

LAS COMPARACIONES NO SIEMPRE SON ODIOSAS: EMPLEO DEL CONTRASTE ENTRE REFRANES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

COMPARISONS ARE NOT ALWAYS ODIUS: USE OF CONTRAST BETWEEN PROVERBS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN LANGUAGE LEARNING

ALICIA MARISCAL RÍOS
Universidad de Cádiz
alicia.mariscal@uca.es

Resumen: La fraseología, en general, y la paremiología, en particular –entendida esta última como el “tratado de refranes” (RAE 2014)– suelen estar ausentes en los manuales de ELE, a pesar de la riqueza lingüística y cultural que conlleva su aprendizaje. En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, las actividades de traducción y de corte contrastivo entre las unidades fraseológicas de las lenguas fuente y meta favorecen, además de las capacidades analíticas de los/las aprendices para las comparaciones entre idiomas, el desarrollo de su competencia intercultural.

Este trabajo representa una experiencia práctica con el estudiantado del *Northwest Cádiz Program* (<https://spanport.washington.edu/study-abroad/northwest-cadiz-program>), un programa de inmersión lingüística y cultural de alumnos/as de la Universidad de Washington para el aprendizaje de ELE en Cádiz.

El trabajo se halla en la línea de Mariscal Ríos (2020a), en el que se describían las actividades realizadas en la asignatura *Spanish Language 303* (“Lengua III”). En este caso, el grupo estaba formado por 20 estudiantes que cursaban *Spanish Language 302* (“Lengua II”), es decir, alumnado con un nivel intermedio de español, equivalente al B1 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes).

A través de una metodología activa, basada en los aprendizajes significativos y autónomos, el alumnado llevó a cabo un análisis contrastivo multilingüe de refranes de animales, empleando para ello datos tomados del *Refranero Multilingüe* del Instituto Cervantes (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009), además de otras actividades que potenciasen un desarrollo simultáneo de sus competencias comunicativa e intercultural.

Los resultados fueron bastante positivos tanto para el aprendizaje de la gramática del español, en general, como para el desarrollo de su conciencia intercultural, mostrándose muy motivados/as por conocer las coincidencias y diferencias entre los refranes de su propia lengua/cultura y los de la lengua/cultura meta.

Palabras clave: competencia intercultural; enseñanza de ELE; fraseología contrastiva; fraseodidáctica; refranes.

Abstract: Phraseology, in general, and paremiology, in particular –the latter understood as “tratado de refranes” (RAE 2014)– are usually absent in Spanish as a Foreign Language (SFL) manuals, despite the linguistic and cultural richness their learning entails. In the field of linguistics applied to language teaching, activities of translation and contrast between phraseological units favour the development of analytical abilities to make comparisons between languages, and the learner’s intercultural competence.

This work represents a practical experience with students of the *Northwest Cádiz Program* (<https://spanport.washington.edu/study-abroad/northwest-cadiz-program>), who came to Cádiz from the University of Washington to learn SFL and improve their knowledge of the Spanish culture.

Cómo citar este artículo: Mariscal Ríos, Alicia (2024). Las comparaciones no siempre son odiosas: Empleo del contraste entre refranes para el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 57-74

Recibido: 22/05/2024, Aceptado: 01/07/2024

© Alicia Mariscal Ríos



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

The work is in line with Mariscal Ríos (2020a), where activities for the teaching of *Spanish Language 303* (“Lengua III”) were described. In this case, the group was made up of students of *Spanish Language 302* (“Lengua II”), with an intermediate level of Spanish, equivalent to B1 of *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes).

Through an active methodology based on meaningful, autonomous learning, the students carried out a multilingual contrastive analysis of animal proverbs by using data from *Refranero Multilingüe* (Sevilla Muñoz & Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009), as well as other tasks to improve both their communication skills and intercultural competence.

The results were positive both in terms of their learning of the Spanish grammar and the development of their intercultural awareness, with the students showing interest for the knowledge of coincidences and differences between the proverbs in their own language/culture and those of the target language/culture.

Keywords: intercultural competence; teaching of SFL; contrastive phraseology; phraseodidactics; proverbs.

1 INTRODUCCIÓN

A la hora de integrar la fraseología (Ureña Tormo 2024), y más concretamente la paremiología, en la enseñanza de lenguas, existen dificultades debidas a la falta de atención que se le suele prestar al tema en los manuales de español, a pesar de su gran potencial para combinar elementos lingüísticos y culturales. De hecho, coincidimos con Fernández Prieto (2005, p. 349) en que la enseñanza de la fraseología “sigue siendo una asignatura pendiente, pues no se ha abordado en el aula la didáctica de la fraseología con la misma sistematización que se ha empleado en otras áreas como el léxico o la gramática”.

