

From text to stage:

Exploring performance-based language work with student translators

Béatrice Costa

University of Mons

Abstract

In response to the growing influence of artificial intelligence and post-editing on the translation market, the Faculty of Translation and Interpreting at the University of Mons (FTI) has integrated digital tools into its curriculum. Yet, despite this significant reform, future language professionals remain inadequately equipped to navigate the complexities of real-world mediation, particularly the interactional and emotional dimensions of such practice. This article presents a case study from a second-year course in German as a second language (L2), taken during the second year of a five-year translation programme (comprising both bachelor's and master's levels). The students – who will later receive mandatory training in Public Service Interpreting at the beginning of their master's studies – participated in a theatre-based project staging Wolfgang Herrndorf's *Tschick*. This project explores how performative practices – particularly Meisner's repetition exercises – can support the development of pragmatic awareness, subjectivity, and emotional resilience at a formative stage in translator training. Drawing on an anthropological perspective as proposed by Henri Meschonnic, the study emphasises the dynamic interplay between discourse and life, positioning the translator as an “experiencer of language.” It builds on Meisner's principle that a truthful connection to emotion is essential for aspiring actors – an idea extended here to encompass future translators, cultural mediators, and dialogue interpreters. In doing so, the study demonstrates how artistic interaction can function as a form of in-language translation and offers new insights into bridging the gap between theoretical instruction and embodied practice in the training of professionals for both written and spoken language mediation.

Keywords

Performance-based language, cultural mediation, repetition exercises, Meisner-method

CONTACT

 Béatrice Costa, Beatrice.costa@umons.ac.be, University of Mons (UMONS), Place du Parc, 20, 7000, Mons, Belgium

1. Introduction

Access to reliable information is essential for individuals as they navigate educational and professional decision-making. Such access not only helps to prevent disillusionment but also supports a meaningful alignment between career outcomes and personal fulfilment. In this context, universities responsible for training future translators – such as the Faculty of Translation at the University of Mons – bear a threefold responsibility: to fulfil their general educational mandate, to provide specialised translational training, and, crucially, to inform prospective students prior to enrolment about the nature and ongoing transformation of the translation profession. This informational obligation is particularly significant in light of the dynamic and often opaque character of the language services market, which continues to be reshaped by digital innovation and evolving forms of human interaction. Awareness of both technological and interpersonal developments is essential for cultivating realistic expectations and effectively preparing students for a rapidly transforming professional landscape. Within this context, it is incumbent upon higher education institutions to delineate the competencies that are projected to gain prominence in the evolving translation market. Of particular note is the increasing centrality of skills that have historically been marginalized – most notably, interpersonal and interactional competencies. Traditionally, translator training has been heavily text-oriented, often overlooking the significance of human interaction. However, in today's multilingual and multimodal communication environments, attunement to interactional dynamics is emerging as a critical complement to linguistic accuracy. This shift highlights a growing need to reconsider how translation students are trained, particularly within curricula that may have become disproportionately focused on modern technologies.

The first part of this article addresses the broader question of how students of translation studies can be equipped with interactional competencies – an area that remains underdeveloped in many programmes where technological proficiency is prioritised. The second part outlines my approach to theatrical staging within the framework of language instruction for translation students, with a particular focus on how theatre can support the development of such competencies in the context of a German language class. The third section turns to the theoretical underpinnings of this approach. While the placement of theory after practice may seem unconventional in scholarly writing, this structure is intentional: the premise is that certain anthropological dimensions of language are best apprehended through embodied experience – specifically through theatrical engagement. The fourth part introduces the “Meisner exercises”, which align closely with Meschonnic’s anthropology of language. In the final section, I return to the theme of emotional dynamics in translation practice, drawing together insights from the theoretical and practical components to offer an integrated perspective on the role of emotional awareness in translator education.

To address the challenges posed by the rise of artificial intelligence and to equip future translators for a labour market increasingly shaped by post-editing, the Faculty of Translation at the University of Mons has made substantial efforts to integrate translation and localisation technologies into its curriculum. Nevertheless, it remains unclear whether students are sufficiently prepared for the evolving professional realities, as the translation industry has grown considerably more diverse and complex over the past two decades. Today's translators are not only engaged in post-editing machine-generated texts but are also increasingly required to take on roles as cultural mediators, navigating complex interactional challenges that extend beyond linguistic barriers to include the management of emotions. This shift underscores the intricacy of communication in diverse contexts. Cultural mediators today face these emotional challenges to an unprecedented degree, reflecting broader trends observed in other professions. Lawyers, for instance, are encountering greater demands related to emotional

regulation, a challenge that is also becoming increasingly relevant in dialogue interpreting, where emotional dynamics have become an integral part of professional practice. This growing emphasis on emotional regulation is evident in the work of researchers, such as Lisa Flower, who highlights emotions as a central focus of scholarly inquiry in her study on the relationship between law and emotions (2020, p. 9), where she posits:

My starting point is that emotion abound in all criminal trials [...], and that, consequently, the management of emotions is integral to a role of a defence lawyer: irritation when a client says something damaging in the court, surprise when a witness says something unexpected, disgust towards gruesome evidence, moral outrage at a crime, or even dislike towards an unpleasant client. I am thus interested in revealing how defence lawyers accomplish their professional role, a role which is rooted in the legal obligation of loyal representation and a role which plays a vital part in the accomplishment of justice [...].

My own starting point is that emotions play a crucial role in all areas of cultural mediation and, to a lesser extent, in translation. Just as in criminal trials, where the management of emotions is essential for defence attorneys, the ability to navigate emotional dynamics is equally vital for interpreters and translators. Whether it involves the subtle nuances of a speaker's tone or the emotional weight of specific phrases, emotions are an integral part of effective communication. Even in the seemingly machine-driven domain of translation, the influence of emotions cannot be overlooked. From this perspective, I seek to explore how the management of emotions can be effectively taught to students and future translators, fostering not only their linguistic skills but also their emotional intelligence, which is essential for facilitating meaningful and empathetic interactions.

I firmly believe that the management of emotions should be integrated into translator training from the very beginning. While it is both reasonable and pedagogically sound – particularly in programmes such as that of the Faculty of Translation and Interpreting at the University of Mons – for the first year of study to focus exclusively on language acquisition, especially given that many students begin two foreign languages from scratch, this should not preclude early engagement with interaction-based activities that promote emotional awareness and self-regulation. Emotional awareness and regulation are not skills to be postponed until advanced stages of training; rather, they are intrinsically linked to language learning itself and can be fostered even before students engage directly with translation tasks. Beginners, when supported by appropriate interaction-based methods, are capable of engaging with emotional dynamics and recognising processes of subjectivation. Theatre, as a historically rich site of emotional expression, provides a particularly fertile ground for exploring these processes. What makes theatrical practice especially relevant for translator education is its ability to distil complex subjectivation into rudimentary yet meaningful linguistic forms. As I will demonstrate throughout this article, Meisner's "Repetition Exercises" offer students a structured and accessible way to experience the intricacies of interactional dynamics while simultaneously cultivating their emotional intelligence.

2. Staging *Tschick*

As previously mentioned, the students involved in this project were in their second year of study, having only begun learning German in their first year. During that initial phase, the curriculum appropriately prioritised the acquisition of grammatical foundations – an indispensable step in mastering a language as structurally complex as German. Consequently, students had little opportunity to develop interactional competencies in their first year, as the emphasis lay primarily on linguistic accuracy and structural command. In the second year

they began engaging in translation tasks, gradually shifting from a focus on formal language acquisition to a more communicative and context-sensitive use of language. From the outset, the guiding principle behind my collaboration with second-year bachelor's students in the course *Acquiring Oral Skills in German* was clear – and remains so to this day: I was convinced that these students held deeper insights into certain topics and life experiences than I did. I was keen to learn from the students' narratives, ideas, aspirations, and fears, and my objective was to provide them with tools to express their knowledge, experiences, and emotions on stage. I considered it essential that their voices be heard and their perspectives recognised as a valued part of the university community. This did not, however, imply that I embarked on the project with far-reaching educational aims. Rather, the theatre performance emerged organically from the questions I sought to explore with the students. In this sense, the approach was driven less by pedagogical intent than by artistic curiosity. The process was intentionally open-ended, avoiding reliance on established models or predetermined scenarios. As is often the case in both professional and student theatre, the director's role can be a solitary one, demanding a high degree of autonomy in navigating the students' experiences and contributions throughout the creative process.

Although generally classified as a young adult novel, *Tschick* has been widely disseminated through school reading programmes in Germany, rendering it accessible even to secondary schools students. The novel masterfully blends realism and imagination, constructing a world shaped by language, communication, and media. While our staging work ultimately drew on this world, it did not begin with a full reading of the novel. Instead, the project was initiated through intertextual engagement with a brief supplementary text: Bertolt Brecht's two-line story *Das Wiedersehen* (*On Meeting Again*), from *Geschichten vom Herrn Keuner* (1971). This concise narrative introduced central themes and motifs that resonate throughout *Tschick*, and served as a point of departure for both the creative process and the language work. The performance development involved intralingual translation, as learners worked with excerpts and thematic elements drawn from the German source texts to develop the German they would ultimately speak in the production – thus integrating language acquisition with interpretive and performative exploration from the outset. The following is Brecht's well-known two-line story:

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: 'Sie haben sich gar nicht verändert.' 'Oh!' sagte Herr K. und erbleichte (Brecht, 1971 [1959], p. 26).

[A man who had not seen Mr. K for a long time greeted him with the words: 'You haven't changed at all.' 'Oh!' said Mr. K. and turned pale (Brecht, 1961, p. 124)]

The exploration of whether change matters – and under what circumstances it becomes significant – served as the guiding thread of our theatre work. Over time, this exploration gave rise to a sequence of scenes, ultimately structured as "Scenes 1 to 8." In the final performance, two different groups each presented their own version of this sequence. This parallel structure allowed us to examine the concept of change not only thematically, but also as a performative and practical process – demonstrating how diverse interpretations and transformations can emerge from a shared textual starting point. The aim was to foreground the often incomprehensible, mysterious, and even absurd dimensions of change. As stated in the programme booklet for our staging, we sought to illustrate how experiences of change impact and shape individuals. *On Meeting Again* served as an effective point of departure, thanks to its concise narrative structure and minimal contextual framing. The story introduces a clearly defined main character, Mr. K., who engages in a brief yet loaded exchange with a secondary

figure. Their interaction ends with an ambiguous tension, raising more questions than it answers. Mr. K.'s reaction – turning pale when told that he has not changed – is particularly striking, as the remark is typically meant as a compliment. His discomfort, however, opens up a space for reflection on the deeper implications of change and self-perception.

