

Transferencias interlingüísticas de alumnos taiwaneses de ELE: observaciones sobre sus ejercicios de traducción inversa

徐彩雯/ Hsu, Tsai-Wen

靜宜大學西班牙語文學系助理教授

Department of Spanish Language and Literature, Providence University

【摘要】

翻譯被視為外語學習中一項重要的語言能力，因此翻譯在台灣的西語教學上扮演了重要的角色。本文旨在探討台灣學生在中譯西翻譯練習中的語際轉換問題，特別針對受到中文母語干擾的語際轉換：西文副詞子句中連接詞的省略現象。藉由中西文對比分析闡釋台灣學生在西語學習中受中文干擾的原因。

【關鍵詞】

翻譯、西語教學、對比分析、干擾、語際轉換

【Abstract】

Translation is considered as an essential skill in foreign language learning. Especially, it plays an important role in Spanish teaching in Taiwan. This research aims to study interlinguistic transferences problems, which are observed from translation exercises from Chinese to Spanish written by Taiwanese students. About interlinguistic transferences problems, we focus on the interference of their mother tongue: omission of conjunction on adverbial subordinate sentences. Using Contrastive Analysis we try to explain the reasons of the interference appeared in Taiwanese students' Spanish learning.

【Keywords】

Translation, Spanish teaching, Contrastive Analysis, interference, interlinguistic transference

Introducción

Como docente universitario del español, en varias ocasiones, planteamos la siguiente pregunta a nuestros alumnos: ¿en qué idioma piensas cuando escribes en español: ¿en tu lengua materna o en este nuevo idioma que estás aprendiendo? De hecho, la respuesta que nos han dado siempre es la misma: “cuando escribo en castellano, pienso en chino”. Además, hemos observado que, durante los cuatro años de la carrera de Lengua y Literatura Española, a medida que nuestros alumnos van avanzando de curso, la dependencia de la lengua materna que tienen, al escribir en español no desaparece; como consecuencia de ello, los alumnos taiwaneses de ELE tienden a transformar su viejo hábito lingüístico en la construcción de su nuevo conocimiento lingüístico del español.

Además, la distancia interlingüística subyacente entre el chino y el español es tan acentuada que los alumnos encuentran ciertas dificultades al aprenderlo. Obviamente, en el caso de los alumnos taiwaneses de ELE las diferencias interlingüísticas han obstaculizado su aprendizaje del español. Y hemos notado también que ciertos errores cometidos por los alumnos cuando traducen del chino al español, vienen dados por la influencia de su lengua materna, lo que nos ha llevado a realizar este estudio sobre las transferencias interlingüísticas de nuestros alumnos.

Así, pues, este trabajo tiene como objetivo, por un lado, describir unas transferencias observadas en los ejercicios de traducción escritos por los alumnos en la clase de traducción de la lengua china a la española, centrándose, sobre todo, en las transferencias negativas o interferencias de la lengua materna –omisión de nexos conjuntivos en oraciones subordinadas adverbiales–; y, por otro, basándose en ellas realizar un análisis contrastivo entre el chino y el español para explicar por qué se generan aquellas interferencias en el aprendizaje de los alumnos taiwaneses. Pretendemos que los resultados de este trabajo sirvan para ayudar a los alumnos a conocer mejor esas diferencias lingüísticas entre ambos idiomas, así como a fomentar su conciencia contrastiva a la hora de traducir.

Para cumplir el objetivo establecido, estructuramos nuestra investigación en tres partes: 1) Análisis Contrastivo; 2) justificación del corpus; 3) análisis contrastivo entre el chino y el español a partir de las observaciones del corpus.

1. Análisis Contrastivo

Los estudios del Análisis Contrastivo¹ proliferaban entre los años 1945 y 1967. Esta línea de investigación propone una constatación sistemática de dos lenguas, la lengua materna del estudiante (L1) y la lengua meta que éste va a aprender (L2), describiendo sus similitudes y diferencias en todos los niveles de sus estructuras, mediante lo cual se predecirán las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta, y cuyos resultados servirán de gran ayuda para facilitar el proceso de aprendizaje del alumno.

El AC recoge, como sus principios teóricos, la idea de los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957) de que el estudiante, cuando aprende una L2, tiende a transferir su conocimiento lingüístico –estructuras y vocabulario– adquirido en la lengua materna, tanto en la producción como en la recepción de dicha lengua. Lado (1957:2) en su libro *Linguistics Across Cultures* puntualiza claramente esta creencia:

“(...) individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture –both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives.”

Otro fundamento importante del AC es la influencia de un hábito lingüístico previo en la construcción de un nuevo conocimiento lingüístico; esto es: las dificultades que encuentra el estudiante en el proceso de aprendizaje de una L2 se deben al viejo hábito formado en la lengua materna.²

Cabe señalar aquí dos conceptos ligados a los supuestos del AC ya mencionados

¹ Para facilitar la redacción del presente trabajo, en adelante utilizaremos la abreviatura “AC” para referirnos a “Análisis Contrastivo”.

² En el prólogo de *Linguistics Across Cultures*, Fries apunta este supuesto postulando la diferencia entre el aprendizaje de la lengua materna y el de una L2: “Learning a second language, therefore, constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the special “set” created by the first language habits.”

en las líneas anteriores: distancia lingüística e inferencia. El primero se refiere a la distancia que existe entre la lengua nativa y la lengua terminal, mientras el segundo señala la influencia negativa que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de una L2. Todo ello demuestra la importancia del papel de la lengua materna en el aprendizaje de una L2, lo que coincide con nuestras observaciones en los ejercicios de traducción inversa escritos por estudiantes taiwaneses de ELE, en que éstos realizaron transferencias lingüísticas del chino al español, de modo que, en nuestra opinión, merece la pena tratarlos con más detalle en los subapartados que siguen a continuación.

