


Rosalía Calle Bocanegra

Universidad Palacký de Olomouc
rosalia.callebocanegra@upol.cz

 <https://orcid.org/0000-0001-7123-7062>

CODIFICACIÓN DEL MOVIMIENTO POR APRENDICES CHECOS DE ESPAÑOL: INFLUENCIA DE LOS PATRONES DE PENSAR PARA HABLAR DE LA L1 EN LA L2

Motion encoding by Czech learners of Spanish: Influence of L1 Thinking-for-Speaking patterns in L2

ABSTRACT

This paper studies verbal encoding of motion events by Czech advanced learners of Spanish and Spanish native speakers. Since these languages differ in terms of Talmy's (2000) typology of motion encoding, the study aims to assess to what extent the learners acquired the Thinking-for-Speaking patterns (Slobin 1996) of the L2. To this end, written narratives by natives and learners are examined and compared. The results show that the construction “path verb + manner complement”, a typical structure for verb-framed languages such as Spanish, is used significantly less often by the learners compared with the natives. The results also indicate that L1 interference happens when expressing boundary crossing situations in Spanish by the learners, since they tend to use a Manner of motion verb.

KEYWORDS: motion verbs, boundary crossing, Thinking-for-Speaking, second language acquisition

1. INTRODUCCIÓN¹

La variación sistemática presente en la codificación del movimiento de las diferentes lenguas del mundo ha dado lugar a la creación de una tipología bipartita formada por las lenguas de marco verbal y las lenguas de marco satélite (Talmy 1991). Según Talmy (1991: 488; 2000: 25–26), un evento de movimiento es aquel en el que una entidad

¹ La preparación y publicación de este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del proyecto de investigación “Actualización de las perspectivas y metodologías de investigación en la lingüística, la literatura y la cultura de los países de lengua romance” (IGA_FF_2021_022) otorgado a la Universidad Palacký de Olomouc por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa. Me gustaría expresar mi agradecimiento a Enrique Gutiérrez Rubio por revisar el artículo, a Jonáš Podlipský por su ayuda con el análisis de los datos y a los dos revisores anónimos por sus comentarios.

(llamada Figura) cambia su ubicación con respecto a otra (llamada Base). El evento de movimiento estaría formado por una serie de componentes semánticos: la Figura, la Base, el Movimiento, el Camino, la Manera y la Causa. Talmy considera la Manera y la Causa como factores externos, mientras que al resto los considera internos. El Camino se refiere a la trayectoria que recorre la Figura con respecto a la Base y es un elemento necesariamente presente en la expresión del movimiento, mientras que la Manera y la Causa describen, respectivamente, la forma en la que la Figura se mueve y el motivo de ese movimiento. En el ejemplo (1) se pueden observar algunos de los citados componentes:

- | | | | | |
|-----|---------------|---------------------|-----------------------|-------------------|
| (1) | <i>Alicia</i> | <i>entro</i> | <i>en el edificio</i> | <i>corriendo.</i> |
| | Figura | Movimiento + Camino | Base | Manera |

Para Talmy (2000: 21) hay dos tipos de elementos superficiales, el verbo y el satélite, que pueden ser vehículos de una serie de categorías semánticas como la Manera o el Camino. El verbo se entiende como la raíz verbal (2000: 27) y el satélite es un elemento que puede abarcar algunas formas gramaticales, como las partículas verbales del inglés y los prefijos verbales del ruso (2000: 102). Las lenguas eslavas y germánicas son lenguas de marco satélite porque el Camino tiende a codificarse en satélites, como prefijos, y la Manera suele codificarse en la raíz del verbo principal. Por otro lado, las lenguas romances o semíticas forman parte del grupo de lenguas de marco verbal, porque la información del Camino se codifica en la raíz del verbo principal y la información sobre la Manera (con frecuencia incluso ignorada) puede estar codificada en un elemento separado como un gerundio o adverbio. Los ejemplos (2) y (3) ilustran estas diferencias en español y en checo, lenguas de marco verbal y satélite respectivamente:

- | | | | |
|-----|--------------------------|----------------------------|-------------------|
| (2) | <i>El pajarito salió</i> | <i>de su nido</i> | <i>(volando).</i> |
| | Figura | Movimiet + Camino | Base |
| | | | Manera |
| (3) | <i>Ptáček odletěl</i> | <i>ze svého hnízda.</i> | |
| | Pajarito | desde-voló | de su nido |
| | Figura | Movimiento + Camino-Manera | Base |

Como se observa en los ejemplos (2) y (3), el español codifica la información sobre el Camino en el verbo principal *salir* y la Manera en un gerundio (facultativo), mientras que el checo codifica el Camino en un prefijo –concretamente *od-* en el ejemplo (3)– unido al verbo principal cuya raíz expresa la Manera. En este punto es importante mencionar que estamos hablando sobre los patrones de lexicalización más típicos de cada lengua o “estructura[s] que los hablantes nativos adquieren antes y utilizan con más frecuencia en situaciones comunicativas normales” (Hijazo-Gascón et al. 2019: 323). Aquí se ve reflejado uno de los principios teóricos y metodológicos fundamentales de la lingüística cognitiva: el lenguaje basado en el uso (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012). En una lengua de marco verbal como el español también se puede codificar la Manera en el verbo principal, aunque no sea el patrón más característico:

