PLURILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DEL LÉXICO DE ELE EN HABLANTES DE ÁRABE DIALECTAL COMO LENGUA MATERNA. REFLEXIONES SOBRE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA[1]

PLURILINGUALISM AND LEXICAL ACQUISITION OF ELE IN DIALECTAL ARABIC SPEAKERS AS FIRST LANGUAGE. REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL TRANSLATION

María Ángeles García Collado
Instituto Cervantes

María Matesanz del Barrio
Universidad Complutense de Madrid

Resumen: El orden de adquisición de las lenguas es un factor que marca diferencias entre aprendientes, tanto en corrección gramatical como en adquisición del léxico, en particular en léxico de baja frecuencia. En el presente trabajo se estudia en qué medida el orden de adquisición influye en la percepción, discriminación y retención del léxico del español, en español como L3 y L4 en aprendientes de lengua materna árabe. Planteamos también si el orden de adquisición es un factor que influye en la misma medida cuando el léxico que se adquiere tiene distinta frecuencia de aparición discursiva, y se revisan posibles aplicaciones a la traducción pedagógica.
Palabras clave: competencia plurilingüe, competencia léxica, adquisición, traducción pedagógica.

Abstract: The order of language acquisition is a factor that marks differences among learners, both in grammatical correctness and in lexical acquisition, particularly in low frequency lexicon. In this paper we study to what extent the order of acquisition influences the perception, discrimination and retention of the lexicon of Spanish in Spanish as L3 and

L4 in Arabic-speaking learners. We also investigate whether the order of acquisition is a factor that has the same influence when the lexicon that is acquired has a different frequency of discursive appearance. Finally, we review the possible implications of the findings for translation teaching pedagogy.

Key words: plurilingual competence, lexical competence, acquisition, translation teaching pedagogy.

Introducción

Es innegable el valor del plurilingüismo de los individuos como vía de acceso y aceptación de otras realidades lingüísticas y culturales que conforman nuestras sociedades y así lo considera la Unión Europea (UE) en uno de sus documentos fundamentales sobre la diversidad lingüística (Bruselas, 2003).

El plurilingüismo de los hablantes es visto como una ventaja que granjea a los individuos posibilidades personales de comunicación, movilidad y mejora de las condiciones laborales y económicas, como muestran documentos recientes de la Unión Europea (Bruselas, 2005; Bruselas, 2008). En la Unión Europea, por tanto, el plurilingüismo se considera un bien necesario porque la competencia plurilingüe permite a los ciudadanos comunicar adecuadamente para realizar su potencial y aprovechar al máximo las oportunidades que brinda la propia UE.

Pero el reconocimiento político de la necesidad de una competencia plurilingüe de los hablantes contrasta con la escasa atención que se ha prestado a este fenómeno como factor global de diferenciación lingüística en los estudios sobre adquisición (Dewaele, 2010). En realidad, se trata de una competencia lingüística que, fuera del importante papel que se le ha reconocido en la transferencia lingüística a partir de los trabajos de Odlin (1989), apenas ha sido tenida en cuenta en los procesos de adquisición de una nueva lengua como un factor diferenciador.

Los estudios sobre adquisición de segundas lenguas que tienen como protagonistas a hablantes ya plurilingües

tienden a centrarse en análisis parciales comparativos entre la lengua meta en proceso de adquisición y una o varias lenguas adquiridas con anterioridad. En lo que se refiere a los estudios sobre la adquisición del léxico, existen dos vías principales de acercamiento a esta cuestión en situaciones de plurilingüismo. Por un lado, una parte de las investigaciones sobre adquisición de léxico no nativo han centrado parte de sus estudios en la conformación del lexicón mental de una L2 (para el español, Baralo, 1997; Liceras y Carter, 2009). Por otra, contamos con numerosos estudios sobre léxico de L2 basados en la proximidad tipológica y la distancia lingüística, como son, por ejemplo los estudios sobre cognados (Dressler, et al., 2011; Peeters, Dijkstra & Grainger, 2013). El plurilingüismo no ha sido suficientemente tenido en cuenta como un factor diferencial en la adquisición, que ofrece ventajas que van más allá de lo que habitualmente entendemos como transferencia.

