

La codificación del movimiento de estudiantes anglófonos de español. Análisis de errores y tratamiento didáctico

Sandra Guerrero García. Universidad de Granada

Recepción: 29/06/2018 | Aceptado: 25/04/2019

Correspondencia a través de **ORCID**: Sandra Guerrero García  0000-0001-5666-5085

Citar: Guerrero García, S. (2019). La codificación del movimiento de estudiantes anglófonos de español. Análisis de errores y tratamiento didáctico. *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas*, 8(3), 268-288.

Resumen: La descripción del movimiento en lo que respecta a la adquisición de segundas lenguas es un lienzo incompleto. Este dominio no ha recibido la atención que merece y desde la primera clasificación propuesta por Talmy, seguimos sin aplicaciones didácticas debido a la dificultad que supone, tanto a nivel gramatical como léxico, la adquisición de las pautas de codificación del movimiento de la lengua meta cuando esta difiere de la lengua materna.

Para confirmar que la descripción del movimiento es un escollo en el aprendizaje de español y que este necesita un tratamiento didáctico, nuestro trabajo gira en torno a dos objetivos principales: por un lado, realizar un análisis de errores que confirme la gran variedad de errores existentes tanto en niveles bajos como avanzados de estudiantes anglófonos de español; y, por otro lado, la creación de una propuesta didáctica que trabaje y evite la fosilización de los mismos.

Palabras clave: traducción, análisis contrastivo

The coding of translational events by Anglophone Spanish students: error analysis and didactic approach.

Abstract: Learning a second language typologically different from the mother tongue can be an important obstacle and source of errors in which grammatical and lexical questions are mixed. Therefore, the main objective of this study is to analyze and identify, by means of a forced output test, the nature of the errors as well as their frequency. Following, we search for an appropriate explanation for these errors based on the typological distinctions proposed by Leonard Talmy in relation to the coding of motion events, having English language as the mother tongue and Spanish as the target language.

The results obtained from error analysis provide relevant linguistic information to achieve our second objective: the creation of a didactic proposal in order to practice the construction of translational move predicates, and allow the Anglophone students to adopt the Spanish lexicalization pattern through form-focused pedagogical translation activities, thus avoiding fossilization.

Keywords: translation, contrastive analysis

Introducción

Cuando hacemos referencia a los predicados de movimiento, tenemos que considerar que no todas las lenguas lexicalizan los mismos elementos lingüísticos ni poseen la misma estructura; lo cierto es que ni siquiera fijan su atención en los mismos elementos a la hora de codificarlos. Sin embargo, resulta evidente que el movimiento constituye un dominio semántico básico presente en todas y cada una de las lenguas del mundo.

Leonard Talmy (1985, 1991, 2000) establece los conceptos básicos presentes en la construcción de un evento de movimiento. (Véase Tabla 1)

Tabla 1. Componentes semánticos del movimiento

Causa

Origen del movimiento

Problemas y soluciones a la clasificación dicotómica de Talmy

La clasificación bipartita llevada a cabo por Talmy, en función de la estructura semántica y morfosintáctica de los eventos de movimiento, ha hecho posible la clasificación sistemática de las lenguas y ha sido el punto de partida del análisis del movimiento en este ámbito. Este intento de generalización ha conducido a una gran cantidad de autores a cuestionarse los argumentos que se han llevado a cabo a la hora de clasificar las lenguas en estos grupos aparentemente estancos y bien delimitados que no permiten plasmar en su totalidad la riqueza en cuanto a patrones de lexicalización de las lenguas.

A la hora de intentar clasificar las lenguas del mundo, encontramos que existen lenguas que no encajan dentro de esta clasificación. Es el caso de las lenguas “mixtas” como el serbocroata o croatoserbio, en la que tanto los patrones de las LMS como los de las LMV se usan indistintamente.

Al intentar clasificar las lenguas de verbos seriales en las que, además del Movimiento, tanto la Manera como la Trayectoria se codifican a la vez, surgen nuevos problemas ya que la clasificación que realiza Talmy no da cabida a este patrón de lexicalización. En este grupo de lenguas de verbos seriales se encontrarían, por ejemplo, los idiomas afroasiáticos o el chino mandarín, como se muestra en el ejemplo (3) de Slobin (2006, p. 63).

(3) *Fēi-chū-lái yì-zhī māotóuyīng* (pinyin)

Volar-salir-venir uno lechuza

Salió volando una lechuza.

Como solución a la hora de clasificar lenguas que no se ajustan a las características prototípicas, Slobin y Hoiting (1994) proponen denominar a este tipo de lenguas que no encajan en ninguno de los grupos como Lenguas de Marco Verbal de tipo complejo. Más tarde, Slobin (2000) y Zlatev y Yangklang (2003) sugieren que las lenguas de verbos seriales representan una tercera tipología que no aparece en la clasificación inicial de Talmy, siendo finalmente Slobin (2004, 2006) quién dé una denominación oficial a este tercer grupo tipológico: Lenguas de Marco Equipolente.

Parece fácil añadir un nuevo cajón o grupo tipológico a esta distribución bipartita inicial, pero sí presenta un escollo importante el hecho de que lenguas de un mismo grupo tipológico como por ejemplo, las lenguas de marco verbal, presenten patrones de lexicalización típicos del grupo tipológico opuesto. Es decir, la existencia de patrones de lexicalización de LMV que puedan emplearse en LMS y viceversa.

Un ejemplo muy ilustrativo de esta intromisión de patrones sería el inventario de verbos de Trayectoria que posee el inglés equivalentes a los verbos en español de movimiento (*exit/salir, enter/entrar, descend/descender, etc.*) como herencia del latín que ha permanecido hasta nuestros días. No consideramos por ello que el inglés sea una lengua mixta sino que estos verbos son excepciones léxicas.

Para ofrecer una explicación al problema anterior, Talmy (2000, pp. 64-67) propone la existencia de tres tipos de relaciones dentro de grupos de lenguas tipológicamente semejantes: sistema paralelo de amalgama, sistema mixto de amalgama y sistema escindido de amalgama (El término ‘amalgama’ utilizado para la traducción en español proviene de Cifuentes Honrubia (1999))

Sistema paralelo de amalgama (*parallel system of conflation*): lenguas que adoptan distintos modelos de lexicalización para expresar un mismo predicado de movimiento sin resultar forzoso. Según Talmy (citado por Luo Ying, 2016), el griego moderno ha

adquirido este sistema ya que emplea la misma cantidad de verbos tanto para la construcción “Movimiento + Trayectoria” (p. ej. *bika* ‘entré’) como para “Movimiento + Manera” (p. ej. *etreksa mesa* ‘corrí adentro’).

Sistema mixto de amalgama (*intermixed system of conflation*): lenguas que utilizan modelos de otras lenguas a la hora de describir el movimiento por carecer de un patrón de lexicalización característico propio de su lengua. En este caso, Talmy no aporta ningún ejemplo puesto que lo presenta como una posibilidad que existe a nivel teórico, pero que aún no se ha comprobado empíricamente.

