

Los refranes como herramienta didáctica para la enseñanza de la negación enfática en ELE

Carmen Pérez-Salazar Resano
Universidad de Navarra

RESUMEN: La dificultad que entraña la enseñanza-aprendizaje del caudal de elementos expresivos de negación en español exige la búsqueda de estrategias didácticas eficaces. En este artículo se presenta una propuesta basada en el uso de refranes, cuyas características (el rango textual, la brevedad, el contenido e incluso el carácter lúdico) los convierten en material idóneo para la reflexión, la comprensión y la adquisición de construcciones, libres y fraseológicas, que se emplean para negar enfáticamente dentro y fuera de los márgenes de la oración.

PALABRAS CLAVE: Actividades didácticas, fraseología, interculturalidad, refranes, aprendizaje de la lengua, negación.

Proverbs as a didactic tool for teaching emphatic negation in ELE

ABSTRACT: The complex task of teaching-learning the wide plethora of mechanisms to convey negation in Spanish calls for the design of new efficient didactic strategies. In this article we present a teaching proposal based on the use of proverbs, whose features (their textual nature, brevity, content and even playful character) make them a very apt material to promote the reflection, comprehension and acquisition of free and phraseological constructions used in Spanish to negate inside and outside sentence margins.

KEYWORDS: Learning activities, phraseology, interculturality, proverbs, language learning, negation.

1. Introducción

La nómina de recursos empleados para negar en nuestro idioma es especialmente generosa y diversa. Junto a los elementos simples, que se adquieren en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua materna o se transmiten en los niveles iniciales de la enseñanza del español (*no, nunca, nadie, nada, ninguno, sin, tampoco*), existe un buen número de expresiones –entre ellas, unidades fraseológicas– cuyo dominio exige un alto grado de competencia lingüística y pragmática. De hecho, la enseñanza de la negación resulta, por ello mismo, particularmente exigente, y requiere un amplio despliegue de estrategias didácticas, habitualmente dirigidas a aprendices de los niveles C1 y C2 establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER) (Lagüens y Ortiz 2021: 196-197).

No parece posible resolver, en una propuesta limitada, las dificultades que entraña la enseñanza de la negación o la de las unidades fraseológicas en ELE (Leal 2011: 41-54), cuestiones que interesan en estas páginas, pero sí asumir un objetivo más discreto: el propósito de este trabajo reside en ofrecer un recurso orientado a facilitar la contextualización y la interpretación y, por tanto, el aprendizaje de ciertas expresiones y locuciones negativas. En concreto, lo que aquí se plantea es aprovechar y explotar las características de los refranes, esencialmente el rango textual, para utilizarlos como cotextos en los que participan ciertas secuencias, y como pretextos para suscitar la reflexión y promover el uso de esas secuencias en nuevos contextos; en definitiva, se trata de utilizar estos peculiares *fragmentos de lengua* para observar, comprender y adquirir ese elenco de expresiones que se emplean para negar enfáticamente, del mismo modo que en otras propuestas didácticas se trabaja con textos de ámbitos y moldes distintos: literarios (Minervini 2021), publicitarios (Zamora Pinel 2000; Ruiz San Emeterio 2004) o periodísticos (Val Julián 1998).

La utilidad del refrán en el aula de ELE se sustenta en varias razones: los refranes constituyen enunciados completos e independientes, pero su brevedad los hace manejables en un aula; transmiten experiencias y enseñanzas que contienen referencias culturales (cfr. *infra*, apartado 4); poseen rasgos fonéticos y estructurales (el ritmo y la rima o la disposición bimembre) que facilitan su memorización (García-Page 1997: 276), e incluso, pese a la artificiosidad que los caracteriza a veces, presentan un componente lúdico (García-Page 1993)¹

¹ El autor se refiere a los refranes de contenido gracioso, burlesco o satírico; a los que juegan con el lenguaje; a los que consisten en meras asociaciones fónicas sin correspondencia semántica, o bien son chistes, acertijos, trabalenguas o juegos de palabras. Cito algunos ejemplos que incluye en su artículo: *Mejor sujeto es Maldonado que*

que resulta particularmente útil en la enseñanza. Trabajar con refranes significa trabajar con corpus de nativos, pero también abrir la posibilidad de generar corpus de aprendices (conforme a la distinción que presentan Cruz Piñol y Buyse 2022: 247)², como voy a tratar de mostrar.

La propuesta que se desarrolla aquí está orientada a estimular la reflexión –lingüística y cultural– de los aprendices de español como estrategia para desarrollar varias competencias: lingüística (aumentar el caudal de recursos expresivos de negación y utilizarlos correctamente), pragmática (aplicar esos recursos a una función comunicativa) y sociolingüística (adaptarse a las circunstancias de la situación comunicativa) (MCER: cap. 5). Se espera que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, que descubran por sí mismos las secuencias que se presentan –y los rasgos que comparten–, y que sepan generar nuevos contextos en los que incorporarlas.

Conforme al enfoque construccionista, que, aplicado a la enseñanza de las lenguas, ayuda a adquirir herramientas comunicativas prácticas³, las secuencias que aquí interesan son formas asociadas a los mismos contenidos semántico-pragmáticos, y forman parte del repertorio lingüístico de los hablantes de español (González-García 2012: 261-265). En las construcciones objeto de esta propuesta se pueden descubrir, y así se hará en el aula, regularidades de estructura y de significado, e incluso se alcanzará a observar la continuidad entre el significado literal y metafórico, y entre este y el valor pragmático.

2. Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español

Dado que los recursos que interesan en estas páginas son secuencias pluriverbales, muchas de ellas fijadas, y que, además, se propone trabajar en el aula con refranes –en definitiva, se manejan fraseologismos de distintas esferas–, se considera adecuado introducir una breve reflexión sobre la presencia de las unidades fraseológicas en la enseñanza del

Biennegado; Más valen muchos pocos que pocos muchos; Quien tiene boca, se equivoca. -Pero quien tiene seso, no dice eso; Se llama araña y no araña, ¡cosas de España!

² Como se verá en el apartado 5, una de las actividades que se proponen a los aprendices consiste en que inventen refranes a partir de los que se han seleccionado en cada tarea. Sus propuestas (corpus de aprendices) servirán para detectar y corregir errores.