1.1. Distancia lingüística

Según Ellis (1994:327), la distancia lingüística que media entre la lengua nativa y la lengua meta puede considerarse como un fenómeno lingüístico –establecimiento de las diferencias existentes entre las dos lenguas–, o bien como un fenómeno psicolingüístico –percepción de las similitudes y diferencias subyacentes entre dos sistemas lingüísticos. Así pues, mirando la distancia como un fenómeno lingüístico, Lado (1957:2), pionero del AC, afirma que las diferencias lingüísticas obtenidas de un cotejo interlingüístico sirven para predecir las áreas de dificultad en el aprendizaje de una L2:

“We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and other extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.”

Sin embargo, Swan (1997:161) no comparte con Lado este punto de vista y opina que esa interpretación constituiría una seria simplificación excesiva porque no todas las diferencias interlingüísticas causan problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho de otro modo, la diferencia no implica necesariamente una dificultad de aprendizaje, sino que más bien está vinculada al ritmo del proceso de adquisición. Veamos cómo se explica esta relación en palabras de Corder:

“The more distant linguistically from the mother tongue the longer a language takes to learn. This can be explained simply by saying that the more similar mother tongue and the target language the greater help the mother tongue can give in acquiring the second language. The less similar, the less help it can give.” (Corder 1994:21)

Visto así, la distancia que separa dos lenguas no sólo puede determinar el ritmo del proceso de aprendizaje de una L2. Más aún, esta distancia puede definir el grado de facilidad o dificultad de aprendizaje; la similitud lingüística tiende a facilitar el aprendizaje de la L2; en cambio, la diferencia puede dificultarlo. A eso hay que añadir otro fenómeno condicionado también por la distancia lingüística: la intensidad de la transferencia.³ En cuanto a este último fenómeno lingüístico mencionado en las líneas anteriores, nos parece necesario profundizar en ello en un apartado independiente, puesto que responde al objetivo de nuestro trabajo, que es el de estudiar las transferencias interlingüísticas que producen alumnos taiwaneses en la traducción inversa.

1.2. Transferencia lingüística

A la hora de definir el fenómeno lingüístico de la transferencia, han surgido diferentes definiciones en función de sus diversas manifestaciones; se han usado términos muy distintos tales como ha señalado Martínez (2004:42-43): transferencia, interferencia, influencia interlingüística, solapamiento lingüístico, préstamo y elusión. A pesar de esta controversia terminológica, la transferencia se considera como un factor importante en la adquisición de una L2 (Odlin 1989:4; Ellis 1994:315).

Según Odlin (1989:36), que se inclina al uso de la terminología –influencia interlingüística–, los efectos que producen las semejanzas y divergencias interlingüísticas corresponden a la siguiente clasificación:

³ La transferencia lingüística, en palabras de Martínez (2004:21), “se desarrolla con mayor agilidad en un contexto de analogía o correspondencia interlingüística, reduciéndose su acción, por el contrario, en un escenario de diferencias o contrastes que caracterizan, posiblemente, la distancia lingüística subyacente”.

1. Transferencia positiva: las similitudes interlingüísticas entre la lengua nativa y la lengua meta pueden generar transferencia positiva en varios aspectos: en léxico, sistema vocal, sistema de escritura y estructuras sintácticas, todo ello puede facilitar la adquisición de nuevo conocimiento lingüístico.
2. Transferencia negativa: dado que la transferencia negativa implica divergencias sobre las normas de la lengua meta, suele ser relativamente fácil su identificación. Dentro de esta categoría, se distinguen cuatro subgrupos:
 - 2.1. Subproducción o *underproduction*: el aprendiz puede producir una estructura de la lengua meta de muy poco uso. Un fiel reflejo de subproducción es la elusión lingüística.
 - 2.2. Superproducción u *overproduction*: a veces la superproducción es simplemente una consecuencia de la subproducción.
 - 2.3. Errores de producción o *Production errors*: son tres tipos de errores originados por las similitudes y diferencias entre la lengua nativa y la lengua meta: sustituciones, calcos y alteraciones estructurales.⁴
 - 2.4. Interpretaciones erróneas o *misinterpretation*: las estructuras de la lengua materna pueden influir en la interpretación de los conocimientos de la lengua extranjera.

En las líneas que siguen a continuación nos gustaría introducir la propuesta elaborada por Ellis (1994) sobre la definición de la transferencia lingüística para cotejarla con el planteamiento de Odlin estudiado en los párrafos anteriores.

Ellis (1994:302-306) distingue la transferencia lingüística de cuatro tipos: errores (transferencia negativa, v.gr. interferencia), facilitación (transferencia positiva), elusión y excesivo uso lingüístico.⁵ A simple vista, la propuesta de Ellis se diferencia

⁴ (1) Las sustituciones implican el uso de formas que pertenecen a la lengua nativa en la lengua terminal; (2) Los calcos son errores que reflejan una estructura cercana a la lengua materna; (3) Uno de los ejemplos de las alteraciones estructurales son los excesos de corrección que se producen debido a una reacción excesiva causada por una influencia particular de la lengua materna.

⁵ Para Ellis (1994:305), “*over-use*” o “uso excesivo lingüístico” puede referirse al uso excesivo de ciertas formas gramaticales en la adquisición de una L2 como, por ejemplo, sobregeneralización (*overgeneralization*) o también puede considerarse como resultado de la transferencia lingüística, muy a menudo como una consecuencia de la elusión (*avoidance*) o subproducción (*underproduction*) de cierta estructura difícil.

de la de Odlin en: a) Ellis reduce la transferencia negativa sólo a “errores”, equiparándola a “interferencia” y denomina “facilitación” a la transferencia positiva; y b) usa los términos “elusión” y “excesivo uso” –catalogados como errores en la propuesta de Odlin– como otras dos manifestaciones de la transferencia. Sin embargo, en el fondo estos dos planteamientos comparten la misma creencia de que la transferencia lingüística procede de las influencias de otras lenguas que no sean la L2, ya aprendidas previamente, lo que supone que la transferencia no sólo es cuestión de la simple influencia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta. Además, estos dos autores expresan su desacuerdo con la hipótesis del análisis contrastivo para el que las dificultades de aprendizaje surgen cuando existen diferencias interlingüísticas y que los errores son consecuencia de la interferencia. Así pues, Ellis critica el análisis contrastivo señalando que muchos errores de producción lingüística no se deben a la transferencia y que muchos errores predichos no aparecen; aun así, confirma que el análisis contrastivo sigue siendo una herramienta esencial para los estudios sobre la transferencia lingüística (Ellis 1994:342).

