

Sandra Guerrero García 

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

sandraguerrero@correo.ugr.es

La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes

Resumen:

Desde que Talmy propusiese por primera vez una clasificación de las lenguas en función de sus patrones de lexicalización hasta nuestros días, la descripción del movimiento sigue sin contar con herramientas didácticas que faciliten al estudiante de lenguas extranjeras la adquisición de los mecanismos necesarios para poder describir movimientos en la L2. Partiendo de investigaciones previas de diversos autores donde se comprueba la dificultad y la ausencia de conocimiento por parte del estudiante a la hora de codificar el movimiento, este trabajo expondrá actividades que hacen uso de la traducción pedagógica como vehículo facilitador para el aprendizaje del movimiento de estudiantes anglófonos de español con el fin de evitar la fosilización de errores y siendo estas aplicables a cualquier lengua.

Palabras clave: traducción pedagógica, codificación del movimiento, ASL

Abstract:

Pedagogical Translation as a Facilitating Vehicle to Learn Motion Predicates in Typologically Different Languages

Despite the fact that Talmy proposed a classification of languages according to their lexicalization patterns and the fact that a considerable amount of time has passed, there are still no didactic tools that facilitate the language students' acquisition of necessary mechanisms for descriptions of movements in second languages. Starting from previous researches of diverse authors where the difficulty and the absence of knowledge on the part of the student at the time of

codifying the movement is verified, this work highlights the activities that use pedagogical translation as a facilitating vehicle for the learning of movement of English-speaking students of Spanish, with the purpose of avoiding the repetition of errors and being applicable to any language.

Keywords: pedagogical translation, contrastive analysis, SLA

Introducción

Nuestra condición de animales mamíferos nos confiere la capacidad de desplazarnos. No es de extrañar, por tanto, que el movimiento constituya un dominio básico presente en todas las lenguas. Sin embargo, a pesar de los aspectos compartidos por todas ellas a la hora de representar nuestro desplazamiento en el espacio o el de otros animales y objetos que percibimos, hay importantes diferencias en la forma en que los hablantes de unas y otras expresan la concepción que tenemos de esa clase de eventos. En relación con ello, nos proponemos la creación de un tratamiento didáctico respecto del inglés y el español como segundas lenguas para el aprendizaje de la codificación del movimiento en el aula.

1. La clasificación de Talmy

Al hablar del movimiento tenemos que tener en cuenta que cada lengua posee un patrón de lexicalización propio y que esto hace que los hablantes fijen su atención en distintos elementos en la codificación. A pesar de esta estructura independiente con la que cuentan las lenguas del mundo, el movimiento es un dominio semántico básico en todas ellas.

Leonard Talmy (1985, 1991, 2000) establece cuáles son los elementos básicos presentes siempre en la construcción de un predicado de movimiento, siendo estos: Figura, Base, Movimiento y Camino. A los que se añaden dos secundarios que formarían co-eventos fusionados en el verbo principal: Causa y Manera.

Causa	Origen del movimiento
Figura	Entidad que se mueve desde un punto inicial hasta una meta
Base	Espacio físico con respecto al que se mueve la Figura
Movimiento	Acción de movimiento propiamente dicha expresada en el verbo principal
Manera	Forma en la que se produce el movimiento
Camino	Trayectoria que realiza la figura

Desde la lingüística cognitiva, Talmy (2000: 21-146) propone una clasificación de lenguas que depende de la manera de codificar el movimiento de las lenguas, gracias a lo cual Slobin (1996) desarrolla su teoría que identifica el sistema conceptual preferente del hablante.

Siendo así, teniendo en cuenta la Trayectoria como factor determinante y el movimiento como imprescindible, Talmy clasifica las lenguas en dos grandes grupos de lenguas tipológicamente diferentes: Lenguas de Marco Satélite y Lenguas de Marco Verbal (en adelante, LMS y LMV).

Es importante destacar en este punto que Talmy basa su clasificación en el patrón de lexicalización más utilizado por los hablantes de una lengua; esto significa que una misma lengua puede emplear otras construcciones que difieran del patrón de lexicalización seleccionado por el autor para su clasificación.

Veamos a través de dos ejemplos los patrones de lexicalización en los que se basa Talmy para realizar la clasificación entre LMS, utilizando el inglés y LMV, empleando el español.

(1) *He jumped down the stairs.*

Figura -Movimiento + Manera- Camino Base

(2) *Él bajó las escaleras (saltando).*

Figura -Movimiento + Camino- Base Manera

1.1. Lenguas de Marco Satélite (LMS) y Lenguas de Marco Verbal (LMV)

Las Lenguas de Marco Satélite son aquellas que codifican el Movimiento y el Co-evento (Manera o causa) en el verbo principal y en las que la Trayectoria aparece fuera de este en satélites que no pueden constituir por sí mismos un sintagma nominal. Es por ello que los satélites no deben ser considerados como una categoría gramatical sino como una nueva relación gramatical entre afijo y raíz verbal que implica una modificación del núcleo. En inglés, por ejemplo, *The record started over* (la canción empezó otra vez).