³ Esas herramientas comunicativas son las construcciones, que se pueden definir como formas simples o complejas asociadas a una función semántica y pragmática. Remitimos a González-García (2012) y a Gras Manzano (2021) para una descripción de la(s) Gramática(s) de Construcción(es), sus orígenes en la Gramática Cognitiva y sus diversas vías de desarrollo. Calzado (2015) presenta las ventajas de integrar forma y significado en el aula de ELE, y propone la necesidad de incluir la Gramática de Construcciones en la formación de los docentes.

español. Con frecuencia se ha señalado y se señala la complejidad de enseñar las unidades del denominado *lenguaje ya hablado* o *discurso repetido* (Coseriu 1981: 115-116), complejidad que reside en su propia naturaleza formal y semántica, en la sistematicidad que ha de tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el inventario y en la necesidad de ofrecer reflexiones pragmáticas que ayuden a su contextualización (Forment 1998:339-340; Penadés Martínez 2015: 242-243).

Pese a las dificultades, el panorama ha cambiado mucho en las últimas dos décadas en lo que respecta a la enseñanza de español: si hasta hace pocos años los fraseologismos ocupaban poco espacio en los libros de texto (Leal 2011: 57 –“La fraseología española no se enseña en el aula de E/LE”, afirmaba esta autora–)⁴, han ido conquistando paulatinamente un lugar relevante, al menos a partir de los niveles superiores (Saracho Arnaiz 2016)⁵, y es general la consideración de las unidades fraseológicas como componente imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa (Ureña Tormo 2019: cap. 2)⁶: locuciones y fórmulas forman parte del caudal de recursos de los hablantes nativos, y, en consecuencia, están presentes en el *Plan Curricular* y en los exámenes DELE del Instituto Cervantes, conforme al mensaje metodológico del MCER, que presenta el aprendizaje de las lenguas orientado a la acción, esto es, con el objetivo de capacitar a los aprendices para expresarse en situaciones de la vida real (MCER: 38).

Con respecto a las unidades fraseológicas de rango textual, y en concreto a las paremias o refranes (cfr. *infra*, apartado 4, sobre denominación de unidades y delimitación de conceptos), cuya presencia en los manuales es más discreta⁷ —como también lo es, en la

⁴ Penadés (1999: 24-30) ya ofrece, sin embargo, una relación de materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas.

⁵ Sí existen divergencias respecto de los niveles en los que se deben introducir: desde los niveles iniciales (Leal 2011: 44), comenzando desde las más rentables y más sencillas, o bien a partir del nivel intermedio (Ruiz Gurillo 2000: 263), por la dificultad que entraña su aprendizaje. En este sentido, el MCER propone incluir únicamente ciertas unidades en los niveles más bajos, por ejemplo, algunas fórmulas rutinarias.

⁶ La autora ofrece un recorrido histórico sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas, inquietud más presente, en sus orígenes, entre los especialistas en fraseología que entre los especialistas en didáctica de las lenguas, y presenta una relación de estudios de fraseodidáctica en las dos décadas del siglo XXI.

⁷ Calañas (1999: 74-75) considera que las paremias son herramientas de comunicación, y como tales deberían estar presentes en la enseñanza, en su caso, del alemán, desde las primeras etapas. Del Campo (1999) revisa varios manuales y observa la escasa presencia de los refranes, con alguna excepción que incluye propuestas de explotación lingüística y cultural. La misma observación realiza, años después, Fernández Pesquera (2013: 432), que presenta varias propuestas para trabajar en el aula.

actualidad, su uso entre los hablantes nativos⁸—, existen colecciones de paremias seleccionadas y adaptadas para aprendices de español, con pautas muy útiles para su explotación en el aula (Penadés *et al.* 2008; Gómez González y Ureña Tormo 2014), e incluso repertorios en la red, como el de Sevilla y Zurdo (2009), accesible en la página del Centro Virtual Cervantes (cvc.cervantes.es/lengua/refranero; en adelante Refranero multilingüe), que cuenta, precisamente, entre sus objetivos, con el de “facilitar la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna y extranjera” (Sevilla y Zurdo 2009: Presentación).

Si bien el objetivo prioritario de esta propuesta no es la enseñanza de las paremias, su manejo en el aula permitirá a los alumnos, si no incorporarlas a su caudal de recursos activos (cabe destacar que algunos de los refranes seleccionados están, como se verá, en desuso), sí, al menos, reconocer rasgos estructurales y de contenido, y descubrir también parte de la idiosincrasia pasada o presente de los hispanohablantes; valga recordar, al respecto, que uno de los objetivos que presenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* es la dimensión de hablante intercultural: el alumno, señala, “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva”; para ello, se requiere el conocimiento de los referentes culturales (PCIC: Introducción general).

Existe, además de su estatus fraseológico, otro vínculo entre refranes y locuciones, en el que se sustenta la propuesta didáctica que se ofrece en estas páginas, y es el hecho de que estas, las locuciones, y también las fórmulas pragmáticas, pueden estar insertas en refranes. De hecho, aunque habría que demostrar que sucede siempre de este modo, se ha dicho que el refrán es el contexto de origen de algunas locuciones del español. Sirvan como muestra los casos que siguen, que incluyen algunos de los recursos expresivos que interesan aquí (Hernando Cuadrado 2010: 69-71):

Al enemigo, *ni agua*.

Ni en burlas ni en veras con tu amo partas peras.

Mientras no te señalen con el dedo, *no vales un bledo*.

Del bien al mal *no hay un canto de real*.

⁸ Explica Sardelli (2010: 326-327), conforme a los estudios realizados por Sevilla Muñoz, que el uso de refranes es cada vez más escaso en los hablantes de español: la última generación que los emplea con asiduidad es la nacida a principios del siglo XX. Hay, por tanto, una notable pérdida de competencia paremiológica activa, pero sí se conserva la competencia pasiva; esto es, los hablantes sabemos reconocer las paremias. Con todo, la autora señala la conveniencia de que los estudiantes “se familiaricen con el patrimonio paremiológico de la lengua segunda”.