En el estudio que presentamos a continuación partimos de la hipótesis de que el plurilingüismo de los aprendientes de español es una variable favorable de diferenciación en la percepción, discriminación y retención de léxico nuevo de una lengua meta. También estudiamos si el orden de adquisición de lenguas introduce alguna ventaja o diferenciación en la adquisición del léxico, o si por el contrario este es un factor irrelevante cuando los aprendientes realizan trabajan con léxico nuevo. El trabajo se ha realizado con aprendientes de ELE con árabe como lengua materna y con un variado perfil plurilingüe. Los resultados preliminares obtenidos nos permiten considerar esta competencia como una ventaja que debe tenerse en cuenta en la enseñanza de segundas lenguas.

1. Plurilingüismo y adquisición de L2

El plurilingüismo de los aprendientes de una lengua ha de tenerse en cuenta como variable de diferenciación en la adquisición de segundas lenguas, a pesar de que el orden de adquisición de las lenguas no suela ser tratado desde esta perspectiva. El orden lineal de adquisición (L1, L2,

L3, L4,… Ln) ha sido cuestionado, además, por algunos autores como Hammarberg (2010) quien propone aplicar denominaciones más generales e incluyentes: lengua primaria (L1), lengua secundaria (segunda lengua adquirida después de la infancia) y lengua terciaria (cualquier lengua adquirida después de la primera lengua secundaria). Sin embargo, una interpretación categorizada del plurilingüismo no ha permitido hasta ahora valorar si el orden de adquisición puede influir y generar diferencias entre aprendientes, sobre todo cuando la evaluación se realiza en grupos de estudiantes considerados homogéneos en su nivel de competencias lingüísticas (de acuerdo con los estándares internacionales definidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*). Desde esta perspectiva, resultaría más lógico vincular el orden al contexto de adquisición (natural o simultánea, formal o consecutiva) a pesar de que en la actualidad se considere que la adquisición de léxico se produce en un continuo de experiencias lingüísticas.

Se suele constatar en la práctica que el orden de adquisición de las lenguas es un factor que puede marcar diferencias entre aprendientes, tanto en corrección gramatical como en adquisición del léxico, en particular en léxico de baja frecuencia. En el presente trabajo nos preguntamos en qué medida el orden de adquisición influye en la percepción, discriminación y retención del léxico del español, en español como L3 y L4 en aprendientes de lengua materna árabe. Planteamos también si el orden de adquisición es un factor que influye en la misma medida cuando el léxico que se adquiere tiene distinta frecuencia de aparición discursiva, de acuerdo con la clasificación planteada por Nation (2001).

1.1. El plurilingüismo en la sociedad del conocimiento

Hemos de recordar que el plurilingüismo es un objetivo de las sociedades actuales, se presenta de forma positiva como una oportunidad para favorecer empleo, servicios y derechos, cohesión social y solidaridad. La política europea busca que el plurilingüismo sea percibido como un elemento de unidad y no de disgregación, por lo que se pre-

senta a la ciudadanía como un medio de alcanzar la unidad en la diversidad.

El inicio de estas políticas de impulso al plurilingüismo se produce en la década de los noventa, las fechas que se pueden destacar son las siguientes:

- 1989: aprobación Programa *Lingua* (1990), primer programa aprobado en un Consejo de educación de la Comunidad Europea (CE).
- 1995: Libro blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento del* Consejo de Europa[2], cuyas ideas principales son:
  - El plurilingüismo es un elemento básico de la sociedad del conocimiento (identidad y ciudadanía).
  - Dominar tres lenguas comunitarias: es un sello de calidad para la obtención de un empleo, las comunicaciones entre ciudadanos, descubrir culturas y mentalidades diferentes, estimular la propia agilidad intelectual.
- 2008: resolución del Consejo sobre Multilingüismo del Parlamento Europeo *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido,* Bruselas (comunicación de la comisión 2008/2225(INI)), cuyas propuestas más destacadas son:
  - Disponer de conocimientos lingüísticos suficientes para poder de comunicarse y acceder de las oportunidades de la UE por parte de su ciudadanía.
  - Eliminar obstáculos lingüísticos que impidan vivir, trabajar o comunicar en la UE.
  - En aras de la solidaridad, ofrecer a personas con dificultades lingüísticas medios para tener acceso a un entorno multilingüe.