Sistema escindido de amalgama (*split system of conflation*): un mismo grupo tipológico utiliza diferentes modelos de lexicalización dependiendo del evento de movimiento que vaya a expresarse. La conformación de este sistema por parte de Talmy se basa en observaciones de Aske (1989) y Slobin y Hoiting (1994) sobre la relación existente entre la forma de lexicalizar un evento de movimiento en español y las relaciones sintáctico-composicionales a las que da lugar.

En español, al igual que ocurre en las LMS, el verbo principal puede fusionarse con la Manera y, tal como sucede en las LMS, la Trayectoria quedaría relegada a una preposición o a otro constituyente fuera del verbo principal. Aske (1989) sugiere que la coaparición de Manera y Trayectoria en español sucede exclusivamente cuando la acción es atética, es decir, no se establece un punto final al movimiento que realiza la Figura. Como ocurre en el ejemplo (4), donde encontramos una acción atética ya que la oración no indica dónde termina Felipe de correr, mientras que no es posible en casos como **Corrió a la casa*.

(4) Felipe	corre	hacia	la orilla.
Figura	Movimiento+Manera	Trayectoria	Base.

Para dar por válida esta sugerencia es necesario revisar los estudios de Fábregas (2007), quien afirma que la generalización que observa Aske es tan solo válida para movimientos traslaticios que incluyen preposiciones como *hacia*. Mientras que en aquellos en los que se incluye el sintagma preposicional *hasta* sí se produce la finalización del movimiento por parte de la Figura en un punto final físico y, sin embargo, si es factible, aunque no con el mismo grado de gramaticalidad que el patrón LMV, la combinación con verbos de manera como *correr* o *nadar*: ¿? *Corrió/Nadó hasta la orilla* (frente a *Fue corriendo/nadando hasta la orilla*). No obstante, en el ejemplo 5, que incluye el sintagma proposicional encabezado por *hasta*, la oración es tética y, parece limitarse al patrón de lexicalización LMV.

(5) *La pelota **botó** hasta el río. – La pelota **llegó botando** hasta el río.

Para argumentar a favor del carácter tético de *hasta*, Fábregas muestra la incompatibilidad de la preposición *hasta* con los verbos de fase o aspectuales que, por normal general, no aceptan predicados téticos (con una meta final); es el caso de *comenzar*, *parar*, etc. En cambio, los movimientos traslaticios introducidos por *hacia*, debido a su atelicidad, pueden combinarse con estos verbos, como se muestra en los ejemplos (6) y (7) de Fábregas (2007, p.171)

(6) *Juan empezó a correr hasta su casa - Juan empezó a correr hacia su casa.

(7) *Juan paró de correr hasta su casa - Juan paró de correr hacia su casa.

Es decir, a pesar de que *hasta*, como argumenta Fábregas, es una preposición tética, pues señala el final de un recorrido, nosotros entendemos que es compatible con los

verbos de manera (con algunos —*correr, nadar, bailar, etc.*— más que con otros —*botar, saltar, cojear, etc.*—) en construcciones de tipo LMS en mayor medida que otras preposiciones como *a*. Quizás ello se deba a que *hasta*, a diferencia de *a*, aunque designa un punto final como esta última, también denota el recorrido desde un límite inicial y por ello permita la representación de esa fase intermedia compatible con el verbo de manera.

Si bien es cierto que, aunque las LMV puedan adquirir las pautas de las LMS, estas construcciones se encuentran condicionadas por diferentes estructuras que en este trabajo no examinaremos más allá de lo que estamos comentando en estos párrafos; una de estas restricciones es el sintagma preposicional encabezado por *a* como se observa en los ejemplos (8) y (9).

(8) *La roca {rodó al río / rodó al estanque}

(9) *Felipe {bailó/ pataleó} al puente

Sin embargo, el español sigue su construcción prototípica (Movimiento/Trayectoria + Manera) cuando el sintagma direccional es télico con cruce de límites sin ninguna excepción al respecto. A esto, Slobin y Hoiting (1994) lo denominó “restricción del cruce de límites” (*boundary-crossing constraint*). Entendemos por cruce de límite espacial un cambio de estado y localización que supone traspasar el umbral o frontera entre dos espacios o dominios como por ejemplo, los que expresan los sintagmas *into the room* (de fuera hacia dentro de la habitación) o *out of the university* (de dentro hacia fuera de la universidad) en inglés. Para ejemplificar de manera clara y concisa lo que significa un cruce de límites en los eventos de movimiento emplearemos un ejemplo de Cadierno y Ruíz (2006) ilustrado con imágenes de creación propia (véanse figuras 1 y 2).

En el caso de la figura 1, no se produce un cruce de límites ya que el perro corre hasta la casa, pero ningún elemento de la oración indica que entrase en ella y por tanto, la construcción sería “Movimiento /Trayectoria + Manera”.

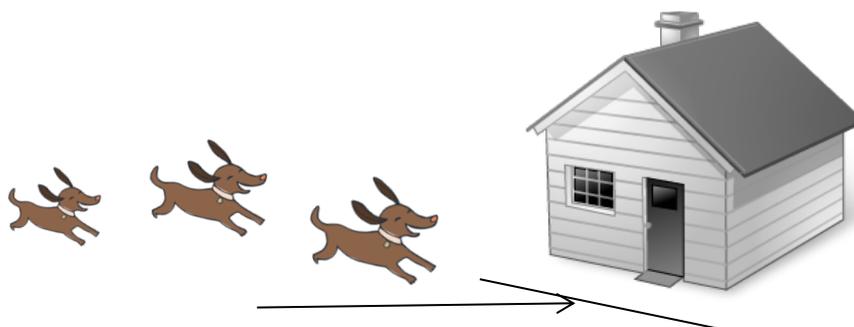


Figura 1. *El perro corrió hasta la casa / The dog ran up to the house*

Sin embargo, en la figura 2, la Manera se expresa en el gerundio *corriendo* y el verbo principal aglomera el Movimiento y la Trayectoria al producirse un cruce de límites, ya que en este caso el perro sí entra dentro de la casa.

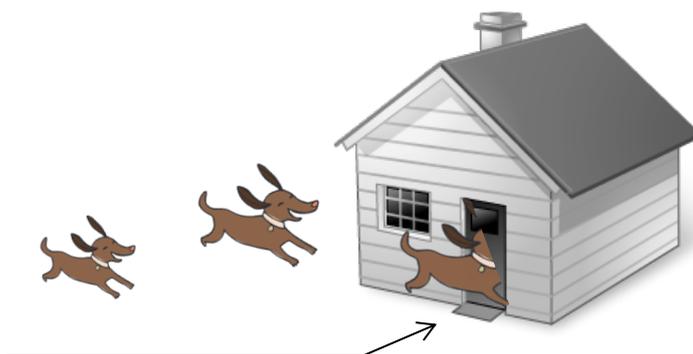


Figura 2. *El perro entró en la casa corriendo / The dog ran into the house*

Podemos concluir diciendo que el español posee un sistema escindido de amalgama puesto que puede actuar como LMS cuando la acción es atética, sin cruce de límites, y también, actúa como una LMV cuando la acción es tética y presenta cruce de límites. Además, cuando la acción es tética sin cruce de límites la tendencia preferente es la del patrón LMV pero puede haber condicionantes léxicos tanto relativos al significado de los verbos como al de las preposiciones, que permitan el patrón LMS en mayor medida que otros.