3. La negación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y sus niveles de referencia

De conformidad con las indicaciones del MCER, base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. (MCER: cap. 1.1.), la negación está presente en todos los niveles de referencia para el español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Los recursos para negar se presentan desde los primeros niveles, pero es, a partir del nivel B1, cuando se incluyen las expresiones y las unidades fraseológicas negativas que aquí interesan. La negación se integra en los contenidos gramaticales, en algunas funciones pragmáticas y en ciertas tácticas y estrategias pragmáticas, esencialmente la intensificación, aunque también en la atenuación, por medio de la lítote.

Al terminar el nivel A2, los alumnos conocen los adverbios *no* y *tampoco* y los cuantificadores *nadie* y *nada*. Con estos recursos pueden construir oraciones negativas, saben corregir una información previa, responder negativamente —incluso con rotundidad, mediante la reiteración del adverbio *no* o con un refuerzo temporal (*en toda la semana; en diez años*)— expresar desacuerdo y rechazar una propuesta o invitación.

En los niveles B1 y B2 se introducen *ninguno* y *nunca*, *nada* en función adverbial; se presenta también el cuantificador focal *incluso* (y, por tanto, la función focalizadora). Los aprendices saben corregir una información previa (*no... sino*), expresan desacuerdo —incluso rotundo (*¡pues no!*)—, rechazan una propuesta y responden negativamente a una orden, de modo cortés o con vehemencia. En el nivel B2 se aprende a intensificar o a reforzar la negación con recursos fraseológicos, como la locución *en absoluto*. Para negarse a cumplir una orden o una petición y para denegar un permiso se incluyen en el inventario las fórmulas *de ninguna manera* y *de ningún modo*.

A partir del nivel C1 se amplía notablemente la nómina de recursos para negar, disentir y rechazar. Se incorporan al inventario gramatical los cuantificadores: *ni siquiera*, *hasta* y *apenas*, y, en particular, se introduce un buen número de unidades fraseológicas negativas: *¡para nada!* y *¡de eso nada!*, expresivas de desacuerdo rotundo; *por nada del mundo*, *ni hablar*, *ni loco*, *ni pensarlo*, *ni lo sueñes*; *ni se te ocurra*, indicadoras de negativa tajante; y *ni hablar*, *ni pensarlo*, *ni loco*, *ni atado*, empleadas para manifestar el rechazo de una propuesta. A partir de este nivel se mencionan también las estructuras de refuerzo de la negación con *ni* + sustantivo (*ni una palabra*, *ni ganas*, *ni falta que hace...*). El nivel C2 enriquece aún más el caudal de unidades

fraseológicas y frases negativas: *y un cuerno, de eso nada* responden de forma tajante a una orden; *ni se te pase por la imaginación, vas listo, que te crees tú eso* deniegan un permiso. Hay que esperar a alcanzar este nivel para conocer los modismos de polaridad negativa *no mover un dedo, no pegar ojo o no valer un pimiento*, y las expresiones con sustantivos minimizadores del tipo *un bledo, un comino, un pimiento o un jamón*.

De acuerdo con estas pautas, la propuesta que se presenta aquí debería desarrollarse a partir del nivel C1. No obstante, se ha considerado que las expresiones que incluyen sustantivos minimizadores (*bledo, comino, pimiento*, etc.), que en el Plan Curricular aparecen en el nivel C2, podrían abordarse antes, o, más precisamente, antes que otros recursos negativos, y ello por dos motivos: primero, porque su interpretación semántico-pragmática resulta sencilla a partir del significado literal de los elementos que las componen⁹; y segundo, porque pueden servir de fundamento para la introducción de locuciones y fórmulas negativas más complejas con las que comparten componentes, estructura o aspectos de contenido, como la partícula *ni* (conjunción o focalizador), que condiciona el modelo sintáctico, o los elementos que representan el extremo o los extremos de una escala. En esas similitudes se sustenta también la secuenciación de la propuesta en varias fases (cfr. *infra*).

En cualquier caso, los aprendices del nivel C1 poseen competencia suficiente para comprender el valor literal y el sentido idiomático de las expresiones que se presentan: los recursos adquiridos hasta ese nivel les permiten expresar negación rotunda, y saben también disentir, rechazar y refutar con vehemencia.

4. ¿Refranes o paremias? El refrán entre las unidades fraseológicas

No es propósito explicar las diversas consideraciones que se ofrecen para diferenciar tipos de unidades fraseológicas de rango textual, o mostrar las denominaciones y clasificaciones que ofrecen fraseólogos y paremiólogos, pero sí consideramos oportuno presentar brevemente los refranes¹⁰.

Las paremias, entre las que se encuentran los refranes, son unidades fraseológicas, es decir, combinaciones de dos o más palabras que han alcanzado cierto grado de fijación y de idiomática, se han especializado semánticamente y están, habitualmente,

⁹ Como explica Cifuentes (2019: 57-58), la importancia de los minimizadores en la expresión de la negación, que se debe, en parte, a la relación que establecen con el llamado *ciclo de Jerpersen*, es común a muchas lenguas, en las que estos sustantivos se emplean como reforzadores del valor negativo y pueden llegar a contagiarse de ese significado negativo.

¹⁰ Por razones prácticas, en este trabajo empleo indistintamente los términos *paremia* y *refrán*.

institucionalizadas. A diferencia de otros fraseologismos, como las colocaciones y locuciones, las paremias constituyen actos de habla independientes y tienen entidad textual (Corpas Pastor 1996: 20). Aunque la denominación y la delimitación de las unidades fraseológicas de rango textual no es unánime y, en ocasiones, las fronteras entre unas y otras no son nítidas, sí es habitual la consideración del refrán como tipo de paremia anónima, perteneciente al acervo tradicional de una comunidad, que expresa una reflexión o un mandato genérico y posee un valor sentencioso. Un buen número de refranes adopta estructura bimembre, con un esquema rítmico y rima consonante o asonante; algunos incluyen también elementos arcaicos, y presentan rasgos gramaticales peculiares con respecto al discurso libre (el orden de los elementos, la ausencia de actualizador ante el sustantivo, la abundancia de predicados no verbales...). Por último, es habitual la presencia de figuras retóricas (Hernando Cuadrado 2010; Manero 2011: cap. 2¹¹).