1.2. Realidad lingüística de Marruecos

Dado que este estudio se ha realizado en Marruecos con aprendientes de español (ELE) con un variado perfil plurilingüe y el árabe como lengua materna, puede resultar

interesante recordar algunas informaciones sobre este contexto. El Marruecos actual históricamente ha sido un lugar de encuentro de culturas y lenguas, algunas ideas clave son las siguientes:

- El contexto lingüístico y cultural de Marruecos se caracteriza por el uso del árabe dialectal (varios dialectos, entre ellos destaca el bereber), francés, español e ingles tal y como han definido El-Madkouri[3] y más recientemente Zouhir[4].
- La educación en las escuelas se arabizó a partir del año 1990[5].
- A partir del año 2001 se reconoce el bereber como lengua de enseñanza en la escolarización y se va extendiendo paulatinamente.
- La enseñanza universitaria es bilingüe/multilingüe (árabe, francés, inglés).
- Actualmente hay un debate abierto sobre cuál debe ser la L2 en la enseñanza, si el francés o el inglés.

1.3. Plurilingüismo y adquisición de léxico

El acercamiento al plurilingüismo en la adquisición de lenguas se ha focalizado principalmente sobre tres aspectos. El primero de ellos es la transferencia lingüística, entendida como el uso en una L2 o una lengua extranjera (LE) de elementos propios de la propia lengua (L1)[6]. Los hablantes y aprendices de una lengua suelen relacionar la nueva información lingüística con sus conocimientos previos y conocimiento del mundo, como estrategia de comunicación y aprendizaje; el proceso puede darse entre cualquiera de las lenguas que conozca un individuo (de L2 a L3, de L4 a L2.), incluso de una lengua extranjera a su propia L1. Los procesos de transferencia pueden ser considerados positivos, cuando llevan a una comunicación eficaz, pero también negativos cuando son fuente de errores fosilizados o interferencias. Estos estadios sucesivos de adquisición por los que atraviesa un aprendiz se consideran su interlengua, tal y como la definió Corder (1981)[7]. En la traducción también se recurre tanto a la transferencia como a la interlengua para tener una representación

intermedia que pueda aprehender los significados originales. En el caso del árabe y del español, la transferencia de elementos fonéticos ha sido bien delimitada por El-Madkouri[8].

El segundo de los aspectos al que se ha prestado atención es la distancia (real y psicológica) de los hablantes con respecto a la L2 o LE, en relación a la capacidad de una persona para acceder a marcos de conocimiento propios de la comunidad de habla de esa lengua (que, en general, abarcan tres grandes áreas: las referencias culturales, las convenciones sociales y comunicación no verbal, y los idiomatismos o usos convencionales y peculiares de la lengua). Se puede decir que los hablantes perciben similitudes y diferencias de carácter distintivo entre el mundo de origen y el de la comunidad de la lengua que aprenden, se trata de una consciencia intercultural que es resultado de la comprensión de estas diferencias. El *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas se refiere a esta percepción y consciencia al tratar las competencias generales, ideas que después ha desarrollado bajo el concepto de competencia intercultural Byram (2002)[9].

Por otra parte, el tercero de los factores que se han tenido presentes en relación al plurilingüismo es la conciencia y valoración de la propia competencia lingüística. Esta conciencia se desarrolla a lo largo del aprendizaje de una lengua, a partir de una perspectiva contrastiva, en la cual los alumnos parten de sus conocimientos previos para desarrollar nuevos. Desde un enfoque constructivista, se puede afirmar que el aprendizaje se produce construyendo modelos propios, no mediante procesos de interiorización (Coll, 1993)[10].

En este sentido, los estudios sobre instrucción formal con hablantes plurilingües tienden centrarse en análisis basados en comparaciones entre la lengua meta y una o varias lenguas adquiridas con anterioridad. Señalemos que en estudios e investigaciones que han centrado su atención a la adquisición del léxico de especialidad, el plurilingüismo de los hablantes se ha mostrado como un

factor claro de diferenciación entre aprendices[11]. En el ámbito de los lenguajes especializados, el reconocimiento de unidades terminológicas, cuyo índice de coincidencia formal con unidades léxicas de carácter general puede ser alto, suele presentar distintas dificultades de discriminación para los aprendices según las características de su repertorio o lexicón mental, tal y como han visto para el francés Matesanz del Barrio y Piñero Maceiras (2014)[12].