During the rehearsals, the students were exclusively confronted with the direct speech phrases 'You haven't changed at all' and 'Oh!'. This deliberate choice was made to avoid any potential influence on interpretative options, thereby fostering authentic engagement with the material. Two distinct groups (Group I and Group II) were formed within the existing group, allowing participants to meander throughout the room and giving them the opportunity to let their thoughts flow without constraint. Upon receiving a specific signal, everyone was instructed to halt, at which point Group I would convey the phrase 'Sie haben sich gar nicht verändert' to the individual directly opposite them, while Group II was expected to respond with 'Oh!'. This interactive exercise was conducted repeatedly, providing all participants with an opportunity to explore the emotional responses elicited by the phrase 'Sie haben sich gar nicht verändert.' Interestingly, in contrast to Brecht's assertions, not all the emotional reactions were negative. Several students expressed a sense of comfort and satisfaction to realise that they had remained unchanged. "I do not wish to undergo constant change," it was stated; "I know that life changes me, but I do not want to lose complete control over it."

In class discussions, attention gradually shifted to the multifaceted theme of change. A critical distinction emerged between individual transformation – understood as personal development – and shifts triggered by the untenability of existing conditions. This conceptual differentiation proved particularly productive in analysing *Tschick*, a novel that explores both personal and societal forms of change. The narrative also gestures toward broader implications of digital transformation, illustrating how ongoing technological developments shape individual trajectories. Engaging with these interconnected dimensions of change offered insight into how personal experience is embedded within wider socio-technical dynamics. These reflections subsequently informed a theatrical investigation designed to render such dynamics both experientially accessible and analytically tangible – a process culminating in the performance staged at the Mons City Theatre.

The Performance took place on 10 May 2024, and I now aim to analyse the event through the lens of praxeological research. Unlike traditional methods, praxeological production analysis shifts the focus away from solely examining the performance or staging, or primarily considering the audience's reception (Klein, 2019, p. 14). Instead, it delves into the specific relational dynamics of the work process, which will be exemplified through Meisner's so-called 'First Exercise'. The approach I used integrated strategies for both translation and staging, drawing on both Henri Meschonnic's translation theory (1999, 2007) and Meisner's acting techniques (Moseley, 2014).

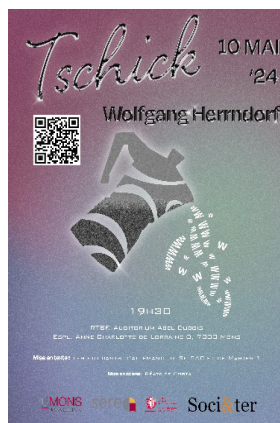


Figure 1. Theatre poster "Tchick"

The image below illustrates the ‘hospital scene’ between the protagonist, Tschick, and the doctor, which is featured in the first chapter of the novel. The positioning of the characters suggests that the scene was directly influenced by Meisner’s repetition exercises. While a comprehensive exploration of how one can achieve full staging through Meisner’s techniques would exceed the scope of this contribution, I will instead focus on the essential principles of the Meisner acting method.



Figure 2. The hospital scene (with the kind permission of the students)

3. Meschonnic or the anthropologic perspective

The staging project, conducted during the 2023-2024 academic year, incorporated all second-year students enrolled in German language courses within the Faculty of Translation and Interpreting (FTI) at the University of Mons. At the beginning of their second year of study, these students were prepared to the translation market through the addition of translation courses to their language curriculum. Since then, they have experienced a steady increase in course intensity, which now also includes training in translation software. Additionally, the second year is strategically designed to equip students with the skills and knowledge necessary to confidently navigate their Erasmus stay, which is typically undertaken in the first semester of their third year. However, a true test of this preparation will emerge in a world where global political developments and new waves of migration present unprecedented challenges to language mediators in both written and spoken forms.

Oral forms of communication, particularly corporate communication (Cornelissen, 2011) and mediation (Winslade & Monk, 2000), have become prominent and pose unique challenges for individuals with second-language knowledge that cannot be adequately addressed using conventional teaching methods or translation apps, which fall short of capturing the nuances and intricacies of dialogue that need to be learned. Although students at the FTI are introduced

to theories of politeness¹ during the first year of their Master's programme, they are expected to apply these concepts directly in interactive exam settings. However, many are insufficiently prepared to do so, particularly if their language instruction has not adequately addressed the interactional implications of these theories. This gap becomes evident in the face-threatening acts observed during assessments, suggesting a disconnect between theoretical instruction and practical communicative competence. One form of communication that has emerged in response to waves of migration is dialogue interpreting, which is commonly defined as participating in an interaction (Wadensjö, 1998). Surprisingly little attention has been paid to how future translators can be equipped for the interactive demands of their profession through language instruction alone, independently of their formal training in translation.²

Further action is essential, and it seems that the educational focus should shift away from the predominant reliance on translation apps and artificial intelligence, and instead prioritise the multifaceted anthropological dimensions essential for aspiring translators. Whatever one's perception or conception of the translation process, it must also be examined anthropologically. The objective of an anthropological perspective on translation involves comprehending the translator's anthropological attributes and simultaneously determining the methodologies and systematics necessary.

The development of an explicit anthropology of translation commenced in the 20th century, with Henri Meschonnic (1932-2009), a prominent French linguistic scholar, being the primary driving force. In his seminal works, *Poétique du traduire* (1999) and *Éthique et politique du traduire* (2007), Meschonnic brought together his insights on translation to form a comprehensive theoretical framework.³ While the principal objective of translation studies typically lies in elucidating the manner in which "empirical" translations operate, Meschonnic's scientific endeavour, much like that of Saussure, is positioned within the extensive theoretical framework of a theory of language. A passage from the *Éthique* is emblematic in this respect:

The most ancient point of view on language is the empirical and empiricist point of view of the translator, whose patron, emblematically, is Saint Jerome, translator of the Bible. From Cicero to Valéry Larbaud, it is a point of view organized according to the effect to be produced, within the limits of a language system. Translation is conceived of as the passage from one language system to another. It is analyzed [*sic*] in terms of contrastive grammar ("differential grammar") and individual style. This point of view presently underlines the teaching of translation in interpreting and translation schools. It seems to have in its favour experience and common sense. Its major precepts are the translator's loyalty and effacement with respect for the text. Its transparency must lead the reader to forget that it is a translation, and aim to be natural. [...] Its weakness comes from its being a mere concept of language not a concept of literature. And since it cannot grasp the

¹ We refer to politeness theories, which have gained prominence in the academic literature following the publication of Brown and Levinson (1990) and have been widely accepted across various languages.

² The interactional principle aligns seamlessly with the premises of anthropological linguistics, a field that has experienced significant growth since the 1980s. During this period, anthropological researchers began to examine language as utilised in specific speech communities, subcultural groups, professional circles, business contexts, and other domains, with the aim of investigating the ways in which members of these groups and institutions interact in their daily encounters (Schiffelin & Ochs, 1986; Besnier & Moerman, 1990; Maynard, 1989; Hanks, 1990). The objective was to elucidate how social relations and reality are collaboratively constructed through discourse.

³ In contrast to the *Poétique du traduire*, which has so far not been released in languages other than French, the *Éthique et politique du traduire* has been rendered into both English (Meschonnic, 2011, Trans. Boulanger), and German (Meschonnic, 2021, Trans. Costa).

specificity of literature, this point of view could not possibly be communicated by the practice it produces (Meschonnic, 2011, Trans. Boulanger, p. 59).

Henri Meschonnic's conceptualisation of the poetic act of speaking, particularly 'la parole', as a distinctive element of discourse renders the anthropological perspective particularly pertinent for contemporary translation students. For him, the subject as an 'experiencer of language' holds paramount significance, considering that the poem emerges from the dynamic interaction between a 'form of discourse' and a 'form of life' (2001, p. 123; 2007, p. 26). At this point, the concept of rhythm, central to his poetic theory, becomes relevant, as rhythm serves to actualise the subject and its temporality. A writing subject is deeply embedded in history to the extent that the historical constraints influencing him are transcended by the unique rhythmic symbols generated within the discourse of the poem.⁴

These theoretical premises formed the foundation of my work with students who had been learning German for a year, when I assumed responsibility for the group in September 2023. The *Poetics of Translation's* emphasis on defining the act of translation from the perspective of the emergent subject⁵ led me to incorporate an underlying anthropological perspective into my staging work. The primary goal was to highlight the subjective nature of the theatrical experience, which mirrors the translation process and makes students aware that the concept of the 'subject' is not simply a clear-cut linguistic category or a fixed individual, but rather an ongoing process of subjectivation that occurs through language. We were not interested in creating a theatre role distanced from the performer's personality. Instead, we aimed to present a stage presence engaged in a game that required reinvention with each iteration. The presence on stage was beholden to certain rules that dictated the performers' behaviour, forcing them to constantly improvise or employ cunning to circumvent the rules. However, these rules were unique to each scene, resulting in distinct conditions being established in each case. Or to speak with Meschonnic, it was less about adhering to a predetermined and immutable notion of the 'subject' or 'person' and more about clarifying the dynamic process through which the 'subject' is formed and evolves within the discourse.

Throughout our rehearsals, traditional theatrical elements like "plot" and "roles" were not the primary focus, although they functioned as a frame of reference. While we drew inspiration from Wolfgang Herrndorf's *Tschick* – which narrates the story of two young Berliners who, feeling alienated, set off on an adventure in an old Lada – the emphasis was not on replicating this plot. Rather, we were concerned with how the digital revolution has transformed the ways in which people interact with others. The students were encouraged to craft their own narratives and develop discourses that were connected to, yet distinct from the original text. "Discourse" came to symbolise the convergence of individuality and diversity, emerging as the central element in our stage exercises. As will be shown in the following sections, students' speech patterns exhibited strong performative quality. The question of whether these patterns corresponded to the generally expected intermediate level of the Common European Framework of Reference (2023) was not the focus of our staging work; rather, it was a matter of motivating the students to investigate their gestures, bodily practices, and everyday rhythms.

⁴ It is accurate to assert that most of the fundamental concepts put forth by Meschonnic are rooted in Ferdinand de Saussure's *Cours de linguistique Générale* (1983 [1916]). More specifically, the concept of "discourse" has played a pivotal role in shaping the anthropology of language developed by the French thinker.

⁵ The two volumes of *Poetics* and *Ethics* are characterised by a unique translational methodology that is both highly specialised and philosophical. This involves examining broader translational concepts to delve into the nature of language, its significance in all human activities, and the influence of human subjectivity on language use. It is not a systematic system of speculation but rather a contemplative exploration of the philosophical ramifications of language and its role in human existence.

The impetus for the staging project stemmed from the inherent parallel between theatrical production and the practice of translation, which I consider a crucial element of both linguistic and artistic pursuits. Theatrical production, particularly in a second language, represents an ongoing and intricate translation process. This process involves constant negotiation between various elements such as speech and movement, written text and performance, different languages and cultures, and various media and materials. Our staging exemplified a practical theory of translation, illustrating how artistic production in a second language inherently entails translation, and shifts the focus from mere content to the deeper significance of meaning, as articulated by Meschonnic in an interview:

How [sic] implies that meaning, contrary to its usual privileged position, is one of the least important things in language—at least in the way meaning is generally understood. Intonation and situation, as everybody knows, can alter the meaning radically. Literature and poetry are the invention of constraints that inscribe the physics of language (its orality) into writing (Bedetti & Meschonnic, 1988, p. 99).