- (4) *Tropezó y rodó por las escaleras.*

La mencionada tipología ha sido y es cuestionada por la clara división que realiza entre ambos tipos de lenguas, sin contar con las diferencias intratipológicas. A modo

de ejemplo, Ibarretxe-Antuñano (2015: 346) afirma que el euskera no es el prototipo de lengua de marco verbal, grupo en el que usualmente ha sido clasificado. Partiendo de la idea de que hay algunas lenguas que parecen no formar parte de ninguno de los dos grupos, Slobin (2004) propone un tercer tipo de lenguas, que nombra lenguas de marco equipolente.

Por otro lado, la tipología ha servido para ilustrar la hipótesis del *pensar para hablar* de Slobin (1996: 83), según la cual vamos encajando nuestros pensamientos en los mecanismos disponibles de nuestra lengua mientras hablamos. Es decir, la lengua nos entrena desde que somos pequeños a prestar atención a una serie de elementos en una escena y a hablar sobre ellos. Esto puede tener consecuencias a la hora de adquirir una segunda lengua (L2), porque supone aprender otra forma de *pensar para hablar* (Cadierno 2004). Algunas diferencias encontradas entre los hablantes de lenguas de marco satélite y los de lenguas de marco verbal son: a) los hablantes de las primeras tienen a su disposición un léxico más rico de verbos de movimiento que expresan Manera que el de los hablantes de lenguas de marco verbal, b) los hablantes de lenguas de marco satélite expresan la Manera de forma más frecuente y variada que los hablantes de lenguas de marco verbal, c) el Camino se codifica más detalladamente en las lenguas de marco satélite y d) las lenguas de marco verbal se centran más en la descripción estática de las escenas dejando que se infieran las trayectorias (Cadierno e Hijazo-Gascón 2014). Los ejemplos (5) y (6), tomados de Slobin (1996: 84), ilustran algunas de estas diferencias en hablantes de inglés y español que describen una de las escenas pertenecientes a una historia de un niño y una rana titulada *Frog, where are you?* (Mayer 1969). En esta escena se ve al niño subido en un árbol mirando a través de un hueco de este.

- (5) *The boy climbed the tree.*
El niño escaló el árbol
- (6) *El niño está subido en el árbol.*

Mientras que en una lengua satélite como el inglés la trayectoria se explicita y el estado final se debe deducir, en una lengua verbal como el español el resultado se hace explícito y la trayectoria se infiere.

Las diferencias anteriores evidencian la necesidad de una enseñanza explícita de la codificación de los eventos de movimiento en la lengua meta de los aprendices, ya que la retroalimentación proporcionada únicamente por el *input* parece no ser necesaria (Alghamdi et al. 2019: 100). Algunas instrucciones que han sido propuestas para la enseñanza de la codificación de los eventos de movimiento son: el procesamiento del *input* (Laws et al. 2021), la gramática cognitiva (Colasacco 2019), la traducción pedagógica (Guerrero García 2020), la instrucción basada en los conceptos (Stam et al. 2021) y la multimodalidad (Bylund et al. 2015), entre otros.

La relación entre el lenguaje y la cognición defendida por la hipótesis de Slobin también se ha estudiado a través del comportamiento no verbal (o de una combinación de este con el verbal) de hablantes monolingües, bilingües o aprendices de segundas lenguas. Algunos de estos comportamientos no verbales estudiados son: la distribución de la atención a la hora de hablar de eventos de movimiento (a través de la técnica de rastreo ocular) y las pruebas de memoria (ver von Stutterheim et al. 2012 para estas técnicas), la categorización de eventos de movimiento a través de juicios de similitud (Athanasopou-

los et al. 2015; Ji 2019; Montero-Melis y Bylund 2017) y el rol de los gestos en estudios longitudinales de cambios en los patrones de *pensar para hablar* en segundas lenguas (Stam 2015).

2. EXPRESIÓN DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO EN ESPAÑOL Y EN CHECO

Tal y como ya se ha adelantado en el apartado anterior, el español tiende a expresar la información del Camino en el verbo principal (*bajar, entrar, salir, regresar, acercarse*, etc.) mientras que la Manera, en caso de que se codifique, se suele expresar en elementos separados como adverbios o gerundios. Pero el español también puede codificar la Manera en el verbo principal (*correr, andar, cojear*, etc.) en situaciones que no supongan cruzar una frontera, mientras que si existe un cruce de fronteras un verbo de manera no es posible (Aske 1989: 10–11). De acuerdo con Filipović (2007: 37), un cruce de fronteras es la superación de un límite físico por parte de una figura en movimiento.