2. Estudio de caso: experimento con alumnos de español LE con árabe dialectal marroquí como L1

A lo largo de los meses de enero y junio de 2016 se realizó un estudio exploratorio, cuyo objetivo general fue conocer las huellas del plurilingüismo en las estrategias de aprendizaje de nuevo léxico por parte de alumnos plurilingües. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Conocer en qué medida la frecuencia general de uso del léxico desconocido influye en su reconocimiento.
- Analizar en qué medida el plurilingüismo en niveles iniciales de adquisición es un factor favorable en el proceso de reconocimiento y discriminación de léxico general nuevo por parte de aprendices de ELE con árabe como lengua materna.

2.1. Hipótesis de partida

La hipótesis de partida de este estudio exploratorio ha sido la siguiente: del mismo modo que al considerar la transferencia lingüística se tiene en cuenta la influencia de cualquier lengua adquirida previamente por el hablante (aunque durante el proceso de adquisición del léxico no se haya producido transferencia), el aprendiente activa sus conocimientos lingüísticos previos de cualquiera de las lenguas que conoce (materna o segundas lenguas) y lo utiliza en la adquisición de conocimientos nuevos, cualquiera que sea el nivel del análisis lingüístico.

2.2. Descripción del experimento

El experimento realizado ha estado enfocado al estudio de la discriminación, reconocimiento, comprensión y retención de léxico de español en alumnos de español como LE/Ln en nivel inicial (A1 del MCER). Para ello se seleccionó un grupo meta idóneo: alumnos de ELE con árabe dialectal marroquí como L1.

a. Participantes

a.1 Número de participantes: 42 estudiantes de ELE/(S42) (nivel A1-MCER)

a.2 Centro de estudios: Instituto Cervantes de Tetuán.

a.3 Edad: 17-37 años.

a.4 Sexo: 20 mujeres y 23 hombres.

a.5 Origen de los participantes: Tetuán y zona de influencia; otras ciudades de Marruecos (Casablanca, Rabat, Fez, Nador).

b. Perfil lingüístico (sin contar ELE como lengua meta)

b.1 lengua materna: dariya (árabe dialectal marroquí)

- Hablantes con árabe dialectal como L1: 41 (1 de ellos bilingüe francés)
- Hablantes con inglés como L1: 1 (pero habla árabe dialectal y clásico)

b.2 Hablantes monolingües: 7 alumnos

b.3 Hablantes plurilingües: 35 alumnos

L2
32 alumnos tienen francés como L2
2 alumnos tiene inglés como L2
1 alumno tiene árabe dialectal como L2
7 alumnos solamente no tienen L2
Francés e inglés son L2

L3
30 estudiantes han adquirido una L3
16 estudiantes tienen inglés como L3
11 estudiantes tienen español como L3
2 estudiantes tienen neerlandés como L3
1 estudiante tiene árabe clásico como L3

2.3. Experimentación

En este experimento, la lengua meta es el español:

Español Lengua Extranjera: lengua meta
Ningún alumno tiene el español como L2
Para 7 alumnos el español es su L2
Para 8 alumnos el español es su L3
Para 19 alumnos el español es su L4

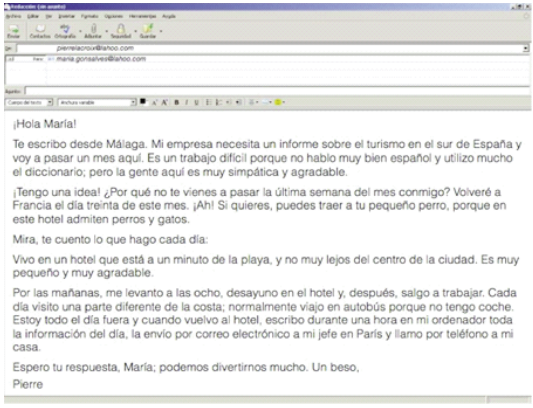
- Los alumnos que tienen conocimientos previos de español no son capaces de comunicarse en esta lengua.