Meschonnic's translation theory, which posits the subject as a dynamic process rather than a fixed entity, offers the possibility that the subject embodies a value that enables every individual to continually reexamine their life as something that has not yet transpired as a symbol of liberation. Even among the most common acts of communication, articulation is always a process of innovation. Conversely, a poem is a singular creation that reinterprets the ordinary. Thus, our primary concern was the investigation of contextualised acts of expression, particularly in relation to their role in subjectivation. Instead of concentrating on subjectively intended meaning, it aims to explore the process of constructing meanings and objects. Meisner's acting techniques were the means to realise these premises.

4. Meisner's First exercise

Sanford Meisner (1905-1997) formulated a structured and sequential method for developing highly creative actors through a comprehensive training system. This system begins with foundational techniques and progressively builds the necessary skills for actors to excel in their craft. Meisner placed considerable importance on voice, speech, and movement as key external elements of acting; however, he was convinced that these aspects should not overshadow an actor's inner life and emotional profundity. An actor lacking a solid emotional foundation is less capable of authentically conveying the complex nuances of the human experience. This understanding highlights the necessity for a holistic approach to acting training that integrates both external techniques and internal emotional exploration, thereby fostering a more versatile and effective performer (Esper & Dimarco, 2008, p. 7).

Meisner's contribution to acting pedagogy fundamentally focuses on the interactions between actors. While numerous acting teachers have adapted their techniques in various ways, the core principle of delivering a genuine, personalised response that depends on the partner's input remains the foundation of any Meisner-inspired approach. The emphasis on authentic connections not only fosters emotional truthfulness in performance, but also highlights the necessity for actors to actively engage with one another, thus creating a dynamic and responsive environment. Meisner's contribution to acting pedagogy fundamentally focuses on interactions between actors. This foundational principle not only emphasises the importance of authentic connections, but also fosters emotional truthfulness in performance, underscoring the necessity for actors to actively engage with one another and create a dynamic and responsive environment (Gonsalves & Irish, 2021, p. 1).

Meisner's exercises aim to assist actors in performing truthfully, with the most well-known being the repetition technique. Named for the way actors openly articulate observations made by one performer about the other (e.g., "You are wearing blue socks"), the partner then echoes those remarks from their own perspective until a circumstance arises that prompts one of the actors to alter their words. This seemingly straightforward activity eliminates the need for either actor to consciously devise a performance by improvising their speech and behaviour based on their character's traits at that moment. Instead, they respond instinctively. Repetition requires the actor to state a simple phrase, removing the pressure to search for words that are clever, insightful, or character driven.

That repetition is a well-established principle of second language education is a truism.⁶ However, the type of repetition Meisner refers to is completely different from a cognitive learning strategy. His repetition exercises were intended to concentrate on the actors' respective scene partners and to respond directly to their reactions. Interactive repetition is based, as the former Meisner student Aileen Gonsalves writes, on the fact that

an actor must agree to put their performance into the hands of another actor; your Lady Macbeth is dependent on their Macbeth; your Falstaff is dependent on their Prince Hal; your Helena is dependent on their Demetrius. This results in the maxim that *acting is reacting* [sic] (Gonsalves & Irish, 2021, p. 3).

This maxim, which has become established not only in many drama schools but also increasingly in a branch of linguistics known as anthropological linguistics (Wiltchko, 2021), has found little resonance in foreign language teaching. The students are unfamiliar with Meisner's principle. Therefore, we started with his "First exercise", a mechanical version of repetitive exercises. In this exercise, two students, S1 and S2, sit on chairs facing each other at a distance that allows them to see not just the face of their partner, but their entire body. After some time, S1 makes a simple statement about what they noticed about the other; this is a physical, irrefutable fact, such as "blue socks." S2 repeats the sentence in the first person. S1 then repeats what they think they have heard and continues until the teacher stops exercising. The underlying principle involves entering a state of heightened awareness wherein one observes the impact of another individual's statement on oneself. Here is the way in which the S1 and S2-utterances relate to each other:

S1: Du trägst blaue Socken.

↘

S2 [responds to what they perceive as having heard of from S1.]: Ich trage blaue Socken.

↘

S1 [responds to what they perceive as having heard of from S2.]: Du trägst blaue Socken.

↘

S2 [responds to what they perceive as having heard of from S1.]: Ich trage blaue Socken.

This "First Exercise" provides significant insight into Meisner's system, which fundamentally asserts the primacy of the sentence as the unit of analysis. The theatre theorist and practitioner was convinced that the processes of subjectivation occur within the sequence of sentences and

⁶ The Latin phrase "repetitio est mater studiorum" (repetition is the mother of learning) accurately reflects the notion that sustained learning can be achieved only through repetition. Even recent scholarly literature has consistently emphasised the significance of having learners reproduce the forms they have encountered to facilitate their recognition of discrepancies between their own production and that of others (Duff, 2000).

can only be comprehended through the examination of these sentence sequences. Through repetition exercises, students can ascertain that information pertaining to interlocutors (speaker and addressee) is syntactically encoded within an interaction. The relative insignificance of words shifts the focus to the sequence of moments within the relationship. Provided that S1 and S2 are responsive to one another, consistently receptive to being influenced by the other's voice and physical presence, the exchange of the sentence "Ich trage blaue Socken" / "Du trägst blaue Socken" can become an external manifestation of the internal journey, not through the words, which remain constant, but through subtle variations in pitch, tone, volume, and stress. The exercise was initially conducted without classroom observation. Subsequently, in the second phase, each pair was instructed to demonstrate the reciprocal exchange of utterances before the entire group, which was directed to observe attentively, recording every reaction, pause, and breath suppression while noting any instances of fidgeting, postural adjustments, or avoidance behaviour.

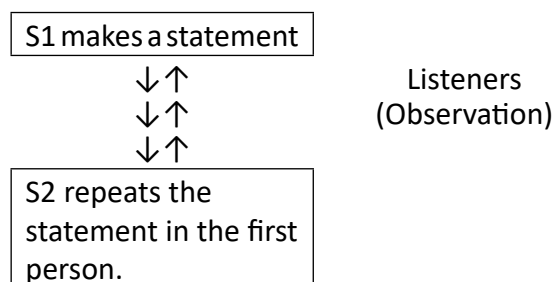


Figure 3. First exercise

One student's comment in this context was particularly enlightening: "I never realised how much energy a few sentences can convey." This statement holds significance as it references a paragraph from the *Poétique du traduire*, which, while focusing on literary interactions, is applicable to all forms of interactions:

Ce n'est pas le langage seulement qui est, comme le postulait Humboldt, non tant un produit, *ergon*, qu'une *energeia*, une activité. C'est aussi chaque acte de langage. Aussi tout texte, qui répond à sa définition littéraire, c'est-à-dire qui agit et qui dure, tout texte est en mouvement. Un texte, étant une suite indéfinie de réénonciations possibles, continue de transformer la lecture et d'être transformé par elle (1999, p. 213).

[It is not only language that is, as Humboldt postulated, not so much a product, *ergon*, than *energeia*, an activity. But also, every act of language. Therefore, every text that meets its literary definition, that is, that acts and lasts, is in motion. As an indefinite series of possible re-enunciations, a text continues to transform reading and is transformed by it (translation carried out by the author of this article).]

The concept of "energeia" referenced here became increasingly palpable as exercise progressed. Following the initial adaptation phase, student pairs began to engage in more fluid interactions, demonstrating a concerted effort to maintain the momentum of their interpersonal dynamics, which was in a state of constant flux. The Meisner Technique is predicated on the principle of the reality of doing; thus, rather than merely simulating an action, students executed it authentically. They discovered that engaging in genuine action involves not only observing changes in one's partner but also responding appropriately to those changes. As they immersed themselves in this process, they were able to alleviate the anxiety of being observed and the sensation of performing it by concentrating on the task at

hand and the imperative to complete it. Consequently, Meisner's "First Exercise" can be seen as a form of 'point zero', where one becomes tacitly aware of how one engages with a subject and how one's practices relate to their underlying concepts. According to Meisner, this point marks the inception of the interactive learning experience.

In the course of our deliberations, we established that Meisner's initial exercise represents a realisation of the fundamental essence of language. Through repetition of the phrases 'Ich trage blaue Socken' and 'Du trägst blaue Socken', we inadvertently approached a metaphysical understanding of language more closely than we were initially prepared to acknowledge. These phrases underscored the primordial nature of language, its original vocation that transcends and illuminates all the functions it performs within the human environment. As Meschonnic would undoubtedly agree, the function of language is not confined to mere communication (2002, p. 95); rather, it ensures the coherence of what is articulated and experienced, thereby establishing continuous transformation relationships. Thus, our deliberations revealed that language inherently conveys meaning, serving as a medium through which humans ascribe significance to the world. Meisner's preliminary exercise exemplifies this by illustrating language as a fundamental signifying process embodying the essence of significance. As noted by Meisner scholars Aileen Gonsalves and Tracy Irish, 'this ostensibly straightforward activity alleviates the necessity for either performer to act.'

With Repetition, the actor has a simple phrase to say and does not need to 'go into their heads' to search for other words that are clever or witty or 'in character'. Instead, they focus on their partner and respond to how their partner makes them feel through their voice and behaviour as they open and close their mouths around whatever phrase it is they are repeating. The words in Repetition are unimportant – you may, for example, still be repeating 'You are smiling', when the smile has fallen away. Rather than having their attention on the words, Meisner wanted his actors to develop awareness of the emotional response expressed through those words and the close connection that this creates (Gonsalves & Irish, 2021, p. 2).

What the quotation makes clear is that meaning in Meisner's exercise arises not from the words themselves, but from the relational dynamics they mediate – highlighting the inherently interactive and affective nature of linguistic expression. It is precisely these relational dynamics that establish the bridge to emotional experience, since emotions are not produced by instruction or internal decision, but emerge through the presence and response of the other.

5. Truthful connection to emotions

The two key 'muscles' that Meisner's technique cultivates are: observing clearly and responding authentically from one's perspective. One of Meisner's fundamental principles states: 'What you do does not depend on you; it depends on the other fellow' (1987, p. 34). This implies the necessity to accurately perceive how the other individual is behaving – not how one assumes the other individual as a character should behave, but one's personal perception of how that fellow human is actually behaving at that moment. In relation to the staging of Herrndorf's novel, an excessive reverence for the text can lead actors and directors to adopt approaches that seek a 'correct method' to voice his characters, while pursuing the appropriate interpretation of actions and behaviours. Meisner's technique is fundamentally incompatible with any approach that conceives acting as setting aside the actor's personal experiences to seek some form of abstract ideal of what a playwright intended a character to be, or to animate a marionette manipulated according to the director's dictates (Gonsalves & Irish, 2021, p. 3).

