perseguir a la hora de desarrollar un tema, contenido o destreza con sus alumnos. Asimismo, en la pregunta anterior proporcionamos una lista de 25 paremias elaborada por nosotros para saber si las que los docentes proponían se encontraban en ella; y, a la misma vez, les pedimos que señalaran las paremias que consideraban de uso productivo. La gráfica nueve refleja ambos puntos:

2.1.3 Apartado 3

→ Y por último, en el tercer apartado incluido en la primera parte de la encuesta preguntamos si habían aconsejado alguna vez a sus alumnos diccionarios específicos sobre paremias como material complementario en

GRÁFICA 10



sus clases, como, por ejemplo, refraneros y repertorios paremiográficos. De los 22 docentes 15 respondieron de manera negativa, 5 positivamente y 2 se abstuvieron de contestar; estos datos los traducimos en porcentajes en la siguiente gráfica para una mejor comprensión:

→ Como podemos comprobar, el número de docentes que no aconseja este material tan necesario en sus clases para dar a conocer las paremias a sus alumnos de manera más extensa

y específica es bastante elevado.

→ La siguiente pregunta, dirigida a los profesores que respondieron afirmativamente a la anterior, consistía en saber qué obras paremiográficas proponían³. A continuación señalamos las más destacadas dentro de las citadas:

I. Sbarbi, Jose María (1874), *El refranero general español*, Madrid, Imprenta de A. Gómez Fuentenebro.

II. Rodríguez Marín, Francisco (1926), *Más de 21.000 refranes castellanos no contenidos en la copiosa colección del maestro Gonzalo Correas, allególos de la tradición oral y de sus lecturas durante más de medio siglo (1871-1926)*, Madrid, Tip. de la Revista de archivos, bibliotecas y museos.

III. Correas, Gonzalo (1627), *Vocabulario de refranes y frases proverbiales. Texto establecido, anotado y presentado por Louis Combet*, Burdeos, Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Burdeos, 1967. Edición de Louis Combet, revisada por Robert Jammes e Maître Mir-Andreu, Madrid, Castalia, 2000.

IV. Campos, Juana G. / Barella, Ana (1975), *Diccionario de refranes*, Anejo XXX del Boletín de la Real Academia Española.

V. Candón, Margarita / Bonnet, Elena (1994), *A buen entendedor... Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*, Madrid, Anaya-Mario Muchnik.

VI. Anónimo (1982 [1954]), *Diccionario de aforismos, proverbios y refranes con la*

³ En esta parte es significativo mencionar que una docente había respondido que las tres obras que señalaba personalmente las había aconsejado "solo para tesis"; concretamente son las de Sbarbi, Rodríguez Marín y Correas.

interpretación para su empleo correcto y la equivalencia en siete idiomas (portugués, francés, italiano, inglés, alemán, latín y catalán), Barcelona, Síntesis.

VII. Junceda, Luis (2006²), *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*, Madrid, Espasa Calpe.

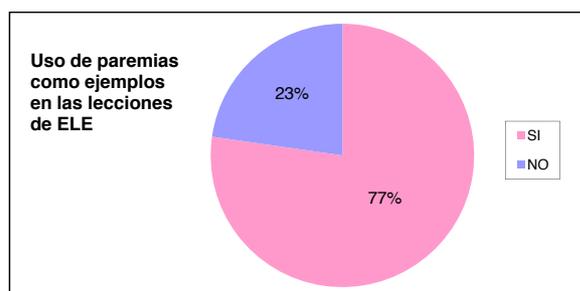
VIII. Iribarren, José María (1994), *El porqué de los dichos: sentido, origen y anécdota de los dichos, modismos y frases proverbiales de España con otras muchas curiosidades*, Pamplona, Gobierno de Navarra.