En este trabajo, desarrollado en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y la fraseodidáctica, se describirán las actividades realizadas en la asignatura *Spanish Language 302* (“Lengua II”) con un grupo de 20 estudiantes universitarios del *Northwest-Cádiz Program*, quienes, gracias a un convenio con la Universidad de Washington, se encontraban realizando un intercambio lingüístico y cultural en la Universidad de Cádiz. Su nivel inicial de español era intermedio, equivalente al B1 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes s.f.).

Los objetivos eran principalmente tres: (1) favorecer el aprendizaje de los refranes y el desarrollo de sus destrezas lingüísticas orales y escritas en español; (2) fomentar su capacidad analítica para llevar a cabo comparaciones entre idiomas, y (3) incrementar su interés por conocer otras lenguas y culturas. Para esto, se incluyeron contenidos *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*, con vistas a una educación integral de calidad. La metodología fue fundamentalmente activa, basada en aprendizajes significativos y autónomos, a partir de actividades que favoreciesen las interacciones comunicativas en el aula, así como otras de traducción

y de corte contrastivo para la comparación entre refranes de animales en español y sus equivalencias en otras lenguas, como el inglés, francés, alemán, italiano y portugués. El análisis de los refranes sirvió, además, como punto de partida para el tratamiento de varios temas culturales y la educación en valores.

Antes de describir la experiencia en el aula, se explicarán algunos conceptos del marco teórico y la presencia de los refranes en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* o MCER (Consejo de Europa 2002), por un lado, y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes s.f.), por otro.

2 MARCO TEÓRICO

En la presente sección, se tratarán algunos de los conceptos que serán abordados en esta experiencia práctica. De acuerdo con Almela Pérez y Sevilla Muñoz (2000, p. 10), “con bastante frecuencia se incluye el estudio de los enunciados sentenciosos, especialmente los refranes, dentro de la Fraseología” y estos son confundidos con los modismos y las frases hechas. Estos mismos autores definen el *refrán* como “una paremia popular que se caracteriza por una temática genérica, un sentido idiomático, elementos mnemotécnicos, un alcance universal y una morfosintaxis a veces arcaica” (Almela Pérez y Sevilla Muñoz, 2000, p. 16), que clasifican, según su temática y estructura sintáctica, en refranes *morales*, *geográficos*, *meteorológicos* y/o *temporales*, *laborales*, *supersticiosos* y *dialogados*, aunque aquí nos centraremos en los *morales*, por sus implicaciones didácticas.

El refrán tiene, además, “un valor discursivo, es decir, equivale a un enunciado que tiene una función en el texto que lo incluye, ya que corresponde a una oración y goza de un sentido completo”, cuyo carácter anónimo y popular hace que sean “reconocidos y utilizados incluso por los hablantes menos instruidos. Esto hace que mantenga una estrecha relación con la cultura de la lengua en la que se usa” (Gómez González y Ureña Tormo, 2014, p. 21). Estas mismas autoras destacan también otros aspectos, como sus características *rítmicas* (rima, paralelismo y bimetrismo); *formales y estructurales* (ausencia de particularización de los tiempos verbales, supresiones y la presencia de estructuras sintácticas recurrentes); *léxicas* (vocabulario común, dialectalismos y arcaísmos), y *discursivas* (existencia de variación, función comunicativa de los refranes y diferencias en cuanto a su sentido más o menos literal).

De la enseñanza de la fraseología se ocupa la *Fraseodidáctica*, que, según González Rey (2012, pp. 67-68), constituye “una rama de la fraseología aplicada” y “se define no sólo como la didáctica de la fraseología de una lengua, sino también como la didáctica de toda una lengua a través de su fraseología”. Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023, p. 367) consideran que la fraseodidáctica, inicialmente conocida como *didáctica de la fraseología*, es “una disciplina relativamente reciente en las investigaciones de ELE”, por lo que

es necesario realizar investigaciones en otras líneas de trabajo que se encuentran todavía en un proceso de evolución embrionario, tales como [...] confeccionar unidades didácticas enfocadas al aprendizaje de las UF. En la actualidad, las UF se trabajan dentro de unidades generales y no reciben la importancia que debieran. Por lo tanto, este tipo de investigación permitiría subsanar en gran medida esta carencia actual (Cano Ginés y Arroyo Martínez 2023, p. 383).

Para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas¹, dichos autores proponen que el/la docente incorpore en su práctica habitual ciertas pautas, como las siguientes: (1) su dificultad a la hora de establecer la gradación de su aprendizaje; (2) el empleo de muestras de lenguaje real; (3) la existencia de relaciones semánticas entre distintas unidades lingüísticas; (4) la mejora del conocimiento intercultural del alumnado y su aprendizaje de unidades fraseológicas similares a las de su lengua materna, y (5) la importancia de la pragmática y la función comunicativa que desempeñan en los correspondientes contextos.

En opinión de Navarro (2007), tampoco se les ha prestado suficiente atención a las investigaciones en fraseología contrastiva, que la autora integra en la lingüística contrastiva. Los contrastes interlingüísticos resultan de gran interés para la enseñanza de los refranes (Syzdykov 2014; Neal 2015; Rusieshvili-Cartledge y Dolidze 2016; Martí Solano y Rondinelli 2021; Lu 2023; Landmann y Ganz 2023), puesto que favorecen la competencia analítica del alumnado para comparar las estructuras y el léxico de las lenguas implicadas (Leal Riol 2011) y detectar la existencia de interferencias (Irujo 1986).