- | | | | |
|-----|---------------|------------------|--------------------|
| (7) | <i>Corrió</i> | <i>hacia</i> | <i>la casa.</i> |
| | Manera | Camino | |
| (8) | <i>Entró</i> | <i>corriendo</i> | <i>en la casa.</i> |
| | Camino | Manera | |

En el ejemplo (7) nos encontramos un verbo principal de manera en una situación que no implica un cruce de fronteras, mientras que en (8) sí tenemos presente un cruce de fronteras, por lo que se usa un verbo principal de camino. Si dijéramos *corrimos en la casa* no habría un cruce de fronteras, sino que significaría que se corre dentro de la casa. Esta restricción del uso de verbos de manera en cruces de fronteras no se da en las lenguas de marco satélite:

- | | | |
|-----|--------------|-----------------|
| (9) | <i>Vběhl</i> | <i>do domu.</i> |
| | En-corrió | a la casa |

Si comparamos (9) con su equivalente (8) observamos que, aunque nos encontramos con una situación de cruce de fronteras, se usa el verbo principal de manera y el Camino se codifica en el prefijo verbal.

En cuanto al checo, lengua de marco satélite, nos encontramos ante un sistema que presenta más complejidad. La Manera normalmente se codifica en el verbo principal, mientras que el Camino se codifica en un elemento separado que normalmente se trata de un prefijo. Shull (2003: 9) explica que los prefijos en checo a veces sirven como morfemas derivativos, creando nuevos significados, y otros funcionan como morfemas flexivos, cambiando el aspecto y creando verbos perfectivos a partir de imperfectivos. Un ejemplo de prefijo flexivo es *do-* en *dopsat* (*terminar de escribir*), que sería la forma

perfectiva de *psát*. Especialmente en los verbos de movimiento, un prefijo puede cambiar el significado: *jít*² (*ir*), *ode-jít* (*salir*), *při-jít* (*venir, llegar*), *na-jít* (*encontrar*), etc.

Filipović (2010) explica otra restricción de la expresión del movimiento en serbo-croata que llama “bloqueo morfológico”, según la cual no todos los tipos de situaciones, tanto espaciales como temporales, pueden expresarse con verbos de movimiento. En concreto la situación de momento del cambio y cruce de fronteras de la Tabla 1 no podría expresarse con un verbo de manera en serbo-croata, mientras que parece que esta restricción no existe en checo.

Tabla 1. Red espaciotemporal de tipos de situaciones de movimiento en español y checo (adaptada de Filipović 2010: 260)

Espacial → Temporal ↓	Cruce de fronteras	Alcance de fronteras	Sin cruce de fronteras
Cambio ocurrido	Salió cojeando del refugio. *Cojeó del refugio. Vykulhala z úkrytu.	Cojeó hasta el refugio. Dokulhala k úkrytu.	–
Momento del cambio	Salía cojeando del refugio. *Cojeaba del refugio. Kulhala / vykulhávala ³ z úkrytu.	Cojeaba hacia el refugio. Kulhala k úkrytu.	–
Sin cambio	–	–	Cojeó / estaba cojeando en el refugio. Kulhala v úkrytu.

Esta tabla muestra que cuando se cruza una frontera, tanto en aspecto perfectivo (cambio ocurrido) como imperfectivo (momento del cambio), en español no se puede usar un verbo de manera, mientras que en checo sí que se puede en ambos casos; la diferencia es que para un cruce de fronteras con cambio ocurrido ha de usarse un verbo de manera perfectivo (prefijado), mientras que para la misma situación espacial pero en el momento del cambio debe usarse un verbo imperfectivo (sin prefijar o un verbo imperfectivo creado a partir de la combinación de prefijación y sufijación).

Teniendo en cuenta las diferencias anteriores, las preguntas de investigación de esta contribución son las siguientes:

² Además, el verbo checo *jít* significa *ir andando* mientras que *jet* significa *ir en vehículo*, por lo que codifican también Manera. Otra distinción es que los verbos de movimiento tienen una forma determinada en la que el movimiento tiene una dirección definida y sucede en un punto específico en el tiempo (*jít*), y otra indeterminada en la que la dirección no está definida y expresa algo habitual (*chodít*). Para más información sobre la (no)unidireccionalidad en otras lenguas eslavas ver Hasko (2010).

³ En este caso, el checo permite un imperfectivo redundante secundario, esto es, un proceso por el cual a un verbo perfectivo con prefijo (aquí *vykulhat*) se le añade un infijo (*vykulhávat*) y pasa a ser imperfectivo.

- P1: ¿Cómo codifican los eventos de movimiento los aprendices checos de español como lengua extranjera (ELE) en comparación con los hablantes nativos de español?
- P2: ¿Realizarán los aprendices transferencias (Jarvis y Pavlenko 2008) del sistema de su primera lengua (L1) a su segunda lengua (L2)? Por un lado, algunos autores (Hasko 2010; Cadierno 2010) encontraron influencias de la L1 en la L2, mientras que por otro, Cadierno y Ruiz (2006) encontraron que aprendices avanzados no fueron influidos por su L1 cuando contaron la historia *Frog, where are you?* (Mayer 1969).
- P3: ¿Habrá diferencias con respecto al número de palabras usadas (longitud) y al número de verbos de movimiento usados en las historias escritas por ambos grupos de participantes (nativos y aprendices)?