2.4. Metodología

El experimento se ha realizado en dos fases, distanciadas temporalmente:

Fase 1

- Después de 30 horas de clase, se entrega a los alumnos un texto del nivel A1 del MCER, se trata de un texto de la Tarea 1 de la prueba de comprensión lectora del *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE).
- Se pide a los alumnos que subrayen las palabras que no conocen.



¡Hola María!

Te escribo desde Málaga. Mi empresa necesita un informe sobre el turismo en el sur de España y voy a pasar un mes aquí. Es un trabajo difícil porque no hablo muy bien español y utilizo mucho el diccionario; pero la gente aquí es muy simpática y agradable.

¡Tengo una idea! ¿Por qué no te vienes a pasar la última semana del mes conmigo? Volveré a Francia el día treinta de este mes. ¡Ah! Si quieres, puedes traer a tu pequeño perro, porque en este hotel admiten perros y gatos.

Mira, te cuento lo que hago cada día:

Vivo en un hotel que está a un minuto de la playa, y no muy lejos del centro de la ciudad. Es muy pequeño y muy agradable.

Por las mañanas, me levanto a las ocho, desayuno en el hotel y, después, salgo a trabajar. Cada día visito una parte diferente de la costa; normalmente viajo en autobús porque no tengo coche. Estoy todo el día fuera y cuando vuelvo al hotel, escribo durante una hora en mi ordenador toda la información del día, la envío por correo electrónico a mi jefe en París y llamo por teléfono a mi casa.

Espero tu respuesta, María; podemos divertirnos mucho. Un beso,

Pierre

Texto 1, prueba de comprensión lectora de nivel A1 MCER (Tarea 1, DELE A1)

Fase 2

- Después de 60 horas de clase, se vuelve a entregar a los mismos alumnos un texto análogo del nivel A1 del MCER (DELE A1); se trata de otro texto correspondiente a la Tarea 1 de la prueba de comprensión Lectora de una convocatoria diferente.
- Se pide a los alumnos que subrayen las palabras que no conocen.

¡Hola, tía Carmen!

¿Qué tal por Madrid? Yo ya estoy en Bilbao. Tengo un piso pequeño pero agradable, a dos minutos del centro. Prefiero vivir en la ciudad y coger el coche para ir a trabajar. El hospital está solo a unos 20 minutos, en un pueblo. Los días de entresemana me levanto pronto, casi de noche, porque empiezo a las ocho de la mañana. Termino a las tres y vuelvo a casa a comer o, a veces, como con compañeros en el restaurante del hospital. El sábado y el domingo son solo para mí.

Este primer año tengo que aprender muchas cosas pero estoy contenta. Mis compañeros, además, son muy simpáticos.

Por la tarde voy a clases de vasco. ¡Es una lengua muy difícil!

Mis padres vienen el viernes. ¡Aún no conocen Bilbao! A finales de mes vienen también mi amiga Julia, que vive en Londres con su chico, y mi hermano Dani. Vamos a ir a una playa cercana porque ya han visitado la ciudad.

Y tú, ¿cuándo vienes? Tengo que contarte muchas cosas. Y, si quieres, vamos a ver el museo,

seguro que te gusta.

Un beso,

Inés

Texto 2, prueba de comprensión lectora de nivel A1
(Tarea 1, DELE A1)

Tras el análisis del material, 210 unidades léxicas (texto A, de la fase 1), se detectan dos tipos de alumnos, de acuerdo a sus problemas de reconocimiento y comprensión:

- 210 unidades léxicas

v	35	16,7%
n	56	26,7%
adj	12	5,7%
adv	21	10,0%
pron	6	2,9%
prep	28	13,3%
conj	16	7,6%
det	34	16,2%

A. Hay alumnos que no discriminan correctamente y, consecuentemente, no comprenden el significado de determinadas unidades léxicas:
- Formas pronominales (por ejemplo, “divertirnos”).
- Secuencias oracionales.

B. Otro grupo, discrimina las unidades léxicas correctamente, pero no comprende su significado.

¡Hola María!