1 Para una revisión de las aportaciones de la lingüística cognitiva al estudio de la fraseología en sus vertientes teórica y aplicada a la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, véase Ureña Tormo (2024).

Para Timofeeva (2012, p. 405), la problemática existente en la traducción de los fraseologismos “deriva de la propia naturaleza de la significación fraseológica. Por ello, cualquier acercamiento interlingüístico a la fraseología ha de partir de una reflexión previa en torno a cómo las unidades fraseológicas (UF) realizan su función significativa”. Esta autora, basándose en Corpas (2003), con el objetivo de tratar de encontrar “un equivalente semántico a la UF del original en el plano léxico” (Timofeeva, 2012, pp. 411-412), diferencia entre tres grados de equivalencia, para los que son necesarios diferentes procedimientos traductológicos (Corpas 2003): equivalencia *nula*, *parcial* y *total*, que abarcarían desde las UF sin equivalentes de traducción en la lengua meta hasta aquellas que “se traducen mutuamente mediante la técnica de transferencia denominada sustitución” (Corpas, 2003, p. 206).

Coincide Navarro (2007), al contrastar la fraseología del español y del italiano, en la existencia de tres niveles de equivalencia interlingual: *total*, *parcial* y *cero*. Entre las UF relacionadas con las partes del cuerpo que presentarían equivalencia *total*, incluye la autora las siguientes: *mordersi la lingua* (“morderse la lengua”), *perdere la testa* (“perder la cabeza”), *non muovere un dito* (“no mover un dedo”), *mostrare i denti* (“enseñar los dientes”) y *alzare il gomito* (“empinar el codo”).

Son ejemplos de UF con equivalencia *parcial*, por presentar variación léxica y/o estructural entre los dos sistemas, *costare qualcosa un occhio della testa* (“costar algo un ojo de la cara” en español, pero “de la cabeza” en italiano) y *non avere né capo né coda* (“no tener ni pies ni cabeza”), donde en italiano la *cabeza* es presentada en primer lugar y se usa *cola* en lugar de *pies*. También integra Navarro (2007) entre las equivalencias *parciales* los casos en los que la UF tiene la misma forma (o similar), aunque difiere en su significado en cada lengua. Un ejemplo de ello podría ser *in bocca al lupo* (“en la boca del lobo” en español), porque en italiano posee connotaciones positivas, al representar un deseo de buena suerte, mientras que en español se asocia con un peligro, como en “meterse en la boca del lobo”. Asimismo, las UF con equivalencia *parcial* pueden variar en su forma, pero presentar el mismo significado, como sucede en *trovare cinque piedi al montone* (“buscarle tres pies al gato” en español y “encontrarle cinco pies al cordero” en italiano).

Por último, entre los ejemplos de equivalencia *cero*, se hallan aquellas UF con el mismo significado fraseológico, pero que no muestran ni equivalencia

léxica ni similitud estructural, como *avere le mani corte* (“ser tacaño/a”)², cuya traducción literal (“tener las manos cortas”) no tendría sentido en español.

Se refiere Timofeeva (2012), además, a la *equivalencia aparente*, originada por la interferencia de los “falsos amigos” (Sameer Rayyan 2016), es decir, cuando la UF en la lengua de origen y la de la lengua meta “aparentan similitud formal en cuanto a sus componentes, pero difieren en el significado, [...] aunque estrictamente hablando no se trata de equivalencia, sino más bien de la mera coincidencia formal” (Timofeeva, 2012, p. 412). Entre los ejemplos dados por Navarro (2007), se incluyen *avere una buona mano* (“tener buena mano”), que en español significa ser una persona mañosa, pero que en italiano se relaciona bien con una buena partida de naipes, o bien con alguien que dibuja bien, y *alzare le mani* (“alzar/levantar las manos”), cuya traducción en singular (“levantar la mano”) puede ser asociada en español con una agresión física.

Para Syzdykov (2014, p. 318), los refranes son “treasures of the culture and language of the people” [tesoros de la cultura y de la lengua de los pueblos] y su empleo en las clases de español presenta una serie de ventajas relacionadas no solo con el aprendizaje de la lengua meta en sí, sino también con el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural, y con su potencial como actividad que fomenta la participación activa y la motivación del alumnado.

Los refranes forman parte de la comunicación diaria de muchos hablantes nativos, pero no se suelen enseñar en las clases de español hasta los niveles más avanzados. Sin embargo, pueden ser un recurso muy útil en todos los niveles de aprendizaje de la lengua, siempre que seleccionemos los más adecuados para nuestros objetivos. Además de ser un contenido en sí mismos, nos ayudan a presentar diferentes aspectos lingüísticos en contexto. También nos permiten trabajar la interculturalidad y motivar a nuestros estudiantes para que participen activamente en el aula (Fernández Pesquera, 2013, p. 429).