1.3. Interferencia

Para empezar, nos parece interesante mencionar la tesis de Martínez (2004), que consiste en mirar este fenómeno lingüístico –transferencia– como las dos caras de una misma moneda: por un lado, como proceso de aprendizaje, y por otro, como proceso de producción, puesto que hemos observado que tanto Ellis como Odlin, han tratado la transferencia lingüística como resultado de la producción lingüística a la hora de definir y clasificarla.

En palabras de Martínez (2004:41), “la transferencia supone un fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio.” Eso muestra la dinámica de un contacto interlingüístico en el que intervienen la selección de conocimiento lingüístico viejo y, a la vez, su transformación en el proceso de construcción de un nuevo conocimiento lingüístico. En este proceso del procesamiento de información, de la vieja a la nueva, surge la interferencia lingüística cuando en la producción de la

lengua extranjera aparecen rasgos lingüísticos parecidos a los de la lengua materna, pero incorrectos por la violación de las normas gramaticales de la lengua meta. En vista de ello, parece ser que la interferencia lingüística se debe principalmente a las limitaciones del conocimiento lingüístico de la lengua meta.

Ahora bien, ¿sólo las lagunas de conocimiento en la lengua terminal pueden influir en el desarrollo del nuevo aprendizaje lingüístico? Parece que no siempre es afirmativa su respuesta, pues hay autores como Selinker y Lott (citado por Martínez 2004:26) que justifican que el posible origen de los errores gramaticales en la lengua meta proviene de ciertas carencias en el conocimiento de la lengua nativa. Esta observación coincide con las nuestras de que los alumnos taiwaneses, sin formación previa en la gramática de la lengua materna –la lengua china–, tienden a omitir nexos conjuntivos en sus ejercicios de traducción inversa, lo que no se permite según la gramática española, pero es una norma aceptable en la lengua china. En cuanto a este tema, se abordará en detalle en el apartado 3.

Estamos de acuerdo con Swan (1997:179), quien propone una enseñanza basada en el conocimiento lingüístico global tanto de la lengua materna como de la lengua meta. Este autor apunta que la coexistencia lingüística ayuda al aprendiz a percibir las similitudes y diferencias entre ambas lenguas y a desarrollar estrategias adecuadas para su aprendizaje y un buen entendimiento de la naturaleza de los errores lingüísticos cometidos, lo que favorecerá su construcción del nuevo conocimiento lingüístico.

Así pues, una enseñanza contrastiva, basada en el conocimiento lingüístico global tanto de la lengua materna como de la lengua meta, se puede llevar a la práctica –a nuestro parecer– en el aula de traducción.

1.4. Traducción pedagógica como la enseñanza contrastiva

Según Lado (1957:2), si el profesor puede aplicar en su enseñanza los resultados de una comparación entre la lengua nativa del estudiante y la lengua que éste está aprendiendo, conocerá mejor las dificultades con las que puedan encontrarse los alumnos, de manera que podrá ofrecer un mejor modo de enseñarles. Santos (2009), por su parte, indica que poner en práctica la traducción en las aulas es la mejor manera de concienciar a los alumnos de las similitudes y las diferencias

existentes entre su lengua materna y la lengua que están aprendiendo.

De hecho, el uso de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido tema de mucha polémica. En la actualidad, sin embargo, muchos trabajos (Hurtado:1987; García-Medall:2001; Carreres:2006; Caballero:2009) abogan por la incorporación del empleo y enseñanza de la traducción dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre estos autores defensores de lo anterior, Hurtado (1987:74-78, citado por Santos 2009:61) propone la traducción pedagógica⁶ como ejercicio práctico en la enseñanza de lenguas extranjeras basada en un enfoque comunicativo. Según esta autora, los dos primeros objetivos que puede alcanzar la traducción pedagógica son: 1) se logra un perfeccionamiento de la lengua materna del estudiante y de la lengua extranjera; 2) se efectúa un ejercicio contra las interferencias.

Caballero (2009:341), por su parte, expone varias razones para apoyar la integración de la traducción en la enseñanza de ELE, dos de las cuales parecen confirmar la validez del empleo de la traducción didáctica en las aulas de lenguas extranjeras como una enseñanza contrastiva favorable al aprendizaje de idiomas:

- La traducción sensibiliza al estudiante a las diferencias semánticas, sintácticas de estilo y culturales que existen entre las dos lenguas.
- La reflexión con el estudiante sobre las diferencias y similitudes entre las lenguas que traduce le ayudarán a entender la interacción entre ambas y, por tanto, a evitar ciertos errores frecuentes.

2. Justificación del corpus

El corpus está compuesto por doce ejercicios de traducción inversa, basados en 6 textos en chino de distintos temas de cultura, ocio, tecnología y cuentos, y escritos por los alumnos taiwaneses del cuarto año de la carrera de lengua y literatura española de la Universidad Providence. Cada ejercicio es la producción en grupos de entre 2 y 4 alumnos. Dado que no son numerosos los ejercicios de traducción recopilados en

⁶ Hay una clara distinción entre la didáctica de la traducción y la traducción didáctica o pedagógica porque existe una importante diferencia de objetivos y metodología (Carreres:2006). La primera se refiere a la enseñanza de la traducción a futuros traductores, mientras la segunda alude al empleo de la traducción como instrumento pedagógico en la enseñanza de una lengua extranjera como ELE.

nuestro corpus, hemos optado por realizar un análisis contrastivo, de carácter cualitativo, para explicar las causas de las transferencias interlingüísticas producidas por nuestros alumnos.

La traducción inversa está incluida en el currículum del último curso de la carrera, etapa en que los alumnos están consolidando su dominio lingüístico del español para poder desenvolverse en el mundo laboral cuando acaben su carrera. No obstante, la distancia interlingüística subyacente entre el chino y el español es tan pronunciada que los alumnos encuentran ciertas dificultades al aprenderlo. Hemos observado que nuestros alumnos, a menudo, cometen errores en los conceptos gramaticales inexistentes en la lengua materna, tales como conjugación errónea de los verbos, discordancia de género y número, confusión sobre el uso del tiempo de verbos: entre los pretéritos indefinido e imperfecto.