Incorporar los refranes al aula de español significa tener la oportunidad de reconocer todas estas características, y por tanto desarrollar, entre otras capacidades, la competencia lingüística de los aprendices; de hecho, las actividades que se proponen en los materiales publicados están, a menudo, orientadas a descubrir, en las unidades fraseológicas, los rasgos que acabamos de enumerar (Penadés 1999: cap. 2.2; Penadés *et al.* 2008: 82-102). Además, su condición de enunciados autónomos y su brevedad facilitan que se puedan realizar paráfrasis en el aula¹²:

Ojo por ojo, *ojo al cuadrado*.

Al mal tiempo, *paraguas*.

Ojos que no ven, *gabardina que desaparece*.

Incluso, una vez reconocidos los rasgos, que se proponga a los aprendices construir refranes nuevos:

No hay verano sin sol ni macarra sin transistor.

¹¹ Más recientemente, Anscombe (2022) ofrece una reflexión sobre los rasgos definitorios comúnmente aceptados de los refranes.

¹² Hernando Cuadrado (2010: 69-71), de quien tomo algunos de estos ejemplos, explica las alteraciones y creaciones del refrán que surgen en diversos ámbitos, como el publicitario.

5. Propuesta didáctica

5.1. Selección del material lingüístico

Atendiendo a las pautas metodológicas que proponen algunas autoras para la enseñanza de las unidades fraseológicas (Vigara 1996: 67; Penadés 1999: 35-52; Leal 2011: 44), el punto de partida de esta propuesta ha sido la elección de los recursos que serán objeto de enseñanza-aprendizaje —construcciones que sirven para negar enfáticamente, o que expresan desacuerdo y rechazo categórico—, que se presentarán en tres sesiones sucesivas considerando la contigüidad que existe entre unos y otros: el reconocimiento de los elementos y la estrategia expresiva de cada bloque facilitará la interpretación de las secuencias que aparecen en el siguiente. En cada sesión se trabaja con un grupo de refranes que comparten una construcción negativa, es decir, presentan un patrón sintáctico-semántico que se repite¹³. En concreto, los recursos expresivos de negación que se van a trabajar en estas tres sesiones son los que siguen:

Expresiones minimizadoras

Binomios negativos

Expresiones y locuciones con *ni* + término escalar

Las tareas que se realizarán en el aula están orientadas a estimular la reflexión sobre el significado semántico-pragmático, pero incluyen también el punto de vista gramatical y el componente fraseológico.

El hecho de haber incluido en la selección paremias de distintas épocas (esto podría resultar inconveniente si el objetivo fuese el aprendizaje de las paremias) no impedirá cumplir los objetivos que se busca alcanzar: se podrá reconocer la caducidad de algunos elementos, pero también la continuidad histórica del mismo procedimiento expresivo. En todas las sesiones se ha introducido el juego, que consistirá en inventar refranes o en modificar los que ya existen, lo cual va a permitir no solo trabajar con las expresiones negativas, sino también fomentar la intervención activa y desarrollar la creatividad¹⁴.

En definitiva, se persigue fomentar el desarrollo de distintas competencias:

¹³ La Gramática de Construcciones, aplicada a la enseñanza, propone precisamente mostrar al aprendiz construcciones o patrones gramaticales que comparten motivación, estructura y significado, de manera que sea más sencillo su aprendizaje y memorización. Véase Ureña Tormo (2019: 225-238) para una exposición sobre las ventajas y desventajas del enfoque cognitivo en la enseñanza de las unidades fraseológicas.

¹⁴ Abad y Albert (2016: 19) señalan las ventajas del juego como recurso didáctico en cualquier nivel de enseñanza y a cualquier edad.

- Familiarizar a los alumnos con las características de los refranes (competencia paremiológica).
- Buscar, a través de los refranes, puntos de contacto con otras lenguas y culturas (conocimiento del mundo; interculturalidad).
- Trabajar con construcciones en las que se pueden descubrir rasgos formales (el componente *ni* –conjunción y adverbio focalizador–); semánticas –relaciones de antonimia, sinonimia e hiperonimia; polaridad–, y fraseológicas –conceptos de locución y fórmula– (competencia pragmalingüística y fraseológica).
- Identificar, interpretar, entender y utilizar expresiones y locuciones negativas (competencia comunicativa).

Asimismo, las actividades propuestas están orientadas a desarrollar varias destrezas: comprensión y expresión escrita (mediante la interpretación de los refranes y de las secuencias señaladas, la modificación y redacción de refranes); comprensión y expresión oral (con las preguntas formuladas en el aula y el diálogo que se espera establecer).

5.2. Desarrollo

De acuerdo con los recursos que se han seleccionado, se propone una secuenciación en cuatro sesiones: la primera, para analizar los rasgos sintácticos y semánticos de las paremias; las tres siguientes, para abordar cada una de las tres estrategias expresivas de negación o desacuerdo.

Sesión 0. Aproximación al refrán

En esta primera sesión se presenta la unidad con la que se va a trabajar como contexto: el refrán, con sus rasgos característicos. Estos mismos rasgos pueden recordarse en los refranes que irán apareciendo en las sesiones posteriores. Se proponen aquí los que siguen:

- i. *Amor de madre, ni la nieve le hace enfriarse.*
- ii. *Al enemigo, ni agua.*
- iii. *Ni en burlas ni en veras con tu (amo) (señor) partas peras.*
- iv. *Del bien al mal no hay un canto de real.*

Los refranes son unidades fraseológicas, es decir, grupos de palabras con forma fija que no admiten cambios; sin embargo, algunos refranes presentan variantes (*amo/señor*) y significado no literal, es decir, su significado no se deduce a partir de los elementos que los

integran (*partir peras*; *no haber o valer un canto de real*). Además, son textos breves: son independientes y tienen sentido completo.

Los refranes están vinculados a una lengua y una cultura determinadas: transmiten algún tipo de enseñanza moral o práctica conforme a las creencias de esa comunidad de hablantes (se puede anticipar una reflexión sobre lo que proponen los refranes de esta selección)¹⁵.