2.2 Resultados de la segunda parte

2.2.1 Apartado 1

→ En este apartado de la segunda parte, la primera pregunta que se formuló fue si los docentes usaban paremias como ejemplos en sus clases, y de los 22 encuestados 17 contestaron

GRÁFICA 11

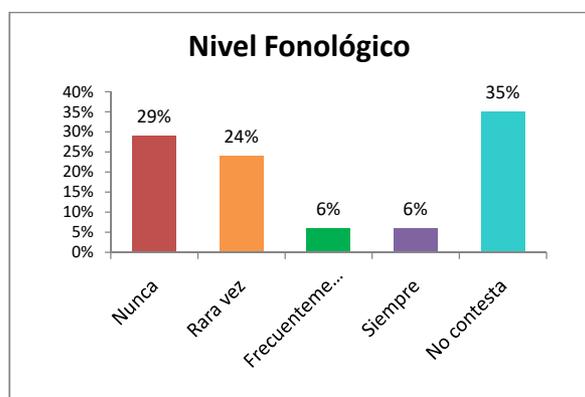


positivamente mientras que 5 respondieron que no hacían uso de ellas. Estos datos, contrariamente a los obtenidos en la pregunta anterior, revelan que el 77% sí usan estas unidades en sus clases mientras que un 23% no.

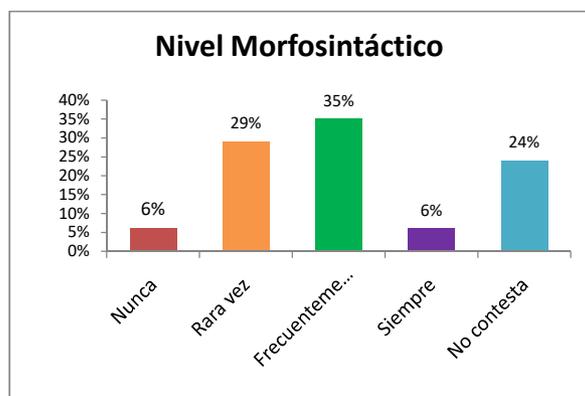
→ Comparando estos datos con los resultados obtenidos en el apartado anterior se establece una gran diferencia en el sentido de que el

uso de paremias como ejemplos en las clases de ELE es elevado (respuesta positiva de 17 profesores), pero el uso y consejo de refraneros y repertorios paremiográficos como material complementario es muy escaso (respuesta positiva de tan solo 5 docentes).