En este grupo de lenguas, cuyo patrón influyente consiste en incluir la trayectoria en un satélite, se incluirían, por ejemplo, las lenguas germánicas como el inglés o el holandés, las lenguas eslavas como el checo o el polaco y otras como el húngaro o el chino mandarín.

Con respecto a las Lenguas de Marco Verbal, son aquellas que, por norma general, codifican el Movimiento y la Trayectoria en el verbo principal (*entrar, salir, subir, bajar, etc.*) dejando el Co-evento en una expresión independiente a la del verbo de movimiento.

En este grupo de lenguas encontramos, por ejemplo, las lenguas románicas como el español, el francés o el rumano, las lenguas semíticas como el árabe o el hebreo y otras como el vasco o el japonés.

1.1.1. Lenguas de marco equipolente

Gracias a Talmy (2000: 21-146), contamos con una clasificación sistemática de las lenguas del mundo que ha sido punto de partida del análisis del movimiento y que ha llevado a una gran cantidad de autores a cuestionar el razonamiento empleado en la creación estos grupos, en principio bien delimitados ya que no reflejan la riqueza total con la que cuentan las lenguas a la hora de codificar el movimiento.

A la hora de intentar clasificar las lenguas del mundo en estos *cajones* (LMV y LMS) encontramos que existen lenguas que no encajan. 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.

Las lenguas de verbos seriales que codifican en el verbo principal el Movimiento, la Manera y la Trayectoria no tienen cabida en el patrón de lexicalización seleccionado inicialmente por Talmy (1985: 59-92) lo que implica que este tipo de lenguas no se ajustarían a las características de los cajones tipológicamente distintos ya establecidos. En este grupo de lenguas de verbos seriales se encontrarían, por ejemplo, las lenguas afroasiáticas.

Slobin y Hoiting (1994) con vistas a poder clasificar estas lenguas crean una nueva terminología, *Lenguas de Marco Verbal de tipo complejo*. Más adelante, Slobin (2000) y Zlatev y Yangklang (2003) sugieren que las lenguas de verbos seriales deberían representar una tercera tipología que no aparece en la clasificación inicial, siendo finalmente Slobin (2004, 2006) quién denomine el tercer grupo tipológico: *Lenguas de Marco Equipolente*.

Lo que parecía solucionarse fácilmente añadiendo un tercer cajón a la clasificación inicial, empezó a complicarse al encontrar que las 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.

Esta intromisión de patrones en cajones ajenos se puede ilustrar con 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.

En esta ocasión, crearemos actividades que no comprenden este tipo de excepciones con el fin de concienciar al estudiante de este patrón de lexicalización inicial establecido por Talmy (1985).

2. El pensar para hablar de Slobin

Inspirado por Talmy, Slobin (1996) propone la hipótesis relativista del pensar para hablar (*thinking for speaking*), basada en la convicción de que la lengua del hablante condicionará la manera en la que

este verbalice una situación. Es decir, prestará mayor atención a unos elementos del movimiento frente a otros basándose en los patrones gramaticales con los que cuente su lengua.

Basándonos en la teoría bipartita de Talmy (1985, 1991, 2000), y aplicando esta hipótesis de Slobin en la que la forma de pensar antes de verbalizar un evento viene influida por la lengua materna, sería conveniente preguntarse qué ocurre cuando un hablante aprende una segunda lengua que es tipológicamente distinta a su lengua materna.

Teniendo en cuenta de manera exclusiva el dominio semántico del movimiento, para los hablantes de LMV como el español, no resulta complicado expresar la Trayectoria en la que se realiza un movimiento en su LM puesto que esta puede ser codificada fácilmente en el verbo principal. Otro fenómeno más complicado ocurre cuando estos hablantes aprenden una segunda LMS como el inglés, donde el verbo principal acoge la Manera, forzando a la Trayectoria a incorporarse en los satélites que se encuentran fuera del verbo principal:

Mientras que los niños expuestos a una LMS están aprendiendo a distinguir los matices expresivos de la Manera en la que se realiza la acción (como hop versus jump, o hike, jog, race, run, trot), los niños expuestos a una LMV están aprendiendo patrones básicos del movimiento como correr frente a caminar. Como consecuencia, parece razonable concluir que los niños pertenecientes a LMS, se han guiado por la tipología impuesta por su lengua y prestan atención a la forma en la que se produce el movimiento (Slobin, 2006: 11).

Diversos académicos como McNeill (2000) han comprobado que las LMS lexicalizan la Manera con mayor frecuencia y detalle que las LMV, donde solo se expresan si este elemento tiene relevancia a nivel discursivo; omitiéndolo en el resto de casos por estar, quizá, incluido en el contexto que rodea al discurso. Según Slobin, la relevancia del elemento Manera vendrá dada por el grado de prominencia (*saliencia*) con el que cuente la misma.

De acuerdo con sus estudios, Slobin (2004) propone una escala de prominencia de la Manera. En esta escala, las LMS estarían representadas como “Lenguas de Prominencia Alta” ya que conceptualizan la

Manera casi de manera permanente al describir un movimiento, y las LMV, estarían representadas como “Lenguas de Prominencia Baja” ya que solo aportan información sobre la Manera cuando el contexto por sí solo no aporte dicha información.