Concurrently, the assertion of authenticity is accompanied by an anthropological constant: the linguistic nature of humanity. In discussions with my students, it became evident that authenticity is negotiated in various contexts between an 'I' and a 'You.' One particularly insightful observation from a student was, "I have just realised how deeply interconnected 'I' and 'You' are, and that the existence of an 'I' is only possible because there is a 'You.'" The student was unaware that the reasoning leading to this conclusion originated from Émile Benveniste, a French linguist born in Aleppo, nor that Meschonnic frequently referenced his essay *De la subjectivité dans le langage* (1958) and his analysis of linguistic subjectivity.⁷ In his famous writing, Benveniste begins with the question of what enables language to facilitate human communication. He rejected the apparent answer that language is a means of communication and is therefore used for this purpose as a circular argument, proceeding to challenge the notion of language as a mere communicative tool. This understanding is misleading as it fundamentally misinterprets the relationship between humans and language. What applies to an instrument or tool does not apply to language; one cannot set it aside. We do not use language as we would a tool; rather, we embody our language.⁸

The discussion with my students clearly demonstrated that the relationship between "I" and "You" is not merely grammatical but is deeply rooted in the interdependence of human subjectivity, thereby revealing the extent to which linguistic expression is entwined with personal identity. This interrelation reinforces the notion that language is more than a communicative tool – it is an embodied practice that both shapes and reflects our relational existence. By engaging with Benveniste's theories, the students came to understand that every utterance of "I" is not only a unique reflection of the speaker's experience but also inseparable from the presence of "You." In other words, the relational dynamic between these pronouns forms the basis of discourse, where every exchange gives rise to a new identity and a new understanding.

6. Conclusion

This exploration of subjectivity through Meisner's repetition exercises provided a crucial pedagogical moment for translation students, making them aware that language is never disembodied or neutral. The act of repeating and responding in dialogue parallels the intersubjective processes at the core of translation and intercultural communication. Just as actors are required to respond authentically to their scene partners, translators, cultural mediators, and dialogue interpreters need to cultivate an attuned sensitivity to the emotional and relational undercurrents embedded in every linguistic exchange. As demonstrated through the students' performances, such awareness cannot be taught solely through abstract theory or technical training but must be cultivated through embodied experience and sustained practice.

In light of these insights, this article argues for the integration of actor training techniques – particularly those centred on emotional truthfulness – into translator education. These approaches not only deepen students' linguistic reflexivity but also foster the emotional intelligence and relational awareness essential for navigating the complex human terrain of multilingual encounters. Moreover, against the backdrop of a rapidly evolving translation market – in which professional boundaries are shifting and automatisations are advancing – language

⁷ Meschonnic conceptualises rhythm in language as the movement of "signifiante", a continuous process that reveals the subject. His theory of rhythm began to take shape through his experience as a writer and translator, particularly during his study of the Bible in Hebrew.

⁸ For further insights, see Hans Lösener's discussion in his book chapter *Auch eine Frage der Stimme. Sprache und Ethik bei Henri Meschonnic* (2021).

and translation educators must recognise the need for a robust conceptual foundation that justifies and secures the academic presence of their disciplines. Within this endeavour, the anthropology of language offers critical arguments for understanding theatre not merely as a performative tool, but as a pedagogical method that engages with the broader question of what it means to communicate as human beings.

The contribution thus positions itself within the expanding field of Arts Education in higher education by highlighting the potential of performative methodologies across disciplines such as translation, language education, and anthropology. While arts-based approaches have gained increasing recognition in school-level pedagogy, their role within universities remains comparatively underexplored. By demonstrating how performance-based methods can address diverse disciplinary aims, the study advocates for a rethinking of translator education and positions the arts as a powerful means of fostering embodied, practice-oriented inquiry in the humanities.

Framing theatre not only as an artistic but also as a linguistic and anthropological practice, it underscores the need for academic institutions to embrace pedagogies that foreground embodiment, subjectivity, and relational awareness. In doing so, it calls for a broader understanding of education – one in which the arts are not peripheral but central to how we teach, learn, and communicate across languages and cultures.

7. References

- Bedetti, G., & Meschonnic, H. (1988). Interview: Henri Meschonnic. *Diacritics*, 18(3), 93–111. The Johns Hopkins University Press. <https://www.jstor.org/stable/465257>
- Benveniste, É. (1958). De la subjectivité dans le langage. In É. Benveniste (Ed.), *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1, pp. 258–266). Gallimard
- Benveniste, É. (1971). Subjectivity in language. In M. E. Meek (Trans.), *Problems in general linguistics* (pp. 223–230). University of Miami Press. (Miami Linguistics Series No. 8)
- Benveniste, É. (1974). La communication. In É. Benveniste (Ed.), *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 2, pp. 67–88). Gallimard
- Besnier, N., & Moerman, M. (1990). Talking culture: Ethnography and conversation analysis. *Language in Society*, 19(1), 104–108. <https://doi.org/10.1017/S0047404500014184>
- Brecht, B. (1961). *Tales from the Calendar* (Y. Kapp & M. Hamburger, Trans.). Methuen
- Brecht, B. (1971). *Geschichten vom Herrn Keuner*. Suhrkamp Taschenbuch. (Original work published 1959)
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press
- Council of Europe. (2023). *CEFR companion volume: Enhancing engagement in language education*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cornelissen, J. P. (2017). *Corporate communication: A guide to theory and practice* (5th ed.). SAGE Publications
- Costa, B. (2023a). Le théâtre comme outil de formation à l'interprétation de dialogue. Comment sensibiliser les apprenants-interprètes au dispositif théâtral. *Parallèles*, 35(2), 104–118. <https://doi.org/10.17462/para.2023.02.01>
- Costa, B. (2023b). Performative language in Bertolt Brecht's 'Life of Galileo'. Didactic reflections on dialogue and interpretation. *Interroger la performativité dans 'La vie de Galilée' de Bertolt Brecht*. Réflexions didactiques sur les articulations entre l'interprétation et le dialogue. *À tradire*, 2. <https://doi.org/10.56078/atradire.295>
- Duff, P. (2000). Repetition in foreign language classroom interaction. Routledge
- Esper, W., & Dimarco, D. (2008). The actor's art and craft: William Esper teaches the Meisner technique. Anchor Books
- Flower, L. (2020). *Interactional justice: The role of emotions in the performance of loyalty*. Routledge. <https://doi.org/10.1093/bjc/azab051>
- Gonsalves, A., & Irish, T. (2021). Shakespeare and Meisner: A practical guide for actors, directors, students, and teachers. Arden Performance Companions
- Hanks, W. F. (1990). Referential practice: Language and lived space among the Maya. Chicago Press
- Herrndorf, W. (2012). *Tschick*. Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Klein, G. (2019). Pina Bausch und das Tanztheater: Die Kunst des Übersetzens. Transcript
- Lösener, H. (2021). Sprache und Ethik bei Henri Meschonnic. In N. Mälzer & M. Agnetta (Eds.), *Zum Rhythmuskonzept von Henri Meschonnic in Sprache und Translation* (pp. 157–170). Universitätsverlag Hildesheim Olms

- Maynard, S. K. (1989). *Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management*. Bloomsbury Academic
- Meisner, S. (1987). *On acting*. Knopf Doubleday Publishing Group
- Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Verdier poche
- Meschonnic, H. (2001). *Célébration de la poésie*. Verdier
- Meschonnic, H. (2002). *Critique du rythme: Anthropologie historique du langage*. Verdier
- Meschonnic, H. (2007). *Éthique et politique du traduire*. Verdier
- Meschonnic, H. (2011). *Ethics and politics of translating* (P. Boulanger, Trans.). John Benjamins. (Original work published 2007)
- Meschonnic, H. (2021). *Ethik und Politik des Übersetzens* (B. Costa, Trans.). Matthes & Seitz. (Original work published 2007)
- Moseley, N. (2014). *Meisner in practice: A guide for actors, directors and teachers* (2nd ed.). Nick Hern Books. (Original work published 2012)
- Saussure, F. de. (1983). *Course in general linguistics* (R. Harris, Trans.). Duckworth. (Original work published 1916)
- Schiffelin, B., & Ochs, E. (2011). The theory of language socialization. In P. K. Miller & B. T. H. E. R. P. (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 1–21). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1>
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Longman
- Winslade, J., & Monk, G. (2000). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. Jossey-Bass
- Wiltchko, M. (2021). *The grammar of interactional language*. Cambridge University Press
-



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

La traducción interlingüística en el diseño de secuencias didácticas de futuros docentes de FLE. Estudio de caso

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València

Interlinguistic translation in the design of teaching sequences of future FFL teachers. A case study – *Abstract*

This study addresses the inclusion of translation and interlinguistic reflection in the design of grammar teaching sequences by future FFL (French as a foreign language) teachers in secondary education. It compiles the designs and opinions of trainee teachers on the need and advisability of including language comparison, contrast and transfer activities in the teaching-learning process. In general, participants naturally integrate curricular languages (Spanish, Catalan and English) to explain grammatical forms in French and encourage students to perform interlinguistic translation tasks to promote this reflection. They consider that translation can be a useful strategy that guarantees meaningful learning of the language being studied, as well as arousing the curiosity of potential students for other languages and cultures. It has been observed that, although language contrast has been included in all sequences, the future teachers who were trained as translators are more used to making these transfers, while those who have received more philological training focus mainly on the particularities of the language being studied, but do not find the comparison between languages so useful.

Keywords

Didactic grammar sequences, interlinguistic translation, comparison between languages, FFL

CONTACT

 Raquel Sanz-Moreno, Raquel.Sanz-Moreno@uv.es, Universitat de València, Avinguda dels Tarongers 4, 46022 Valencia, Espagne

1. Introducción

En el contexto educativo español actual, el alumnado de todas las etapas educativas está llamado a desempeñar el papel protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya no se espera que memorice o repita estructuras gramaticales sin contexto, ni se entiende al docente como un mero transmisor de conocimientos declarativos; al contrario, el profesorado debe guiar al alumnado en el proceso de adquisición de distintas competencias y en el desarrollo de estrategias comunicativas que le permitan ejercer como “agente social” (Consejo de Europa, 2018) que forma parte de una sociedad moderna, diversa, plural y multilingüe. Entre todas, la competencia plurilingüe, entendida como “la utilización de su repertorio lingüístico y la reflexión sobre su uso” (Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria), ocupa un lugar primordial en los nuevos currículos educativos. De conformidad con la legislación educativa en vigor en España, y en particular, en la Comunidad Valenciana, los docentes deben considerar las lenguas que su alumnado ya conoce y utilizarlas para promover el aprendizaje de otras lenguas, con el fin de desarrollar su repertorio lingüístico plurilingüe y la conciencia cultural de los aprendientes (Decreto 107/2022 de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria). Los profesores no solo deben suscitar la curiosidad por el aprendizaje de otras lenguas, sino que también deben fomentar la reflexión interlingüística e intercultural, permitiendo que el alumnado realice transferencias constantes entre las diferentes lenguas. Siguiendo a Guasch (2008), la estimulación de la reflexión y el uso de todas las lenguas (tanto primeras como extranjeras) producirá un aprendizaje más significativo y reflexivo.