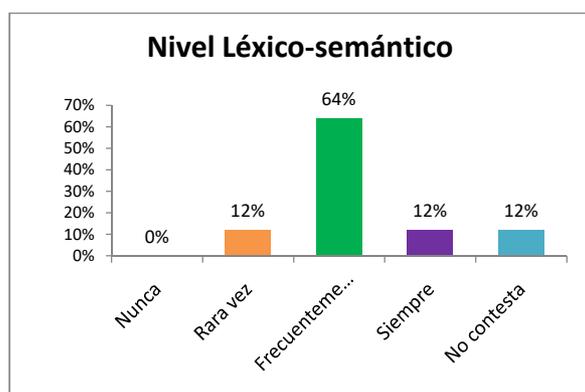
GRÁFICA 12



GRÁFICA 13



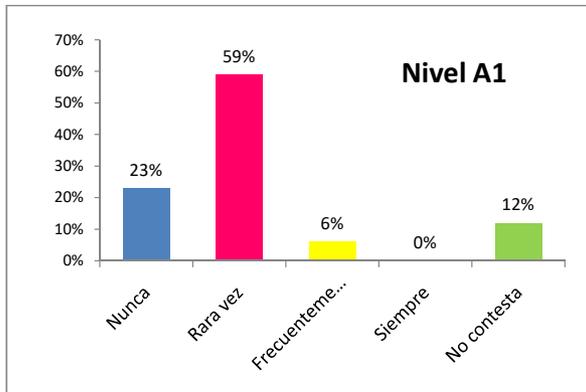
GRÁFICA 14



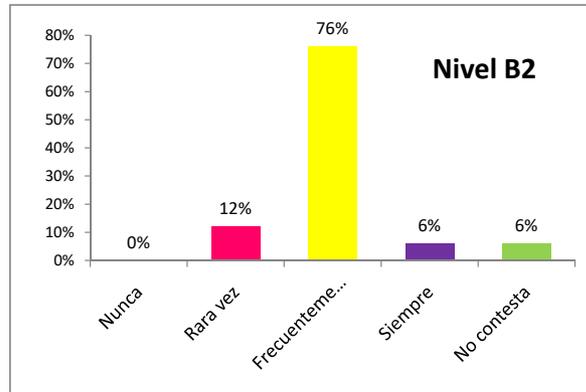
→ Por un lado, la siguiente pregunta iba dirigida a los que habían respondido de forma positiva para saber en qué escala de frecuencia usan las paremias con base en los distintos planos lingüísticos (fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) y el pragmático, sin especificar el nivel de referencia. De los 17 docentes que contestaron en caso afirmativo, obtuvimos los datos de las gráficas 12, 13 y 14:

→ De todos estos resultados llegamos a las siguientes conclusiones: excepto en el nivel fonológico, la gran mayoría de los profesores encuestados usan frecuentemente las paremias en sus clases para desarrollar con sus alumnos las destrezas relativas a la morfosintaxis y la pragmática (un 35%), incluso en este último nivel también nuestros docentes coinciden en porcentaje al hacerlo siempre; pero sobre todo es el nivel léxico-semántico (64%) el que destaca al usarse estas unidades de manera frecuente. Estos datos apoyan, por un lado, los resultados que obtuvimos en la gráfica número 11, donde un alto porcentaje de profesores respondió de manera positiva en cuanto al uso de paremias como ejemplos en sus clases; y, por otro, corrobora el hecho de que mayoritariamente las paremias se introducen en los manuales didácticos para la enseñanza/aprendizaje de vocabulario y léxico en general. Así pues, creemos que no se debe limitar el uso de las paremias simplemente en el plano léxico porque puede llegar a obstruir un mayor y mejor conocimiento de estas unidades en otros planos. Ello podría contemplarse en los primeros niveles de referencia, pero paulatinamente habría que considerar un uso más