En el caso de los refranes, estos precisan del conocimiento no solo de su forma, sino también de su “dimensión funcional” (Manero Richard, 2011, p. 485), de sus posibles connotaciones negativas, su contexto de uso y del registro en que deben ser utilizados, para evitar choques culturales que provoquen descortesía hacia

2 Si *avere le mani corte* fuese traducido como “ser del puño cerrado”, podría considerarse una equivalencia parcial, con diferencias en la forma, pero el mismo significado (“ser tacaño/a”).

nuestro interlocutor, por romper con las convenciones sociales y los comportamientos esperados por los/las hablantes de otras lenguas. Por ejemplo, hay refranes que son apropiados únicamente en un registro más coloquial, como *Gallina vieja hace buen caldo*, definido en el *Refranero Multilingüe* (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009) como “un refrán gastronómico que, empleado en sentido más general, puede referirse a las cosas de calidad y a los beneficios que conlleva usarlas”. Sin embargo, conviene que los/las estudiantes conozcan también el uso peyorativo del adjetivo *viejo/a* para referirse a las personas, en general, y a las mujeres, en particular, además del peligro de que su discurso sea interpretado como sexista y discriminatorio (Mariscal Ríos 2020b), como ocurre con los refranes que presentan a la mujer como mentirosa (*El lloro de la mujer no es de creer*), o los que dan a entender que la mujer ha de ser bella y estar siempre arreglada (*Compuesta, no hay mujer fea*), para evitar que su marido la deje por otra (*La mujer compuesta a su marido quita de puerta ajena*).

El profesorado ha de prestar atención, además, al hecho de que el desarrollo de la competencia sociocultural no implica necesariamente el de la competencia intercultural, dado que esta última supone “una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales” (*Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, s.f.), para lo cual resulta fundamental evitar posturas etnocéntricas, choques culturales, prejuicios y actitudes negativas.

Un buen ejemplo de cómo combinar un planteamiento didáctico que potencie simultáneamente el desarrollo lingüístico y cultural del alumnado es el que proponen Gómez González y Ureña Tormo (2014) y Penadés Martínez (2015), quienes atienden a los contenidos *funcionales, léxicos, gramaticales y culturales* a la hora de diseñar unidades didácticas para la enseñanza de la fraseología en ELE.

3 LOS REFRANES Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA Y EL PLAN CURRICULAR

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* o *MCER* (Consejo de Europa 2002), son contadas las ocasiones en las que se mencionan los refranes, como en el epígrafe 5.2 (“competencias comunicativas de la lengua”), concretamente en el apartado 5.2.1, dedicado a las “competencias lingüísticas”. Al referirse al desarrollo de la “competencia léxica”, en el subapartado 5.2.1.1 (p. 108), se explica que “la competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad

para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”. Los elementos léxicos comprenden, entre otros, “expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” e incluyen “fórmulas fijas”, como los *refranes* y proverbios, a los que el MCER (2002, p. 117) dedica el subapartado 5.2.2.3, titulado “las expresiones de sabiduría popular”.

En las escalas ilustrativas para la “gradación del conocimiento de vocabulario” (MCER 2002, p. 109), las expresiones idiomáticas se vinculan a los niveles superiores (C1 y C2). Asimismo, para el desarrollo de la “adecuación sociolingüística”, se especifica que los usuarios del Marco de referencia deberán decidir “qué *refranes*, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto”.

Estas fórmulas fijas –que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes– contribuyen de forma significativa a la cultura popular. [...]. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural (Consejo de Europa, 2002, p. 117).

El MCER se refiere aquí a la “competencia sociocultural”, que incluye en la “competencia sociolingüística” (5.2.2). Sobre el “conocimiento sociocultural” (subapartado 5.1.1.2, p. 100, en el epígrafe 5.1 de “competencias generales”), el MCER explica lo siguiente:

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque [...] es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (Consejo de Europa, 2002, p. 100).

Por otro lado, en el subapartado 5.1.1.3, se sugiere trabajar la conciencia del alumnado en materia de “la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio”, para desarrollar una competencia intercultural apropiada (p. 102), y se dedica el subapartado 5.1.2.2 a aclarar cuáles han de ser esas “destrezas” y “habilidades interculturales”. Además, en 7.3.1.2 (“factores afectivos”), se puede ver que la competencia intercultural no solo afecta a los conocimientos de otras lenguas y culturas, sino también a las actitudes, valores y al desarrollo de una “personalidad intercultural” (p. 104).

En cuanto al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes s.f.), no se puede hallar ninguna mención explícita a los refranes, sino a las expresiones idiomáticas en general, aunque únicamente en los últimos niveles (C1 y C2), al igual que ocurría en el *MCER*. Por ejemplo, en la descripción general del C1, se explica que los/las aprendices que alcancen este nivel serán capaces de “adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Reconocen registros; son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales”. A su vez, quienes logran un nivel C2 “tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”.