3. ESTUDIO

El presente estudio se enfoca en la expresión del movimiento en el registro escrito por parte de aprendices checos de español como L2. Es relevante en el sentido de que hasta el momento no ha habido estudios de la expresión de verbos de movimiento por parte de aprendices checos de español de nivel avanzado. Algunos estudios relacionados son los realizados por Martinková (2018), que hace un estudio de corpus de las traducciones checas de textos del inglés y español, y Schmiedtová (2013), que realiza un estudio de aprendices checos con alemán e inglés como segunda lengua.

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes, ninguno de los cuales fue informado acerca del propósito de la investigación, se correspondieron con siete aprendices checos de español y siete hablantes nativos de español. A causa de la pandemia de COVID-19 no se pudieron recoger más datos, pues el estudio se realizó de forma presencial con los aprendices.

Todos los aprendices (seis mujeres y un hombre) eran hablantes nativos de checo y estudiantes del máster de Filología Hispánica de la Universidad Palacký de Olomouc en el segundo semestre del año 2020. Sus edades tenían un rango de entre 22 y 30 años e indicaron que su nivel de competencia lingüística en español era de B2 ($n = 4$) o C1 ($n = 3$) según el CEFR (2001). A pesar de que en el estudio se incluyan diferentes niveles, se considera que el grupo es homogéneo en el sentido de que comparten nivel educacional (todos han estudiado el grado de Filología Hispánica y en el momento de la recogida de datos se encontraban estudiando el máster) y además en que compartían más o menos la misma cantidad de años que llevaban estudiando español, con una media de 9,2 años.

Respecto a los hablantes nativos, seis de ellos eran españoles que vivían en España en el momento de la recogida de datos y el restante era un argentino que vivía en República Checa en el momento de la recogida de datos. El grupo de los nativos está también formado por seis mujeres y un hombre y sus edades iban desde los 25 hasta los 61 años.

3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS Y CODIFICACIÓN

A los participantes se les proporcionó la historia ilustrada *Frog, where are you?* (Mayer 1969). Se les indicó que podían ojear la historia unos minutos y se les instruyó para que escribieran (a mano o a ordenador) la historia con sus propias palabras, describiendo cada una de las escenas representadas. Completaron la tarea individualmente y a su propio ritmo, sin ningún tipo de ayuda externa a excepción del vocabulario desconocido para ellos que podían preguntar.

Para cada una de las historias realizadas, se tomaron los siguientes pasos: (1) se contó el número total de palabras, (2) el número total de verbos y (3) el número total de verbos de movimiento. Se calculó (4) la proporción del número total de verbos de movimiento entre el número total de verbos en general y se le llamó “riqueza del movimiento”. El quinto paso (5) fue la clasificación de las diferentes construcciones con verbos de movimiento usadas por los participantes en las categorías presentadas en la Tabla 2. Por último, (6) los porcentajes de verbos de movimiento de cada categoría fueron calculados para cada participante.

Tabla 2. Clasificación de las construcciones de verbos de movimiento usada en la investigación

Tipo de construcción de verbos de movimiento	Ejemplos de las narraciones
<i>Verbo de camino</i>	<i>Y de pronto sale un tejón que le muerde la nariz.</i>
<i>Verbo de camino + complemento de manera</i>	<i>La rana salió a hurtadillas del tarro. El búho salió volando del hueco.</i>
<i>Verbo de camino y manera</i>	<i>El niño y el perro se cayeron.</i>
<i>Verbo de manera</i>	<i>Su perro corría con él.</i>
<i>Verbo neutro</i>	<i>De pronto el palo se movía.</i>

La clasificación de los verbos de movimiento de acuerdo con las categorías presentadas en la Tabla 2 no fue un proceso fácil, de hecho, Hijazo-Gascón et al. (2013) documentan un problema metodológico a la hora de clasificar los verbos de movimiento que consiste en la utilización de criterios no homogéneos en los diversos estudios para clasificar un verbo en una categoría u otra. Por ejemplo, algunos autores consideran el verbo *caer* como verbo de camino y otros lo consideran de manera (Zlatev et al. 2004: 167). En nuestro estudio, se ha seguido la clasificación propuesta por Hijazo-Gascón et al. (2013) para la clasificación de los verbos de movimiento y en caso de verbos *difusos* o que no se encuentran presentes en el listado se ha recurrido a la introspección. En la Tabla 3 se puede ver la clasificación de los verbos usados tanto por los nativos como por los aprendices.