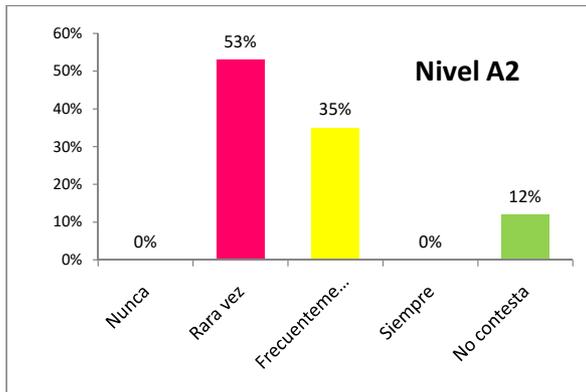
GRÁFICA 16



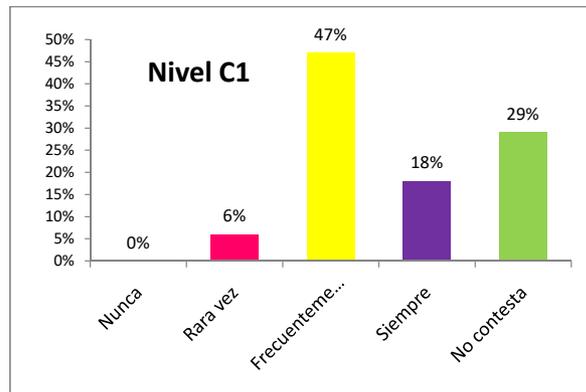
GRÁFICA 19



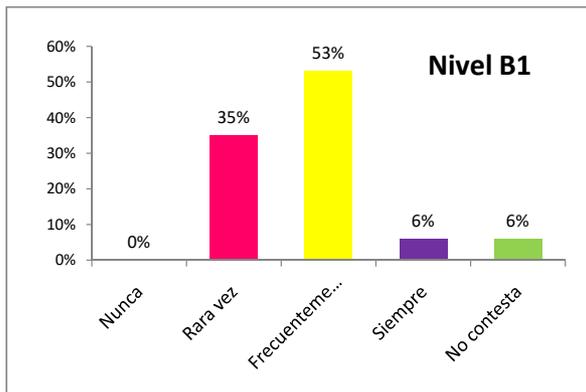
GRÁFICA 17



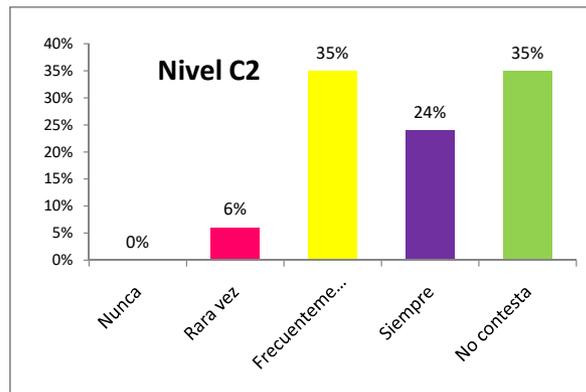
GRÁFICA 20



GRÁFICA 18



GRÁFICA 21



exhaustivo de estas unidades a medida que los alumnos avancen en el proceso de aprendizaje.

→ A continuación se formuló la misma pregunta, siguiendo el mismo modelo, pero esta vez para saber la frecuencia de uso según los distintos niveles del MCER, es decir, según A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

→ De todos los datos pertenecientes a las gráficas 16, 17, 18, 19, 20, y 21 llegamos a las siguientes conclusiones:

I. Por un lado, la frecuencia de uso de paremias en ELE en los niveles A1 y A2 destaca principalmente porque su uso es ocasional, puesto que los datos obtenidos demuestran que los docentes “rara vez” utilizan dichas unidades en sus clases. Por otro, en A2 los datos revelan que se da un aumento positivo en la frecuencia de uso de las paremias, es decir, ya se usan “frecuentemente” en las clases para usuarios de dicho nivel.

II. En los niveles intermedios y avanzados la presencia de las paremias es patente; la gran mayoría de los docentes encuestados coinciden en el ítem “frecuentemente” como frecuencia de uso más señalada. Sin embargo, estos niveles se diferencian en el segundo porcentaje de frecuencia: mientras que en los niveles intermedios B1 y B2 el más valorado corresponde al ítem “rara vez”, para los niveles avanzados C1 y C2 los docentes se inclinan por el de “siempre”.

III. El ítem “nunca” ha sido el menos señalado en estas seis últimas gráficas que hemos mostrado, apareciendo solamente en el nivel A1 con un 23%, mientras que en el resto de niveles nuestros docentes no han hecho referencia alguna a esta frecuencia de uso propuesta en la encuesta.

IV. El ítem “rara vez”, junto con el de “frecuentemente”, ha sido el más señalado por

nuestros docentes, y se ha valorado más en los niveles A1 y A2 con un 59% y un 53% respectivamente, seguido de una disminución en los siguientes niveles: 35% en B1, 12% en B2 y 6% en C1 y C2.

V. Los datos obtenidos en el ítem “frecuentemente” en cuanto al uso de paremias en las clases de ELE ha sido el más valorado en los niveles intermedios y avanzados (B1, B2, C1 y C2), y ha habido aumentos y descensos en porcentajes según el nivel en particular. Por ejemplo, en A1 tan sólo obtenemos un 6% porque el porcentaje es más elevado en aquellos docentes que las usan “rara vez” o “nunca”; en A2 aumenta hasta un 35%; en B1 tenemos un 53% porque ya se empieza a considerar la inclusión y uso de las unidades paremiológicas “siempre”, en menor medida; en B2 el porcentaje es muy elevado, un 76%; y en C1 y C2 concretamente disminuye a un 47% y un 35% porque, como en B1, el porcentaje se reparte particularmente con el parámetro “siempre”.

VI La inclusión y uso de paremias “siempre” en las clases de ELE va en aumento desde los niveles intermedios a los más avanzados: mientras que A1 y A2 tienen un porcentaje del 0%, es decir, no han sido señalados por nuestros docentes, la frecuencia de uso en este ítem aumenta paulatinamente desde los niveles B1 y B2 con un 6%, pasando a C1 con un 18% y llegando al nivel C2 con un 24%.