Obviamente, en el caso de los alumnos taiwaneses de ELE las diferencias interlingüísticas han obstaculizado su aprendizaje del español. Además, hemos notado que ciertos errores cometidos por los alumnos cuando traducen del chino al español, vienen dados por la influencia de su lengua materna, lo que nos ha llevado a realizar este estudio sobre las transferencias interlingüísticas de nuestros alumnos.

3. Análisis contrastivo entre el chino y el español a partir de las observaciones del corpus

En este apartado nos centramos en los errores ocasionados por la influencia de la lengua materna de los alumnos, la lengua china; o, dicho de otro modo, en las transferencias interlingüísticas, con especial atención a la omisión de nexos conjuntivos en oraciones subordinadas adverbiales.

3.1. Omisión de conjunciones en oraciones subordinadas

Dedicamos este subapartado, por un lado, a describir las características que tienen las conjunciones tanto en chino como en español, y por otro, a realizar un cotejo entre ambas lenguas, cuyos resultados nos servirán para explicar las causas de la omisión de nexos conjuntivos que han producido los alumnos taiwaneses de ELE en sus ejercicios de traducción inversa.

3.1.1. Conjunciones en chino

En la lengua china las conjunciones (連詞, *lianci*), pertenecientes a las palabras vacías⁷, hacen el papel de conectar palabras, sintagmas y frases, de formar oraciones y de manifestar distintas clases de relaciones entre ellas –coordinación o subordinación. Con base en estas dos relaciones –coordinadas y subordinadas– que indican las conjunciones al cumplir su papel funcional, Liu & *et. al.* (2006:169-171) elabora una lista de nexos conjuntivos de uso frecuente en chino. Véase la tabla que viene en el apéndice I. En esa tabla se ve que la lengua china tiene un número elevado de esta categoría sintáctica. Sin embargo, en lo que sigue a continuación, sólo nos limitamos a describir las relaciones subordinadas que expresan las conjunciones en las oraciones compuestas, lo que está vinculado a nuestro objeto de estudio.

Las oraciones compuestas, según Liu & *et. al.* (2006:502-513), están divididas en dos grupos: oraciones de asociación (聯合複句, *lianhe faju*),⁸ oraciones de subordinación (偏正複句, *pian-zheng faju*); y en esta última distingue entre subordinación simple (單純複句, *danchun faju*) y subordinación compleja (多重複句, *duochong faju*).⁹ Dentro de este primer grupo, están incluidas las oraciones yuxtapuestas (並列, *binglie*), sucesivas (承接, *chengjie*), progresivas (遞進, *dijin*) y disyuntivas (選擇, *xuanze*), mientras que el segundo grupo incluye subordinaciones causativas o causa-consecuencia (因果, *yin-guo*), adversativas (轉折, *zhuanze*), condicionales (條件, *tiaojian*), concesiva (讓步, *ranbu*), de preferencia (取捨, *qushe*), finales (目的, *mudi*), temporales (時間, *shijian*) y encadenadas (連鎖, *liansuo*).¹⁰

⁷ Según Liu & *et. al.* (2006:3), las palabras vacías son sólo funcionales y no pueden componer los elementos estructurales de los enunciados, que sirven principalmente para expresar todo tipo de sentidos sintácticos o modo y emociones. En las palabras vacías se distinguen cinco tipos: preposiciones, conjunciones, partículas auxiliares, onomatopeyas e interjecciones.

⁸ Aunque se le da el nombre de “oración de asociación”, la relación existente entre oraciones es de coordinación.

⁹ La subordinación compleja aparece cuando en una oración compuesta la principal o la subordinada podría estar formada por dos o varias oraciones simples. Se practica mucho en el lenguaje escrito.

¹⁰ En una oración de subordinación encadenada, la principal y la subordinada están estrechamente relacionadas: a menudo aparecen en ellas las mismas expresiones, como por ejemplo «cuanto más...más» (越...越, *yue...yue*), el pronombre relativo «quien» (誰, *shei*) o adverbios relativos de modo (怎麼, *zemo*), etc. Ejemplo: 我怎麼說, 你怎麼做。(Hazlo como te mando.)

Ahora bien, en chino los nexos conjuntivos no son los únicos elementos que determinan las relaciones entre oraciones, sino que ciertos adverbios que tienen la función de unión también definen las relaciones subordinadas, como por ejemplo, 就 (*jiu*) «entonces», 都 (*dou*) «todo», 也 (*ye*) «también; tampoco», 又 (*you*) «de nuevo», 再 (*zai*) «de nuevo», 還 (*hai*) «todavía», 總 (*zong*) «siempre», 仍然 (*renran*) «igual; aún», 才 (*cai*) «incluso». Estos dos elementos –conjunción y adverbio de unión– forman las llamadas palabras de enlace. A continuación, enumeramos algunas características que tienen estas palabras:

1. En cierta oración compuesta, el nexo conjuntivo puede estar presente en dos oraciones, es decir, tanto en la principal como en la subordinada, como por ejemplo, 因為...所以 (*yinwei ... souyi*) «como ... por eso» en la subordinación causativa, y 雖然...但是 (*suiran ... danshi*) «aunque ... pero» en la concesiva.¹¹
2. En otras ocasiones, las conjunciones se usan en correlación con ciertos adverbios, tales como los ejemplos ya mencionados anteriormente. Veamos algunas posibles combinaciones de ellas: 如果...就 (*ruguo ... jiu*) «si ... entonces», 無論...都 (*wulun ... dou*) «No importa ... todo». Curiosamente, en esta combinación, el uso de adverbio es obligatorio, en cambio, la conjunción es optativa; esto es, se puede omitir el nexo conjuntivo, pero no cambia el sentido de la oración. He aquí ejemplos de la primera combinación 如果...就 (*ruguo ... jiu*) «si ... entonces»:

(1) 如果你去，我就去。 (conjunción–adverbio)

Rugou ni qu, wo jiu qu

Si tú vas, yo también.