Otros rasgos son frecuentes, aunque no se consideran imprescindibles: es el caso de la estructura binaria y rítmica (con número de sílabas variable), a veces con rima (*veras-peras*; *mal-real*); el léxico arcaico (*partir peras*; *burlas*; *real*); la ausencia de actualizador en el sujeto (*amor de madre*); el orden de elementos peculiar (en i y en iii se anticipa el complemento); las metáforas (*enfriarse*; *partir peras*); o la alternancia de enunciados sin verbo y con verbo (ii frente a i, iii, iv).

A partir de esta presentación, las tres sesiones de trabajo que siguen coinciden en varias tareas. En todos los casos se explicará el significado de cada refrán (literal o metafórico, o ambos), que puede suscitar una reflexión respecto de la validez en otras culturas. Además, se descubrirán rasgos estructurales, gramaticales y de contenido: habrá que identificar los elementos comunes que aparecen en cada grupo de refranes, explicar su significado literal y metafórico (en su caso), y deducir el valor que aportan al enunciado. Se establecerán asociaciones de significado presentando sinónimos (Leal 2011: 44), antónimos, hiperónimos, hipónimos, con el fin de crear series mnemotécnicas virtuales que faciliten su memorización (Penadés 1999: 43).

Se pedirá a los alumnos que modifiquen los refranes, e incluso que construyan nuevas paremias en las que participen las construcciones negativas. De este modo, el proceso de aprendizaje incluye, en todas las fases, reconocimiento, interpretación, entendimiento y uso (Leal 2011: 62).

En cada sesión se introducirá también el enfoque contrastivo, es decir, se mostrarán paremias equivalentes en otras lenguas, o bien, en caso de no existir, la traducción (Penadés 1999:36-37¹⁶; Leal 2011:43-51). Para esta tarea se acudirá al *Refranero multilingüe* del Instituto

¹⁵ Otro de los rasgos de estas entidades textuales, el carácter anónimo, se presenta como característico de los refranes frente a otro tipo de paremias, por ejemplo, las citas, como explica Corpas (1996: 147-151).

¹⁶ Según la autora, “existen unidades fraseológicas transculturales o supranacionales que, en lenguas distintas, muestran maneras semejantes de expresar las mismas ideas o las mismas relaciones”.

Cervantes, que ofrece equivalencias en varias lenguas (alemán, catalán, francés, gallego, griego antiguo, griego moderno, inglés, italiano, portugués, ruso y vasco), lo cual constituye, además, un apoyo para la interpretación de cada refrán y para el debate sobre creencias y costumbres.

Por último, se propone emplear siempre el metalenguaje necesario: se hablará de *unidad fraseológica* o *fraseologismo*, *locución*, *sinónimo*, *metáfora*, *conjunción*, *artículo*, etc.

Sesión 1. Refranes con expresiones minimizadoras

Amigo sin dinero, eso quiero; que dinero sin amigo no vale un higo.

Fiesta sin vino no vale un comino.

El viejo que no adivina no vale una sardina.

Estando sabroso el frito, el plato no importa un pito.

Del bien al mal no hay un canto de real.

Se presenta, en primer lugar, el significado de cada uno de estos refranes.

Amigo sin dinero, eso quiero, que dinero sin amigo, no vale un higo. Este refrán tiene doble significado: primero, es mejor tener amigos pobres, porque el dinero es fuente de enemistades; segundo, la amistad es más valiosa que el dinero.

Fiesta sin vino no vale un comino. Este refrán transmite que cualquier acontecimiento festivo no es completo si falta el vino.

El viejo que no adivina no vale una sardina. Se refiere este refrán a la sabiduría que se espera de los ancianos, y a la consideración que merecen los que no son sabios. Teniendo en cuenta lo inadecuada que puede resultar esta reflexión, reforzada además con la presencia del sustantivo *viejo*, se pueden presentar otros refranes que expresan lo contrario y se sirven de otros términos: *cuando el hombre es más anciano, tiene el juicio más sano; con las canas viene el seso; ciertos cargos piden canas; el mozo de buen juicio cuando es viejo es adivino.*

Estando sabroso el frito, el plato no importa un pito. Este refrán expresa que lo importante es el contenido, no el continente.

Del bien al mal no hay un canto de real. Literalmente, significa que entre el bien y el mal apenas hay límite, ni siquiera el espesor de una moneda pequeña. Alude además a la inestabilidad de la fortuna que puede afectar a los bienes en sentido negativo y provocar daños cuando menos se espera.

Una vez explicado el significado, se abre un debate acerca de la validez, en otras lenguas y culturas, de las reflexiones que transmiten. Para suscitar la comparación, se ha elegido en este caso el refrán *Del bien al mal no hay un canto de real*, cuyas equivalencias y traducción (o solo la traducción en el caso del francés) se encuentran en el *Refranero multilingüe*:

Aus Gutem kann leicht Böses werden. Fácilmente lo bueno se vuelve malo.

There is not the thickness of a sixpence between good and evil. No hay ni el espesor de una moneda de seis peniques entre el bien y el mal.

Tra bene e male, alla sera ci si ritrova pari. Entre bien y mal, por la noche nos hallamos a la par.

Du bien au mal il n'y a que le bord d'une monnaie.

En estos refranes se han señalado elementos comunes: primero, los sustantivos *higo*, *comino*, *sardina*, *pito*, *canto de real*; segundo, los predicados negativos. Interesa identificar el significado literal de cada uno de los sustantivos, pero también reflexionar sobre el valor que comparten (algo pequeño o de escaso valor o importancia), y determinar lo que aportan a sus respectivos predicados negativos: aquello que *no vale*, *no hay*, *(no) importa* lo más mínimo, no vale, no importa o no existe.

Se pedirá a los alumnos que completen enunciados como los que siguen, tomados de los refranes expuestos, con otros recursos que ya conocen:

Dinero sin amigo no vale...

Fiesta sin vino no vale...

Estando sabroso el frito, el plato no importa...

Del bien al mal no hay...

Son muchos los sustantivos o sintagmas que se emplean en español actual en este tipo de predicados de estimación, especialmente con los verbos *valer* e *importar*¹⁷: frutas, legumbres, medidas insignificantes, monedas de poco valor e incluso algunos sustantivos malsonantes, todos ellos variables con el paso del tiempo. De los que aparecen en los refranes, *sardina* e *higo* han caído en desuso, pero sí se utilizan *comino* y *pito*, y, aunque el *real* ha desaparecido, sí son posibles otras monedas (*un céntimo*, *un chavo*, e incluso *el canto de un duro*).