Tabla 3. Repertorio de verbos de movimiento usados

	Nativos	Aprendices
<i>Verbos de camino</i>	<i>acercarse, adentrarse, alejarse, asomarse, bajar, cruzar, elevar, introducir, irse, llegar, llevar, marcharse, meter, pasar, recorrer, sacar, salir, seguir, subir, venir, volver(se)</i>	<i>irse, levantar, llegar, llevar, meter, salir, seguir, subir, traer, venir</i>
<i>Verbos de camino y manera</i>	<i>caer(se), dejar caer, derribar, echar, escapar(se), hacer caer, huir, impulsar, perseguir, tirar</i>	<i>caer(se), dejar caer, escapar, hacer caer, huir, perseguir</i>
<i>Verbos de manera</i>	<i>balancear, caminar, chocarse, correr, escalar, estrellarse, nadar, pasear, saltar, trepar, volar</i>	<i>caminar, correr, dar un paseo, escalar, saltar, trepar, volar</i>
<i>Verbos neutros</i>	<i>ir, moverse</i>	<i>ir</i>

3.3. RESULTADOS

La primera comparación descriptiva básica entre los textos de los nativos y de los aprendices, que incluye el número de palabras, el número de verbos, el número de verbos de movimiento y la proporción de los dos últimos, se ofrece en la Tabla 4. La última columna muestra los resultados de un análisis estadístico no paramétrico (más apropiado para un tamaño pequeño de datos con distribución irregular), el test U de Mann-Whitney, comparando las medias de los grupos para cada apartado. El análisis reveló una diferencia significativa entre grupos de participantes en el número total de verbos de movimiento usados, que fue mayor para el grupo de hablantes nativos, y consecuentemente también en la “riqueza del movimiento”, de nuevo mayor para los hablantes nativos. Por último, los hablantes nativos también tendieron a producir textos más largos, aunque esta diferencia entre la media de palabras de los dos grupos (más alta en los nativos) es significativa solo con el nivel de significación $\alpha = 0,1$.

Tabla 4. Comparaciones básicas del grupo de aprendices y nativos

	Aprendices	Nativos	Mann-Whitney U Test⁴
Media de número de palabras	359,71	461,28	U = 11,00; p = 0,095 +
Media de número de verbos	54,00	73,14	U = 12,50; p = 0,140
Media de número de verbos de movimiento	13,14	24,71	U = 4,50; p = 0,013 *
“Riqueza del movimiento” (%)	24,34	34,57	U = 2,00; p = 0,005 *

⁴ El símbolo + indica una diferencia significativa con el nivel de significación $\alpha = 0,1$ y el símbolo * indica una diferencia significativa con $\alpha = 0,05$.

En la Tabla 5 se presentan las medias de los porcentajes de las diferentes construcciones de verbos de movimiento para los dos grupos de participantes. Los mismos datos se presentan en el gráfico de barras apiladas de la Figura 1, ya que estos porcentajes suman un 100%. La Figura 2 permite una comparación más directa entre los grupos de los mismos porcentajes, pues se trata de un gráfico de barras. Además, las barras de error en la Figura 2 representan la distribución de los datos alrededor de las medias (desviaciones estándar).

Tabla 5. Media de los porcentajes de construcciones de verbos de movimiento para los textos de aprendices y nativos

	Aprendices	Nativos	Mann-Whitney U Test
Verbo de camino	27,01	43,82	U = 8,5; p = 0,047 *
Verbo de camino + complemento de manera	0,00	7,48	U = 3,5; p = 0,004 *
Verbo de camino y manera	47,36	31,69	U = 5,0; p = 0,015 *
Verbo de manera	21,66	13,99	U = 13,0; p = 0,159
Verbo neutro	3,97	3,02	U = 21,5; p = 0,724

Los porcentajes de las diferentes categorías de construcciones para cada grupo (nativos y aprendices) fueron nuevamente sometidos al test U de Mann-Whitney. Los resultados se muestran en la última columna de la Tabla 5. La primera diferencia significativa entre ambos grupos se evidenció en el uso de la construcción de “verbo de camino”: para los nativos sumó un 43,82% de los tipos de construcciones que usaron, mientras que los aprendices un 27,01%. La segunda diferencia se reveló en el uso de “verbo de camino + complemento de manera” que nunca fue usada por los aprendices. Y la tercera diferencia significativa se encontró en el uso de la construcción “verbo de camino y manera”, que fue usada un 47,36% por los aprendices frente a un 31,69% por los nativos.

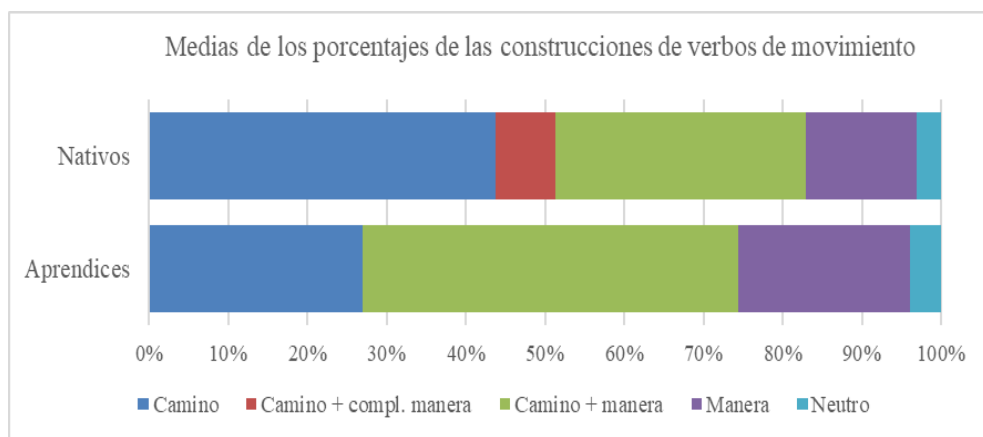


Figura 1. Gráfico de barras apiladas con las medias de los porcentajes de las construcciones de verbos de movimiento para cada grupo de participantes