VII. En cuanto al porcentaje de profesores que se han abstenido de responder, nosotros interpretamos los datos de la siguiente manera: puesto que las respuestas obtenidas de las encuestas parten de la experiencia de nuestros docentes de ELE, pensamos que la gran mayoría de ellos se ocupa principalmente de la enseñanza de ELE a usuarios

de los niveles intermedios B1 y B2, seguido de los iniciales A1 y A2, mientras que una minoría se ocupa de los avanzados C1 y C2, de ahí que exista un alto porcentaje de profesores sin contestar en estos últimos niveles.

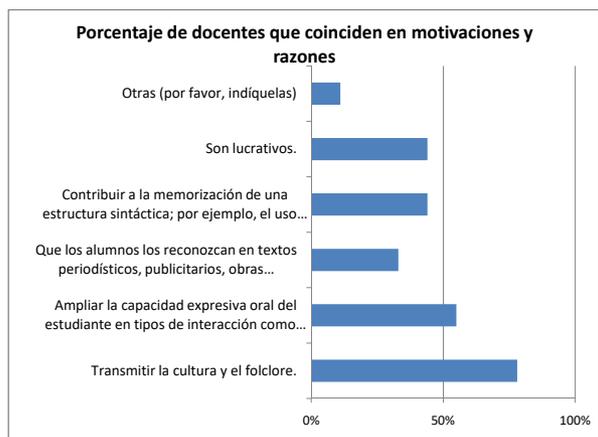
VIII. La interpretación positiva que extraemos de estas gráficas es que, a excepción del nivel A1, nuestros docentes han señalado en mayor o menor medida el uso de las unidades paremiológicas, algo que interpretamos a través del 0% obtenido en el ítem “nunca”. Es decir, prácticamente la introducción de paremias se realiza en todos los niveles de referencia en ELE, pero la frecuencia de uso de estas unidades destaca a partir de los niveles intermedios.

→ Por otro lado, para los que respondieron de manera negativa se les preguntó si pensaban usar en un futuro los proverbios en sus clases

de dichas razones y/o motivos; por ello, de un total de nueve docentes obtuvimos los siguientes resultados:

→ Como podemos comprobar, la razón más nombrada por nuestros docentes de ELE fue la transmisión de la cultura y el folclore, seguida del objetivo de ampliar la capacidad expresiva oral del estudiante en tipos de interacción, es decir, ambas relacionadas con la oralidad y la capacidad comunicativa. Señalamos que, como comentario en la elección de esta segunda razón, una de las docentes encuestadas precisó que se aplicaría solo «a partir de un C1». Asimismo, solo obtuvimos una interesante respuesta como aportación a la lista propuesta en el apartado ‘otras’, de carácter contrastivo español-italiano: «cambio de estructuras léxicas, morfológicas y sintácticas en su traducción al italiano y viceversa»⁴.

GRÁFICA 22



de ELE y qué tipo de motivación les induciría a hacerlo. Para ello, elaboramos una pequeña lista de razones y/o motivos en la que apoyarse incluyendo la opción de que ellos mismos aportasen otras u otros. Precisamos que algunos docentes de los que respondieron de manera positiva, también aportaron datos al señalar varias