Te escribo desde Málaga. Mi empresa necesita un informe sobre el turismo en el sur de España y voy a pasar un mes aquí. Es un trabajo difícil porque no hablo muy bien español y utilizo mucho el diccionario; pero la gente aquí es muy simpática y agradable.

¡Tengo una idea! ¿Por qué no te vienes a pasar la última semana del mes conmigo? Volveré a Francia el día treinta de este mes. ¡Ah! Si quieres, puedes traer a tu pequeño perro, porque en este hotel admiten perros y gatos. Mira, te cuento lo que hago cada día:

Vivo en un hotel que está a un minuto de la playa, y no muy lejos del centro de la ciudad. Es muy pequeño y muy agradable. Por las mañanas, me levanto a las ocho, desayuno en el hotel y, después, salgo a trabajar. Cada día visito una parte diferente de la costa; normalmente viajo en autobús porque no tengo coche. Estoy todo el día fuera y cuando vuelvo al hotel, escribo durante una hora en mi ordenador toda la información del día, la envío por correo electrónico a mi jefe en París y llamo por teléfono a mi casa. Espero tu respuesta, María; podemos divertirnos mucho.

Un beso,

Pierre

Ejemplo de caso del grupo A (problemas de discriminación)

¡Hola María!

Te escribo **desde** Málaga. Mi **empresa necesita** un **informe sobre** el **turismo** en el sur de España y voy a **pasar** un **mes aquí**. Es un trabajo difícil porque no hablo muy bien español y **utilizo** mucho el diccionario; pero la **gente** aquí es muy **simpática** y **agradable**.

¡**Tengo** una **idea**! ¿Por qué no te **vienes** a pasar la **última** semana del mes **conmigo**? **Volveré** a Francia el día treinta de este mes. ¡Ah! Si quieres, puedes **traer** a tu pequeño **perro**, porque en este hotel **admiten** perros y **gatos**. Mira, te **cuento** lo que **hago cada día**:

Vivo en un hotel que está a un **minuto** de la playa, y no muy lejos del centro de la ciudad. Es muy pequeño y muy agradable. Por las **mañanas**, **me levanto** a las ocho, **desayuno** en el hotel y, **después**, **salgo** a trabajar. Cada día visito una **parte diferente** de la costa; **normalmente** viajo en autobús porque no tengo coche. Estoy todo el día **fuera** y **cuando vuelvo** al hotel, escribo **durante** una hora en mi ordenador toda la información del día, la **envío** por correo electrónico a mi **jefe** en París y llamo por teléfono a mi casa. Espero tu **respuesta**, María; **podemos divertirnos** mucho.

Un beso,

Pierre

Ejemplo de caso del grupo B (problemas de comprensión)

2.5. Análisis e interpretación de datos

El análisis este experimento nos arroja los siguientes datos:

(A) Por una parte, hemos de señalar que la frecuencia de palabras en la lengua meta aumenta las posibilidades de acierto de una unidad léxica (palabras frecuentes / más posibilidades de acierto); sobre todo, llama la atención en aquellos casos en los que la transparencia léxica (en relación a lenguas no maternas) es baja.

En los casos en los que la relación de frecuencia y fallos no está muy alejada podemos observar dos causas:

(i) irregularidad de la unidad léxica en la lengua meta.

(ii) falta de transparencia o proximidad con las lenguas no maternas conocidas por el hablante.

(B) La relación de fallos y el plurilingüismo de los hablantes solamente están en relación directa, en el nivel observado A1, a partir de un número bajo de errores (por debajo de 6).

- El hablante que más fallos ha tenido (S/21) es un hablante con L2 francés y L3 español. - Los fallos y el plurilingüismo de los hablantes solamente están en relación directa, en el nivel observado A1, a partir de un número muy bajo de errores (por debajo de 5).

- El sujeto que más fallos ha tenido (S/21) es un hablante con L2 francés y L3 español.

- Los cuatro hablantes que más fallos han tenido (21, 19, 17, 17 fallos) son plurilingües con L2 francés y L3 español.

- La diferencia con el primer aprendiente monolingüe que más fallos ha tenido es mínima (17 fallos).