Objetivos o hipótesis

Nuestro trabajo es un estudio de interlengua contrastivo de carácter transversal no longitudinal que se plantea cinco preguntas de investigación:

Pregunta principal: ¿Es el estudiante anglófono de español capaz de adoptar las pautas de codificación del movimiento de la L2?

Pregunta 1: ¿Incluye el estudiante anglófono satélites para reflejar la trayectoria en la descripción de predicados de movimiento en la L2 como ocurre en la LM?

Pregunta 2: ¿Es capaz de identificar aquellos verbos de movimiento que impliquen cruce de límites en la L2?

Pregunta 3: ¿Simplifica el estudiante anglófono la información en las descripciones de movimiento en la L2?

Pregunta 4: ¿Se describen trayectorias múltiples en la L2 utilizando un único verbo base?

Cada pregunta de investigación se relaciona con una hipótesis:

Hipótesis principal: Los estudiantes anglófonos de español no serán capaces de adaptar las pautas de la L2 en la construcción del movimiento debido a la falta de tratamiento en el aula.

Hipótesis 1: Los estudiantes no sabrán adquirir las pautas de la L2 y por consiguiente, reproducirán las de su L1, incluyendo esto los satélites para reflejar la Trayectoria del movimiento.

Hipótesis 2: Los estudiantes no son conscientes de las diferencias existentes en la codificación del movimiento entre ambas lenguas y, por tanto, no sabrá identificar un cruce de límites en español.

Hipótesis 3: Los estudiantes anglófonos presentarán descripciones más estáticas y con menor información en la lengua meta en comparación con su lengua materna.

Hipótesis 4: Los estudiantes expresarán Trayectorias Múltiples por ser esta una característica de su LM.

Métodos

Participantes

La muestra del presente estudio estuvo compuesta por 32 estudiantes norteamericanos con edades comprendidas entre los 19 y 22 años pertenecientes a las asignaturas de POE (Producción escrita y oral) y Cultura y Metodología impartidas en el del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Los participantes se distribuyen diferentes niveles de dominio del español como señala la Tabla 3.

Tabla 3. Nivel de español de los participantes del test

NÚMERO DE ESTUDIANTES	NIVEL DE ESPAÑOL
10 estudiantes	B1.2 (Nivel 5)
9 estudiantes	B2.1 (Nivel 6)
8 estudiantes	B2.2 (Nivel 7)
3 estudiantes	C1.1 (Nivel 8)
2 estudiantes	C1.2 (Nivel 9)

Prueba de obtención de datos

Para realizar el análisis de errores se utilizó un test de *output* forzado de creación propia producido específicamente para obtener muestras de interlengua relacionadas con distintas condiciones de producción de estos predicados. Consta de 5 actividades de diversa índole y composición, entre las que se incluyen algunas que implican traducción directa e inversa, con un total de 3 ítems de respuesta abierta y 6 de respuesta cerrada. En el siguiente apartado de obtención de datos se analizarán oraciones de manera aislada.

Resultados

Actividad 1 (anexo 1)

Los estudiantes no solo de niveles básicos (B1.2) sino también de niveles avanzados (C1.2) reproducen en la L2 los patrones de lexicalización de su LM al construir predicados de movimiento tanto transitivos como intransitivos.

Solo 2 estudiantes de 32 (6'25%) expresan la Manera en la L2 frente a 27 estudiantes (84,37%) que la reflejan en la LM. (Véase figura 3)

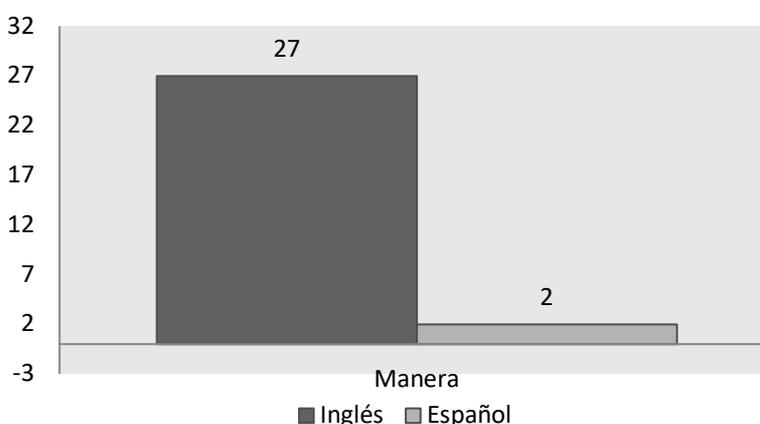


Figura 3. Gráfica de frecuencia de aparición del campo semántico Manera (Actividad 1)

Ejemplos típicos de errores encontrados centrados en la Manera:

- (10) *An angry deer **kicked** a boy and his cat off of the cliff* versus Un ciervo enfadado **quita** el niño y su gato del precipicio. (Nivel B2.2)

De 32 estudiantes, 31 (96,87%) expresan el destino en la LM y solo 16 (50%) en la L2 (Véase figura 4)

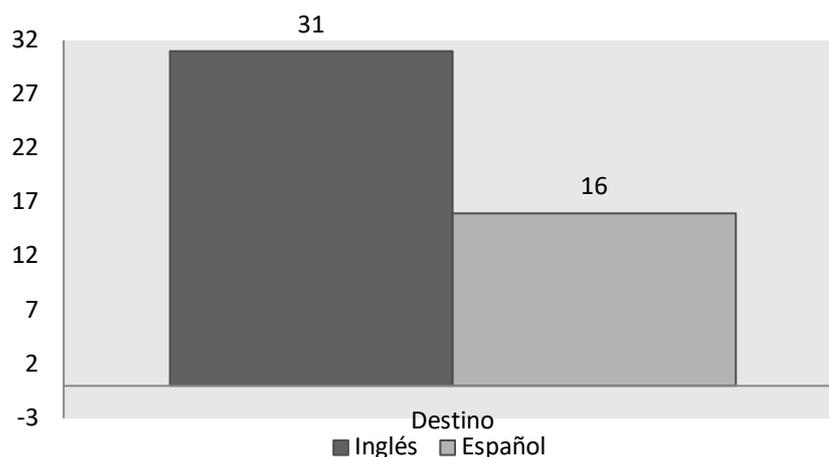


Figura 4. Gráfica de frecuencia de aparición del campo semántico Destino (Actividad 1)

Ejemplos típicos de errores encontrados centrados en el Destino:

- (11) *The deer knocked the boy and the dog off of the Cliff into the water* versus El venado derribó (X) al niño y al perro del acantilado. (Nivel C1.2)
- (12) *The deer chased the boy and his dog to the end of the Cliff and they fell off* versus El niño y su perro se cayeron porque el ciervo les persiguió (X). (Nivel C1.1)

Actividad 2 (anexo 2)

- **Estímulo del primer ítem:** *He **hurried to** his house; they were chasing him!* (Véase figura 5)

De 32 estudiantes, 5 estudiantes (15,62%) no han empleado el verbo de Movimiento:

- (13) **Se dio prisa a su** casa; ellos lo estaban persiguiendo! (Nivel B2.2)

8 estudiantes (25%) no han expresado la Manera en la que se realiza la acción:

- (14) **Corrió a su casa (X)**; estaban persiguiendole! (Nivel B2.2)

6 estudiantes (18,75%) hicieron una elección errónea del verbo en la traducción en español:

(15) Lo perseguían, **que se apuraba a su casa** para elejarce (Nivel C1.1)

13 estudiantes (40,625%) emplearon traducciones válidas en español:

(16) ¡Él **se apresuró** a su casa, ellos lo perseguían! (Nivel C1.1)

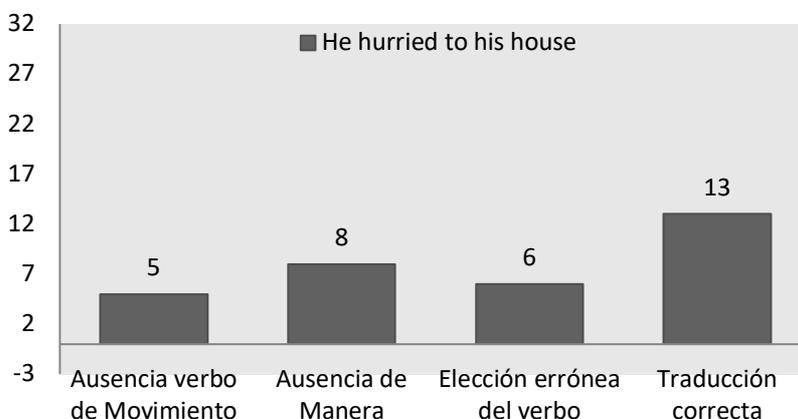


Figura 5. Gráfica de resultados para *He hurried to his house* (Actividad 2)

- **Estímulo del segundo ítem:** *They ran into the car; the plane was about to explode.* (Véase figura 6)

De 32 estudiantes, 28 (87,5%) no especifican cruce de límites:

(17) Ellos **corrieron a la coche**; el avión estaba a punto de explotar. (Nivel B1.2)

4 estudiantes (12,5%) hicieron una elección errónea del verbo en la traducción en español:

(18) **Se encontraron con el coche**; el avión estaba a punto de explotar. (Nivel B2.1)

Ningún alumno ha realizado una traducción correcta de la frase original en inglés.

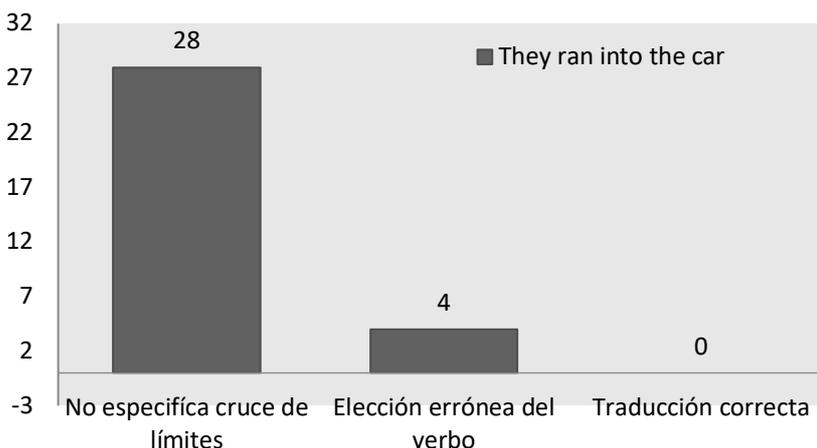


Figura 6. Gráfica de resultados para *They ran into the car* (Actividad 2)

Estímulo del tercer ítem: *The ice cream truck arrived and he jumped down the stairs to buy one.* (Véase figura 7)

De 32 estudiantes, 28 (87,5%) han utilizado la Manera como verbo principal.

(19) El camión de helados llegó y **el salto bajo las escaleras** para comprar uno (Nivel B1.2)

(20) El camión de los helados llegó y **saltó por las escaleras** para comprar uno (Nivel B2.2)

2 estudiantes (6,25%) no han expresado la Manera.

(21) El camión de helado llegó y él **bajó las escaleras** (X) para comprarlo. (Nivel B2.2)

Solo 1 estudiante (3,12%) ha realizado la traducción correcta:

(22) **Bajó las escaleras saltando** para comprar uno. (Nivel B2.1)

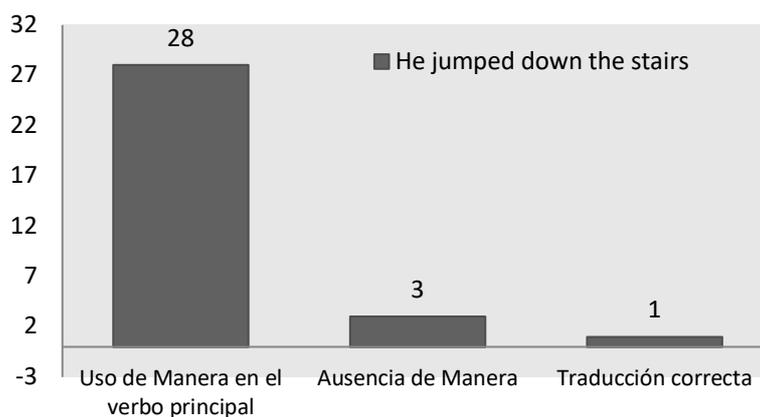


Figura 7. Gráfica de resultados para *He jumped down the stairs* (Actividad 2)

Actividad 3 (anexo 3)

Los verbos más utilizados en esta actividad fueron: *run into*, *roll off*, *stumble*, *walk down* y *poke*. De estos, por frecuencia de uso, nos centraremos en *poke* y *roll off*.

De 18 estudiantes que realizaron esta actividad, solo 5 (27,77%) incluyeron el verbo *poke* en su descripción de los hechos, utilizando verbos con pérdida de significado original.