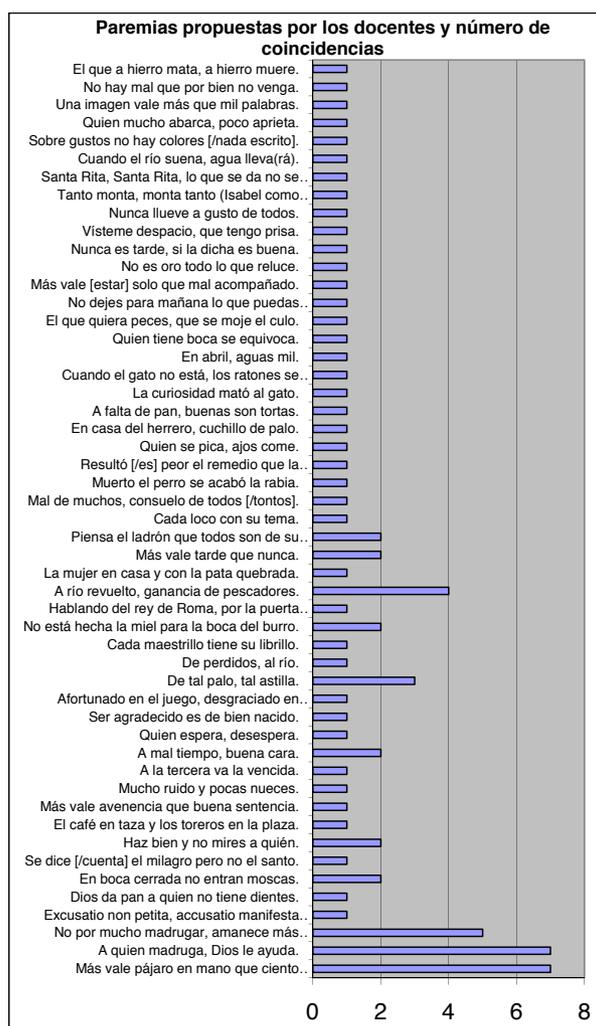
2.2.2 Apartado 2

→ Para concluir la encuesta, el segundo apartado consistió en la elaboración de una lista de paremias españolas, por parte de cada docente, considerando aquellas más relevantes para un alumno de español L2, independientemente del nivel de referencia. Esta podría incluir tanto las 25 propuestas en el cuestionario como aquellas que los docentes aportaban de manera personal. Así pues, en la siguiente gráfica⁵ vemos

⁴ En este caso se trata de una respuesta literal de un docente al que se le realizó la encuesta. Algunos docentes las presentaron en anonimato y por ese motivo no se ha señalado la fuente.

⁵ Directamente señalamos el número de docentes que han seleccionado cada una de las paremias, es decir, en una escala de mención de una paremia en concreto por uno solo hasta ocho profesores que han coincidido en una misma paremia. Con ello

GRÁFICA 23



las paremiat propuestas por los docentes y el número de coincidencias entre ellos.

3. Conclusiones

→ El abundante número de paremiat que hemos extraído de los resultados de las encuestas en general deja constancia de que estas unidades se siguen utilizando, aunque de manera escasa en la enseñanza de español L2. Sin embargo, el nombramiento de esa extensa lista de paremiat que han ido apareciendo a lo

podemos hacernos una idea de las más conocidas y difundidas en la enseñanza/aprendizaje de ELE.

largo de los resultados nos parece un dato positivo para incrementar el interés por la enseñanza/aprendizaje más científico de las mismas. Esta, unida a otras razones como el provechoso conocimiento y aprendizaje del legado cultural que conllevan implícitos, el que una buena parte de los hablantes las usen en sus conversaciones, que se encuentren en los medios de comunicación, en repertorios de Internet, e incluso sean títulos de películas u obras literarias nos parecen motivos suficientes para que el estudiante de ELE se familiarice con ellas. Su contenido de gran interés y trascendencia socio-cultural y el hecho de constituir un gran recurso de expresión oral hace que los discentes, en el proceso de aprendizaje, no solo puedan llegar a divertirse gracias a la carga jocosa o irónica que presentan algunas paremiat, sino principalmente a que se conviertan en

Un objeto de estudio en sí mismo, como una fuente de información de gran riqueza, pues nos aporta conocimientos culturales, lingüísticos, funcionales y comunicativos, y, además, puede servirnos de apoyo para el aprendizaje de otro tipo de contenidos, pues, por sus características formales, podemos estudiar a través de ellos fonética, tiempos verbales, léxico, estructuras sintácticas y, por supuesto, cultura (Campo Martínez, 2001: 26).

→ A esta reflexión añadimos que, al tratarse de una parcela tan peculiar, y con los datos que hemos obtenido en las encuestas sobre la escasez de manuales didácticos que introducen unidades paremiológicas, llegamos a la conclusión de que este aspecto se debe trabajar más por parte de autores de material de ELE y por parte de los docentes.