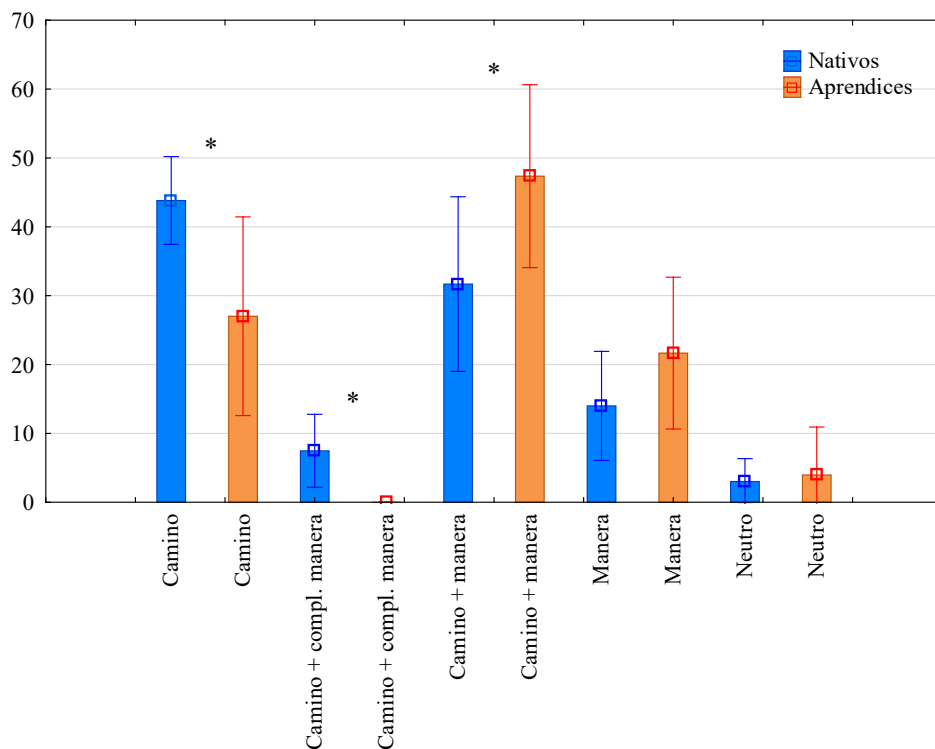


Figura 2. Medias de los porcentajes de las construcciones de verbos de movimiento para cada grupo de participantes. Las barras de error muestran las desviaciones estándar

Para complementar el análisis cuantitativo, las narraciones escritas también se inspeccionaron individualmente. En el ejemplo (10), tomado de una de las narraciones de los aprendices checos de español, se puede observar el uso de un verbo de manera para expresar el cruce de fronteras en la escena en la que un búho sale del hueco de un árbol.

(10) *El niño se cayó porque del árbol *volaba un búho.*

La frase (10) no es posible en español, ya que en las lenguas de marco verbal no se permite el uso de un verbo de manera para expresar un cruce de fronteras. Esto sí es posible en las lenguas de marco satélite como el checo, por lo que podemos hallarnos ante una transferencia de la lengua materna o de otra lengua extranjera de marco satélite como el inglés (seis de los siete participantes reportaron un nivel alto en la lengua inglesa, aunque el ejemplo anterior se ha tomado del único participante que informó de que su nivel de inglés era un A2 y su nivel de italiano un A1). Con respecto al nivel de las lenguas, estudios previos han demostrado la adquisición gradual de los patrones de *pensar para hablar* (ver Stam 2010 para un ejemplo), de lo que se puede deducir que si el nivel

del participante es bajo en otra lengua de marco satélite (inglés) es posible que no haya transferido los patrones de ella, sino de su lengua materna.

Otra tendencia observada en las narraciones es el uso de verbos que expresan cruce de fronteras, en concreto el verbo *salir*, para escenas que no implican un cruce de fronteras. Por ejemplo, en las últimas escenas del libro, en las que el niño se va con su ranita, los aprendices producen frases como (11) y (12):

(11) *El chico tomó su ranita y empezaba a *salir junto con su perro.*

(12) *El resto de las ranas miraron sus compañeros nuevos *salir.*

4. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que hay diferencias sistemáticas entre las narraciones escritas por los aprendices checos y por los nativos españoles a la hora de describir eventos de movimientos de un libro ilustrado sin texto. Las narraciones de los hablantes nativos tendieron a ser más largas e incluyeron un número mayor de verbos de movimiento. Entre estos, los nativos usaron la construcción “verbo de camino” y “verbo de camino más complemento de manera” más frecuentemente que los aprendices, los cuales prefirieron usar más frecuentemente la construcción “verbo de camino y manera”.