Con respecto a la interculturalidad, el *Plan Curricular* establece tres grandes dimensiones, entre las que se encuentra la de “hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”.

No parece necesario esperar, pues, hasta los últimos niveles para sacarles el máximo partido a los refranes, dado que se trata de estructuras bimembres no demasiado complejas desde un punto de vista sintáctico, pero con una gran riqueza léxica y cultural.

4 EXPERIENCIA PRÁCTICA

En línea con la necesidad expuesta por Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023, p. 383) de realizar más investigaciones en el ámbito de la fraseodidáctica, se presenta aquí una serie de actividades (tabla 1), diseñadas para la asignatura *Spanish Language 302* (“Lengua II”). Los destinatarios fueron 20 estudiantes de la Universidad de Washington, entre 19 y 20 años de edad, que aprendían español como lengua extranjera en la Universidad de Cádiz durante el semestre de primavera del año 2019 y presentaban un nivel intermedio de español (aproximadamente un B1 del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes).

En cuanto a su temporalización, la sesión tuvo una duración de dos horas. Su objetivo principal era favorecer el desarrollo integral de las destrezas lingüísticas y contribuir a la mejora de su competencia comunicativa e intercultural, para lo cual se recurrió a contenidos de tres tipos: *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*.

Los contenidos *conceptuales* incluían trabajar los conceptos de “fraseología”, “paremia” y “refrán”, así como los tipos de *equivalencia* según Navarro (2007), aunque también léxico y gramática presentes en los refranes. Los *procedimentales* conllevaron la búsqueda, el análisis y contraste entre refranes, además del diseño de una presentación en Powerpoint o Prezi, la creación de un diálogo y su dramatización. En tercer lugar, los *actitudinales* consistieron en el fomento de la educación en valores, como la tolerancia y el respeto por el español y su cultura.

1. (Gran grupo): Lluvia de ideas (*brainstorming*) para la detección de conocimientos previos (¿qué es un refrán? ¿Conoces alguno en español? ¿Puedes dar ejemplos de refranes en tu lengua materna? ¿Sabes si existen en español? ¿Cómo se traducirían?).

2. (Gran grupo): Explicación del concepto de “fraseología”, “refrán” y los tipos de equivalencia. Análisis de ejemplo de actividad contrastiva (figura 1).

Figure 1 displays four panels illustrating the concept of 'killing two birds with one stone' in different languages:

- Spanish:** "Matar dos pájaros de un tiro". Illustration: A man aiming a rifle at two birds flying in the sky.
- English:** "To kill two birds with one stone". Illustration: Two blue birds and a grey stone.
- French:** "Faire d'une pierre deux coups". Illustration: A man holding a large stone, with a speech bubble saying "UN SEUL COUP SUFFIRA!".
- Romanian:** "A împuşca doi iepuri deodată". Illustration: A man with a bow and arrow aiming at two rabbits.

Figura 1. Ejemplo de actividad contrastiva a partir del refrán *Matar dos pájaros de un tiro*.

3. (Por parejas): Búsqueda en el *Refranero Multilingüe* de 10 refranes en español que incluyan animales (9 dados por el profesor y uno elegido libremente) y su contraste con otras 5 lenguas (tabla 2).

inglés	Never look a gift <i>horse</i> in the mouth.	Nunca mires la boca de un <i>caballo</i> regalado.
francés	À <i>cheval</i> donné on ne regarde pas la bride.	A <i>caballo</i> dado no se le mira la brida.
alemán	Einem geschenkten <i>Gaul</i> sieht man nicht ins Maul.	A un <i>caballo</i> regalado no se le mira en la boca.
italiano	A <i>caval</i> donato non si guarda in bocca.	A <i>caballo</i> regalado no se le mira en la boca.
portugués	A <i>cavalo</i> dado, não se olha o dente.	A <i>caballo</i> dado, no se le mira el diente.

Tabla 2. Fichas para el contraste de refranes en español y otras 5 lenguas.

Los 9 refranes que forman parte de la actividad son estos³: (1) *A caballo regalado, no le mires el diente* (o *el dentado*); (2) *A cada cerdo le llega su San Martín*; (3) *A otro perro con ese hueso*; (4) *A perro flaco todo se le vuelven pulgas*; (5) *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*; (6) *Bicho malo nunca muere*; (7) *Más vale pájaro en mano que ciento volando*; (8) *Más vale ser cabeza de ratón que cola de león*, y (9) *Unos crían gallinas y otros se comen los pollos* (en desuso).

4. (Por parejas): Con el refrán escogido por ellos, diseñan una presentación en Powerpoint o Prezi (<https://prezi.com/es/>), como en el ejemplo, que luego explican al grupo-clase.

Tabla 1. Propuesta de actividades para trabajar el contraste entre refranes en el aula de ELE.