Figura 1. Escala de mayor y menor prominencia propuesta por Slobin (1997)



3. Los eventos de movimiento en la adquisición de segundas lenguas: investigaciones previas

El estudio de la codificación de los eventos de movimiento es relevante no solo para el área de la lingüística cognitiva sino también para la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras. Estos estudios permiten observar cómo los hablantes de las diferentes lenguas organizan la información semántica y cómo adaptan *las pautas del pensar para hablar* de Slobin (2003) a la hora de codificar el movimiento en una segunda lengua para respetar el estilo retórico de la misma.

La mayoría de estudios realizados en el ámbito del movimiento han tenido como objeto de estudio la lengua materna del hablante. En lo que respecta a los eventos de movimiento en la adquisición de segundas lenguas, se reduce considerablemente la cifra de los mismos, aunque cada vez son más los que sienten curiosidad por el tema

del movimiento en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas.

En este apartado, mencionaremos los estudios que han sido más relevantes para la enseñanza del español como lengua extranjera. La mayoría de estos estudios intentaban comprobar si los estudiantes de una L2 reproducían las pautas del pensar para hablar tal como sugería Slobin (2003) o, por el contrario, adquirirían las nuevas pautas de la L2.

Cadierno (2004) realizó un estudio con dos grupos de hablantes de danés de diferentes niveles en el que se analizaba el movimiento tanto en su lengua materna como en su L2, español. Los resultados obtenidos se sometieron a una comparación con los resultados de un grupo nativo español; de estos cabe resaltar la ausencia de Trayectorias Múltiples en los grupos de estudiantes daneses y la influencia de la L1 en la L2 a la hora de reflejar la Trayectoria añadiendo un satélite al verbo principal. Unos resultados parecidos aunque menos evidentes obtuvieron más tarde Cadierno y Ruiz (2006) con la comparación de descripciones de movimiento de italianos, daneses y españoles nativos.

Destacan también los estudios de Negueruela et al. (2004) y Hochstein, Eisenberg y Naigles (2006) con hablantes nativos de español, tomando como referencia el inglés como L2 en contexto de inmersión o el estudio de Nicoladis y Brisard (2002) con hablantes nativos de francés, que concluyen con muestras de influencia interlingüística revelando la dificultad de adaptar las pautas del pensar para hablar en español.

Cabe mencionar la importancia que han tenido varios estudios en los que se utilizaba la información gestual como medio para analizar la transferencia lingüística de un idioma a otro en la expresión del movimiento traslático. McNeill (2000) propone la denominación de *huellas de manera* (manner frogs) para designar aquellos gestos de los que hacen uso los hablantes de LMV, como es el caso del español, para codificar la información que no aparece en la narración oral como es el caso del campo semántico de Manera. En el caso de LMS, la gestualidad que acompaña al texto oral actúa como modulador: si la manera es muy relevante discursivamente, el gesto refuerza la idea.

La mayoría de los estudios llevados a cabo concluyen que los aprendientes de una LMS cuya L1 pertenece al grupo de LMV tienen

una mayor dificultad a la hora de transferir los contenidos de movimientos traslaticios ya que tienen que expresar en la L2 un elemento en el que no fijaban su atención en la L1 como es la Manera; además de familiarizarse con la expresión de la Trayectoria fuera del verbo principal.

Otros estudios en aprendices cuya L2 pertenece al mismo grupo tipológico que su L1 son escasos; destacan aquellos de Ibarretxe-Antuñano (2004) en LMV (español-euskera) y Filipović y Vidaković (en prensa) en LMS (inglés-serbio). En estos estudios se comprueba que la pertenencia a un mismo grupo tipológico no es indicador de mayor facilidad a la hora de aprender el idioma aunque estos se encuentren en el mismo “cajón”.

En los estudios mencionados, observamos cómo en numerosos casos la adquisición de las pautas del pensar para hablar no siempre se lleva a cabo con éxito a la hora de expresar un movimiento en la L2; es por eso por lo que la expresión de movimientos traslaticios a la hora de aprender una segunda lengua necesitaría hacer uso de herramientas pedagógicas que ayudasen a los estudiantes a integrar en su conocimiento los patrones de lexicalización propios de las lenguas que estén aprendiendo. Sin embargo, aunque exista la necesidad de aplicar un tratamiento, la puesta en práctica de los mismos es casi inexistente, sobre todo en estudiantes que desean aprender una segunda lengua y cuyos grados no están relacionados con la traducción.

Sería necesario, entonces, la creación y aplicación de actividades para aprendientes de lenguas extranjeras:

Este tipo de actividades aumentaría la conciencia lingüística del aprendiz y sus competencias lingüísticas, siguiendo los principios del Foco en la forma, tanto en las destrezas de comprensión como de producción. Deberían incluirse también otro tipo de actividades que no estén únicamente centradas en la corrección gramatical, sino que también tengan en cuenta el estilo retórico propio de la lengua, para fomentar las competencias lingüísticas semánticas y discursivas (Cadierno, Ibarretxe-Antuñano, Hijazo-Gascón, 2016: 4).

Existen diferentes autores que proporcionan una serie de pautas o consejos para tratar este problema en el aula, pero no proponen una actividad de la que pueda hacer uso el profesorado, dejando incompleta la orientación para su tratamiento didáctico.