Este artículo se enmarca en el proyecto Egramint¹, cuyo objetivo principal consiste en la elaboración de una gramática escolar interlingüística basada en la reflexión metalingüística y en el contraste entre lenguas. En él, abordamos la integración de la traducción como medio para favorecer la reflexión interlingüística y la comparación entre las lenguas que el alumnado conoce. Se trata de un estudio de caso realizado con futuros docentes de la materia *Francés como Segunda Lengua Extranjera (FLE)* de secundaria de la Comunidad Valenciana que, en el marco de su formación, tuvieron que diseñar dispositivos de intervención en el aula promoviendo el contraste interlingüístico entre las lenguas que los discentes ya conocían.

A lo largo de estas páginas, abordaremos el marco teórico que sustenta este estudio, explicando las bases del proyecto Egramint y su implementación; en segundo lugar, nos adentraremos en la metodología de los dos estudios que conforman el estudio de caso que presentamos, determinando los objetivos, los corpus y el perfil de los participantes; a continuación, abordaremos los resultados obtenidos y, finalmente, avanzaremos las conclusiones a las que hemos llegado.

2. Marco teórico

2.1. La traducción en clase de lenguas extranjeras

La traducción interlingüística en las clases de lenguas extranjeras (LE) ha sufrido distintas vicisitudes, desde ser alabada o tolerada a ser completamente prohibida. Lerma Sanchis (2020, p. 79) resume los argumentos que tradicionalmente se han esgrimido contra el uso de la traducción en clases de lenguas:

¹ “El desarrollo de una gramática escolar interlingüística: Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües” (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Nacional de Investigación de España.

- “Se asocia a metodologías tradicionales, especialmente al método Gramática-Traducción.
- Se alega que no fomenta una perspectiva comunicativa de la enseñanza de LE.
- Sólo permite poner en práctica destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.
- Se considera una práctica individual que requiere mucho tiempo.
- Impide desarrollar la competencia lingüística en LE.
- No se considera una destreza que el alumnado sienta útil para llevarla a la práctica en contextos profesionales.
- No se distingue su uso desde la perspectiva pedagógica y la profesional.
- No se incluye en métodos de enseñanza de LE publicados.
- Puede fomentar las interferencias entre las dos lenguas implicadas.
- Falta de formación didáctica de los docentes”.

Sin embargo, la traducción constituye, en efecto, una actividad eminentemente comunicativa, y su valor pedagógico comienza a ser reivindicado a finales de los 90, con la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. En efecto, la comunicación es uno de los objetivos fundamentales que comparten tanto la traducción como la enseñanza de lenguas (Hurtado Albir, 2001, 1994; Pym, 2018; Torralba, 2019).

El enfoque comunicativo que se adopta a partir de los años 90 y que se consolida con la implantación del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) (2002), seguía considerando que en clase de lenguas extranjeras debía emplearse exclusivamente la lengua de estudio y no otorgaba ningún valor a la inevitable presencia de otras lenguas en el aula. Debemos reseñar, sin embargo, que el citado Marco Común realiza una tímida referencia a la traducción cuando aborda la mediación como competencia lingüística comunicativa: “La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas *actividades de la lengua* que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)” (2002, p. 14). Se entiende, por tanto, la traducción (interlingüística) como una actividad de mediación, aunque no se incluiría explícitamente en los currículos de lenguas extranjeras de educación secundaria hasta la entrada en vigor del Decreto 217/2022, veinte años después.

Tampoco se aventuraba a pronunciarse sobre el uso de la traducción como recurso pedagógico. No obstante, sí que explicitaba que, conforme se expande la experiencia lingüística del aprendiente de lenguas, “el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (2001, p. 4). En consecuencia, se reconocía explícitamente el valor del bagaje lingüístico del aprendiente, que coadyuvaba en el aprendizaje de nuevas lenguas, al establecerse relaciones constantes de contraste y de comparación entre todas ellas, aunque sea de manera inconsciente. El marco de referencia parece también recoger la idea de “competencia subyacente común” que ya adelantó Cummins (2008).

En la actualidad, el desarrollo de la competencia plurilingüe constituye la piedra angular de la enseñanza de idiomas; así se recoge tanto en el Volumen Complementario del MCERL (2018), como en los currículos de Primera y Segunda Lenguas Extranjeras de la Comunidad Valenciana (Decreto 106/2022 para la Educación Primaria y Decreto 107/2002 para la Educación

Secundaria Obligatoria). Es la primera vez que la competencia plurilingüe se concibe de forma autónoma y separada de la competencia comunicativa. Se define como la capacidad de “incorporar mecanismos y estrategias para el procesamiento y transmisión de la información, integrando saberes y conocimientos del repertorio lingüístico propio como la lengua materna, las lenguas oficiales y el resto de lenguas extranjeras, para así trasladarlos al aprendizaje de otras lenguas y culturas” (Generalitat Valenciana, 2022, p. 42917). Las transferencias lingüísticas entre las lenguas que los discentes aprenden y conocen son indispensables para entender sus mecanismos y reflexionar sobre ellas. En este sentido, la traducción es una de las estrategias a las que los aprendientes de lenguas recurren con más frecuencia. El programa oficial de la asignatura *Segunda Lengua Extranjera (francés)* de la Comunidad Valenciana contempla explícitamente la traducción como actividad de mediación, que hace referencia a “actividades como resumir, explicar datos, parafrasear o traducir textos, así como participar en tareas colaborativas para facilitar la interacción y el entendimiento pluricultural en entornos cooperativos, combinando el repertorio lingüístico del alumnado” (2022, p. 42925). Se consolida así un cambio de paradigma, en el que traducir se convierte en una actividad necesaria en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de la competencia plurilingüe, e incluso inherente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas².

2.2. El Proyecto Egramint y la reflexión interlingüística

Como ya hemos indicado, este artículo deriva de un estudio realizado dentro del Proyecto Egramint, que persigue la elaboración de una gramática escolar interlingüística y que se fundamenta en la importancia de la reflexión metalingüística para el aprendizaje gramatical. Este proyecto, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación de España, se desarrolló en varias fases a lo largo de cuatro años.

En la primera fase, el equipo de investigadoras analizó los currículos de lenguas de todas las etapas educativas y de todas las lenguas curriculares de España, con el fin de determinar las operaciones discursivas que más se demandaban y los conocimientos declarativos que se debían adquirir a lo largo de las distintas etapas educativas (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023). En esa misma fase, se diseñó y distribuyó un cuestionario en línea para indagar en las creencias de docentes y docentes en formación sobre enseñanza gramatical (Sanz-Moreno y Pérez Giménez, 2024; Pérez Giménez, Sanz-Moreno y Marin-Ciocan, 2025).

En la segunda fase, se diseñaron una serie de dispositivos de intervención de gramática basados en el prototipo de Camps y Zayas (2006). Estas secuencias didácticas se orientaban hacia la resolución de problemas gramaticales que se plantean en distintas lenguas y perseguían analizar los usos lingüísticos reales, por lo que se ponía el acento en actividades de reflexión y razonamiento gramatical ligadas al uso (Fontich, 2011). Así, la enseñanza gramatical se presenta como algo útil y real, vinculado a la comunicación entre los estudiantes y el profesor que los guía durante el proceso (Durán, 2010). En las secuencias propuestas, se parte de la observación y se analizan usos dentro de un contexto comunicativo real. En todas las secuencias, se distinguen tres fases (Rodríguez-Gonzalo, 2022a, 2022b):

- Observación: planteamiento del contenido gramatical que se aborda en la secuencia y presentación del producto final. Se parte de actividades de observación de la forma gramatical que se va a trabajar en situaciones comunicativas de uso y en distintos géneros discursivos.

² En este artículo, cuando hablamos de traducción, nos referimos al clásico trasvase entre dos lenguas diferentes (lo que para Jakobson (1959) era la verdadera traducción o *translation proper*), y hacemos igualmente hincapié en las tareas de reflexión interlingüística que se han planteado.

- Manipulación: fase en la que se indaga mediante el análisis y la manipulación de la forma lingüística que se va a trabajar para reflexionar sobre ella y entender sus características y sus formas.
- Reflexión: recapitulación sobre lo aprendido, mediante la elaboración de textos escritos, orales o multimodales que requieran del uso de las formas lingüísticas estudiadas, o bien mediante la elaboración de informes en los que se recojan las reflexiones realizadas. Elaboración del producto final.

Además de incluir actividades de reflexión metalingüística, también la inclusión de la comparación entre lenguas es fundamental, ya que es muy probable que el alumnado que trabaja estas secuencias conozca varios idiomas y presente un perfil cada vez más plurilingüe. Asimismo, tal y como hemos dicho previamente, el currículo actual anima al profesorado a plantear la integración de conocimiento y normas con la reflexión sobre las variaciones de uso de las distintas lenguas del currículo (primeras y extranjeras). Se hace, por tanto, necesario diseñar secuencias didácticas que promuevan la reflexión interlingüística para que los estudiantes se acostumbren a realizar transferencias entre las lenguas y reflexionen sobre ellas; de este modo se desarrollará la competencia plurilingüe.

En esta segunda fase, el equipo de investigación también formó a su alumnado, futuros docentes de lenguas, en la elaboración de secuencias didácticas de gramática siguiendo el prototipo explicado. Los datos que se presentan en este artículo derivan de la formación especializada que recibieron los alumnos del Máster en Profesorado de la Universitat de València de la especialidad de francés.

En la tercera fase, se implementaron las secuencias didácticas diseñadas por el equipo de investigación en diversas aulas de las etapas educativas de primaria y de secundaria, y de todas las lenguas curriculares. Se obtuvieron numerosos datos mediante grabaciones de aula, materiales de los aprendientes, entrevistas, etc., que han sido objeto de varias publicaciones (Sanz-Moreno, 2024; Rodríguez-Gonzalo, 2024; Santolària Òrrios et al., 2023; Llamazares Prieto y García Vidal, 2023; Martí Climent y Abad Beltrán, 2023; Pérez Giménez, 2023).

En estos momentos, y con el proyecto ya finalizado, se está trabajando en la elaboración de la gramática escolar interlingüística.

3. Metodología

3.1. Objetivos y preguntas de investigación

En este artículo perseguimos determinar cómo los futuros profesores de FLE de secundaria integran la traducción en el diseño de secuencias didácticas de gramática y cuáles son sus reflexiones sobre la inclusión del contraste interlingüístico en la explicación gramatical.