(2) 你去，我就去。 (sin conjunción)

Ni qu, wo jiu qu

Si tú vas, yo también.

¹¹ Obviamente, este último ejemplo no está permitido en la sintaxis española, porque son dos conjunciones disyuntivas. Por este motivo, esta diferencia se convierte en una de las interferencias que ejerce la lengua china en el aprendizaje del español de los alumnos taiwaneses.

3. Cabe destacar aquí que la omisión de la conjunción no aparece en toda oración compuesta, sino que es un fenómeno característico en oraciones causativas, condicionales, hipotéticas, concesivas y temporales; sobre todo, en las oraciones causativas, condicionales, hipotéticas y temporales se puede prescindir totalmente de las palabras de enlace.

- a. Subordinación causativa: como se ha mencionado anteriormente, está permitido el uso de doble conjunción en oración causativa; entonces hay cuatro posibilidades para expresar el mismo sentido de oración.

- (3) 因為天氣不好，所以我們沒出去散步。 (doble conjunción)

~~Yinwei~~ tianqi bu hao, ~~souyi~~ women mei chuqu sanbu

Como no hace buen tiempo, no hemos salido a dar un paseo.

- (4) 因為天氣不好，我們沒出去散步。 (conjunción en la subordinada)

~~Yinwei~~ tianqi bu hao, women mei chuqu sanbu

Como no hace buen tiempo, no hemos salido a dar un paseo.

- (5) 天氣不好，所以我們沒出去散步。 (conjunción en la principal)

Tianqi bu hao, ~~souyi~~ women mei chuqu sanbu

Como no hace buen tiempo, no hemos salido a dar un paseo.

- (6) 天氣不好，我們沒出去散步。 (omisión)

Tianqi bu hao, women mei chuqu sanbu

Como no hace buen tiempo, no hemos salido a dar un paseo.

- b. Subordinación condicional e hipotética:

- (7) 假使明天下雨，我們就不去公園了。 (conjunción- adverbio)

~~Jiashi~~ mingtian xiawu, women ~~jiu~~ bu qu gongyuan le

Si lloviera mañana, no iríamos al parque.

- (8) 明天下雨，我們就不去公園了。 (adverbio de enlace)

Mingtian xiawu, women ~~jiu~~ bu qu gongyuan le

Si lloviera mañana, no iríamos al parque.

- (9) 你有什麼困難，我們一定幫忙解決。(omisión)

Ni you shemo kunnan, women yidin bangmang jie jue

Si tienes algún problema, te ayudaremos a resolverlo.

- c. Subordinación temporal: normalmente en la subordinación temporal no se usa el nexo conjuntivo, pero en la oración principal se utiliza un adverbio de enlace. En ciertas ocasiones, se puede prescindir del uso de estas palabras de enlace.

- (10) 下了課，我就去老師那。(adverbio de enlace)

Xia le ke, wo jiu qu laoshi nar.

En cuanto termine la clase, me iré adonde el profesor.

- (11) 從病人家裡回來，已經是深夜了。(omisión)

Cong binren jia li huilai, yijin shi shenye le.

Cuando regresó de la casa del paciente, ya era entrada la noche.

Es cierto que la omisión de unidades lingüísticas no sólo está presente en la lengua china, sino que también se manifiesta en otros idiomas. Rovira (2010:178) pone un ejemplo comparativo entre el español y el inglés señalando que hay una tendencia más destacada a la omisión de unidades lingüísticas en castellano que en inglés, pero, a la vez, apunta que en chino este fenómeno es aún más acentuado. Así pues, de acuerdo con Lü (2010:8), este fenómeno de la omisión lingüística considerada como una de las características de la gramática china, se refleja especialmente en los pronombres personales, las conjunciones y las preposiciones.

Esta supresión de las unidades lingüísticas en chino, en opinión de Rovira (2010:178), se considera “como consecuencia de tener una gramática orientada al discurso”, es decir, “el uso responde al principio de no redundancia o de economía lingüística, que se guía por la máxima de no decir más de lo necesario”. De este modo, el contexto o los factores pragmáticos son decisivos para la comprensión de un enunciado en chino, motivo por el cual, al hablar de las conjunciones, la misma autora indica que “en chino a menudo se opta por simplemente yuxtaponer las frases y remitir al contexto para interpretar la relación lógica entre ellas” (ibid.:173).

A modo de conclusión de este apartado, nos preguntamos: ¿será esta

particularidad de yuxtaponer las frases y de prescindir del uso de las conjunciones lo que podría explicar las transferencias interlingüísticas de los alumnos taiwaneses de ELE cuando traducen del chino al español? Intentaremos encontrar la respuesta en el subapartado 3.1.3., que se dedica a la discusión de las observaciones que hemos obtenido del corpus de este trabajo.

3.1.2 Conjunciones en español

Dedicamos este subapartado a describir, de acuerdo con la propuesta de Garcés (1994), la clasificación de las oraciones compuestas en español y el valor de los nexos que se usan para conectar estas oraciones. Según la naturaleza que establecen los nexos conjuntivos entre oraciones, las oraciones compuestas en español se dividen en coordinadas y subordinadas.

Dentro del grupo de las oraciones coordinadas, éstas se clasifican en copulativas, disyuntivas, adversativas y explicativas, mientras que en las oraciones subordinadas se distinguen tres tipos: sustantivas, adjetivas y adverbiales, entre las cuales sólo nos interesan las adverbiales porque las otras dos no corresponden a ninguna clasificación de las subordinadas en chino. En realidad, el español tiene un alto número de conjunciones, que es incluso mucho más elevado que el de las que hay en chino.¹²

Si contrastamos el español con el chino en los nexos conjuntivos, los del español se caracterizan por la rigidez de su uso y la complejidad en su cifra, clasificación y distinción entre el uso del modo indicativo o el del subjuntivo. A continuación, lo explicamos punto por punto.