Este descubrimiento puede ser interpretado de acuerdo con la tipología de las lenguas de Talmy (2000), que clasifica las lenguas según su forma de codificar los eventos de movimiento. Las lenguas de marco verbal, como el español, tienden a codificar el Camino del movimiento en (la raíz de) el verbo principal y la Manera en un satélite (como un gerundio), si es que se expresa. En contraste con lo anterior, el checo, como lengua de marco satélite, codifica la Manera en el verbo principal, lo que explica el uso mayor de la construcción de “verbo de camino y manera” por los aprendices encontrada en el estudio que se ha realizado.

Además, como la Manera del movimiento no se suele codificar en el verbo principal e incluirla en un satélite aumenta la exigencia del procesamiento de la información (Slobin 2004), en las lenguas de marco verbal esta información se suele omitir. Esto explicaría por qué la construcción de “verbo de camino” fue más frecuente entre los hablantes nativos en comparación con los aprendices en el estudio realizado.

Respecto al cruce de fronteras, el español no permite el uso de un verbo de manera en situaciones de cruce de fronteras. Los aprendices han usado verbos de manera para expresar el cruce de fronteras, lo que es probablemente una interferencia de su lengua materna.

Para concluir, incluso los aprendices checos con un nivel alto de español examinados aquí difirieron de lo que escribieron los hablantes nativos, lo que puede atribuirse a transferencias de los patrones del *pensar para hablar* (Slobin 1996) de su L1 a su L2. Este descubrimiento está en línea con el de otros autores (Hasko 2010; Cadierno 2010) y pone énfasis en la necesidad de centrarse en los usos más cercanos a los nativos a la hora de enseñar la codificación del movimiento.

Algunas de las limitaciones del estudio tienen que ver con el reducido número de participantes que forman parte de él y con la falta de alguna prueba de nivel para comprobar

que el grupo de los aprendices fuera un grupo homogéneo, lo que ha estado directamente condicionado por la irrupción de la pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALGHAMDI Amani, DALLER Michael, MILTON James, 2019, The Persistence of L1 Patterns in SLA: The Boundary Crossing Constraint and Incidental Learning, *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 16: 81–106.
- ASKE Jon, 1989, Path predicates in English and Spanish: A closer look, *Proceedings of the Fifteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 15: 1–14.
- ATHANASOPOULOS Panos, BYLUND Emanuel, MONTERO-MELIS Guillermo, DAMJANOVIC Ljubica, SCHARTNER Alina, KIBBE Alexandra, RICHES Nick, THIERRY Guillaume, 2015, Two languages, two minds: Flexible cognitive processing driven by language of operation, *Psychological Science* 26(4): 518–526.
- BYLUND Emanuel, ATHANASOPOULOS Panos, 2015, Televised Whorf: Cognitive Restructuring in Advanced Foreign Language Learners as a Function of Audiovisual Media Exposure, *The Modern Language Journal* 99(1): 123–137.
- CADIerno Teresa, 2004, *Expressing Motion Events in a Second Language: A Cognitive Typological Perspective*, (en:) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Michel Achard, Susanne Niemeier (eds.), Berlin–New York: Mouton de Gruyter, 13–49.
- CADIerno Teresa, 2010, *Motion in Danish as a second language: Does the learner's L1 make a difference?*, (en:) *Linguistic relativity in SLA: Thinking for speaking*, ZhaoHong Han, Teresa Cadierno (eds.), Salisbury: Multilingual Matters, 1–33.
- CADIerno Teresa, HIJAZO-GASCÓN Alberto, 2014, *Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Spanish*, (en:) *The handbook of Spanish second language acquisition*, Kimberly L. Geeslin (ed.), Hoboken: John Wiley & Sons Inc, 96–110.
- CADIerno Teresa, RUIZ Lucas, 2006, Motion events in Spanish L2 acquisition, *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4: 183–216.
- COLASACCO Marina Anna, 2019, A cognitive approach to teaching deictic motion verbs to German and Italian students of Spanish, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1): 71–95.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FILIPOVIĆ Luna, 2007, *Talking about motion: A crosslinguistic investigation of lexicalization patterns*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- FILIPOVIĆ Luna, 2010, *The importance of being a prefix*, (en:) *New Approaches to Slavic Verbs of Motion*, Victoria Hasko, Renee Perelmutter (eds.), Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 247–266.
- GUERRERO GARCIA Sandra, 2020, La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes, *Studia Iberystyczne* 19: 61–89.
- HASKO Victoria, 2010, *The role of thinking for speaking in adult L2 speech: The case of (non) unidirectionality encoding by American learners of Russian*, (en:) *Linguistic relativity in SLA: Thinking for speaking*, ZhaoHong Han, Teresa Cadierno (eds.), Salisbury: Multilingual Matters, 34–58.
- HIJAZO-GASCÓN Alberto, CADIerno Teresa, IBARRETXE-ANTUÑANO Iraide, 2019, *La expresión del movimiento en la adquisición del español LE/L2*, (en:) *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno, Alejandro Castañeda Castro (eds.), London–New York: Routledge, 322–339.
- HIJAZO-GASCÓN Alberto, IBARRETXE-ANTUÑANO Iraide, GUEL BENZU-ESPADA Julia, 2013, *Clasificando los verbos de movimiento. ¿Qué piensan los hablantes?*, (en:) *Actas del 10º Congreso Internacional*