Para ello, se realizan dos estudios que, si bien presentan objetos de análisis distintos, confluyen en su objetivo principal:

- El estudio 1 (E1) tiene como objeto de análisis el diseño de las once secuencias didácticas de francés como segunda lengua extranjera para la etapa educativa de secundaria. Estas secuencias se elaboran en el marco de una formación especializada de Máster de Secundaria en la Universitat de València.
- El estudio 2 (E2) persigue analizar las opiniones y reflexiones de los futuros docentes sobre sus diseños, en particular en lo que respecta al uso de la traducción y de otras lenguas curriculares en las explicaciones gramaticales.

Ambos estudios son cualitativos, están conectados entre sí y, en su conjunto, constituyen un estudio de caso. Se sustentan en dos preguntas de investigación:

- ¿Cómo se integra la traducción en el diseño de secuencias didácticas de gramática de FLE?
- ¿Cuáles son las reflexiones de los futuros docentes de FLE sobre la inclusión del contraste interlingüístico en el diseño de materiales didácticos sobre FLE?

3.2. Corpus

3.2.1. Corpus del E1

El corpus del E1 está compuesto por once secuencias didácticas diseñadas por futuros docentes de FLE que cursaron el Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat de València en el curso 2022-2023³.

Los miembros del equipo de investigación del proyecto Egramint realizaron una formación de los futuros docentes en las clases, explicando los principios en los que se fundamentan. En este caso, el diseño de secuencias forma parte de la evaluación global de la materia *Apprentissage et Enseignement de la Langue Française*, asignatura obligatoria del máster en la que el alumnado debía proponer una secuencia didáctica siguiendo el prototipo Egramint (Rodríguez Gonzalo, 2024; 2023; 2022a, 2022b). Entre otros, como se ha visto, este proyecto propone una enseñanza de la gramática reflexiva, en la que se adopta un enfoque interlingüístico.

Para este estudio, la lengua vehicular debía ser el francés, pero se debía fomentar la reflexión interlingüística mediante la comparación y el contraste con las demás lenguas que el alumnado potencial podía conocer. En este caso, y dado que el estudio de una segunda lengua extranjera en la Comunidad Valenciana se ha relegado a una materia optativa en la etapa educativa de secundaria, el alumnado que accede al aprendizaje de esta lengua ya conoce y ha estudiado, al menos, tres lenguas curriculares: el español, el catalán y el inglés. El francés es, por tanto, la cuarta lengua que estudian, al margen de las lenguas propias que pueda hablar el estudiantado, lo que permite un contraste interlingüístico más rico y variado, y fundamentado en conocimientos previos.

El alumnado debía proponer una serie de actividades de reflexión y de análisis interlingüístico, teniendo en cuenta el contexto multilingüe de la Comunidad Valenciana. Además, debía incluir una tarea final en el marco de una situación comunicativa real, que podía consistir en una producción escrita (p.e., una carta, un póster), una producción oral (p.e., un podcast) o una producción multimodal (p.e., un vídeo). La Tabla 1 recoge la relación de secuencias analizadas y los contenidos gramaticales que se abordan en ellas.

SD	Título	Contenido
S1	Je suis un <i>foodie</i> et toi ?	Tiempos del pasado
S2	Biographie d'un 8 mars	Tiempos del pasado
S3	Destination FLE	Expresar opiniones
S4	Jeunes, connaissez-vous vos droits ?	Contraste pasado/presente
S5	Nos différences, nos unions	El adjetivo
S6	Je me demande comment demander	La pregunta
S7	Le futur sera meilleur demain	Tiempos del futuro
S8	Sauve-toi et sauve la planète !	Expresar órdenes
S9	Un slam pour les femmes ! Bien sûr que tu peux	Expresar la voluntad
S10	Comment transformer Patraix en écoquartier ?	El condicional

³ Para garantizar la sistematización del análisis, las secuencias se han identificado con números correlativos: S1, S2, S3 ... hasta la S11. Se ha seguido el mismo procedimiento con las entrevistas, que se identifican como E1, E2 hasta E11. Así, la entrevista E1 hará referencia al diseño de la secuencia S1, y sucesivamente.

SD	Título	Contenido
S11	Réveillez votre imagination dans le monde des contes	Tiempos del pasado

Tabla 1. Relación de secuencias didácticas analizadas

3.2.2. Corpus del E2

Disponemos igualmente de once entrevistas semiestructuradas realizadas a los futuros docentes de secundaria de FLE que diseñaron previamente las secuencias. Las entrevistas personales e individuales se realizaron al finalizar el diseño y la exposición de las secuencias didácticas en clase; todas las entrevistas se hicieron en persona, se grabaron y se transcribieron. Disponemos de más de 180 minutos de grabación.

Una vez transcritas, se analizaron mediante el *software* de análisis de corpus *Atlas.ti* con el fin de detectar los temas recurrentes en las entrevistas (organización de la secuencia en tres fases, reflexión metalingüística, contraste de lenguas, etc.). En este artículo, abordamos las reflexiones de los futuros docentes sobre la integración de la traducción y de la reflexión interlingüística en secuencias didácticas de FLE.

A continuación, en aras a una mayor claridad expositiva, presentamos la Tabla 2 que resume los aspectos esenciales de ambos estudios.

	Objetivo	Corpus	Herramienta
E1	Determinar cómo se integra la traducción en el diseño de secuencias	11 secuencias didácticas de gramática	El diseño de la secuencia didáctica de gramática
E2	Indagar en las opiniones de los futuros docentes sobre el contraste interlingüístico	11 grabaciones de las entrevistas	La entrevista semiestructurada

Tabla 2. Resumen de los dos estudios E1 y E2 que componen el estudio de caso

3.3. Participantes

Como ya se ha dicho, en el estudio participaron 11 estudiantes del Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat de València de la especialidad de francés.

Se trata de 8 mujeres y 3 hombres de entre 22 y 34 años.

Es necesario destacar que, de todos ellos, tres han cursado el Grado de Lenguas Modernas, con la especialidad de Francés; mientras que ocho han cursado el Grado de Traducción y Mediación Interlingüística (ver Tabla 3). En este sentido, se ha observado, como se hará notar en el análisis de los resultados, que la formación de origen tiene una influencia directa en las actividades propuestas en las secuencias diseñadas y en las opiniones de los futuros docentes sobre el contraste interlingüístico en las clases de FLE.

E	Formación	Duración entrevista
E1	Traducción	16:26
E2	Traducción	12:38
E3	Traducción	10:18
E4	Filología- Lenguas modernas	24:05
E5	Traducción	18:38
E6	Traducción	09:39
E7	Traducción	20:57
E8	Traducción	15:16

E	Formación	Duración entrevista
E9	Filología- Lenguas modernas	13:38
E10	Filología- Lenguas modernas	23:37
E11	Traducción	15:20

Tabla 3. Perfil de los entrevistados: formación de origen y lengua materna

4. Resultados

4.1. La traducción en las SDGE

Todas las secuencias analizadas utilizan las tres lenguas curriculares (español, catalán e inglés) en la explicación gramatical. De hecho, nos parece reseñable que todas las secuencias didácticas comienzan con la presentación de las formas lingüísticas en francés (los tiempos del pasado, el condicional, la comparación, los adjetivos, etc.) o del género discursivo que se va a trabajar; pero en nueve de ellas, ya en la fase de observación, se introduce la presencia de otras lenguas, aprovechando los conocimientos previos que el alumnado potencial pudiera tener, bien sobre las formas lingüísticas o bien sobre los diferentes géneros discursivos ya estudiados en otras lenguas. Además, en todas las secuencias, a parte del contraste interlingüístico con las tres lenguas curriculares, en algunos casos, se hace referencia a otras lenguas maternas propias del alumnado (no necesariamente curriculares). Uno de los ejemplos más ilustrativos lo encontramos en el caso de la S4, donde el docente en formación utiliza como elemento desencadenante de la secuencia un vídeo multilingüe sobre los derechos de la infancia de UNICEF⁴. En él, varios niños y futbolistas de diferentes nacionalidades explican los derechos de los niños en diversas lenguas. El docente realiza varias preguntas sobre el mensaje de la campaña y anima al alumnado a enumerar las lenguas que ha podido identificar en el anuncio, suscitando su curiosidad hacia otros idiomas y planteándolo como un juego.

También en el caso de la S8, la docente en formación presenta las formas lingüísticas que quiere trabajar a lo largo de la secuencia (expresar órdenes y consejos, en este caso, con el imperativo) mediante pósteres en tres lenguas diferentes: francés, inglés y español (Imagen 1) que no son traducciones, sino que son documentos auténticos en estos idiomas.

Después de observar los pósteres, se pide al alumnado que reflexione sobre la situación comunicativa, preguntando por los posibles autores, los destinatarios y el lugar donde podrían encontrarse estos carteles. Además, se lleva al alumno a reflexionar sobre los elementos que podrían ayudar a comprenderlos aun sin saber la lengua en la que estos expresan los consejos (haciendo referencia a las imágenes y a los dibujos). Todo ello con el objetivo de que el alumnado reflexione sobre las formas en las que se pueden expresar órdenes y consejos, y cuáles son las diferencias entre las distintas lenguas. En este caso, la docente en formación se sirve de los conocimientos previos de su alumnado potencial en las lenguas que ya domina, y, en particular, respecto al género discursivo, para introducir las formas en francés.

⁴ *Une seule et même équipe pour les droits de l'enfant*. Unicef, Vidéo sur Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DbpmSnw94N8&t=2s>



Imagen 1. Primera actividad de la S8. Comparación de pósteres en distintos idiomas

En la S9, a partir de varios ejemplos en lengua francesa, se anima al alumnado a completar la tabla sobre la expresión de la certeza y de la posibilidad en las dos lenguas (L1) que ya conocen:

Activité 4 (en groupe classe) En espagnol et en valencien, exprime-t-on la certitude et la possibilité de la même façon ? Complétez le tableau suivant :		
Pour exprimer la certitude	En français	- Futur simple - Expressions de la certitude - Structure hypothétique: "Si + présent, ..."
	En espagnol	
	En valencien	
Pour exprimer la possibilité	En français	- Futur simple - Expressions de la certitude - Structure hypothétique: "Si + présent, ..."
	En espagnol	
	En valencien	
Qu'observez-vous ?		

Imagen 2. Actividad en la fase de observación de la S9. Expresión de la certeza y la posibilidad en L1

Asimismo, en el caso de la S10, después de haber presentado el condicional en francés, la futura docente introduce el contraste interlingüístico a partir de la traducción de una frase en tres lenguas (Imagen 3). Partiendo de la observación de la estructura de las oraciones propuestas, el alumnado debe completar la tabla y, de manera inductiva, deducir las reglas de formación en cada lengua. Una vez establecida la regla, se les lleva a determinar similitudes y diferencias entre las cuatro estructuras, con el fin de identificar las lenguas que presentan un comportamiento más similar y aquellas que son más distintas en cuanto a la expresión de la condición.