2.6. Conclusiones

El plurilingüismo no es un factor tan determinante en niveles básicos cuando la lengua materna y la lengua meta son tipológicamente distantes. No obstante, si bien no es decisivo, sí se observa que la competencia plurilingüe contribuye al éxito comunicativo de los alumnos, al apreciarse

una tendencia a la disminución de errores cuando los alumnos conocen una lengua con un mayor grado de similitud lingüística. De acuerdo a las afirmaciones del MCER, la competencia comunicativa del hablante plurilingüe se caracteriza porque no separa sus conocimientos y experiencias lingüísticas en compartimentos estancos, sino que "las lenguas se relacionan entre sí e interactúan"[13].

3. Plurilingüismo, adquisición y traducción pedagógica

En la actualidad se prescinde de la traducción en las aulas de lenguas extranjeras, una de las principales razones es que el enfoque comunicativo es el adoptado por la mayoría de los docentes y tiene como finalidad capacitar al alumno para la comunicación real. Bajo este enfoque el uso de la lengua meta es la prioridad, de ahí que los profesores la utilicen como la única lengua para enseñar/aprender en clase. Esta óptica ha considerado la traducción menos eficaz. No obstante, a la luz de los principios del plurilingüismo y su desarrollo efectivo por los hablantes de las sociedades actuales, resulta interesante replantearse el uso de la traducción pedagógica para activar algunas estrategias de aprendizaje vinculadas a la adquisición y el análisis léxico[14].

Algunos tipos de traducción pedagógica que ha señalado De Arriba García[15], a partir de Hurtado Albir, son los siguientes:

a. Traducción de textos, comprensión lectora de L2 y expresión escrita de L1.
b. Traducción interiorizada, principalmente en los primeros niveles de aprendizaje, es la forma mediante la cual el aprendiz accede al significado.
c. Traducción explicativo, por parte del profesor con finalidad didáctica.

El plurilingüismo que se da en las sociedades actuales ofrece un nuevo espacio a la traducción pedagógica, como actividad comunicativa, interlingüística e intercultural. La finalidad no es enseñar a traducir en clase, sino que los alumnos progresen en su conciencia lingüística a través de

un conocimiento explícito de la lengua, la percepción de aspectos de la misma que podrían pasar desapercibidos, así como activación de estrategias de aprendizaje relacionadas con la comprensión del significado de unidades léxicas y sus formas gramaticales. Algunas actividades de traducción pedagógica podrían tener como objetivo evitar la transferencia negativa y fosilización de errores, detección de falsos amigos, cognados, el aprendizaje de unidades fraseológicas y nuevo léxico en contexto, así como la reconstrucción en la L1 de ideas contenidas en textos orales o escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARALO, M., *La adquisición del español como lengua extranjera*, (1999), Madrid: Arco/Libros.

Bruselas 2003 = Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo y al Consejo, *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006*. Bruselas, COM (2003) 449 final, de 24 de julio de 2003.

Bruselas 2005 = Una estrategia marco para el multilingüismo. Bruselas COM(2005) 596 final.

Bruselas 2008 = Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Bruselas COM(2008) 566 final.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H., *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers,* 2002, Consejo de Europa.

COLL, César. et al., *El constructivismo en el aula*, 1993, Barcelona, GRAÒ.

Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, Madrid, Instituto Cervantes.

CORDER, S.Pit, *Error Analysis and Interlanguage,* Oxford: Oxford University Press, 1981.

DEWAELE, J.-M. "Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4", *IRAL,* (2010) 48, pp. 105-129.

DE ARRIBA GARCÍA, Clara, "Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica", en *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*, 1996, Barcelona, UAB, pp. 519-529.

DÖRNYEI, Z., "Individual differences in second language acquisition", (2006) *AILA Review,* 19, pp. 42–68.

DRESSLER, C., CARLO, M. S., SNOW, C. E., AUGUST, D., & WHITE, C. E. "Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words", *Bilingualism: Language and Cognition* (2011) 14 (2), pp. 243-255.

EL-MADKOURI MAATAOUI, Mohamed, "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", en *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, (2003), 5, Universidad de Murcia.

EL-MADKOURI MAATAOUI, Mohamed, "El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2007), I (2), pp.1-9.