Entre las propuestas sugeridas destacamos las propuestas de Cadierno (2008), que plantean la instrucción explícita de construcciones de movimiento basándose en los enfoques de la respuesta física total (Asher, 1997) y el foco en la forma (Long, 1991) ya que ambos enfoques proponen dirigir la atención del estudiante a la forma lingüística, necesaria para la adquisición de estos patrones de lexicalización. Para ello, sugiere dibujos de mapas, el uso de viñetas para crear una historia o dar direcciones.

Siguiendo la misma línea de Cadierno (2008), Cadierno e Hijazo-Gascón (2013) recomiendan la identificación por parte del estudiante de verbos de movimiento pertenecientes a diferentes tipologías textuales, descripción de vídeos o juegos de direcciones en los que los alumnos actúen como copilotos.

Muchas son las aproximaciones y los distintos enfoques que se ofrecen como guía para poner en práctica actividades que frenen la fosilización de errores con respecto a la expresión de los eventos de movimiento, pero aún no se ha diseñado una secuencia didáctica que contemple este problema como tal y que tenga como objetivo su solución.

Esta carencia nos ha llevado a plantear el presente trabajo, uno de cuyos principales objetivos es la propuesta de recursos didácticos apropiados para el tratamiento de errores previsibles según los patrones que encontramos en nuestra propia indagación de la producción en ELE de estudiantes anglófonos.

4. La mediación en el aula y la traducción pedagógica

Debido a los métodos de gramática-traducción empleados antaño, la traducción como recurso en la enseñanza de idiomas se ha convertido en un tema esquivo por parte del profesorado creándose una idea equivocada de su uso a la hora de aprender una L2. Es importante

marcar la diferencia entre pedagogía de la traducción que se encarga de formar a futuros traductores y la traducción pedagógica, que se acerca más a la didáctica de lenguas y que hace uso de la traducción como recurso o instrumento para la adquisición de lenguas extranjeras sin fines profesionalizadores.

Según Sánchez Cuadrado (2015: 12), dentro de un continuum entre pedagogía de la traducción y traducción pedagógica, el docente deberá ubicarse en el extremo que mejor le convenga acorde a la situación comunicativa, el tema en cuestión o las necesidades del estudiante.

Recuperado de “Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma” de Cuadrado (2015).

PEDAGOGÍA DE LA TRADUCCIÓN	TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA
-Objetivo profesionalizador	-Desarrollo de la competencia comunicativa
-La traducción como contenido y área del conocimiento	-La traducción como herramienta de comunicación
-Mayor práctica de la traducción directa	-Práctica de traducción directa e inversa
-Provisión continua de técnicas y herramientas	-Provisión puntual e incidental de técnicas y herramientas
-Atención al resultado y al proceso de la traducción	-Mayor atención a la efectividad de la traducción que al proceso
-Buena predisposición por parte de los estudiantes	-Importancia de los factores afectivos y necesidades de los estudiantes

Por ello y siendo esto de manera resumida, a continuación ofrecemos varias actividades con fines comunicativos en las que se hace uso de la traducción pedagógica como tratamiento para la codificación del movimiento.

Esta propuesta didáctica está pensada como herramienta de doble uso: por un lado, el uso por parte del profesorado de la propuesta para evitar la fosilización de errores en la construcción del movimiento por parte de los estudiantes; por otro lado, el uso de la misma como material de tratamiento en futuras investigaciones con estructura pretest-tratamiento-postest. Las actividades que forman nuestra secuencia están pensadas para que puedan adaptarse a cualquier tipo de destinatario anglófono estudiante de español independientemente del dominio de español que posea, ya que las actividades pueden adaptarse a distintos niveles.

Con esta propuesta, se pretende concienciar al estudiantado de las diferencias existentes entre la L1 y la L2 a la hora de describir el movimiento y, para que ello sea exitoso, es necesaria la inclusión en el aula de la mediación como nueva destreza importante a la hora de desarrollar aplicaciones didácticas.

Para promover esta concienciación acerca de los diferentes patrones de lexicalización mencionados en los apartados anteriores, es necesario el empleo de actividades en las que la L1 y L2 coexistan para poder ilustrar de manera más clara la codificación del movimiento en ambas lenguas. En los estudios llevados a cabo sobre el dominio del movimiento en la adquisición de segundas lenguas, encontramos varias sugerencias que apuntan a la mediación dentro del aula:

En la adquisición del inglés como segunda lengua por parte de estudiantes hispanohablantes, ningún estudio ha estudiado la restricción de cruce de límites utilizando actividades de traducción de oraciones de manera aislada como instrumento de investigación; la mayoría de los estudios usan narraciones, descripción de imágenes o películas. Una actividad en la que el estudiante deba traducir oraciones nos ayudará a determinar si los estudiantes conocen y entienden los patrones de lexicalización de la L1 que no se aplican en L2 (Alonso, 2013: 742).

Aunque el estudio de esta autora se haya ceñido a estudiantes de traducción, esto es aplicable y, además, compatible, con estudiantes de una L2. Ya en 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) incluía la mediación como parte esencial en la enseñanza de una lengua extranjera aunque no aportaba una guía docente

para incluirla en las aulas. Ha sido este mismo año (2018) cuando el Consejo de Europa ha publicado una guía oficial, aunque no completa, de descriptores para poder trabajar las destrezas a través de la mediación.