- de Lingüística General/Proceedings of the 10th International Conference on General Linguistics*, José Francisco Val Álvaro, José Luis Mendivil Giró, María Carmen Horno Chéliz, Iraide Ibarretxe Antuñano, Alberto Hijazo Gascón, Javier Simón Casas, Isabel Solano Martín (eds.), Zaragoza : Pressas Universitarias de Zaragoza, 361–368.
- IBARRETXE-ANTUÑANO Iraide, 2015, Going beyond motion events typology: The case of Basque as a verb-framed language, *Folia Linguistica* 49(2): 307–352.
- IBARRETXE-ANTUÑANO Iraide, VALENZUELA Javier, 2012, *Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias*, (en:) *Lingüística cognitiva*, Iraide Ibarretxe-Antuñano, Javier Valenzuela (eds.), Barcelona : Anthrosos, 10–32.
- JARVIS Scott, PAVLENKO Aneta, 2008, *Crosslinguistic influence in language and cognition*, New York: Routledge.
- JI YINGLIN, 2019, Cognitive representation of spontaneous motion in a second language: An exploration of Chinese learners of English, *Frontiers in Psychology* 10, 2706, doi:10.3389/fpsyg.2019.02706.
- LAWS Jacqueline, ATTWOOD Anthony, TREFFERS-DALLER Jeanine, 2021, Unlearning the boundary-crossing constraint: Processing instruction and the acquisition of motion event construal, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, ahead of print, doi:10.1515/iral-2020-0147.
- MARTINKOVÁ Michaela, 2018, K tzv. sémantické typologii jazyků: Co česká slovesa pohybu mohou vypovídat o angličtině a španělštině [Towards a semantic typology of languages: What Czech motion verbs tell us about English and Spanish], *Studie z aplikované lingvistiky* 9(2): 37–53.
- MAYER Mercer, 1969, *Frog, where are you?*, New York: Dial Books for Young Readers.
- MONTERO-MELIS Guillermo, BYLUND Emanuel, 2017, Getting the ball rolling: The cross-linguistic conceptualization of caused motion, *Language and Cognition* 9(3): 446–472.
- SCHMIEDTOVÁ Barbara, 2013, Traces of L1 patterns in the event construal of Czech advanced speakers of L2 English and L2 German, *Applied Linguistics in Language Teaching* 51(2): 87–116.
- SHULL Sarah, 2003, *The Experience of Space: The Privileged Role of Spatial Prefixation in Czech and Russian*, München: Verlag Otto Sagner.
- SLOBIN Dan I., 1996, *From “thought and language” to “thinking for speaking”*, (en:) *Rethinking linguistic relativity*, John Gumpertz, Stephen C. Levinson (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 70–96.
- SLOBIN Dan I., 2004, *The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events*, (en:) *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Sven Strömquist, Ludo Verhoeven (eds.), Mahwah–New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 219–257.
- STAM Gale, 2010, *Can an L2 speaker’s patterns of thinking for speaking change?*, (en:) *Linguistic relativity in SLA: Thinking for speaking*, ZhaoHong Han, Teresa Cadierno (eds.), Salisbury: Multilingual Matters, 59–83.
- STAM Gale, 2015, Changes in thinking for speaking: A longitudinal case study, *The Modern Language Journal* 99: 83–99.
- STAM Gale, LANTOLF James, URBANSKI Kimberly, SMOTROVA Tetyana, 2021, *How concept-based instruction works in teaching thinking for speaking in an L2* [Talk in Workshop], *Can motion event construal be taught or restructured? Evidence from bilinguals and l2 learners*, University of Reading.
- TALMY Leonard, 1991, Path to realization: A typology of event conflation, *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 17: 480–519.
- TALMY Leonard, 2000, *Toward a cognitive semantics. Volume II: Typology and process in concept structuring*, Cambridge: MIT Press.
- VON STUTTERHEIM Christiane, ANDERMANN Martin, CARROLL Mary, FLECKEN Monique, SCHMIEDTOVÁ Barbara, 2012, How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production : Insights from linguistic analysis, eye tracking data, and memory performance, *Linguistics* 50(4): 833–867.

ZLATEV Jordan, YANGKLANG Peerapat, 2004, *A third way to travel: The place of Thai in motion-event typology*, (en :) *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Sven Strömqvist, Ludo Verhoeven (eds.), Mahwah–New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 159–190.