¹⁷ Se hará notar la posibilidad de prescindir del adverbio de negación con el verbo *importar* (me importa un pimiento), y la intervención opcional, en predicados negativos, del focalizador *ni*: *no me importa (ni) un pimiento*, *no vale (ni) un real*.

Con estas secuencias coloquiales, vulgares en el caso de los sustantivos malsonantes, se transmite de forma expresiva la negación de un valor. En los contextos negativos pueden emplearse *ni* o *ni siquiera* como elementos de refuerzo.

Me importa un rábano, un bledo, un comino, un pimiento, un pepino, un pito, tres pitos, un huevo, un cuerno, un higo, una mierda... (el verbo *importar* admite construcciones afirmativas y negativas).

No vale (ni) un higo (seco), un real, un duro, un céntimo, un centavo, un chavo, un cacao (Am.), una brizna de paja...

A partir de la información que ya se tiene, se pueden inventar nuevos refranes, en este caso completando las expresiones coloquiales que siguen con una primera parte. Se pueden ofrecer sugerencias, aquí en letra cursiva:

Campo sin cereal no vale ni un real (o un céntimo, o un chavo).

La boda del vecino me importa un pepino.

Entre pollo y gallina no hay ni media pizca.

Para interiorizar estas construcciones, se pueden presentar en el aula algunas preguntas: *¿qué dirías que no vale ni un céntimo, que te importa un pepino o tres pitos¹⁸? ¿Entre qué realidades no hay diferencia, es decir, se llevan el canto de una moneda?*

Además de los verbos de valoración o estimación, otros predicados se construyen con sustantivos y expresiones similares a los que se han reconocido en los refranes. La realidad que estos significan puede ser, como en el caso anterior, algo pequeño o insignificante, o bien un elemento que representa el extremo inferior de una escala de elementos¹⁹, o, en algunas ocasiones, el extremo superior. He aquí algunas locuciones de este tipo para suscitar una reflexión sobre su significado a partir de todo lo expuesto: *no levanta un palmo del suelo; no cabe un alfiler; no tiene (ni) un céntimo; no dijo (ni) una palabra; no hay ni pizca; no sabe ni qué día es hoy; no me gusta ni un poco; no había ni un alma; no se movió un ápice; no movió un dedo; no ve tres en un burro.*

Obsérvese que la negación se basa siempre en el mismo recurso: al negar el extremo, se excluye cualquier otra posibilidad.

¹⁸ Además del artículo *un*, algunos sustantivos minimizadores admiten variantes con numerales: *me importa tres {puñetas, pitos, cominos, cojones, pares de narices}* (NGLE: 3681).

¹⁹ Estos elementos, explica Sánchez López (1999: 2594-2595), “se interpretan como valores mínimos en una escala relacionada con la acción a la que sirven de refuerzo”.

Sesión 2. Refranes con binomios negativos expresivos

A boda ni bautizo (o ni a bautizado) no vayas sin ser llamado.

Quien no tiene hermano no tiene pie ni mano.

Ni en burlas ni en veras con tu amo partas peras.

Canta la rana, y no tiene pelo ni lana.

Tras pared ni tras seto no digas tu secreto.

Como en la sesión anterior, se muestra en primer lugar el significado, literal o metafórico, de los refranes.

A boda ni bautizo (o bautizado) no vayas sin ser llamado. Se recrimina en este refrán a los entrometidos, especialmente cuando hay alegría y abundancia, como sucede en los banquetes. Alude también a la cordura con la que debe vivir una persona honrada.

Quien no tiene hermano no tiene pie ni mano. Los hermanos se dispensan ayuda, de modo que tener hermanos es contar con ayuda, y no tenerlos significa no tenerla. Aunque el refrán se refiere a los hermanos, puede extenderse a otras personas cercanas.

Ni en burlas ni en veras con tu amo partas peras. No conviene tratar con familiaridad a los superiores en ninguna ocasión ni circunstancia.

Canta la rana, y no tiene pelo ni lana. Se transmite aquí la conveniencia de estar conforme, satisfecho o contento, aunque no se tengan motivos.

Tras pared ni tras seto no digas tu secreto. Este refrán aconseja ser discreto en el hablar. No conviene revelar secretos en ningún lugar (por apartado que parezca) porque se corre el riesgo de que dejen de ser secretos. Este es el refrán que se ha escogido para motivar el contraste con otras lenguas y culturas. Se presentan a continuación algunas de las equivalencias que recoge el *Refranero multilingüe*:

Der Busch hat Ohren, das Feld hat Augen. El matorral tiene oídos, el campo tiene ojos.

Un mot dit à l'oreille est entendu de loin. Una palabra dicha al oído se escucha desde lejos.

Walls have ears. Las paredes tienen oídos.

Segreto confidato non è più segreto. Secreto revelado ya no es un secreto.

A continuación, se llama la atención sobre los elementos comunes, que se han destacado gráficamente. Todos los refranes presentan estructuras coordinadas con *ni* en las

que intervienen dos elementos contrapuestos o complementarios. Es importante destacar la diferencia entre esta partícula *ni* (aquí conjunción negativa que une dos elementos jerárquicamente iguales) y la que se ha visto en la sesión anterior (focalizador que se antepone a un único elemento). Se identificará la categoría de los elementos coordinados y su función.

Interesa también reflexionar sobre el significado de los elementos que forman las parejas, y especialmente sobre su relación semántica: ¿son antónimos?, ¿contrapuestos?, ¿cohipónimos?, ¿qué aportan a sus enunciados respectivos? Al negar esos dos elementos se produce un refuerzo de la negación, porque se excluye cualquier posibilidad.

Las secuencias binarias se pueden sustituir, en los refranes, por otros recursos que ya se conocen: *nunca (en la vida) (jamás), nada de nada, en ningún caso, en ningún lugar (del mundo), ni un céntimo, de ningún modo...*

A boda ni a bautizado no vayas...

Quien no tiene hermano no tiene...

... con tu amo partas peras

Canta la rana y no tiene...

... no digas tu secreto.

Obsérvese que en estas estructuras dobles es posible cambiar el orden de los elementos, excepto en una: *en burlas y en veras*, que no admite modificaciones. Esto sucede cuando una expresión se convierte en locución y se ha fijado formalmente.