3. Lis la phrase suivante en français, espagnol, valencien et anglais. (15 minutes) - Si les déchets n'étaient pas par terre, le quartier serait plus propre. - Si la basura no estuviese por el suelo, el barrio estaría más limpio. - Si el fem no estiguera per terra, el barri estaria més net. - If the litter wasn't on the ground, the neighborhood would be cleaner. Quelles sont les formes verbales que tu peux identifier dans les phrases ? Aide-toi de ce tableau pour les trouver :
--

Langue	Partie 1	Partie 2
Français	Si + ...	
Espagnol	Si + ...	
Valencien	Si + ...	
Anglais	If + ...	

Est-ce qu'il y a des langues plus similaires que d'autres ? Lesquelles ? Où pouvons-nous observer des similitudes et des différences dans la forme ?

En espagnol et en valencien on utilise un imparfait de subjonctif après la conjonction « si » et un conditionnel dans la deuxième partie. En français, à la place du subjonctif il y a un imparfait, mais aussi un conditionnel dans la deuxième partie. L'anglais est la langue la plus différente : la conjonction *if* va suivie d'un *past simple*, puis le conditionnel exprimé avec *would*.

Imagen 3. Actividad en la fase de observación de la S10. Expresión de la condición

Además, las actividades de contraste interlingüístico también se encuentran en la fase de manipulación, en la que se espera que el alumnado traduzca directamente oraciones del francés hacia el español, el catalán y el inglés. Sin embargo, es importante señalar que en las once secuencias encontramos actividades de traducción en la segunda fase, pero esta se circunscribe a oraciones, no a textos, y que estas frases, aunque relacionadas directamente con el tema de la secuencia, se encuentran aisladas, fuera de un contexto concreto, y tampoco son frases que se integren en una situación comunicativa en particular. La actividad traductora que se demanda al alumnado se aborda de forma mecánica, concibiéndola como un mero cambio de código, y recurriendo la mayoría de las veces al *mot-à-mot* (la traducción palabra por palabra o traducción literal). Esto puede explicarse sobre todo en los casos en los que existe similitud entre estructuras de diferentes lenguas (francés-catalán), en los que se pretende que el alumnado perciba más fácilmente esta semejanza. Así, en seis de las once secuencias no se profundiza suficientemente en la reflexión, y las actividades se quedan en un mero trasvase de lenguas.

Sin embargo, en algunos casos, se formulan preguntas para promover la reflexión interlingüística, como hemos visto. En la Imagen 4 se observa cómo la S4 plantea esta reflexión de forma progresiva, en un primer momento con las L1 del alumnado (español y catalán) y posteriormente con el inglés como primera lengua extranjera. Además, también se hace mención a otras lenguas que no sean curriculares pero que pueden estar presentes en el aula, como sería el caso de lenguas propias del alumnado potencial de los futuros profesores de FLE.

Activité 8:

Maintenant, réfléchissez à partir des langues que vous connaissez et que vous parlez (catalan, espagnol et anglais, en plus d'autres langues qui sont hors du programme) :

- Expliquez les correspondances et les différences avec la langue française. Quelles sont les similarités entre le français et le catalan et l'espagnol ?
- Pensez maintenant au cas de l'anglais. Est-ce que nous avons un temps qui se correspond à l'imparfait français, au *pretèrit imperfet* catalan ou au *pretèrito imperfecto* espagnol ?
- Comment est-ce que nous parlons en temps imparfait dans la langue anglaise ?

Imagen 4. Actividad en la fase de observación de la S4. Tiempos del pasado

En la fase de manipulación, la docente en formación de la S8 parte de una primera actividad de traducción de oraciones que implican órdenes o consejos, pero que no forman parte de un texto (Imagen 5). Las frases deben traducirse a las tres lenguas que el estudiantado ya conoce,

y en ellas se emplean las formas lingüísticas para expresar órdenes o consejos que se trabajan a lo largo de la secuencia, como son el imperativo, *il faut + infinitif* y el verbo *devoir+ infinitif* en presente de indicativo:

ACTIVITÉ 12 : En petits groupes. Comment est-ce que tu peux traduire à l'espagnol, à l'anglais et au valencien les phrases suivantes :

- Il faut dormir entre 7 et 8 heures par jour.
- Tu dois manger du poisson.
- Arrête de courir dans le salon !
- Ne jouez pas au football dans la salle de classe !
- Il faut faire de l'exercice.
- Madame, vous ne devez pas fumer.

Imagen 5. Actividad en la fase de manipulación de la S8. Expresión de órdenes o consejos

Sin embargo, el procedimiento que emplea a continuación introduce al alumnado en una reflexión sobre los usos de las formas lingüísticas en otras lenguas (de hecho, incide en que se indique la forma *más habitual*). Persigue varios objetivos: en primer lugar, que su alumnado se dé cuenta de que no existe solo una forma de expresar órdenes o dar consejos en esas lenguas y que cuando se traduce, se persigue lo que suene más natural, y no tanto una traducción literal. Así, cuando hace referencia al catalán, la traducción literal lleva a traducir por **hi ha que* (de *il faut que* en francés o *hay que* en español); sin embargo, se trata de una expresión incorrecta ya que no es aceptable; la forma correcta de expresar una orden en catalán sería con las construcciones *haver de + infinitivo*, *caldre + infinitivo* o *ser necessari + infinitivo*.

Marque les langues qui ont une expression qui correspond à "il faut" et indique comment tu le dirais :

Espagnol :

Valencien :

Anglais :

o En espagnol on peut utiliser le verbe "deber" pour donner des ordres (par exemple : Tú debes hacer los deberes), mais c'est la façon la plus habituelle ? Si tu réponds "non", indique l'expression qui serait plus habituelle.

o Quelle est la forme la plus habituelle pour donner un ordre en valencien ? Comment tu le traduirais au français ?

o Existe-t-il plus d'une forme pour traduire le verbe *devoir* en anglais ? Lesquelles ?

Imagen 6. Actividad en la fase de manipulación de la S8. Órdenes y consejos

En el caso de la S10 se sigue la misma estrategia: en primer lugar, se presenta la forma en francés (en este caso, el condicional); en segundo lugar, se pide que se traduzcan las frases al inglés. Pero posteriormente, se pide que se reflexione sobre cómo se pediría un refresco en un bar en español o en catalán. Es decir, no se pide necesariamente una traducción literal, sino más bien cómo se diría de forma natural en ese contexto comunicativo en otras lenguas.

4. Comment peut-on traduire ces phrases en anglais ? Écris ta traduction, puis regarde la vidéo avec les sous-titres en anglais (minute 0.12 et minute 0.57). Est-ce que cette traduction coïncide avec la tienne ? (7 minutes)

- I **would like**

- I'd like

5. Comment demanderais-tu un jus dans un bar en espagnol et en valencien ? Traduis les phrases antérieures. Utiliserais-tu les mêmes formes en toutes les langues ? Quelles sont, à votre avis, les plus polies ? Pourquoi penses-tu qu'il existe une différence entre les quatre langues que tu connais ? (10-15 minutes)

En espagnol et en valencien nous n'utilisons pas habituellement le conditionnel, au moins que ce soit une situation très formelle. Nous utilisons normalement le présent de l'indicatif ou l'impératif sans que ça se considère malpoli. En anglais et en français, lorsque nous demandons quelque chose à une personne que nous ne connaissons pas, nous employons souvent des formes de politesse, comme le conditionnel.

Imagen 7. Ejemplo de actividad de reflexión interlingüística (S10)

4.2. La opinión de los docentes en formación sobre el contraste interlingüístico en clases de FLE

Las entrevistas a los docentes en formación se llevaron a cabo una vez entregadas las secuencias didácticas a la profesora y antes de ser evaluadas por esta. Lo que se pretendía es realizar una reflexión conjunta sobre el diseño elaborado y que el alumnado explicara sus decisiones. En este artículo nos centramos en sus reflexiones sobre la inclusión de otras lenguas en el diseño de materiales para la clase de FLE.

4.2.1. Inclusión de otras lenguas en el aula de FLE

Lo primero que han indicado los docentes en formación es que diseñar secuencias didácticas interlingüísticas resultó un desafío por la falta de costumbre en emplear otras lenguas en clases de FLE. Sin embargo, algunas entrevistadas hacían referencia a que la traducción en clases de lenguas siempre está presente, aunque sea de forma inconsciente y natural. Recordemos que ocho de los once participantes eran traductores de formación, y para ellos resultó más fácil proponer ejercicios de transferencia entre lenguas.

Así la E5 manifestaba que, en realidad, era algo que ella misma hacía en clase, como alumna aprendiente de idiomas y que, aunque lo primero que se hacía normalmente es comparar la lengua que se aprendía con la L1, el contraste con otras lenguas extranjeras también podía resultar útil:

E5: 07:00: "Porque, porque, como que es más fácil reflexionar sobre lo que estás aprendiendo o sobre algo concreto si lo puedes comparar con algo y lo puedes comparar con lo que tienes, por ejemplo. Por eso es tan importante compararlo con tu lengua materna, pero también compararlo con una segunda lengua para entenderlo, en este caso, el inglés. Porque, aunque no lo conozcan tanto, también les ayuda a conocerlo y a compararlo"

En el mismo sentido, respecto al contraste de lenguas, en la E10 (filóloga) se indicó que la docente en formación no suele usarlo en sus clases (esta docente en formación ya impartía clases en un centro privado): "[Lo uso] En casos muy concretos, no sé, no sé proponerlo de manera continuada, lo uso cuando el contraste o sobre todo la similitud es muy evidente"; sin embargo, elaborar diseño de secuencias interlingüísticas le había ayudado a entender la utilidad, e incluso la necesidad de comparar lenguas, algo que su alumnado hacía naturalmente sin ella ser plenamente consciente de ello.

E10: 00:06:34 "Y es algo que me he dado cuenta haciendo la secuencia, que muchas veces descarto o ni siquiera pienso en cómo comparar o cómo ... cómo introducir la comparación en clase. Y de hecho, puede ser muy útil. Y es algo que solo hago, sobre todo con el catalán,

con palabras que se parecen mucho o con cuestiones gramaticales que son más parecidas. O incluso a veces son ellos los que lo sacan y lo mencionan, y yo no me he dado cuenta y me dicen: Sí, claro, como en inglés, con palabras del inglés que vienen del francés. Y yo ni siquiera he pensado en mencionarlo. Claro”.