Los criterios de evaluación se basaron en la participación activa de los/las alumnos/as en las distintas actividades, la entrega de las fichas contrastivas entre refranes, la presentación en Powerpoint/Prezi y el *roleplay*. Además, se les pidió, en la prueba final escrita de mayo, que eligiesen y analizaran uno de los refranes trabajados durante la sesión.

Con estas actividades, se habla, conversa, escucha, lee y escribe en español, por lo que todas las destrezas lingüísticas se ven implicadas, junto al conocimiento de una parte de la cultura española a través de los refranes y su contraste con los de la lengua materna. Son tantas las posibilidades que esta actividad

3 Para la selección de los refranes, se tuvo en cuenta el nivel de español del alumnado al que iba dirigida su enseñanza, los objetivos y los contenidos que se pretendía trabajar. Para ello, se procedió a la búsqueda, en el *Refranero Multilingüe*, de refranes en español que incluyesen animales, cuya elección vino determinada tanto por su sencillez sintáctica como por su riqueza contrastiva en otras lenguas.

contrastiva ofrece –tanto desde un punto de vista lingüístico como cultural– que aquí, por falta de espacio, se tratará únicamente el primero de los refranes analizados: *A caballo regalado no le mires el diente* (o *el dentado*).

En el campo de “observaciones” de la ficha disponible en el *Refranero Multilingüe* (<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58047&L-ng=0>), se indica que “el referente de este refrán se encuentra en las ferias de ganado, en las que el comprador comprueba la edad y la salud del caballo por el estado de su dentadura”. Este dato permite hablarles de las ferias del sur de España, como la Feria del Caballo de Jerez y la Feria de Abril de Sevilla, así como del espectáculo de *ballet* ecuestre titulado “Cómo bailan los caballos andaluces” (<https://www.realescuela.org/exhibicion/>) y del “caballo cartujano” (<https://www.youtube.com/watch?v=d7wBjV86Jro>).

Desde un plano lingüístico, la traducción a otros idiomas facilita el contraste de vocabulario (*caballo*, *horse*, *cheval*, *Gaul*, *caval*/*cavallo* y *cavalo* en portugués), el aprendizaje de familias léxicas y de la derivación (p. ej., *caballo* → *caballito*, *caballero*, *caballería*, *caballeriza* y *(des)cabalgar*). También las relaciones semánticas, como la sinonimia (*caballo*/*corcel*) y la hiponimia/hiperonimia, como la inclusión de *caballos*, *yeguas*, *burros*, *cebras* y *mulos/as* en la familia de los *equinos*. La traducción del refrán al inglés, alemán e italiano ofrece, asimismo, la posibilidad de hablarles de la sinécdoque, porque es la “boca” (el todo) y no los “dientes” (la parte) lo que se le mira al caballo. Este animal también está presente en *ser más lento que el caballo del malo* y en el refrán *Caballo grande, ande o no ande*.

Del mismo modo, *caballo* es una palabra polisémica, que puede referirse al mamífero, al ajedrez, a la carta de la baraja española –en contraste con la del póquer– o a la heroína, cuya asociación con las drogas también está presente en *camello*, *mula* y en la expresión *tener el mono*. Asimismo, se aprecia en algunas colocaciones léxicas, como *caballo* (o *caballito*) *de mar*, *caballito del diablo*, *caballo de batalla*, *caballo de Troya* y *cola de caballo*, esta última referida a un tipo de peinado. En el caso de *caballo de Troya*, no solo puede destacarse la historia desde un punto de vista cultural (https://www.youtube.com/watch?v=nP-8g_T0j6Y&t=11s), sino también enseñarles su posible utilización como metáfora. Otro ejemplo de metáfora, que conlleva, en este caso, la animalización a modo de insulto, es (*tener*)

cara de caballo, recurso muy frecuente en español, como se aprecia en (*ser*) *un loro*, *una cotorra*, *un pulpo*, *una mosquita muerta*, *un gallina*, *un cerdo*, *un buitre* o *una víbora*. Son interesantes también las connotaciones que despiertan los animales en las diferentes lenguas. Por ejemplo, ser un *perro* en español significa “persona despreciable”, mientras que *perra* se refiere a “prostituta”, al igual que *zorra*, frente al *zorro* como símbolo de astucia.

Culturalmente hablando, existen, además, diferencias asociadas a la imagen mental que se tiene de los animales. Por ejemplo, en China es bueno nacer durante el año de la *rata*, pero en España es considerada portadora de enfermedades. Por otro lado, en el Reino Unido el *cuervo* se asocia positivamente con la continuidad de la monarquía (<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=lvCGXWLWo9s>), al contrario que en España, donde se identifica con un *pájaro de mal agüero*. Estos choques culturales pueden favorecer también el tratamiento de temas polémicos, como las corridas de toros en España y el consumo de su carne, la caza de ballenas en países como Noruega y Japón, o el consumo de animales salvajes en Asia, como el *murciélago* y el *pangolín*, prohibidos en China tras el inicio de la pandemia por el coronavirus (Peiró 2020). Esto favorece el refuerzo, al mismo tiempo, de su educación para la salud y del/de la consumidor/a.