1. El uso de las conjunciones en español es más rígido gramaticalmente que el de las chinas en el sentido de que los nexos en chino pueden ser omitidos ya que el contexto aporta información necesaria para interpretar la relación lógica entre oraciones.
2. El español cuenta con un número muy elevado de conjunciones, 215 nexos

¹² Garcés (1994) en su libro, *La oración compuesta en español. Estructuras y nexos*, se ha dedicado a estudiar la función y el valor de 215 nexos.

según Garcés, en oraciones subordinadas, si se compara con la lengua china (véase el apéndice 1).

3. La mayor diferencia reflejada en los nexos conjuntivos entre el chino y el español está en que los nexos en español pueden imponer la presencia del modo indicativo o del subjuntivo, dado que el chino no tiene el modo subjuntivo, carece de esta función de las conjunciones. Además, en muchos casos, el mismo nexo, en función del uso del modo indicativo o del subjuntivo, cambia su valor en las oraciones subordinadas. Veamos unos ejemplos de este tenor:

Nexo	Valor	Modo	Ejemplos
Como	causal	indicativo	<i>Como no <u>quieres</u> salir, nos quedamos en casa viendo la televisión.</i>
	condicional	Subjuntivo	<i>Como no me <u>devuelvas</u> el libro, no te prestaré ninguno más.</i>
Siempre que	temporal	indicativo	<i>Siempre que <u>va</u> al gimnasio, vuelve muy cansado.</i>
	condicional	subjuntivo	<i>Te dejaré mi coche <u>siempre</u> que no <u>vayas</u> a mucha velocidad.</i>

Así, pues, como bien señalan Xu y Zhou (1997:39), las conjunciones en chino, a pesar de tener sus homólogas en español, no funcionan ni se clasifican exactamente del mismo modo. El reto que plantea el aprendizaje de la oración compuesta en español a los estudiantes taiwaneses de ELE es saber distinguir, por un lado, el valor que representa cada uno de los nexos que unen dos oraciones y, por otro, el diverso uso entre los modos indicativo y subjuntivo. Por ello, con el fin de que los alumnos puedan dominar bien la estructura y el significado de cada uno de los tipos de oraciones compuestas en español, una enseñanza, sistemática y contrastiva, podrá facilitar su aprendizaje.

3.1.3 Discusión

Para empezar este apartado, pensamos recordar la pregunta que hemos planteado al final del apartado 3.1.1. donde se hablaba de las conjunciones en chino: ¿será esta particularidad de yuxtaponer las frases y de prescindir del uso de las conjunciones lo que podría explicar las transferencias interlingüísticas de los alumnos taiwaneses de ELE cuando traducen del chino al español? Los resultados del vaciado de nuestro corpus parecen haber dado una respuesta afirmativa a ese interrogante. A continuación, profundizaremos en ello punto por punto.

Antes de iniciar la discusión sobre las frases escritas por nuestros alumnos, queremos aclarar el modo de introducirlas en el texto para facilitar su lectura. El orden que seguimos va de este modo: exponer primero la oración en chino (OCH); luego la traducción de alumnos (TES); y, por último, nuestra traducción de la frase (NT).

Fenómeno de yuxtaponer las frases

A pesar de no ser un fenómeno que hubiéramos planteado como objeto de nuestro estudio, nos parece interesante abordar esta transferencia interlingüística que han producido nuestros alumnos en sus ejercicios de traducción al español porque es una muestra evidente de la influencia de la lengua materna de los alumnos taiwaneses de ELE en su aprendizaje del español. Véanse dos ejemplos expuestos en la tabla 3.

Tabla 3. Ejemplos de transferencias lingüísticas

OCH1	國會文件顯示，西班牙人因為錯誤時區，每天少睡 1 個小時，嚴重影響國家生產力，甚至增加國人翹課、翹班頻率。
TES1	El documento indica que los españoles duermen casi una hora menos todos los días porque la irregularidad horario. Afecta gravemente la productividad de país, incluso aumenta la frecuencia de faltar la clase y el absentismo laboral.
NT1	El informe parlamentario muestra que los españoles, por culpa de esta irregularidad horaria, duermen todos los días una hora menos, lo que influye, en mayor medida, en la productividad del país, e incluso aumenta la frecuencia del absentismo laboral y abandono escolar de los españoles.

OCH2	西班牙人最近發現，他們過去 71 年來疑似都處在「錯誤的時區」，導致平時西班牙人都少睡 1 個小時(…)
TES2	Últimamente los españoles descubren que durante estos 71 años, no tiene el huso horario que le corresponde. <u>Cuasa</u> que los duermen casi una hora menos.
NT2	Últimamente los españoles se han dado cuenta de que en los pasados 71 años, probablemente, habrán estado en “un huso horario equivocado”, lo cual ha hecho que los españoles duerman una hora menos.

OCH1 y OCH2 son oraciones compuestas, largas en chino y cargadas de mucha información, pero se puede percibir su relación lógica mediante el contexto. Al traducirlas al español, se puede seguir, sin problema, el orden sintáctico en chino, pero hay que tener en cuenta la relación que guardan las oraciones, aunque sintácticamente las oraciones sean yuxtapuestas. Obviamente, hay ciertos errores en esas dos oraciones escritas por nuestros alumnos; sin embargo, lo que nos interesa aquí solo es lo subrayado y resaltado en negrita. Allí es donde los alumnos han seguido la norma gramatical china de yuxtaponer la oración en su traducción al español, por lo que las palabras “afecta” y “cuasa” aparecen al inicio de la frase tras un punto seguido, y además, sin ir acompañada de “lo que”, el nexos que indica la relación entre las oraciones.