Se indicaba igualmente que, a pesar de que normalmente no se utilizaban otras lenguas en las clases de idiomas, la comparación con estas podría resultar útil debido a las semejanzas y a las transferencias constantes que se hacen entre estas. Así, los comentarios de los docentes en formación que reproducimos a continuación señalan que resultaba más obvio establecer conexiones entre idiomas cuando existían similitudes en la forma gramatical que se explicaba, pero esto no era tan evidente cuando se observaban diferencias notables:

E8: 00:03:59: “Sí, porque además es algo que es bastante parecido en general en casi todas las lenguas, y en las que son diferentes, te puede servir esa diferencia para apoyar algún punto en concreto, pero en la mayoría siempre encuentras alguna equivalencia y tal. Y eso por lo menos a mí, como alumna de lenguas, me suele ayudar”.

E6: 00:04:41: “Yo pienso que es súper importante porque el alumno parte de su lengua materna, está aprendiendo otra que, por ejemplo, en este caso es extranjera o francés, la que sea. Entonces es muy importante que vea semejanzas y diferencias para luego, a la hora de aplicar esa lengua, se va a acordar. A lo mejor va a decir, “Ah, pues esto se dice como en mi lengua materna, el valenciano”. Es importante que las compare también y vea, pues eso, sus diferentes usos también”.

Otra docente en formación señaló la importancia de acoger otras lenguas que no fueran curriculares, pero que están presentes en el aula, dado el perfil cada vez más plurilingüe del alumnado. Esto no solo contribuye a dar protagonismo al alumnado en el aula, que aporta sus conocimientos y su experiencia y la comparte con el grupo, sino que enriquece la interacción y anima a acercarse a otras lenguas y, por tanto, a otras culturas también. En la S11 se narra una experiencia de la docente en formación que consiguió implementar su secuencia didáctica durante su periodo de prácticas:

E11: 00:14:24 “Yo le veo muchísimas ventajas, sí, sobre todo teniendo en cuenta el contexto plurilingüe en el que nos encontramos y también... Contrastando también con las lenguas maternas que puede haber en el aula, porque nos centramos lógicamente en las curriculares, pero puede haber muchas más y aparte de que creo que es muy interesante para formar a todo el mundo, en general, también puede incrementar la motivación en los alumnos. ¿Porque yo, por ejemplo, a la hora de explicar las autobiografías lingüísticas que me hicieron dar la charla esta se me ocurrió la actividad de decir, vale, pues ¿cuántas lenguas hay en esta clase? Pues pusimos la palabra “mamá” para ver cómo eran y estaban todos los alumnos super curioso de saber cómo se decía en ruso, en ucraniano, en Marruecos”.

En general, como se ve, el contraste interlingüístico, la comparación y la transferencia entre lenguas se han percibido como algo positivo, aunque se incide en la falta de costumbre, tanto de los futuros docentes como del alumnado potencial, como una de las dificultades a la hora de incluirlos en las clases.

4.2.2. La formación de los futuros docentes de FLE

La formación de origen de los futuros docentes también ha tenido un peso fundamental en el diseño de secuencias y cómo se ha producido la integración de la reflexión interlingüística en ellas. Como hemos indicado, los futuros profesores habían cursado traducción o lenguas modernas (francés), y los primeros tenían una visión muy distinta respecto al diseño de las

secuencias. En la entrevista E7, el docente en formación era consciente de que había diferencias entre la concepción que tenían los filólogos de formación y los traductores. Así, los primeros parecían dominar la gramática y el metalenguaje en la lengua de trabajo (en este caso, el francés), pero tenían más dificultades para contrastar lenguas:

E7: 00:17:51: “Pues que tiene más bagaje. Lingüístico, sintáctico, o sea más gramatical, sabe el porqué de las cosas, por qué a lo mejor esa frase se construye así y no de otra manera. También mucha literatura (...) Nosotros sabemos más de uso (...). Tienen ... dominan más el metalenguaje (...) y nosotros pues a lo mejor somos más capaces de comunicar”.

En la E8 se hace referencia a los errores en la traducción y a reflexionar más sobre el sentido que sobre la palabra, el mensaje literal.

E8: 00:12:30: “A lo mejor los de traducción nos centramos más en un uso de la lengua que en las funciones [inaud.], que es más habitual. También, como traductora, yo me he dado cuenta de muchos errores que cometemos sistemáticamente, y conocer esos errores típicos, porque normalmente en traducción también ves revisión de textos y corrección. Saber dónde solemos pecar en la lengua te ayuda a evitar esos errores, a decir “Solemos hacer esto, hay que evitarlo” tal, y eso se puede trasladar a las otras lenguas. Y creo que a lo mejor la Filología, que no tiene tanto contraste, a lo mejor, no sé, porque no tengo, no sé mucho de lo que hacen en Filología, pero a lo mejor ellos se centran directamente en ese uso más correcto. No lo contrastan con otras cosas. Entonces, saben muy bien qué es lo correcto, pero no saben a lo mejor en qué se suele fallar o en contrastarlo con otras lenguas”.

En general, los filólogos de formación incluyeron actividades de contraste, pero manifestaron que no lo hacían de forma natural, aunque lo encontraban de gran utilidad. Se ponía el acento más en el análisis de la lengua que se enseñaba antes que en la comparación con otras lenguas:

E5: 00:11:25. “En Filología se trabaja la lengua desde una perspectiva... no sé si más analítica, no, porque al final en traducción también se analiza, pero es como diferente la forma de trabajar la lengua y la forma que trabajas la lengua. Después va a ser la forma en que enseñas esa lengua porque si no la has trabajado de una forma después.... Bueno, aquí estamos aprendiendo mucho, porque yo esta reflexión no sea, este proceso no lo conocía”.

5. Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos visto cómo los futuros docentes de FLE incluyen naturalmente actividades de contraste entre lenguas (primeras, segundas y extranjeras) en el diseño de sus secuencias didácticas y que su opinión, en general, es que puede resultar útil para permitir un aprendizaje más significativo. La transferencia entre lenguas se da, de forma general, mediante ejercicios de traducción interlingüística entre dos lenguas, del francés hacia el español o el catalán, lenguas primeras de los aprendientes potenciales; sin embargo, comparar las formas lingüísticas con el inglés, primera lengua extranjera estudiada en España, también les resulta interesante. Pero, además, algunas secuencias proponen ejercicios de reflexión sobre las formas estudiadas, y no se quedan en meros ejercicios de manipulación realizando traducciones de forma mecánica o literal, sino que se incide en presentar la labor traductora como una actividad en la que elaborar textos “que suenen naturales” sea la prioridad. Además, se fomenta la reflexión sobre las formas estudiadas en diferentes idiomas, con el fin de suscitar la curiosidad de los aprendientes y que sean conscientes de que las lenguas comparten muchas más estructuras de lo que parece.

A través de las entrevistas, hemos comprobado que existe una diferencia entre los docentes en formación que han recibido una formación previa como traductores y aquellos que son filólogos en cuanto a las dificultades que se encontraron a la hora de diseñar las secuencias. En el primer caso, los traductores manifestaron en general que no tuvieron dificultad para integrar otras lenguas en sus secuencias y que las comparaciones entre estas eran algo muy habitual en su vida. De esta forma, estaban acostumbrados a realizar constantes trasvases entre lenguas (normalmente hacia sus lenguas primeras, catalán y español) y que, por esta razón, les parecía incluso más fácil recurrir a los conocimientos previos en otras lenguas para explicar la forma gramatical en francés. Sin embargo, los filólogos manifestaron que no era habitual para ellos utilizar otras lenguas para explicar francés; normalmente, facilitaban explicaciones muy detalladas sobre la forma lingüística en esta lengua, pero no recurrían de forma natural ni siquiera a su lengua materna. En cualquier caso, ambos perfiles convinieron en que la reflexión interlingüística y la traducción en el aula de FLE permite ampliar el repertorio lingüístico y que se establezcan conexiones constantes entre todas las lenguas que el aprendiente conoce o incluso quiere aprender.

Es necesario señalar, sin embargo, que, a pesar del valor que consideramos que tienen los resultados obtenidos en este trabajo, se trata de un estudio de caso que presenta una limitación más que evidente, como es el número de participantes que, como se ha visto, es muy reducido. Esto, de nuevo, se explica por la situación de la enseñanza del francés en la Comunidad Valenciana. El Máster en Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València solo oferta 12 plazas para futuros docentes de francés, lo que no solo es notablemente insuficiente, sino que dificulta sobremanera el poder realizar una investigación con una muestra más significativa. En este sentido, la autora de este artículo sigue recabando secuencias didácticas realizadas por alumnado de máster en el marco de la materia *Enseñanza y Aprendizaje del Francés* en otros curso (hasta la actualidad), con el fin de ampliar el corpus de dispositivos de intervención en aula para FLE que incluyan el contraste interlingüístico y la traducción, además de la reflexión interlingüística y analizarlo siguiendo los criterios expuestos anteriormente. Esto nos permitirá corroborar las conclusiones que se han presentado en este artículo o, al contrario, refutarlas.

Asimismo, nos parece interesante seguir ahondando en el impacto que puedan tener estas secuencias en el alumnado, cuando se implementen, e indagar en la recepción de esta forma de enseñar una lengua extranjera y en el desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe mediante dichas secuencias.

6. Referencias

- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Traducción del Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 65–75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-38730424-3_116
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. Generalitat Valenciana. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Generalitat Valenciana. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.

- Fontich, X. (2011). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 112–122.
- García-Pastor, M. D., & Sanz-Moreno, R. (2023). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 65–92. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4>
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de las lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47 (Ejemplar dedicado a: El tratamiento integrado de las lenguas), 20–32.
- Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. In *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua* (pp. 67–89). Fundación Actilibre.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In R. A. Brower (Ed.), *On Translation* (pp. 232–239). Harvard University Press.
- Lerma Sanchis, M.D. (2020). La traducción en clase de lengua extranjera: una perspectiva comunicativa. *Límite*, 14, 77–100.
- Llamazares Prieto, T., & Garcia Vidal, P. (2024). Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 37–63. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.3>
- Martí Climent, A., & Abad Beltrán, V. (2024). La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 121–145. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.6>
- Pérez Giménez, M. (2024). La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüística e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 147–173. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.7>
- Pérez Giménez, M., Sanz-Moreno, R., & Marin-Ciocan, T. (2025). Diferencias entre las creencias sobre enseñanza gramatical de futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Tejuelo*, 42, 145–172. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.145>
- Pym, A. (2018). Where Translation Studies lost the plot: Relations with language teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 203–222. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00010.pym>
- Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1–14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.110>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41–46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (Ed.). (2024). *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*. Graó.
- Santolària Òrrios, A., Soler Pardo, B., & Casas Deseures, M. (2024). Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 15–36. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2>
- Sanz-Moreno, R. (2024). Reflexión metalingüística e interlingüística en torno a una secuencia didáctica de gramática plurilingüe en el aula de francés. In Rodríguez-Gonzalo, C. (Ed.), *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües* (pp. 333–351). Graó.
- Sanz-Moreno, R. & Pérez-Giménez, M. (2024). Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática. *Dicacticae*, 16, 1–19. <https://doi.org/10.1344/did.46368>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.