Un buen número de locuciones negativas presentan en español esta estructura binaria. En ellas intervienen elementos contrapuestos o antónimos; al negar esos dos extremos se transmite la idea de negación total, puesto que se niega todo lo comprendido entre los dos términos polares. He aquí algunos ejemplos:

Ni ahora ni nunca.

Ni visto ni oído.

Ni por activa ni por pasiva.

Ni para atrás ni para adelante.

Ni mucho ni poco.

Ni contigo ni sin ti.

Ni a sol ni a sombra.

Ni pies ni cabeza.

Es el momento de construir enunciados. Se propondrá que se combinen los elementos de la columna izquierda con los de la derecha. De este modo, se podrán vincular las secuencias binarias con las nociones a las que se asocian.

<i>No lo deja en paz.</i>	<i>Ni por activa ni por pasiva.</i>
<i>El problema es que ya no va.</i>	<i>Ni mucho ni poco.</i>
<i>Eso no me gusta.</i>	<i>Ni a sol ni a sombra.</i>
<i>No he logrado que me entienda.</i>	<i>Ni pies ni cabeza.</i>
<i>Lo que dices no tiene.</i>	<i>Ni para atrás ni para adelante.</i>
<i>No te dejo el coche.</i>	<i>Ni ahora ni nunca.</i>

Sesión 3. Refranes con *ni* + término

Al llegar a esta sesión ya está clara la diferencia entre *ni* conjunción y *ni* focalizador. Se han presentado algunas locuciones y se ha explicado en qué se basa el énfasis negativo en cada uno de los modelos propuestos. Además de los sustantivos minimizadores, se han mostrado secuencias en las que la negación expresiva descansa sobre elementos que se sitúan en el extremo de una escala.

En esta tercera sesión se trabaja con refranes en los que participa el focalizador *ni* (obligatorio aquí) seguido, precisamente, de un elemento que representa el límite de una escala. Son los que siguen:

Amor de madre, *ni la nieve* le hace enfriarse.

Después de comer, *ni un sobre* leer.

Al enemigo, *ni agua*.

Tu secreto, *ni al más discreto*.

Competidor, *ni de barro*.

Alcalde, *ni de balde*.

Se explicará, en primer lugar, el significado de los refranes:

Amor de madre, ni la nieve le hace enfriarse. Este refrán expresa que el amor de una madre es muy persistente, hasta el punto de que nunca *se enfría*, ni siquiera cuando surgen dificultades.

Después de comer, ni un sobre leer. Literalmente, aconseja no leer después de comer y, en general, cualquier esfuerzo, pero alude también a la siesta, asociada a la cultura española, cuyo objetivo es el de recuperar fuerzas para el resto de la jornada. Después de la comida, sobre todo si es copiosa o si hace calor, se produce un descenso de la sangre del sistema nervioso al digestivo para digerir los alimentos, y esto provoca sueño.

Por referirse a una creencia netamente española, es este el refrán en el que se mostrarán las equivalencias en otras lenguas y la traducción literal (solo la traducción en italiano) para generar debate en el aula (*Refranero multilingüe*):

Nach dem Essen soll man ruhn (weder stehn, noch ohn' Ursach Gänge tun). Después de comer hay que reposar, no estar de pie ni pasear sin motivo.

Après le repas, le feu, le lit ou le pas. Tras la comida, el fuego, la cama o el paso.

Dopo mangiato, non leggere neanche una busta.

Al enemigo, ni agua. Aconseja esta paremia no ser benévolo con quien se muestra adverso.

Tu secreto, ni al más discreto. Se recomienda no contar los secretos, si siquiera a quienes consideramos las personas más discretas.

Competidor, ni de barro. Existen variantes de este refrán con *suegra* y con *navarro*: *Navarro, ni de barro*; *Suegra, ni de barro buena*. En todos ellos se expresa rechazo categórico: de un contrincante, de un navarro o de una suegra, que no se quieren ni, aunque estén hechos de barro.

Alcalde, ni de balde. Expresa el desagrado que produce ese cargo político (o cualquier persona que lo desempeñe), y por eso no se quiere *ni de balde*, es decir, gratis.

Como en las sesiones anteriores, se han destacado los elementos comunes, todos precedidos del focalizador *ni*: *ni la nieve*, *ni un sobre*, *ni agua*, *ni al más discreto*, *ni de barro*, *ni de balde*. Se pedirá a los alumnos que expliquen el valor que aportan a cada enunciado desde su significado de extremos de una escala.

En este grupo de refranes, destaca además un hecho gramatical ya mencionado en la sesión 0: algunos no llevan verbo. Puede ser útil pedir a los alumnos que completen los predicados con el verbo que consideren oportuno, del modo que sigue:

Al enemigo no le des ni agua / no hay que darle ni agua.

Tu secreto no lo digas ni al más discreto.

Competidor, no lo quiero ni de barro.

No me gustan los alcaldes (o no quiero alcaldes), ni de balde.

De hecho, estas secuencias podrían constituir enunciados independientes, como respuestas negativas a una pregunta. Por ejemplo:

¿Hay que contar secretos?

¿Quieres tener un competidor?

¿Te gustan los alcaldes, los políticos...?

Un buen número de construcciones empleadas para negar enfáticamente en español presentan esas características (*ni + extremo escalar*)²⁰. Se muestran algunas a continuación, ordenadas según la categoría del elemento que sigue al focalizador, y se pedirá a los alumnos que las busquen en un diccionario fraseológico. Se trata de secuencias fijadas que funcionan como locuciones y como fórmulas de rechazo:

Ni loco-a, ni borracho-a, ni harto-a de vino, ni muerto-a.

Ni de broma, ni de coña, ni en sueños.

Ni hablar, ni pensar(lo), ni soñar(lo).

La última tarea consistirá en construir refranes con estos recursos. Se puede presentar el comienzo para que los alumnos los completen:

Amistad con tu vecino.....

Comer y cantar.....

Dormir en el suelo.....

A la cama sin cenar.....

²⁰ Sobre el origen de estas construcciones, véase Pérez-Salazar (2017).