FARAH, Mansour, "Language policies and strategies in the Arab region", *UNESCO WSIS Thematic Meeting on Multilingual-*

ism for cultural divers ity and participation of all in Cyberspace. Bamako, 6-7, May 2005.

HAMMARBERG, B. "The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues", *IRAL* (2010) 48, pp. 91-104.

HERNÁNDEZ, M. Rosario, "La traducción pedagógica en la clase de ELE", en *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*, Cuenca, 1996, pp. 249-256.

LICERAS, J.M. y CARTER, D., "La adquisición del léxico", en de Miguel (Ed.), *Panorama de Lexicología*, (2009) Madrid: Ariel.

MATESANZ DEL BARRIO, María, y PIÑEIRO MACEIRAS, María Luisa, "Terminological Recognition in French for Specific Purposes", *LSPJournal*, (2014), 5, 1, pp. 41-61.

NATION, I. S. P., *Learning vocabulary in another language*, (2001), Cambridge: Cambridge University Press.

ODLIN, T. *Language Transfer* (1989) Cambridge: Cambridge Press.

PEETERS, D., DIJKSTRA, T., & GRAINGER, J. "The representation and processing of identical cognates by late bilinguals: RT and ERP effects", *Journal of Memory and Language*, (2013) 68, 315-332.

PIÑEIRO MACEIRAS, María Luisa, y MATESANZ DEL BARRIO, María, "Identificación y comprensión de léxico de especialidad en francés L3/Ln: plurilingüismo y precisión conceptual", en Matesanz del Barrio, María (ed.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España,* Madrid: Editorial Complutense, 2013, pp. 39-70.

ZOUHIR, Abderrahman, "Language Policy and State in Morocco: The Status of Berber", en *Domes. Digest of Middle East Studies*, (2014), 23, 1: 37-53.

NOTAS

[1] Una versión de este trabajo fue presentada como la comunicación "El plurilingüismo como elemento diferenciador en la adquisición del léxico de ELE en hablantes de árabe dialectal como lengua materna" en el *III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, celebrado en la Universidad Nebrija del 23 al 25 de junio de 2016.

[2] Comisión Europea, disponible en:
http://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYAprender_ComisionEutropea.pdf

[3] El-Madkouri Maataoui, Mohamed, "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", en *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, (2003), 5, Universidad de Murcia. Disponible en:
https://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm

[4] Zouhir, Abderrahman, "Language Policy and State in Morocco: The Status of Berber", en *Domes. Digest of Middle East Studies*, (2014), 23, 1: 37-53.

[5] Farah, Mansour, "Language policies and strategies in the Arab region", *UNESCO WSIS Thematic Meeting on Multilingualism for cultural divers ity and participation of all in Cyberspace*. Bamako, 6-7, May 2005, disponible en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis_tunis_prep_multilingualism_mansour_farah_en.pdf

[6] Transferencia, *Diccionario de Términos clave de ELE*, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

[7] Corder, S.Pit, *Error Analysis and Interlanguage,* Oxford: Oxford University Press, 1981.

[8] El-Madkouri Maataoui, Mohamed, "El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2007, I (2), pp.1-9. Disponible en:
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-2/Comentario_El-madkouri.pdf

[9] Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H., *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers,* 2002, Consejo de Europa. Disponible en: http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf

[10] Coll, César. et al., *El constructivismo en el aula*, 1993, Barcelona, GRAÒ, p. 9.

[11] Piñeiro Maceiras, María Luisa, y Matesanz del Barrio, María, "Identificación y comprensión de léxico de especialidad en francés L3/Ln: plurilingüismo y precisión conceptual", en Matesanz del Barrio, María (ed.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España,* Madrid: Editorial Complutense, 2013, pp. 39-70.

[12] Matesanz del Barrio, María, y Piñeiro Maceiras, María Luisa, "Terminological Recognition in French for Specific Purposes"*, LSPJournal*, (2014), 5, 1, pp. 41-61.

[13] Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, Madrid, Instituto Cervantes, cita de la p.4. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

[14] Hernández, M. Rosario, "La traducción pedagógica en la clase de ELE", en *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*, Cuenca, 1996, pp. 249-256.

[15] De Arriba García, Clara, "Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica", en *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*, 1996, Barcelona, UAB, pp. 519-529.