

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.