6. Conclusiones

La enseñanza de recursos expresivos de negación mediante procesos reflexivos sobre contenido y estructura está orientada a mejorar la competencia de los aprendices de español. En estas páginas se ha planteado la reflexión a partir de un tipo de secuencias excepcionales, los refranes, que han servido como contextos en los que se insertan construcciones negativas y como pretextos para elaborar otros enunciados. De este modo, al objetivo de aumentar el caudal de recursos expresivos de negación, se une el conocimiento de estas unidades fraseológicas, portadoras no solo de los contenidos pragmalingüísticos que interesa trabajar, sino también de una parte de las creencias y valores (vigentes y no vigentes, polémicos o no polémicos) de la comunidad hispanohablante, hecho este que permite trabajar la interculturalidad y que fomenta la reflexión y la participación en el aula.

La idoneidad de los refranes como recurso didáctico reside en el rango textual, en la brevedad e incluso en sus peculiaridades sintácticas y semánticas. Los refranes permiten la contextualización de las unidades fraseológicas, facilitan el juego y la reflexión, y, en consecuencia, el aprendizaje.

La propuesta que se ha desarrollado en estas páginas tiene la ventaja de mostrar, en sesiones sucesivas y de modo sistematizado, construcciones que comparten estructura y significado. Los aprendices pueden, de este modo, descubrir la regularidad de ciertos rasgos gramaticales y semánticos asociados a determinadas funciones comunicativas.

7. Referencias bibliográficas

- Abad Asín, C. y P. Albert Gandía (2016): *Combina palabras y formula ideas. Propaga tu español a los cuatro vientos... ¡y punto!*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Anscombe, J. C. (2022): "Origen y evolución de las paremias", *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 38/2, pp. 426-446.
- Calañas Continente, J. A. (1999): "Los refranes en la enseñanza del alemán como lengua extranjera", *Paremia*, 8, pp. 73-76.
- Calzado Roldán, A. (2015): "Las construcciones en la clase de español como lengua extranjera", *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21.

- Centro Virtual Cervantes (1997-2022): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2019): “Construcciones con minimizadores y verbos de estima o valoración y el ciclo de Jespersen”, *Revista de Investigación Lingüística*, 22, pp. 53-94. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/ril.383271>.
- Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Volumen complementario, Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1981) [1977]: *Principios de semántica estructural*, 2.^a ed., Madrid: Gredos.
- Cruz Piñol, M. y K. Buyse (2022): “Corpus lingüísticos para investigar sobre ELE”. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: Arco/Libros, pp. 245-263.
- Del Campo Martínez, M. A. (1999): “Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera”, *REALE*, 12, pp. 9-29.
- Fernández Pesquera, C. (2013): “El uso de refranes para la enseñanza del español a inmigrantes”. En S. Borrel, B. Bleuca, B. Crous y F. Sierra (coords.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXII Congreso Internacional ASELE*, Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 429-438.
- Forment Fernández, M. M. (1998): “La didáctica de la fraseología ayer y hoy. Del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas”. En F. Moreno Fernández, K. Alonso y M. Gil Bürmann (dirs.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 339-348.
- García-Page, M. (1993): “La función lúdica en la lengua de los refranes”, *Paremia*, 2, pp. 51-58.
- García-Page, M. (1997): “Propiedades lingüísticas del refrán (II): el léxico”, *Paremia*, 6, pp. 275-280.

- Gómez González, A. y C. Ureña Tormo (2014): *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español. Niveles B2 y C1*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- González-García, F. (2012): “Las Gramáticas de Construcciones”. En I. Ibarretxe Antuñano y J. Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*, Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 248-280.
- Gras Manzano, P. (2021): “La gramática de construcciones: una mirada interna, periférica y aplicada”, *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 10/1, pp. 43-61. Recuperado de: <https://doi.org/10.7557/1.10.1.5805>.
- Hernando Cuadrado, L. A. (2010): *El refrán como unidad lingüística del discurso repetido*, Madrid: Escolar y Mayo.
- Lagüens Gracia, V. y D. Ortiz Cruz (2021): “La enseñanza de la negación en ELE”. En S. Robles (coord.), *Pragmática. Estrategias para comunicar*, Madrid: Edelsa Anaya, pp. 195-207.
- Leal Riol, M. J. (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Manero Richard, E. (2011): *Perspectivas lingüísticas sobre el refrán*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Minervini, R. (2021): “Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE”, *Tejuelo*, 34, pp. 83-110. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>.
- Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Penadés Martínez, I. (2015): *Para un diccionario de locuciones. De la lingüística teórica a la fraseología práctica*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. et al. (2008): *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- Pérez-Salazar, C. (2017): “Ni (aun) por lumbre, modelo fraseológico para la negación y el rechazo”. En C. Mellado, K. Berty e I. Olza (dirs.), *Discurso repetido y fraseología textual (español y español-alemán)*, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, pp. 269-298.
- Real Academia Española y ASALE (NGLE): “La negación”. En *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2009, pp. 3631-3715.

- Ruiz Gurillo, L. (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros". En M. J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 259-275.
- Ruiz San Emeterio, E. (2004): "Para todos: la publicidad en la clase de español". En H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (Burgos 2003), Burgos: Universidad de Burgos, pp. 1004-1013.
- Sánchez López, C. (1999): "La negación". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2561-2634.
- Saracho Arnaiz, M. (2016): "¿Por qué enseñar fraseología en la clase de español Lengua Extranjera (ELE)?" En *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 179-185.
- Sardelli, M. A. (2010): "Los refranes en la clase de ELE", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, pp. 325-350.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Aguilar.
- Sevilla Muñoz, J. y M. T. Zurdo Ayúcar (coords.) (2009): *Refranero multilingüe* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Ureña Tormo, C. (2019): *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=266057>
- Val Julián, C. (1998): "La nouvelle en classe de langue", *Les Langues Modernes*, 2, pp. 6-14.
- Vigara Tauste, A. (1996): "Fosilización y expresividad coloquial en la enseñanza del español como L2". En T. Sibón y M. Padilla (eds.), *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: Asociación Universitaria AULA2, pp. 67-96.
- Zamora Pinel, F. (2000): "La publicidad en sus diferentes soportes como pretexto para la integración de las cuatro destrezas". En M. Franco Figueroa et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 1057-1064.