Fenómeno de la omisión de conjunciones

Según lo que hemos visto en el apartado 3.1.1., la omisión de la conjunción en la lengua china es un fenómeno característico en oraciones causativas, condicionales, hipotéticas, concesivas y temporales; sobre todo, en las oraciones causativas, condicionales, hipotéticas y temporales se puede prescindir totalmente de las palabras de enlace. Hemos notado que en el corpus son tres los tipos de oraciones –concesiva, causal y temporal– donde los alumnos han producido transferencia interlingüística –la omisión de nexos conjuntivos. A modo de ejemplos, exponemos esas frases en la siguiente tabla:

Tabla 4. Ejemplos de transferencias interlingüísticas

Oración concesiva	
OCH3	我和你是素不相識的，你替別人做了三年奴僕我看見了，把你贖了出來
TES3	No conocemos en absoluto, sé que llevas siendo esclavo tres años y te redimió.
NT3	Aunque no te había conocido nunca, cuando me enteré de que habías trabajado tres años de sirviente, te rescaté.
OCH4	從前，我僅看到你的外表，現在知道你純潔的內心了。
TES4	Antes, sólo veo tu aspecto, ahora ya sé que tengas un corazón puro.
NT4	Antes me había fijado solo en tu apariencia, mientras que ahora conozco que tienes un corazón puro.
Oración causal	
OCH5	如今，你把我贖了出來，我以為你總該是一個了解我的人。
TES5	Ahora, me has rescatado, creo que tú seas una persona que me entiendes bien.
NT5	Y ahora, por el hecho de haberme rescatado, creía que deberías ser la persona que me comprendería.
OCH6	多虧網際網路的盛行，在這裡也能收發 E-mail。快來吧，我已經開始想念妳了。
TES6	Gracias a la popularidad de Internet, puede enviar y recibir e-mail aquí. ¡Ven pronto! He empezado a te echar de menos.
NT6	Gracias al uso corriente de la red Internet, aquí puedo mandar y recibir mensajes electrónicos. Ven rápido porque ya empiezo a echarte de menos.
Oración temporal	
OCH7	兒女聽到母親的叫聲，急忙來看發生什麼事
TES7	Sus hijos oyeron el grito de su madre, vinieron a toda prisa para ver que había pasado.
NT7	Los hijos, en cuanto escucharon el grito de su madre, vinieron corriendo para ver qué había pasado.
OCH8	冬天了，你覺得天氣冷，你想要買件衣服，你會自己一個人去、還是會找人一起去？
TES8	Estás en invierno, crees que hace mucho frío, si quieres comprar la ropa, ¿vas de compras solo o con alguna persona?
NT8	En invierno, cuando usted siente frío y piensa en ir a comprar ropa, ¿se irá sola o buscará a alguien que le acompañe?

En la oración concesiva, OCH3, el chino ha prescindido del uso del nexo conjuntivo y, además, la oración principal está compuesta por otra oración temporal donde está ausente también la conjunción. En la traducción de los alumnos, estos dos nexos no están presentes en ninguna oración; es decir, han yuxtapuesto las frases siguiendo la norma gramatical china. Lo mismo pasa con la oración OCH4, donde desaparece también el nexo conjuntivo. Esta omisión del nexo se repite igual tanto en los ejemplos de la oración causativa como en los de la temporal. En los dos casos, los alumnos sólo han utilizado la coma para unir las frases, tal como está en la oración en chino. Debido a esta omisión de conjunciones, las oraciones en español escritas por los alumnos resultaron ilógicas en cuanto a la relación entre oraciones. Efectivamente, la omisión de conjunciones no es el único error lingüístico que se puede encontrar en las oraciones escritas por nuestros alumnos expuestas anteriormente; sin embargo, pensamos que errores de otro tipo podrían ser objeto de estudio para nuestra futura investigación.

Los resultados de nuestro análisis del corpus han confirmado que la lengua materna del estudiante –el chino– ha ejercido influencia en su aprendizaje del español; es decir, en este contacto interlingüístico entre el chino y el español ha surgido la interferencia lingüística en el proceso de transformación del viejo conocimiento lingüístico del alumno –el chino– en el proceso de la construcción de un nuevo conocimiento lingüístico –el español. A nuestro parecer, las carencias del conocimiento de la lengua nativa es el origen de este fenómeno de la omisión de conjunciones, puesto que los alumnos taiwaneses de ELE, sin una formación lingüística previa de la lengua materna, trasladan inconsciente y automáticamente su hábito lingüístico del chino en el proceso de aprendizaje del español, simplemente, por la ignorancia de su propia lengua materna.

Así, pues, este fenómeno de tener rasgos gramaticales de la lengua materna en la estructura del sistema lingüístico empleado por el estudiante es la llamada fosilización, denominada así por Selinker, precursor de la teoría de la interlengua (1972, citado por Santos (2009:157). Y además, según Ellis (1997:52), Selinker, en su formulación de la interlengua ha identificado la transferencia lingüística como uno de los procesos mentales responsable de la fosilización. Ante esta afirmación de Selinker, pensamos que este trabajo podrá servir como punto de partida para una futura

investigación realizada desde el punto de vista de la interlengua para estudiar el fenómeno de la fosilización en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Conclusiones

Mediante el análisis contrastivo sobre conjunciones entre el chino y el español, hemos descrito sus similitudes y diferencias existentes entre ambos idiomas; los nexos conjuntivos en chino se caracterizan, principalmente, por el fenómeno de su omisión en la oración compuesta, lo que no es aceptable en español, mientras que en español destacan por tener distinto valor en función del uso del modo indicativo y el del subjuntivo en la oración subordinada. Hemos comprobado que estas diferencias tan acentuadas entre ambos idiomas hacen que se haya producido la transferencia interlingüística negativa –interferencia del chino en el español– en los ejercicios de traducción escritos por alumnos taiwaneses de ELE, quienes han transferido su conocimiento lingüístico de la lengua materna a la hora de traducir del chino al español manteniendo el rasgo gramatical del chino –la omisión de conjunciones en la oración compuesta– en la estructura sintáctica del español.

Aunque, como bien señala Martínez (2004), el fenómeno de la transferencia lingüística se puede considerar como el uso estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua materna para sustituir las carencias de conocimiento de la lengua que se está aprendiendo; pensamos que las carencias del conocimiento de la lengua nativa es el origen de este fenómeno de omisión de las conjunciones, puesto que los alumnos taiwaneses de ELE, sin una formación lingüística previa de la lengua materna, trasladan inconsciente y automáticamente su hábito lingüístico del chino en el proceso de aprendizaje del español, simplemente, por ignorancia de su propia lengua materna.