Otros contenidos que se pueden trabajar son el tráfico de esclavos, a quienes se les miraban los dientes para comprobar su salud; la historia de los “barberos cirujanos”, con el vídeo “Barberos: los cirujanos de la Edad Media” (<https://www.youtube.com/watch?v=H3JEHnxBLNs>) y las lecturas “Why are (male) surgeons still addressed as Mr.?” [“¿Por qué aún se usa “señor/a” al dirigirse a los/as cirujanos/as?”] (Loudon 2000), “Las aterradoras raíces de la odontología” (BBC News 2017) y “Los dientes de Waterloo” (Galindo 2022).

Estas son solo algunas de las actividades que se pueden realizar para favorecer la enseñanza de la fraseología y los refranes en el aula de español, mediante una metodología activa basada en los aprendizajes significativos y el trabajo autónomo. De esta manera, se desarrollan las destrezas lingüísticas, al tiempo que aumentan sus conocimientos culturales, dado que, en nuestra opinión, el contraste entre culturas representa una herramienta didáctica de gran utilidad para el desarrollo de la competencia comunicativa (Mariscal Ríos 2022).

La implementación de esta unidad didáctica en el aula de español ha supuesto una experiencia práctica muy enriquecedora tanto a nivel docente como del alumnado, pues se ha podido constatar el interés que despiertan los refranes, en particular, y la fraseología, en general, en los/las estudiantes, quienes sienten curiosidad por la traducción de los refranes de su lengua (el inglés) en español y por el análisis de sus similitudes y diferencias. Ello se ha visto reflejado también tanto en los resultados positivos observados durante la sesión en sí como en los obtenidos por los/las estudiantes en la prueba escrita del final de semestre.

Cabría señalar, por último, la presencia, en el *Refranero Multilingüe*, de algunas traducciones de refranes que bien son inexistentes, o bien poco apropiadas en otros idiomas, así como refranes que ya han dejado de usarse en español, por lo que el profesorado debería tener estos aspectos en cuenta a la hora de seleccionar aquellos que formarán parte de los materiales didácticos en el aula, al igual que su riqueza contrastiva y grado de complejidad, esto último dependiendo siempre del nivel de español de los/las aprendices y de los objetivos que se pretenda conseguir.

5 CONCLUSIONES

Para finalizar, se resumirá en qué modo contribuye esta experiencia práctica al desarrollo de las destrezas lingüísticas en español (orales y escritas), la competencia comunicativa, en general, y las diversas subcompetencias que la componen, como la lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, pragmática, sociocultural e intercultural, además de la educación en valores, para la salud y del/de la consumidor/a. Con ello se pretende contribuir a la difusión de propuestas para la enseñanza de la fraseología en el aula de ELE, en consonancia con Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023).

Comenzando con las destrezas receptivas, la *comprensión auditiva* ha sido necesaria para entender las explicaciones del/de la docente, escuchar a los/las compañeros/as y comprender los vídeos, y la *comprensión lectora* ha sido fomentada gracias a la búsqueda de refranes y las lecturas incluidas como material de trabajo en el aula.

En cuanto a las destrezas productivas, los/las aprendices han practicado su expresión oral, no solo a la hora de *hablar*, sino de *conversar*, ya sea con el/la

profesor/a (en las actividades de lluvia de ideas o de análisis de lecturas y vídeos), o durante el trabajo en pareja, para analizar los refranes y luego dramatizarlos en forma de *roleplay*, actividad esta última que también hacía necesaria la *expresión escrita* al redactar el diálogo. Además, el alumnado creó una presentación en *Powerpoint* o *Prezi*, para lo cual puso en práctica su conocimiento de las TIC.

Con respecto a su competencia comunicativa, se han trabajado su competencia léxica, gramatical (morfología y sintaxis), semántica, ortográfica y ortoépica (pronunciación correcta durante la lectura), así como sus competencias sociolingüística, discursiva y pragmática, para saber para qué funciones comunicativas se empleaban los refranes, en qué contextos y cuál era el registro más apropiado para cada uno de ellos.

Finalmente, también se han favorecido su “conciencia intercultural”, es decir, su “capacidad de reconocer la existencia de diferencias y analogías entre la propia cultura y las culturas de otras gentes y pueblos” (van Hooff *et al.*, 2002, p. 59), y sus “destrezas y habilidades interculturales”, para evitar adoptar posturas etnocéntricas y fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural, porque, como apuntaba Paulo Coelho en *El manuscrito encontrado en Accra* (2012), la belleza no reside en la igualdad, sino en la diferencia.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almela Pérez, R. y Sevilla Muñoz, J. (2000). Paremiología contrastiva: propuesta de análisis lingüístico. *Revista de investigación lingüística*, 3(1), 7-47. <https://revistas.um.es/rii/article/view/4421>
- BBC News (07/05/2017). Las aterradoras raíces de la odontología. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-39771417>
- Cano Ginés, A. y Arroyo Martínez, L. (2023). Fraseología aplicada a la adquisición del español como lengua extranjera. *Revista de Filología*, 46, 365-386. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2023.46.18>
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Fernández Pesquera, C. (2013). El uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Plurilingüismo y enseñanza*