Bibliografía

CALVI, María Victoria (2004), "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano", *redELE*, 1. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b86 (12-12-2017).

CAMPO MARTÍNEZ, María Amparo del (2001), "Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 12, 9-29.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (texto completo traducido por el Instituto Cervantes disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>), Madrid, MEC/Anaya.

MARTÍN AMADOR, Cristina (2015), "Uso de paremias en medios audiovisuales y en manuales didácticos actuales", en MARTÍNEZ DE CARNERO CALZADA, Fernando / MESSINA FAJARDO, Luisa Allesita (eds.), *Studi di fraseologia e paremiologia*, Roma, Aracne, 273-288.

MORVAY, Karoly (1997), "Aspectos lexicográficos y didácticos de la Fraseología y Paremiología", *Paremia*, 6, 423-432.

NAVARRO, Carmen (2003), "Didáctica de las unidades fraseológicas", en CALVI, María Victoria / SAN VICENTE, Félix (eds.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Viareggio-Lucca, Mauro Baroni editore, 99-115.

OLIMPIO DE OLIVEIRA, María Eugenia (2004), *Fraseología y enseñanza de español como*

lengua extranjera (Memoria de Investigación), Universidad Alcalá de Henares. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/OLIMPIO-D.html> (07-01-2018).

PAMIES BERTRÁN, Antonio / LUQUE DURÁN, Juan de Dios / FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia (eds.) (2011), *Paremiología y herencia cultural*, Granada, Granada Lingvistica.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada et al. (eds.) (2008), *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

RIOTANA, Ustinova (2008), "Los refraneros en la clase de ELE", *Paremia*, 17, 223- 232.

RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2006), "Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", en ÁLVAREZ Alfredo et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE (2005), Asturias, Universidad de Oviedo, 569-579.

SARDELLI, María Antonella (2010), "Los refranes en la clase de ELE", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 325-350.

SEVILLA MUÑOZ, Julia (1996), "Sobre la paremiología española", *Euskera*, XLI, 641-672

SEVILLA MUÑOZ, Julia (2001), "Reflexiones sobre la elaboración de un refranero multilingüe", *Paremia*, 10, 121-130.

SEVILLA MUÑOZ, Julia (2012), "La fraseología y la paremiología en los últimos decenios", en PENADÉS MARTÍNEZ Inmaculada / MARTÍN SÁNCHEZ Manuel (eds.), *La fraseología y la paremiología (60 años después de la Introducción a la lexicografía moderna de Julio Casares)*, Linred. *Lingüística en la red*, X. Disponible en http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico10-articulo3.pdf (14-01-2018).

SEVILLA MUÑOZ, Julia / BARBADILLO DE LA FUENTE, María Teresa (2004), "Valor didáctico del refrán", *Paremia*, 13, 195-204.

ZULUAGA, Alberto (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt, Peter D. Lang.

Webgrafía

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular (30-10-2017).

INSTITUTO CERVANTES, *Refranero Multilingüe (Centro Virtual Cervantes)*: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/> (25/12/2016).

PERFIL BIO-BIBLIOGRÁFICO

Doctora en Lingüística por la Universidad de Turín y cuyo PhD fue desarrollado en la sede consorciada de la Universidad La Sapienza de

Roma; licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Ha sido profesora de Lengua Española durante tres cursos académicos en la Universidad de Huelva y actualmente es profesora de Lengua castellana y Literatura, componente del grupo de investigación "Biolingüística" (HUM-972) de la Universidad de Sevilla, profesora de Español e Italiano como LE, miembro del Consejo de redacción de la revista científica de lenguaje, sociedad y comunicación *Lengcom* y becaria del grupo del programa de post-grado "Becas Talentia" (Junta de Andalucía). También ha sido evaluadora externa de dicha revista y vocal en los tribunales para la obtención del DELE en varias convocatorias del Instituto Cervantes (Roma y Palermo), así como Auxiliar de Conversación de Lengua Española en el Instituto de FP "Paolo Borsellino" de Palermo y en el Centro Linguistico Ateneo de la Universidad de Florencia.

Dirección electrónica: cristina.martin.amador@gmail.com