(23) En serio no querria **hacer un toque pequeño** al jarrón. (Nivel B2.2)

(24) Mi hermano **me hirió** y esta acción me provocó chocar accidentalmente con el jarrón. (Nivel B2.2)

15 estudiantes (83,33%) hicieron uso del verbo *roll off* (Véase figura 8)

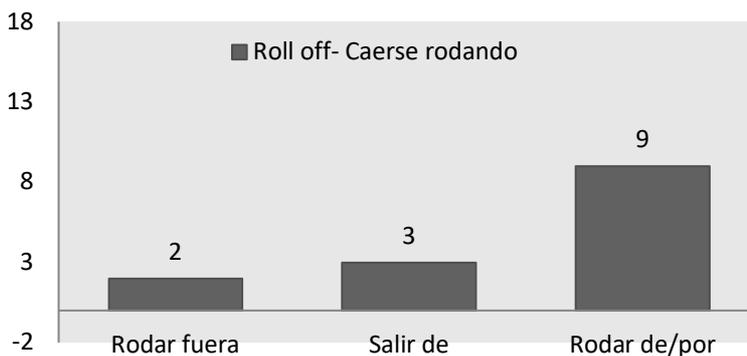


Figura 8. Gráfica de traducciones en español para el verbo *roll off* (Actividad 3)

Ejemplos típicos de errores encontrados para la traducción de *roll off*:

(25) **Se ródo fuero** de su plataforma y se quebró (Nivel B2.2)

(26) ¡El jarrón luego **salió de** su podio! (Nivel B1.2)

Actividad 4 (anexo 4)

Estímulo del primer ítem: *Jump down* (Véase figura 9)

De 28 estudiantes que han realizado la actividad, 22 (78,57%) han realizado la traducción correctamente. Sin embargo, 6 de los participantes (21,42%) han realizado otra traducción diferente que no refleja con exactitud el significado de la frase original. De entre estas, solo el ejemplo (1) representa el hecho de bajar saltando, sin ningún otro matiz.

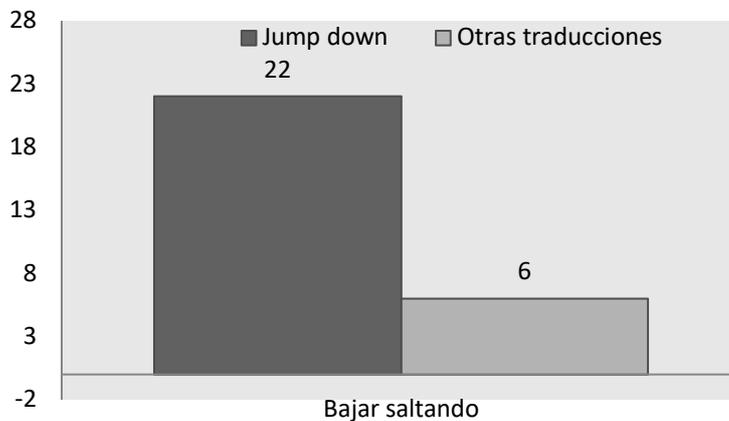


Figura 9. Gráfica de traducciones en inglés para el verbo “Bajar saltando” (Actividad 4)

Estímulo del segundo ítem: *Slip Through* (Véase figura 10)

De 28 estudiantes que han realizado la actividad, 23 (82,14%) han optado por los verbos *entrar* o *salir* sin reflejar en su corrección la Manera en la que realiza la acción la Figura.

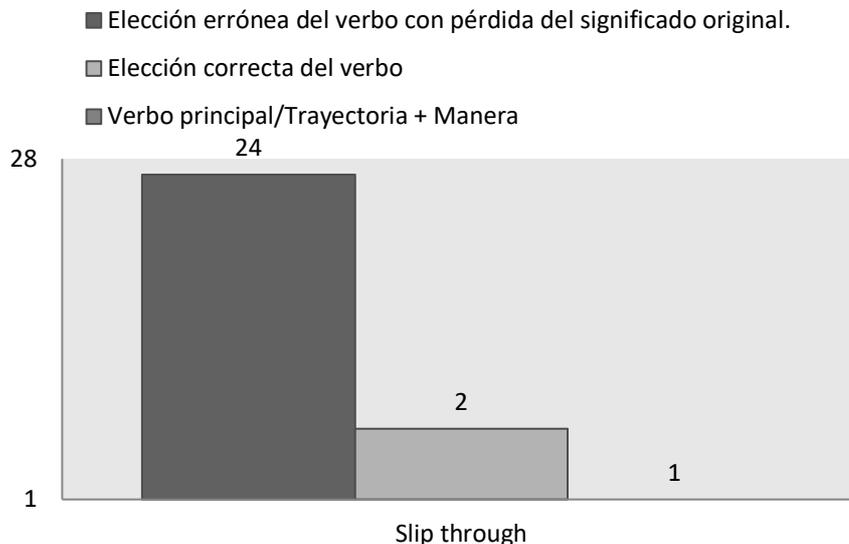


Figura 10. Traducciones en español para el verbo *Slip through* (Actividad 4)

Ejemplos típicos de errores encontrados para la traducción del verbo *Slip through*:

- (27) El ladrón **resbaló** por la puerta de atrás. (Nivel B1.2)
- (28) El ladrón **salió por la puerta** de atrás. (Nivel B2.2)
- (29) El ladrón **se metió por** la puerta de atrás. (Nivel C1.1)
- (30) El ladrón **se entró por la puerta** de atrás. (Nivel C1.2)

Actividad 5 (anexo 5)

De 32 estudiantes que entregaron el test, solo 18 (56,25%) realizaron esta actividad.

Solo 11 estudiantes (34,37%) utilizan verbos de movimiento de manera (*Jump down, run, drive away, fly*) de los cuales solo 3 estudiantes (27,27%) expresan la Manera en la L2 frente a 8 estudiantes (72,72%) que la reflejan exclusivamente en la LM. (Véase figura 11)

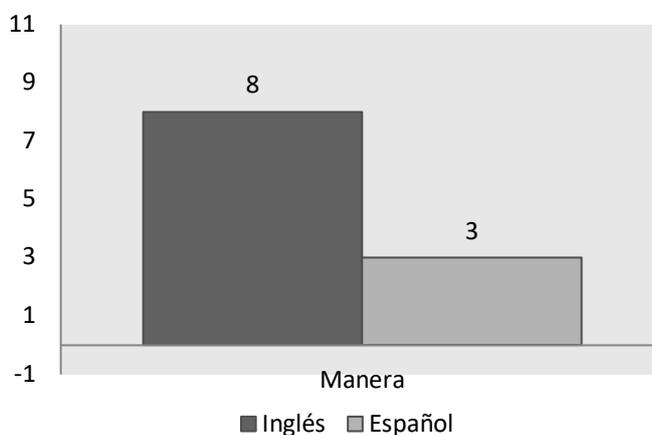


Figura 11. Gráfica de frecuencia de aparición del campo semántico Manera (Actividad 5)

Ejemplos típicos de errores encontrados centrados en la Manera:

- (31) les disparó y **fue por** camión versus *He suddenly shot them and **fled in** a truck* (Nivel B2.1)

En cuanto al Destino, de 18 verbos analizados, solo 4 (22,22%) en comparación con la L1 no expresa el Destino en la L2 (Véase figura 12)