Para tratar las diferencias tipológicas entre lenguas en el aula, es necesario que se lleven a cabo actividades de toma de conciencia del contraste de las mismas. Nuestra propuesta didáctica se basa en actividades de traducción, ya sea directa o a la inversa, de eventos de movimientos traslaticios con justificación comunicativa. Entre ellas encontramos encargos para empresas de traducción, instrucciones de videojuegos, traducción de cómics, creación de guiones, etc., es decir, contextos verosímiles donde es perfectamente concebible una tarea de comunicación basada en la mediación que requiere del recurso a la traducción.

Por ello, es de vital importancia para el tratamiento de los eventos de movimiento en el aula y, en consecuencia, para nuestra propuesta didáctica, hacer hincapié en esta nueva destreza que es la mediación para poder implementar este tipo de actividades sin asociarlas con enfoques o métodos obsoletos.

5. Guía docente de material de aprendizaje

Actividad 1: El laberinto-jardín

Objetivo(s) y contenido(s): Predicados de movimiento direccional. Contraste inglés-español de verbos de movimiento con uso del imperativo

Duración: 20 minutos

Dinámica: El estudiante deberá sacar del laberinto a su amiga. Para ello, deberá darle instrucciones haciendo uso del modo imperativo para dirigirla hasta la salida. La tarea no será fácil puesto que la actividad incluye un recuadro donde se le indican los obstáculos y el verbo concreto que tiene que emplear para conseguir rebasarlo.

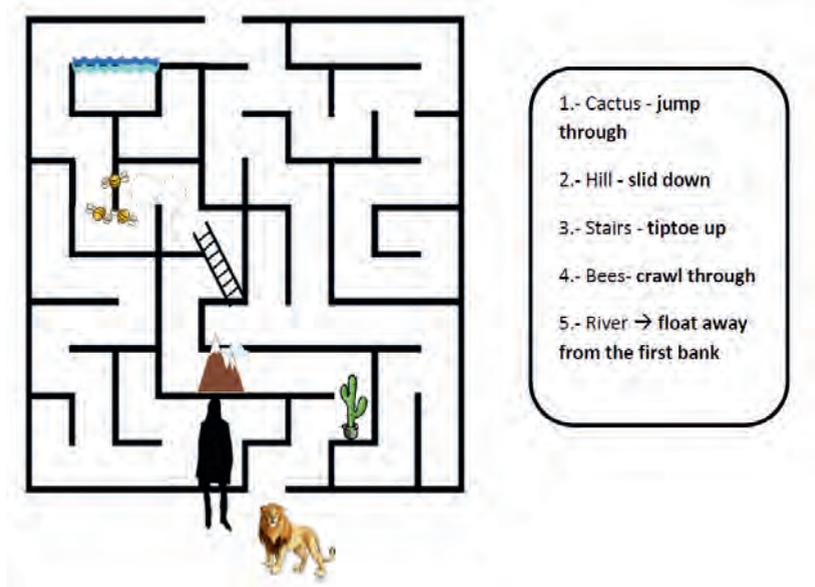
Es una actividad guiada que puede aplicarse a cualquier nivel solo con cambiar el tipo de obstáculos o los verbos del recuadro.

Soluciones:

1. Pasa/atraviesa el cactus saltando
2. Baja la colina deslizándote/Deslízate colina abajo
3. Sube las escaleras de puntillas
4. Pasa/atraviesa las abejas gateando
5. Aléjate de la orilla flotando

1. Tu amiga se ha quedado atrapada en un jardín-laberinto y no sabe salir. Tú ya has cruzado antes por ahí y tienes que ayudarla. Para salir necesita superar todos los obstáculos realizando los movimientos que indica el recuadro. Haz uso del imperativo e indícale el camino adecuado.

■ Ejemplo: [*Lion- Run away*] *from the lion turning right* → Escapa del león girando a la derecha.



Actividad 2 : Panweb translator

Objetivo(s) y contenido(s): Predicados de movimiento direccionales. Corrección de errores a través de *input* en español.

Duración: 25 minutos

Dinámica:

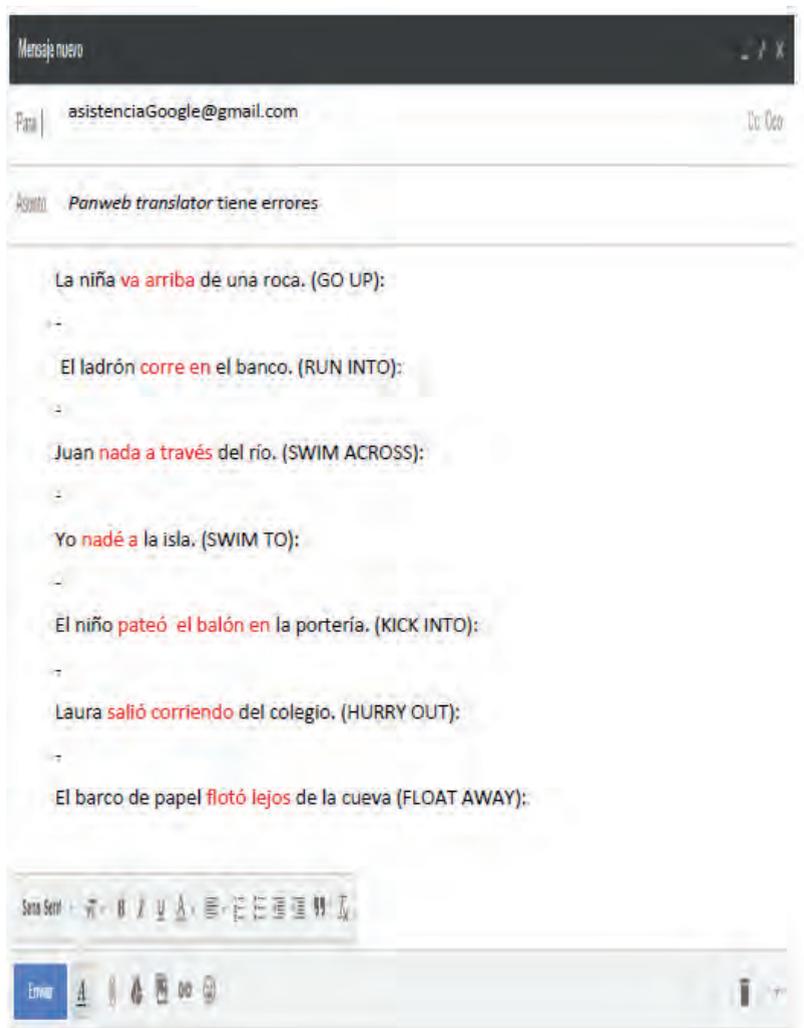
Actividad en la que se pide al alumnado que corrija los errores que ha cometido un nuevo traductor en línea que ha lanzado Google. Los errores que se han empleado en la actividad son los errores habituales que cometen los estudiantes anglófonos de español a la hora de describir movimientos direccionales.

El error ya está señalado por lo que el estudiante sabrá dónde focalizar su atención y reflexionar sobre el error del traductor. Esta actividad, además de tratar la descripción del movimiento, puede servir como repaso de los tiempos verbales pues siempre pueden cambiarse los enunciados para adecuarlos al área/tiempo verbal que se estudie en ese momento en el aula.

Soluciones:

1. La niña va arriba de una roca. (GO UP): sube
2. El ladrón corre en el banco. (RUN INTO): entra corriendo
3. Juan nada a través del río. (SWIM ACROSS): atraviesa el río nadando
4. Yo nadé a la isla. (SWIM TO): fui nadando
5. El niño pateó el balón en la portería. (KICK INTO): metió X de una patada
6. Laura salió corriendo del colegio. (HURRY OUT): salió pitando/a toda prisa
7. El barco de papel flotó lejos de la cueva (FLOAT AWAY): se alejó flotando

2. Google ha lanzado un nuevo traductor online: *Panweb Translator*. Parece ser uno de los más fiables de internet pero a la hora de pedirle que traduzca un movimiento que implique una dirección, comete errores. Envía un correo a “Asistencia de Google” con los errores corregidos.



Actividad 3: La persecución

Objetivo(s) y contenido(s): Predicados de movimiento direccional. Secuencia de acciones en español.

Duración: 25 minutos

Dinámica:

En esta actividad el alumno tendrá que corregir un guion al que le faltan detalles de los movimientos que llevan a cabo los personajes que participan en la escena. Para que el alumnado sepa dónde debe hacer hincapié, se le hacen preguntas a las que debe responder. Como apoyo contará con una secuencia de imágenes para aportarle ideas.

Esta actividad puede adaptarse al nivel pues el docente puede cambiar el contenido del guion para tratar otros temas o incluso puede introducir mayor cantidad de vocabulario (*madero* en lugar de *policía*) para trabajar las diferencias entre regiones.

3. El trabajo del guionista anterior ha sido todo un fracaso y te han contratado a ti para escribir el guion en español de una escena de persecución para una película de Juan Antonio Bayona y arreglar su desastre.

- Los creadores de efectos especiales necesitan que describas detalladamente los movimientos para poder crear los efectos. Han utilizado el trabajo del guionista anterior para que lo corrijas. ¡No olvides responder a las preguntas que en él aparecen!



El señor Paco ha visto entrar en la casa del vecino a un ladrón y ha llamado a la policía.

DELATOR

¡Por ahí! He visto al ladrón en el trastero.

POLICÍA

Está bien caballero, tranquilícese.

Se acercan hacia el trastero. ¿Cómo se acercan?

LADRÓN

¡Nos os acerquéis! ¡Os juro que disparo!

Uno de los policías lo asusta y el ladrón dispara. ¿Cómo lo asusta?

¿Qué movimiento hace?

Aprovechando el despiste, el ladrón se va. ¿Cómo se va? ¿Lo hace lento o deprisa?

LADRÓN

¡Maldita sea! Esos maderos me persiguen y me voy a quedar sin gasolina.

El ladrón sale, saca una bici del maletero y se larga por una colina.

¿De dónde sale? ¿Se aleja de la escena en bicicleta? ¿Baja, sube o atraviesa la colina?