Así, pues, estamos de acuerdo con Swan (1997), quien propone una enseñanza basada en el conocimiento lingüístico global tanto de la lengua materna como de la lengua meta, porque la coexistencia lingüística ayuda al aprendiz a percibir las similitudes y diferencias entre ambas lenguas y a desarrollar estrategias adecuadas para su aprendizaje, además de un buen entendimiento de la naturaleza de los errores lingüísticos cometidos, lo que favorecerá su construcción del nuevo conocimiento

lingüístico. Por otro lado, la traducción pedagógica como enseñanza contrastiva es la mejor manera de concienciar a los alumnos sobre las similitudes y diferencias existentes entre su lengua materna y la lengua que están aprendiendo.

A modo de conclusión, creemos que los resultados de este trabajo pueden servir para ayudar a los alumnos a conocer mejor esas diferencias lingüísticas entre el chino y el español y evitar la interferencia de la lengua materna en su aprendizaje de español, así como fomentar su conciencia contrastiva a la hora de traducir.

Bibliografía:

- Caballero, B. (2009), “El papel de la traducción en la enseñanza del español”, en: *El Currículo de E/LE en Asia-Pacífico*. Manila: Instituto Cervantes de Manila, p.339-352
- Carreres, A. (2006), “Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations”, en: *Sixth Symposium on Translation. Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Canadian Translators, Terminologist and Interpreters Council*. Obtenida el 28 de septiembre de 2012 de <http://www.cttic.org/publication-06Symposium>.
- Corder, S. P. (1994), “A role for the mother tongue”, en: S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, p.18-31
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford [etc.]: Oxford University Press.
- (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- García-Medall, J. (2001), “La traducción en la enseñanza de lenguas”, en: *Hermēneus*, TI, 3, pp.113-140
- Garcés, M. P. (1994), *La oración compuesta en español. Estructuras y nexos*, Madrid: Editorial Verbum
- García-Medall, J. (2001), “La traducción en la enseñanza de lenguas”, en: *Hermēneus*, TI, 3, pp.113-140
- Lado, R. (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Liu, Yuehua; et. al. (劉月華、潘文娛、故韡) (2006), *Modern Chinese Grammar for Teachers of Chinese as a Second Language & Advanced Learners of Modern Chinese* (實用現代漢語語法), Edición en chino tradicional. Taipei: Shida Wen Yuan.
- Lü, Shuxiang (呂叔湘) (2010), *Xiandai Hanyu Babai Ci* (現代漢語八百詞), Beijing: Shangwu yinshuguan
- Martínez A., J. D. (2004), *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: Grupo Editorial Universitario
- Odlin, T. (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*,

Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

Rovira E., S. (2010), *Lengua y escritura chinas. Mitos y realidades*, Barcelona: Edicions Bellaterra.

Santos G., I. (2009), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Xu, Zenghui; Mingkan Zhou. (1997), *Gramática china* (汉语语法), Bellaterra (Barcelona): Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Apéndice I: Tablas de conjunciones en chino

Conjunciones en oraciones de asociación

連詞 conj.	搭配的詞語 palabras de correlación	聯合關係 coordinadas				連接對象 objetos que se unen por los nexos		
		並列 yuxt.	選擇 disy.	承接 suce.	遞進 prog.	詞 palabra	短語 sintagma	句 frase
和		+	+			+	+	
跟		+				+	+	
與		+				+	+	
及		+				+	+	
既	既...又(也)	+				+	+	
以及		+				+	+	
並					+	+	+	+
並且	不但...並且 (又、還)				+	+	+	+
而	為了...而... 因為...而...				+	+	+	+
而且	不但...而且...				+	+	+	+
或			+			+	+	+
或者			+			+	+	+
還是	還是...還是...		+				+	+
要麼	要麼...要麼...		+					+
不但	不但...而且 (還、也、又)				+		+	+
何況	尚且...何況...				+			+
況且					+			+
尚且	尚且...何況...				+			+
寧可	寧可...也不... 寧可...也要...		+					+
與其	與其...寧可...		+					+
然後	首先...然後 (再、又、還)			+				+
而況						+		+
以致				+				+
從而					+			+
於是				+				+

Nota: Aclaración de siglas. (conj. = conjunción; yuxt. = yuxtapuesta; disy. = disyuntiva; suce. = sucesiva; prog. = progresiva)

Conjunciones en oraciones subordinadas

連詞 conj.	搭配的词語 palabras de correlación	偏正關係 subordinadas							連接對象 objetos que se unen por los nexos		
		因果 caus.	假 設 hipt.	條件 cond.	讓步 conc.	轉折 adve.	取 捨 pref.	目 的 final	詞 pala.	短 句 sint.	句 frase
因為	因為...(所以)...	+									+
因此	(因為)...(因此)...	+									+
因而	(因為)...(因而)...	+									+
所以	因為...(所以)...	+									+
既然	既然...那麼 (就)...	+									+
無論	無論...(還是)... 都(也)...			+						+	+
不論	不論...(還是)... 都(也)...			+						+	+
不管	不管...都(也)...			+						+	+
只有	只有...(才)...			+						+	+
只要	只要...(就)...			+						+	+
除非	除非...(才)(不) (否則)...			+						+	+
要是	要是...(就)(也) ...		+								+
倘若	倘若...(就)(也) ...		+								+
假如	假如...(就)(也) ...		+								+
如果	如果...(就)(也) ...		+								+
但是	(雖然)...但是...					+					+
可是	(雖然)...可是...					+					+
不過	(雖然)...不過...					+					+
然而	(雖然)(儘管)... 然而...					+					+
雖然	雖然...(但是)(可 是)不過...				+						+
儘管	儘管...(可是)(但 是)...				+						+
即使	即使...(也)...				+						+

Transferencias interlingüísticas de alumnos taiwaneses de ELE:
observaciones sobre sus ejercicios de traducción inversa.

就是	就是...(也)...				+					+	+
哪怕	哪怕...(也)...				+						+
固然	固然...(可是)...				+						+
省得								+			+
免得								+			+

Nota: Aclaración de siglas. (conj. = conjunción; caus. = causativa; hipt. = hipotética;
cond. = condicional; conc. = concesiva; adve. = adversativa; pref. = de preferencia)