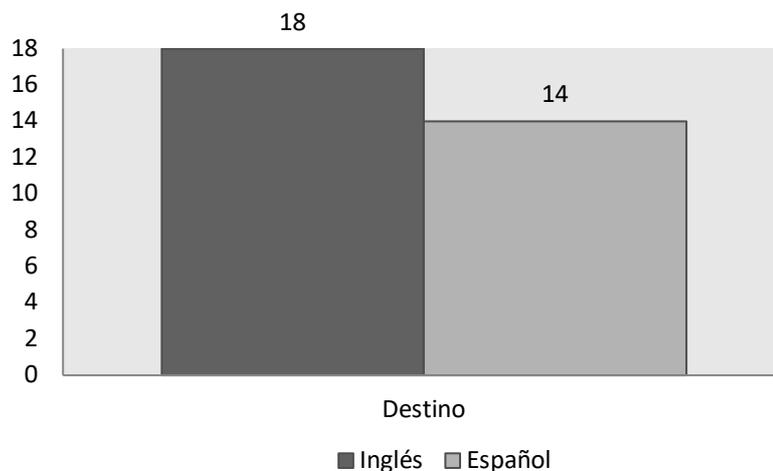


Figura 12. Gráfica de frecuencia de aparición del campo semántico Destino (Actividad 5)

Ejemplos típicos de errores encontrados centrados en el Destino:

(32) Él se escapó y se fue en su coche y también se fue en su bicicleta (X) versus *He got away in his big truck and then he went down the hill on his bike.* (Nivel C1.2)

Discusión

La pregunta principal de este estudio cuestionaba la adaptabilidad de los estudiantes anglófonos de español a las pautas de la L2 en la construcción de movimientos traslaticios. Una vez contrastados los resultados de las cinco actividades, comprobamos que los estudiantes de español no adquieren nuevas pautas del pensar para hablar y reproducen los patrones de lexicalización de su LM, tanto en niveles bajos (B1.2) como en niveles más avanzados (C1.2), mostrando así la fosilización de errores que se ha ido generando durante los años de aprendizaje por la falta de tratamiento.

En función de los resultados obtenidos en nuestro test, comprobamos que el estudiante no es consciente de las diferencias existentes en la codificación del movimiento, pues al describir la acción en español, no refleja la Manera del movimiento, optando por verbos básicos para evitar realizar el esfuerzo cognitivo que supone reflejar lo que supondría para un hablante nativo de español un verbo de movimiento de Manera de Prominencia baja. (Véase figura 1), así como la inclusión del campo semántico de Manera en el verbo principal como ocurre en las pautas de su LM, es el caso de los verbos *Hurry to* y *Jump down* (Figuras 5 y 7). Se dan casos en los que no se selecciona el léxico adecuado, pero el hecho de que elijan un término erróneo puede deberse a la falta de alcance léxico y no a la construcción del movimiento.

Este hecho no resulta tan evidente cuando hablamos del campo semántico de Destino, donde la diferencia en cuanto a uso en español e inglés no es tan notable aunque la diferencia siga siendo llamativa (véanse figuras 4 y 12). Esto se debe a la codificación del movimiento que realiza el inglés pues al incluir una partícula (satélite) fuera del verbo encargada de la Trayectoria, refleja de manera implícita el Destino (*away, off, out...*).

(33) *They were too close to the edge that a simple push made them go off the Cliff* versus De repente un venado los tiro del esquina de la montaña. El perro y el niño se calleron (**X**) (Nivel C1.1).

Esta idea se ve reforzada con el uso de las preposiciones por parte de los estudiantes, dándose datos que apuntan a la confirmación de nuestra primera hipótesis, en la que se afirma que el estudiante copiará el patrón de su LM, utilizando preposiciones en español para cubrir el espacio del satélite en inglés. En la primera actividad, de 36 verbos analizados, en 7 verbos (19,44%) se ha intentado reemplazar el satélite por una preposición errónea y aunque esta cifra no sirva para confirmar nuestra hipótesis, esta se ve respaldada por los resultados obtenidos en la actividad número tres, en la que se hace un uso erróneo de las preposiciones (ejemplos (34)-(40)) Además, a lo largo del test, encontramos casos aislados en los que se reproduce una copia del satélite en inglés.

(34) *Chase after*: correr **a** (Nivel B1.2)

(35) *Chase off*: Perseguir **desde** (Nivel B2.1)

(36) *Push off*: empujar **desde**/ empujar **de** (Nivel B1)

(37) *Fall off*: Caerse **de** / Caer **a dentro** (Niveles B1.2 y B1.2)

(38) *Fall into*: Caerse **entre** (Nivel B1.2)

(39) *He saw a deer in the distance and started running away from it* versus Vio un venado en la distancia y empezó **correr lejos** del vendo (Nivel B2.1)

(40) *They run into the car* versus Ellos corrieron **dentro** del coche (Nivel B2.2)

Otra de las grandes diferencias que existe en el modo de codificar la lengua es la descripción de las Trayectorias Múltiples. En el caso de las LMV, no se pueden adherir trayectorias múltiples a un único verbo principal como ocurre con las lenguas de marco satélite, nuestra cuarta hipótesis afirmaba que los estudiantes de español aglutinarían las acciones en un único verbo.

En la imagen de la actividad número 1 (anexo 1) aparece la figura 1 (el ciervo) hace que las figuras 2 y 3 (el niño y el perro) caigan al agua desde el acantilado. Esta acción, a pesar de las diferentes interpretaciones que pueda tener, requerirá un enunciado causativo en el que se indique que el ciervo es el causante de la acción, como, por ejemplo, en *El ciervo persigue al niño y al perro, haciendo que estos caigan al agua*. Como era de esperar, tras pedirles la descripción de la imagen, la mayoría de estudiantes ofrecen una descripción en la que se suceden varias acciones.

De 32 casos, ningún estudiante refleja esta trayectoria múltiple en español, aunque casi un tercio de los estudiantes que utilizan como causa de la caída la persecución o alguna acción como derribar o patear evitan la construcción causativa y utilizan estrategias de evitación como la separación de frases mediante puntos finales o la conjunción y, perdiéndose esta relación de causatividad propia de la lengua española.

Esto no confirma nuestra cuarta hipótesis (que los estudiantes construirán enunciados donde expresen trayectorias múltiples en torno a un solo verbo), aunque señala que en la descripción de una sucesión de eventos de movimiento, el estudiante de español se enfrenta a muchas dificultades gramaticales y que no cuenta con los recursos necesarios para realizar una descripción apropiada, como se comprueba en los siguientes ejemplos (41)-(42).

(41) *The reindeer then **threw the boy off of his back and off of the Cliff*** versus El perro se calló por accidente de un acantilado despues, el ciervo **tiró** el niño para que el también **se calló del acantilado** (Nivel B2.2)

(42) *A deer **chased a boy and his dog off of a edge into the wáter*** versus Un chico y su perro **cayeron** en el agua cuando un venado **los empujó**. (Nivel B1.2)

En estas descripciones también se observa otra diferencia que ya mencionaba Slobin en sus estudios y que apunta en la dirección de confirmar nuestra tercera hipótesis; el español se detiene más en descripciones de espacios físicos en los que la situación de movimiento tiene lugar, dejando que los detalles de la Trayectoria se infieran, dotando a las narraciones de un carácter estático. En contraposición, los hablantes de LMS, las descripciones contienen más información sobre la Manera, se centran en el curso del Movimiento dejando que los aspectos del escenario sean los que se infieran lo que le ofrece un carácter dinámico.

Para que se produzca ese dinamismo en español, la descripción necesita una mayor elaboración léxica y gramatical. Esta dificultad lleva a los estudiantes a emplear estrategias de evitación o a simplificar la descripción encontrando así menos detalles referidos a la acción, como suponíamos en nuestra primera hipótesis.

(43) *There's a guy that found another guy with a gun and it's taking the police to him , then **the bad guy get scared** and fired his gun at them probably killed them **and stole a truck** and drove away in it till it ran out of gas and **the bad man found a bike , now he's on the run on a bike*** versus Había un hombre que estaba escondido con una arma y otro hombre lo haya visto y llamó la policía y el hombre malo usó su arma y es probablemente que les máto y él le escapó en un camión hasta que el camión no tuvo gasolina y él se escapa más en una bicicleta por el bosque. (Nivel B2.2)

Otro de los aspectos objeto de estudio es el cruce de límites. Para confirmar nuestra hipótesis con nuestro propio análisis, introdujimos varios verbos con cruce de límites a lo largo del test. Nos centraremos en los resultados obtenidos relativos a *run into* (Véase figura 6) y *slip through* (Véase figura 10)

Respecto a *run into*, en un estudio que realizaron Larrañaga *et al.* (2011) los autores encontraron que, cuando el estudiante tenía que describir un movimiento que implicase un cruce de límites, los aprendices anglófonos de español de nivel principiante, intermedio y avanzado, como es nuestro caso, expresaban la Manera de movimiento en el verbo principal siguiendo los patrones de su LM. Así, los estudiantes describían una escena en la que se ve a un ladrón que entra corriendo en un banco como *El ladrón corre en el banco*, un movimiento dentro de una localización.

El enunciado *They ran into the car; the plane was about to explode*, donde se pretende describir la Manera (corriendo) en la que se mueve la Figura (*they*), el movimiento físico y la Trayectoria desde fuera hasta dentro del coche no suponen ningún problema para los hablantes de lenguas de marco satélite; sin embargo, al ser un cruce de límites, este enunciado sigue el patrón de lexicalización propio de los LMV.

En el caso de que los estudiantes fuesen conscientes de este cruce de límites, la traducción para la frase *They ran into the car; the plane was about to explode* sería *Ellos entraron al coche corriendo*, sin embargo, en la figura 9 verificamos que ningún estudiante reconoce esta regla en la construcción del movimiento en español. Lo mismo ocurre con el verbo *Slip through* (Véase figura 10), confirmando así nuestra segunda hipótesis.

En la actividad número 5, vemos una diferencia menos notable que en el caso de la actividad número 1, donde los resultados a la hora de contrastar las descripciones en las diferentes lenguas difieren considerablemente. Esto puede deberse a que en la primera actividad contaban con una única imagen y en este caso contaban con una secuencia de imágenes sin ningún tipo de guía que les indicase qué verbos deben emplear. Una vez más comprobamos que las actividades de libre *output* sin estar guiadas no tendrían tanto éxito para el tratamiento de los eventos de movimiento en el aula.

En este caso, al ser una descripción más extensa y de carácter oral y espontáneo, teniendo como *input* una persecución, se esperaba localizar Trayectorias Múltiples y poder realizar una comparación, pero no ha sido el caso y por tanto nuestra cuarta hipótesis tampoco puede confirmarse a través de esta actividad. Sin embargo, reforzamos los resultados obtenidos en la actividad 1 sobre las descripciones dinámicas de las LMS frente a las estáticas de las LMV. En este caso, los estudiantes aportaban mayor información sobre el curso del Movimiento en su L1 y mayor información sobre el escenario en la L2.

A modo de resumen y en función de los resultados obtenidos (véase tabla 4), confirmamos, en primer lugar, nuestra hipótesis principal en la que confirmábamos que los estudiantes no adquirirían las pautas de la L2 en la construcción del movimiento. Como consecuencia, se reproducen las pautas de la L1, dando lugar a la inclusión de satélites para expresar la Trayectoria como sugería nuestra primera hipótesis (de una muestra de 32 estudiantes, un 19,44% ha copiado el satélite de la L1).

Esta falta de concienciación entre diferencias tipológicas, hacen pasar por desapercibidas las características más diferenciadoras entre el inglés y el español como sería el cruce de límites o la falta de dinamismo de las descripciones en español frente a las descripciones en inglés, dando por válidas nuestra segunda y tercera hipótesis. En cuanto a las Trayectorias Múltiples (secuencia de movimientos aglutinada al verbo principal), aunque los resultados obtenidos corroboran que el estudiante de español tiene dificultades a nivel gramatical que le impide llevar a cabo una descripción adecuada, no podemos confirmar nuestra cuarta y última hipótesis en la que afirmábamos que el estudiante copiaría las pautas de la L1 a la hora de describir una secuencia de acciones.

Tabla 4. Resultados de las actividades 1 y 5

Actividad	Muestra	Tipo de error	L1	L2
1	32	Manera	84,37	6,25
1	32	Destino	96,87	50,0
5	11	Manera	72,72	27,27
5	18	Destino	77,77	22,22

Propuesta didáctica

Como solución a los problemas encontrados en nuestro test, hemos creado una propuesta didáctica de diez actividades, en el presente trabajo mencionaremos algunas a modo de ejemplo. El objetivo principal es que puedan introducirse en el aula de manera flexible y, por ello, la mayoría de las están creadas para que puedan repasarse contenidos del temario a la vez que se trabaja la codificación del movimiento. Así, encontramos actividades en las que el estudiante debe hacer uso del imperativo para sacar a una persona de un laberinto a través de movimientos u otras en la que hacemos uso del subjuntivo para las instrucciones que indican movimientos de un videojuego (véase anexo 6)

Basándonos en las sugerencias de autores como Cadierno (2008), la mayoría de las actividades, con algunas excepciones que mencionaremos más adelante, son de foco en la forma, ya que se pretende dirigir la atención del estudiante no tanto al significado exclusivamente como a la relación entre la forma o estructura lingüística y el significado (la conceptualización del evento de movimiento).

Continuando con estudios anteriores, hemos tomado como ejemplo el estudio de Navarro y Nicoladis (2005), en el que se emplean escenas de acción sin sonido de la Pantera Rosa para que los estudiantes describan los movimientos con mayor detalle. En nuestro caso, hemos utilizado una escena de la película de Alladín ya que se presta a la descripción de una secuencia compleja de movimientos (véase anexo 7). La justificación comunicativa es la creación de una audiodescripción para sordos por parte del estudiante. Como hemos comprobado en los resultados de las actividades de la prueba de obtención de datos, las actividades de *output* libre no dirigen la atención del estudiante hacia lo que nos concierne, pues generan estrategias de evitación como consecuencia de las dificultades gramaticales y léxicas que suponen. Para evitar que esto suceda, las actividades de *output* libre deben tener una guía o una serie de consideraciones que el estudiante debe tener en cuenta a la hora de su realización. En el caso de la escena de Alladín, en la descripción que realice el estudiante debe responderse a una serie de preguntas que aparecen en la actividad. (Véase anexo 6)

Referencias

Asher, J. J. (1977). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook.

Aske, J. (1989, noviembre). Path predicates in English and Spanish: A closer look. En *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 15, pp. 1-14.

Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language: A cognitive typological perspective. En *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 13- 49). Berlin: Mouton de Gruyter.

Cadierno, T. & Hijazo-Gascón, A. (2013). Cognitive Approaches to Second Language Spanish. A Focus on Thinking-for-Speaking. En *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 96- 110). West Sussex: Wiley Blackwell.

Cadierno, T., & Ruiz, L. (2006). Motion events in Spanish L2 acquisition. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4, pp. 183- 216.

Fábregas, A. (2007). The exhaustive lexicalisation principle. *Nordlyd*, 34(2).

Hijazo-Gascón, A., & Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). Las lenguas románicas y la tipología de los eventos de movimiento. *Romanische Forschungen*, 125(4), pp. 467-494.

Hohenstein, J., Eisenberg, A., & Naigles, L. (2006). Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish–English bilingual adults. *Bilingualism: Language and cognition*, 9(3), pp. 249- 261.

Navarro, S., & Nicoladis, E. (2005). Describing motion events in adult L2 Spanish narratives. En *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 102- 107).

Negueruela, E., Lantolf, J. P., Jordan, S. R., & Gelabert, J. (2004). The “private function” of gesture in second language speaking activity: A study of motion verbs and gesturing in English and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 113- 147.

Nicoladis, E., & Brisard, F. (2002). Encoding motion in gestures and speech: Are there differences in bilingual children's French and English. En *Space in language. Location, motion, path, and manner: The proceedings of the 31st Stanford Child Language Research Forum* (pp. 60-68). Stanford: CSLI Publications.

Slobin, D. I. (1996). Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. *Grammatical constructions: Their form and meaning, 195217*.

Slobin, D. I., & Hoiting, N. (1994, octubre). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations. En *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 20, (1), pp. 487-505.

Slobin, D.I. (2000). Verbalized events. A Dynamic Approach to Linguistic Relativity and Determinism. En *Evidence for Linguistic Relativity* (pp. 107-139). Amsterdam: John Benjamins.

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. *Language typology and syntactic description*, 3(99), pp. 36-149.

Talmy, L. (1991, julio). Path to realization: A typology of event conflation. En *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 17(1), pp. 480-519.

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Vol I (Concept structuring systems) y II (Typology and Process in Concept Structuring)*. Cambridge: The MIT Press.

Anexos

Anexo 1

¿Serías capaz de describir esta imagen en inglés y español?

-English description

-Spanish description



Anexo 2

Ryan tiene que hacer un trabajo para su clase de cine sobre descripciones de escenas de películas y te ha pedido ayuda porque tiene dudas sobre cómo expresar en español algunas frases. ¿Le ayudamos?



He **hurried to** his house; they were chasing him!

Español:



They **ran into the car**; the plane was about to explode.

Español:



The ice cream truck arrived and **he jumped down** the stairs to buy one.

Español:

Anexo 3

Estas en un museo en Madrid y has tirado sin querer un jarrón muy importante. El policía cree que lo has hecho a propósito y tienes que explicarle cómo ha sucedido. Hazlo en español. Elige al menos 2 de los siguientes verbos en inglés y busca sus equivalentes en español para explicarle al policía lo ocurrido.

RUN INTO POKE STOMP WALK DOWN ROLL
OFF STUMBLE

Anexo 4

¡Nunca te fíes del traductor de google! En las siguientes imágenes, el traductor nos da una traducción errónea de algunos verbos en inglés y en español. ¿Sabrías encontrar una traducción más adecuada?

Traductor de Google Desactivar traducción instantánea

inglés español francés Detectar idioma español inglés francés Traducir

Estaban regalando camisetas y ella bajó las escaleras saltando para conseguir una. They were giving away shirts and she went down the stairs jumping to get one.

82/5000 Sugerir un cambio

-Propuesta en inglés:

Traductor de Google Desactivar traducción instantánea

Inglés español francés Detectar idioma español Inglés francés Traducir

The stealer slipped through the back door x El ladrón se deslizó por la puerta de atrás

41/5000 Sugerir un cambio

-Propuesta en español:

Anexo 5

Ahora coge tu móvil, apunta este número XXXXXX y abre Whatsapp. Estoy viviendo en Londres y he visto en el periódico que la policía ha perseguido a un hombre en Granada y necesito que me cuentes en un audio de Whatsapp lo que ha pasado porque no entiendo muy bien inglés y no sé qué ha pasado.

- Como sabes español, me vas a enviar un audio contándomelo todo en español. (Ayúdate de la imagen)
- Ahora cuéntamelo en tu propia lengua para que aprenda inglés.



Anexo 6

Ha salido a la venta un nuevo videojuego en España que puede descargarse gratuitamente. El videojuego es una pasada y tus amigos quieren jugar pero no entienden las instrucciones. ¿Puedes traducirles las instrucciones al inglés?

- Pulsa la tecla X para que el dragón salga de la habitación. (salir)
- Pulsa la tecla Y si necesitas entrar en la mazmorra. (entrar)
- Cruzar la habitación saltando para matar a las arañas. (Cruzar saltando)
- Pulsa la tecla O para volar a través de las habitaciones. (Volar a través)
- Pulsa el cuadrado para ir de puntillas de una habitación a otra. (Ir de puntillas)



Anexo 7

Disney te ha contratado para que realices una audiodescripción para sordos en español de una escena emblemática de la película Aladdín: La huida de la Cueva de las Maravillas. Los productores quieren que no falte ningún detalle y han quitado el sonido a la escena para que te centres en la imagen.

La descripción de la escena es libre pero en ella no pueden faltar los siguientes detalles:



La huida de la Cueva de las Maravillas en 'Aladdín' (Ron Musker y Ron Clements, 1992)

- a) How does Aladdin cross the river? (00:16 seconds)
- b) How does it reach the lamp? (00:21 seconds)
- c) Where does he fall after jumping from the volcano? (01:03 minutes)
- d) How does he get down the stairs when he runs away? (01:10 minutes)
- e) What object rescues him before falling to the lava? (01:15 minutes)
- f) How does he get out of the cave? (02:08 minutes)