Actividad 4: El cómic español

Objetivo(s) y contenido(s): Predicados de movimiento direccionales. Contraste inglés-español de verbos de movimiento con uso del imperativo.

Duración: 15 minutos

Dinámica: Esta actividad, en la que existe un contraste entre la L1 y la L2, además de trabajar los predicados de movimiento a través de apoyo visual, permite trabajar con cualquier aspecto cultural que deseemos tratar a través de la novela gráfica.

Con ayuda de la gestualidad y movimientos de los personajes de las viñetas así como el título de la misma en español, el estudiante tendrá que aportar el mismo título en su LM. Esto le hará reflexionar sobre el patrón de lexicalización que necesita aplicarse para verbos concretos que tienen cierta peculiaridad.

Otra opción sería darles exclusivamente el verbo y que añadan tanto el título en inglés como en español.

Soluciones:

A. *The man dives into the pool.*

B. *The banker hurries into the car.*

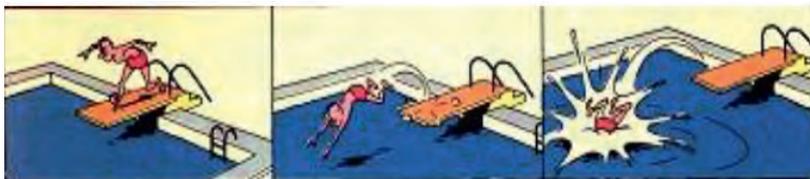
C. *The young girl floated away on a cloud.*

D. *The cat fell down into the water.*

4. ¿Sabías que estamos viviendo el siglo de oro del cómic español? No queríamos quedarnos sin trabajar esta gran fuente gráfica de movimiento y necesitamos tu ayuda. ¿Podrías ponerle título a las siguientes viñetas en inglés? La editorial nos ha impuesto ciertas normas, entre ellas, poner el título en inglés y no sabemos cómo hacerlo.

A) Título en inglés:

Título en español: El hombre se zambulle en la piscina



B) Título en inglés:

Título en español: El banquero entra a toda prisa en el coche.



C) Título en inglés:

Título en español: La niña se fue flotando en una nube.



D) Título en inglés:

Título en español: El gato se cayó al agua.



Actividad 5: Audiodescripción para sordos

Objetivo(s) y contenido(s): Predicados de movimiento traslaticios. Descripción de movimientos a través de *input* visual.

Duración: 40 minutos

Recursos materiales: vídeo de la escena (02:08 min), ordenador, proyector, programa de subtitulación (opcional)

Lista de programas de libre uso: *Subtitle Workshop*, *Substation Alpha*, *Aegisub*, *WinCAPS*, *Fab*, *Spot Software*, *Swift*, etc.

Dinámica: El estudiante deberá describir lo que ocurre en una escena de película sin sonido con el fin de crear una audiodescripción para sordos. Para fijar su atención en los movimientos de la escena que presentan más problemas, la descripción que realicen deberá contener las respuestas a las preguntas que se les ofrece sobre la huida de Aladdín.

Es una actividad guiada que puede aplicarse a cualquier nivel solo con cambiar el tipo de escena y las preguntas relacionadas con la misma. Esta actividad puede utilizarse solo para la descripción de la escena, o añadiendo una variante que sería la creación de la audiodescripción por parte del alumnado, lo que fomentará el trabajo autónomo así como un mayor uso del español fuera del aula.

Este tipo de actividades se prestan a crear debate en clase: ¿Qué sensación habéis tenido al ver la escena sin sonido?, ¿Ha sido igual que ver una película normal?, ¿Cómo habéis imaginado el diálogo de los personajes?, etc.

Otros contenidos: Opciones de escenas con las que poder trabajar

- La lucha entre los árboles de 'Tigre y dragón' (Ang Lee, 2000)

(<https://www.youtube.com/watch?v=CCKZT7NnF9E>)

- En pasillo giratorio de 'Origen' (Christopher Nolan, 2010)

(<https://www.youtube.com/watch?v=fp7tM3oGk8I>)

Traducción de las preguntas en español:

a) ¿Cómo atraviesa Aladdín el río?

b) ¿Cómo llega hasta la lámpara?

c) ¿A dónde cae tras tirarse del volcán?

d) ¿Cómo baja las escaleras al huir?

e) ¿Qué objeto lo rescata antes de caer a la lava?

f) ¿Cómo sale de la cueva?

6. 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)

– Otra variante:

Para la creación de la audiodescripción, se dará al alumno una ficha de consideraciones que debe tener en cuenta a la hora de subtítular la escena, también se le puede ofrecer una lista de programas a los que puede acceder. Sería conveniente que el profesor eligiese un programa y se viera un ejemplo en clase o que los alumnos contaran con un tutorial creado por el profesor o extraído de Youtube.



6. Conclusión

Los resultados obtenidos en el análisis de errores realizado a estudiantes anglófonos de español desde nivel B1.2 hasta C2.1 (Guerrero, 2019) apuntan a la confirmación de que los estudiantes que estudian español como lengua extranjera no conocen el patrón de lexicalización característico del español y reproducen las pautas de su LM, dando lugar a construcciones agramaticales y cambios de significado. Comprobamos también que no saben distinguir las características diferenciadoras entre la lengua materna y la lengua meta, obviando así, por ejemplo, la estructura que debe seguir el español cuando el movimiento implica un cruce de un límite.

Para que el estudiante de español no se encuentre con dificultades gramaticales y léxicas a la hora de describir un movimiento traslativo, es necesario realizar actividades en las que se exponga de manera contrastiva los dos patrones de lexicalización característicos de cada lengua facilitando su identificación; esto se ha plasmado en la parte práctica de este artículo en la que se crea una propuesta didáctica para trabajar el movimiento en el aula y que hace uso de actividades de traducción pedagógica donde se plasman competencias y estrategias del ámbito de la mediación.

El objetivo de dicha propuesta didáctica ha sido que el alumnado sepa reconocer los diferentes patrones de lexicalización del movimiento tanto en la L1 como en la L2 y sepa identificar aquellos casos en los que se producen excepciones dentro de un mismo grupo tipológico.

Bibliografía

- ASHER, J. J. (1977), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks Productions. Inc. 連結, Los Gatos.
- CADIerno, T. (2004), "Expressing Motion Events in a Second Language: A Cognitive Typological Perspective" en: *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 13-49, <https://doi.org/10.1515/9783110199857.13>.
- CADIerno, T. (2008), "Motion Events in Danish and Spanish: A Focus on Form Pedagogical Approach", en: de Knopp, S., Rycker, T. D. (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 239-275.
- CADIerno, T., HIJAZO-GASCÓN, A. (2013), "Cognitive Approaches to Second Language Spanish. A Focus on Thinking-for-Speaking" en: Gesslin, K. L., *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, Wiley Blackwell, West Sussex, pp. 96-110, <https://doi.org/10.1002/9781118584347.ch6>.
- CADIerno, T., RUIZ, L. (2006), "Motion Events in Spanish L2 Acquisition", *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4, pp. 183-216, <https://doi.org/10.1075/arcl.4.08cad>.
- CONSEJO DE EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, [on-line] <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 15.05.2018.
- GUERRERO GARCÍA, S. (2019), "La codificación del movimiento de estudiantes anglófonos de español. Análisis de errores y tratamiento didáctico", *ReiDoCrea*, Vol. Extra 8 (1), pp. 268-288.
- CADIerno, T., IBARRETXE-ANTUÑANO, I., HIJAZO-GASCÓN, A. (2016), "Semantic Categorization of Placement Verbs in L1 and L2 Danish and Spanish", *Language Learning*, 66 (1), pp. 191-223.
- 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, <https://doi.org/10.1017/S1366728906002616>.

- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. (2004), "Language Typologies in our Language Use: The Choice of Basque Motion Events in Adult Oral Narratives", *Cognitive Linguistics*, 15 (3), pp. 317-349, <https://doi.org/10.1515/cogl.2004.012>.
- LONG, M. H. (1991), "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology", en: de Bot, K., Ginsberg, R., Kramersch, C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52, <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>.
- NEGUERUELA, E. *et al.* (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, <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00056.x>.
- NICOLADIS, E., BRISARD, F. (2002), "Encoding Motion in Gestures and Speech: Are there Differences in Bilingual Children's French and English?", en: Clark, E. V. (ed.), *Space in Language. Location, Motion, Path, and Manner*, CSLI, Stanford, pp. 60-68.
- SÁNCHEZ CUADRADO, A. (2016), *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, [on-line] <https://digibug.ugr.es/handle/10481/41765>, 13.12.2020.
- SLOBIN, D. I. (1996), "Two Ways to Travel: Verbs of Motion in English and Spanish. Grammatical Constructions: Their Form and Meaning", en: Shibatani, M., Thompson, S. A. (eds.), *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 195-219.
- SLOBIN, D. I. (2004), "The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events", en: Strömquist, S., Verhoeven, L. (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ, pp. 219-257.
- SLOBIN, D. I. (2006), "What Makes Manner of Motion Salient? Explorations in Linguistic Typology, Discourse and Cognition", en: Hickmann, M., Robert, S. (eds.), *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 59-82, <https://doi.org/10.1075/tsl.66.05slo>.

- SLOBIN, D. I., HOITING, N. (1994), "Reference to Movement in Spoken and Signed Languages: Typological Considerations", *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 20 (1), pp. 487-505, <https://doi.org/10.3765/bls.v20i1.1466>.
- TALMY, L. (1985), "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms", en: Shopen, T. (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3, pp. 36-149.
- TALMY, L. (1991), "Path to Realization: A Typology of Event Conflation", *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 17 (1), pp. 480-519, <https://doi.org/10.3765/bls.v17i0.1620>.
- TALMY, L. (2000), *Toward a Cognitive Semantics. Vol I (Concept structuring systems) y II (Typology and Process in Concept Structuring)*, The MIT Press, Cambridge, <https://doi.org/10.7551/mitpress/6847.001.0001>.
- ZLATEZ, J., YANGKLANG, P. (2004), "A Third Way to Travel", en: Ström-qvist, S., Verhoeven, L. (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ, pp. 191-218, <https://doi.org/10.4324/9781410609694>.