- de *ELLE en contextos multiculturales*. ASELE, 429-438. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0044.pdf
- Fernández Prieto, M.^a J. (2005). La enseñanza de la fraseología: evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. Castillo, O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. ASELE y Universidad de Sevilla, 349-356. <https://idus.us.es/handle/11441/42529>
- Galindo (10/02/2022). Los dientes de Waterloo. <https://www.dentalgalindo.com/blog/los-dientes-de-waterloo/>
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2014). *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- González Rey, M.^a I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*, 20(2), 287-304.
- Landmann, J. y Ganz, Y. (2023). Animal proverbs: a cross-cultural perspective. *English Today*, 1-6. <https://doi.org/10.1017/S0266078423000226>
- Leal Riol, M.^a J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Universidad de Valladolid.
- Loudon, I. (2000). Why are (male) surgeons still addressed as Mr? *British Medical Journal*, 321(7276), 1589-1591. doi: 10.1136/bmj.321.7276.1589
- Lu, G. (2023). Comparative Study of the Cultural Connotations of Proverbs with Zoonyms in Chinese and Spanish. *Sinología hispánica: China Studies Review*, 16(1), 167-190. <https://doi.org/10.18002/sin.v16i1.7680>
- Manero Richard, E. (2011). *Perspectivas lingüísticas sobre el refrán. El refranero metalingüístico en español*. Peter Lang.
- Mariscal Ríos, A. (2020a). Fomento de la lectura y escritura en otras lenguas en el ámbito universitario: experiencia didáctica con estudiantes del Northwest Cádiz Program. *Álabe*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.8>
- Mariscal Ríos, A. (2020b). Flechas de Cupido envenenadas: análisis crítico de discursos basados en comunicaciones tóxicas, falacias, mitos sobre el amor romántico y estereotipos asignados al género. En V. Sánchez Rodríguez, M.^a Teresa Bejarano y S. Corral Robles (coords.), *Género e igualdad como señas de identidad modernas*. Tirant lo Blanch, 253-265.
- Mariscal Ríos, A. (2022). Nunca rompas el silencio si no es para mejorarlo: el análisis contrastivo intercultural como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior. En D. Navarro, J. L. Corona e I. Sacaluga (eds.), *Nuevas tendencias en la comunicación y en la investigación: su reflejo profesional y académico*. Gedisa, 271-282.
- Martí Solano, R. y Rondinelli, P. (2021). "Comparisons are odious": how comparable are equivalent proverbs across languages? <https://hal.science/hal-03504178/>
- Navarro, C. (2007). Fraseología contrastiva del español y el italiano: análisis de un corpus bilingüe. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 13. https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm

- Neal, M. (2015). Comparison of English and Japanese Proverbs Using Natural Semantic Metalanguage. *New Voices in Japanese Studies*, 7, 85-101. <http://dx.doi.org/10.21159/nvjs.07.05>
- Peiró, P. (06/03/2020). Humanos que comen animales salvajes sin control: un polvorín para la salud mundial. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/03/02/planeta_futuro/1583166211_017881.html
- Penadés Martínez, I. (2015). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En P. Mogorrón Huerta y F. Navarro Domínguez (eds.), *Fraseología, Didáctica y Traducción*. Peter Lang, 241-260.
- RAE (2014). Paremiología. *Diccionario de la lengua española* (versión electrónica 23.7). <https://dle.rae.es>
- Rusieshvili-Cartledge, M. y Dolidze, R. (2016). Cross-language equivalence and cultural similarity in proverbs. *International Journal of Arts and Sciences*, 9(4), 267-271. <https://www.universitypublications.net/ijas/0904/html/R6ME47.xml>
- Sameer Rayyan, M. (2016). Los falsos amigos en la fraseología español-árabe: el caso de los fraseologismos somáticos. *Entreculturas*, 7-8, 445-468. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11344>
- Sevilla Muñoz, J. y Zurdo Ruiz-Ayúcar, M. I. T. (dirs.) (2009). *Refranero multilingüe*. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Syzdykov, K. (2014). Contrastive Studies on Proverbs. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 136, 318-321. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.336
- Timofeeva, L. (2012). Sobre la traducción fraseológica. *ELUA*, 26, 405-432. <https://doi.org/10.14198/ELUA2012.26.15>
- Ureña Tormo, C. (2024). *Fraseología, lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge.
- Van Hoof, A., Korzilius, H., y Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la “conciencia intercultural”? En M. Pérez Gutiérrez y Coloma Maestre, J. (eds.), *Actas del Congreso Internacional XIII de ASELE, El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE, 52-77. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm

