

Referencias bibliográficas

- Biblograf S.A. 1987. *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*, (VOX87). Barcelona.
- Biblograf S.A. 1990. *Diccionario Actual de la Lengua Española*, (DALE90). Barcelona.
- Cortelazzo, Manlio & Ugo Cardinale. 1989. *Dizionario di parole nuove 1964-1987*. Loescher Editore, Torino.
- Döll, Cornelia. 1989. *A presença de anglicismos no português de Portugal e de Moçambique*. Ponencia leída ante del I Simposio Internacional de Hispanística 1989, Poznan (Polonia).
- EFE, Agencia. 1987. *Manual de español urgente*, (MEU). Cátedra, Madrid.
- EL PAÍS. 1990. *Libro de estilo*, (LEP90), 5.ª ed., junio de 1990). Prisa, Madrid.
- EL PAÍS. 1990. "La séptima edición del 'Libro de estilo' incorpora los cambios en Alemania", artículo aparecido en el número del 22/10/90, p. 30. Madrid.
- Fernández Beaumont, José. 1987. *El lenguaje del periodismo moderno. Estilo y normas de redacción en la prensa de prestigio*. SGEL, Madrid.
- Höfler, Manfred. 1982. *Dictionnaire des anglicismes*. Larousse, París.
- Karlgren, Hans. 1987. "En efterkrigsrapsoði". En *Språkvård*, 2-1987, pp. 13-19, Stockholm.
- Lope Blanch, Juan M. 1988. *Los medios de información y la lengua española*. Inst. de Investigaciones Filológicas, CdeLH, "Cuadernos de lingüística 5". Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mighetto, David & Per Rosengren. 1984. *Proyecto PE77: Concordancia lingüística y texto fuente. Edición en microfichas*. 172 microfichas COM, Banco de Datos de Prensa Española 1977. Gotemburgo-Lund (Suecia).
- Prat, Chris. 1980. *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Gredos, Madrid.
- Real Academia Española. 1985. *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. 3.ª ed., dirigida por Alonso Zamora Vicente, Madrid.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, S.A., Madrid.
- Rey-Debove, Josette; Gagnon, Gilberte et al. 1980. *Dictionnaire des anglicismes. Les mots anglais et américains en français*. Le Robert, París.
- Robert, Paul. 1969. *Dictionnaire Alfabétique & Analogique de la Langue Française*, (ROBE69). París.
- Romero Gualda, M.ª Victoria. 1977. *Vocabulario de cine y televisión*. Ed. Universidad de Navarra, Pamplona.
- SGEL, Sociedad General Española de Librería, S.A. 1988. *Gran Diccionario de la lengua española*. 65.000 voces, Madrid.
- Svenska språknämnden. 1986. *Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal*. Esselte Studium, Stockholm.

VISA SOLIDARITET MED KOLLEGER I
ÖSTEUROPA: LÄMNA DITT BIDRAG
Se redaktionsmeddelandet

MARIA BORGSTRÖM

El desarrollo bilingüe de un niño latinoamericano en Suecia

Inom ramen för projektet *Tvåspråkighet i skolan* (Stockholms Universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning samt Pedagogiska institutionen) har författaren — hemspråklärare och född i Argentina — genomfört en ingående studie över latinamerikanska invandrabarns spanska och svenska språkutveckling. Artikeln ger en inblick i denna forskning.

1. Juan: un niño latinoamericano prototipo

Para mejor ilustrar la situación y desarrollo lingüístico de los niños latinoamericanos que desde hace algunos años vengo estudiando, intentaré trazar la imagen de un niño prototipo; es decir, buscaré una serie de características compartidas por un grupo de individuos para crear un personaje al cual doto de rasgos específicos y una identidad psicológica. La idea en sí es inusual pero relevante, creo, para los fines de mi investigación. Llamemos "Juan" a este niño prototípico. Para el que no lo conoce, resulta más fácil imaginarlo y visualizarlo, si se lo centra en su entorno como individuo. Juan, en fin, es un modelo aproximativo que puede servir de punto de partida para diversas hipótesis.

La idea está basada en mi experiencia de haber trabajado como maestra de clase con niños latinoamericanos así como de estudios sobre el desarrollo bilingüe de los "Juan" en la escuela sueca. Es mi propósito hacer patente una situación y concientizar a las personas que trabajan con Juan de lo que él es y representa.

2. Algunas características básicas

Juan es un niño que representa a muchos de los niños latinoamericanos que residen en Suecia. Podría ser alumno de una clase de idioma materno (*hemspråksklass*), de una clase compartida (*sammansatt klass*), de una clase sueca (*svensk klass*) o de una clase preparatoria (*förberedelseklass*).

Juan nació en Latinoamérica, al igual que la mayoría de los niños que forman parte de la investigación y que vienen de Chile, Argentina, Uruguay, Bolivia, Perú, Colombia y República Dominicana. Juan es un niño que pertenece a una familia exiliada; llegó a Suecia, no porque fuera su deseo, sino porque una situación externa obligó a su familia a salir del país de origen.

Juan vive en las afueras de Estocolmo, en un barrio donde hay pocos suecos, pero sí muchos extranjeros de innumerables nacionalidades. Vive con su familia, tiene contacto con tíos, abuelos y familias amigas. Juan es extrovertido, alegre, pícaro, espontáneo. Digamos

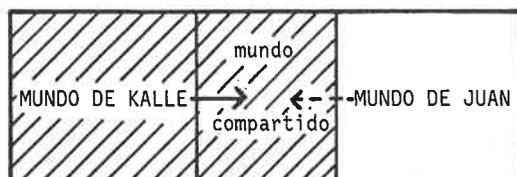
que es moreno, que tiene ojos oscuros y que es un poco más bajo que un niño sueco de su edad.

Nuestro prototipo Juan representa a un grupo de niños al que, comparado con los niños suecos de su entorno, atribuyo una serie de rasgos diferenciales. Todas estas características, si bien no son válidas para cada uno de los individuos, sí son suficientes para encuadrar un patrón:

- Todos los niños vienen de Latinoamérica.
- La mayoría son de familias de exiliados políticos, aunque también hay muchas familias de exiliados económicos.
- La mayoría está acostumbrada a vivir en familia.
- Viven, una vez en Suecia, en casa de amigos o parientes.
- Muchos tienen dificultades familiares de tipo emocional. Más del 40% de los padres se han separado en Suecia.
- La dificultad de los padres de adaptarse al nuevo país es reflejada en los niños e influye en ellos.
- A pesar de que muchas de las familias han vivido más de 10 años en Suecia, no conocen suficientemente las tradiciones suecas para poder transmitírselas a sus hijos.
- Los padres son y seguirán identificándose como latinoamericanos.
- Los niños se adaptan más rápido al medio y son ellos los que transmiten a sus padres las costumbres y tradiciones suecas.
- Los padres de Juan quieren que sus hijos “salgan adelante”.
- Juan tiene vídeo, ve muchas películas, algunas en castellano pero la mayoría en inglés con subtítulos en sueco.
- Juan ha visitado su país natal alguna vez desde que vive en Suecia.
- Juan tiene contacto con otro mundo a través de sus viajes y sus padres.

3. La vida escolar de Juan

¿Qué ocurre cuando Juan ingresa al mundo de la escuela, determinada por una arraigada tradición sueca, preñada de valores luteranos? Juan se encuentra en un mundo donde existen muchos “Kalles”. Kalle puede ser el prototipo del niño sueco. Al comenzar la escuela Juan se encuentra en una situación de inferioridad porque, a pesar de tener un universo tan grande como el de Kalle, sólo en una pequeña parte comparte las experiencias de éste.



Observemos el diagrama: El mundo de Kalle (rayado en el gráfico) es el mundo que cuenta, al cual la maestra se refiere cuando enseña, ya sea matemáticas, idioma o ciencias naturales. De este mundo Kalle comparte una fracción con Juan, pero es un mundo que le resulta ajeno a éste. Esto no quiere decir que el entorno condicionante de Juan sea peor o mejor que el de Kalle, pero sí que la experiencia realizada antes de empezar la escuela es muy distinta. Kalle está familiarizado con su entorno y por lo tanto conoce los códigos para poder expresarse.

Es sabido que para aprender a leer y escribir hay que llegar a un nivel de desarrollo de la lengua que nos permita entender lo que está escrito y relacionar los significados con fenómenos y experiencias que nos son familiares. Juan puede llegar a la escuela sabiendo que lo impreso tiene significado y que el lenguaje escrito es diferente del hablado (conciencia metalingüística). También puede haber llegado a un nivel en el desarrollo de su lengua materna que le permita entender lo que lee a pesar de que lo escrito esté fuera del contexto inmediato suyo; empero, ya que posee un bagaje cultural muy diferente del de Kalle (al que la maestra alude al tratar distintos temas), puede esto acarrearle problemas de comprensión.

Ocurre a menudo que Juan no puede reconocer los matices idiomáticos ni interpretar los significados, porque carece de referencias exactas. Con la siguiente anécdota puedo ilustrar este problema. Una maestra sueca reparte a los alumnos una hoja con el siguiente texto: “En un arbusto está sentado un cuervo comiendo unas frambuesas”. Después de leer el texto el alumno debe contestar las siguientes preguntas escritas: ¿Quién estaba sentado en el arbusto? y ¿Qué comía?

Uno de los alumnos contestó correctamente las preguntas, y la maestra le puso una buena nota. Mientras el niño contestaba, yo, que estaba presente en la lección, le pregunté al niño si sabía lo que era *en buske* (un arbusto) y *hallon* (frambuesas). El niño me contestó que no.

El saber leer un idioma implica haber aprendido una técnica de interpretar signos, y si los signos son equivalentes entre dos lenguas se puede llegar a leer en el otro idioma, una vez que se hayan aprendido los signos. Pero leer no es lo mismo que comprender lo que se lee.

Como este ejemplo podría mencionar muchos otros. Por no haber vivido las mismas experiencias, por no tener conocimientos de los fenómenos a los que se hace referencia, los alumnos no comprenden los textos que se utilizan en la escuela aunque sepan leerlos. La carencia de esos conocimientos no solamente perjudica a Juan en su aprendizaje sino que también dificulta el entendimiento en sus relaciones sociales.

4. Las relaciones entre Juan, sus padres y los maestros

Las relaciones de Juan con el mundo más inmediato que lo rodea están condicionadas por el proceso de socialización en el cual se ha desarrollado.

Juan se desenvuelve en dos mundos, el de su familia y el de la escuela. Por un lado la familia, su casa, con las normas que prevalecen del país natal, y, por el otro, la escuela que representa a su nuevo país, con normas con las que no está familiarizado. Juan tiene dificultades de identificar su grupo de pertenencia. Además recibe muy poco apoyo familiar. Estas dificultades se manifiestan en su relación con la maestra sueca. Juan y la maestra sueca tienen distintos códigos de comunicación. Como Juan es un niño abierto, espontáneo y más expresivo que Kalle, su comportamiento en muchas ocasiones choca con las normas vigentes en la escuela sueca. Juan, por consecuencia, es algo confuso y no sabe interpretar las reprensiones de la maestra sin que ésta alce la voz o actúe de forma amenazante. Es decir: ella debe tomar una actitud distinta con Juan de la que está acostumbrada a tomar con Kalle, para hacerse comprender. La comprensión de las normas de comportamiento se dan a través de un proceso de socialización, y éste lleva su tiempo.

Con respecto a sus maestras (la sueca y la de idioma materno) vemos que Juan las quiere mucho y las admira como cualquier otro niño. Debido a las diferencias culturales, la maestra sueca no alcanza a darle consuelo en situaciones afectivas. Con la maestra de idioma materno suele haber una relación más íntima, pues como hablan el mismo idioma, resulta más fácil. Hay entre ellos una identificación mucho mayor.

Si observamos la relación que tienen los padres de Juan con la escuela sueca veremos que éstos son muy exigentes. Con la maestra de idioma materno exigen que se tenga la misma disciplina que en su país natal. Ocurre a menudo que la maestra de idioma materno recibe toda la agresión que los padres no pueden demostrar a la sociedad. Con la maestra sueca se comportan de forma diferente, tienen una actitud mucho más sumisa, puesto que por no poder comunicarse bien con ella, se sienten hacia ella en un plano de inferioridad.

5. Diversidad idiomática del español

Juan habla un español latinoamericanizado, y lo domina mejor que el idioma sueco. La lengua predominante en el grupo que investigo está salpicada de chilenismos. Juan es consciente de que existen diferentes expresiones que son típicas de distintos países hispanohablantes.

El español que hablan los niños latinoamericanos en Suecia presenta una serie de características propias. La pronunciación de los sonidos es muy variada. La [ç] y la [tr] se pronuncian con un dejo chileno; la z y la c (es decir el sonido [θ] de España), no se diferencian

de la s. Con respecto al vocabulario un mismo objeto o hecho se denomina de forma diferente (*falda=pollera, hamacar=columpiar, botar=tirar*, etc.). Señalamos aquí algunos chilenismos que tienen otro sentido en otros países o regiones: La palabra chilena "guagua" palabra significa "autobús" en Canarias y en otros países latinoamericanos. La palabra "caballero" es equivalente a "señor" en otros lugares, pero se puede interpretar mal debido a las otras acepciones que tiene ("hombre perteneciente a la nobleza", "hombre perteneciente a la caballería", "hombre que se porta con nobleza", etc.). En Chile "cabro" se usa para denominar a un niño, como "pibe" en Argentina, "chaval" en España o "guri" en Uruguay. También observamos que la indicación de la hora se expresa de formas diferentes: "faltan diez minutos para las ocho" en vez de "son las ocho menos diez".

En la lengua de Juan entran no sólo rasgos típicos de una determinada variante nacional del español, sino también hay que tomar en cuenta su sociolecto, es decir, aspectos lingüísticos que principalmente tienen que ver con la pertenencia social y regional de una persona. En la lengua utilizada por los niños, podemos observar distintos rasgos morfológicos, como la falta de plurales (*los chico*), uso de "lo" en vez de "nos" (*lo vamos de acá*), reducción de formas idiomáticas (*pa mí*), cambios en la flexión (*andamo<anduvimo; ponimos<pusimos; hacemos<hicimos; tení<tuve; dispartar<despertar; pidía<pedía; jue<fue*) y el voseo (*vos te vas*).

6. El desarrollo bilingüe de Juan

Estoy estudiando la competencia comunicativa (español/sueco) para investigar el desarrollo bilingüe de los niños latinoamericanos en Suecia, partiendo del concepto teórico introducido por Hymes, de "competencia comunicativa". Me interesa aclarar tres aspectos fundamentales, comprendidos dentro de este concepto:

1) La competencia gramatical es la capacidad que tienen los individuos para formar palabras y oraciones, para pronunciar (y escribir sin faltas de ortografía) con ayuda de reglas internalizadas, para desarrollar su vocabulario, aplicando el conocimiento y la capacidad de entendimiento, y para expresar, al nivel de la palabra y de la oración, lo que le individuo quiere.

2) La competencia textual, que permite al individuo expresarse correctamente en distintas formas, haciendo síntesis, comentarios, composiciones, contando historias, escribiendo artículos, hablando en público, etc.

3) La competencia social, es decir, saber utilizar el idioma según las reglas de comunicación de la sociedad en que vive.

Los factores que conjuntamente influyen en la competencia comunicativa de Juan son la nacionalidad del alumno, su nivel socioeconómico, la cantidad de años en Suecia, su capacidad idiomática, su

motivación, actitudes e inteligencia. A esto hay que añadir el uso activo de sus idiomas a diario, el contacto que tiene con su propia cultura y país y la actitud de su entorno y familia para con los idiomas y el modelo de enseñanza.

El grupo que investigo está formado por 50 alumnos que he entrevistado en dos ocasiones, tanto en sueco como en español, la primera vez en cuarto grado y la segunda en sexto. Los datos reunidos son de tipo oral y escrito, y abarcan los distintos niveles de competencia comunicativa así como los factores que influyen en ella. Analizo la competencia comunicativa utilizando los mismos parámetros ideados por Åke Viberg en el proyecto "Tvåspråkighet i skolan" (1988). Estos son: estructura del sonido, gramática, vocabulario, estructura textual y estructura del diálogo.

GRAMÁTICA

En el español que utilizan los niños se nota una tendencia a simplificar el idioma. Tanto en sueco como en español hay interferencias idiomáticas; es decir, los niños traspasan estructuras aprendidas anteriormente en un idioma al otro. Con la ayuda de ejemplos concretos, extraídos de mis materiales, quiero visualizar lo que ocurre en el idioma de Juan con la gramática y el vocabulario.

Para expresar posesión los niños se sirven de dos variantes:

1. Es su libro.
2. Es el libro de ella.

La segunda alternativa es una construcción analítica. Puede haber varias razones para utilizarla: quizás porque en sueco el posesivo suele estar marcado por el número y el género del poseedor; o, simplemente, porque los niños son más concretos al expresarse. Otra explicación podría ser que el idioma que ellos utilizan está desarrollándose, lo que nos indicaría en ese caso que el tiempo de aprendizaje es más largo, ya que los niños son bilingües.

Respecto al uso de las distintas categorías verbales, Carmen Silva-Corvalán, investigadora de las formas temporales que utilizan los niños bilingües (español/inglés) en Los Angeles, ha llegado a la conclusión de que ciertas formas tienden a desaparecer en el español que utilizan esos niños y que se caracteriza por un bajo nivel idiomático.

En mi material se evidencia, al igual que en el de Silva Corvalán, un determinado orden o jerarquía en la desaparición de determinadas formas. Los alumnos utilizan todos los tiempos verbales simples en indicativo, con la excepción del futuro, que es sustituido por la perífrasis con *ir+a*+infinitivo; esto se debe sin duda a que el futuro sintético es poco usual en el registro coloquial de las variantes americanas del español y a que esta forma sólo se aprende en la escuela. Respecto a los tiempos compuestos, todos usan el pluscuamperfecto, *había*

hecho. Tres de los alumnos estudiados no usan el perfecto, *he hecho*, supuestamente porque en Argentina y otros países se sustituye generalmente por el pretérito indefinido. Los alumnos no usan las formas *habré hecho* o *habría hecho*. Todos menos uno usan alguna forma del subjuntivo, aunque de ellos dos utilizan solamente el presente. Nadie utiliza *haya sido* o *hubiera sido*.

Es interesante notar que cuatro de los alumnos que usan el subjuntivo no respetan la concordancia en los tiempos. Ejemplo:

Alumno 2: yo quería que me regalen

Alumno 5: le dijo que se corra

La causa de que no aparezcan todas las formas verbales en mi material será debido, posiblemente, a que no se elicitan en este tipo de material. Cuento con hacer más adelante una elicitación para ver si los niños realmente conocen esas formas verbales.

VOCABULARIO

En el análisis del vocabulario he tratado de establecer índices de densidad lexical, agrupando en distintos campos semánticos los adjetivos que utilizan. Esto permite ver qué adjetivos son los más frecuentes y cómo se ordenan en una jerarquía. Será posible hacer diversas comparaciones entre los alumnos. Es importante tener en cuenta que muchos alumnos se esconden bajo una fachada idiomática, lo que hace que el maestro crea que el alumno maneja bien el idioma sólo por el hecho de que habla con mucha fluidez.

Los niños usan adjetivos corrientes como "pequeño", "grande", "bueno", "gordo" y los que denotan colores; otros como "elegante", "roto" o "raro" se encuentran también en mi material. Mediante un estudio sistemático de estas diferencias podemos determinar el grado de riqueza y densidad lexical que poseen.

Como se desprende del cuadro que sigue, las diferencias con respecto a la cantidad y categoría de adjetivos usados son grandes.

Observando los ejemplos veremos que los alumnos utilizan muchos adjetivos dentro del campo pronominal, en el cual incluyo a los cuantificadores. Dimensión, color y valoración son campos semánticos que aparecen temprano en el desarrollo del idioma.

Estos tres ejemplos están tomados de niños que hablan el español con fluidez, de modo que sus limitaciones idiomáticas sólo aparecen en este tipo de análisis más profundo.

Viktigt redaktionsmeddelande på sid. 223.

Important message from the editors on page 224.

Alumno 12 16/31 Alumno 20 8/16 Alumno 4 3/3

FUNCION PRONOMINAL

toda	11	toda	5	toda	1
muchas	4				

DIMENSION

grande	1	grande	4
chiquito	2	chiquito	2
inmenso	1	guatón	1

ESTADO EMOTIVO

contento	1	contento	1
mimoso	1		
molesto	1		

VALORACION

bueno	1	bueno	1
malo	1	bonito	1
terrible	1	lindo	1
seco	1		
favorito	1		
mejor	1		

EDAD

vieja	2
-------	---

COLOR

blanco	1
plomo	1

(El índice 16/31 del alumno número 12 quiere decir que de un total de 31 ocurrencias de adjetivos hay 16 lexemas distintos.)

7. Conclusión

Volviendo a la cuestión inicial acerca de la identidad de Juan, se habrá visto que es un niño en muchos aspectos parecido a Kalle, si bien con diferencias particulares. ¿Por qué diferente? Porque lleva un bagaje cultural distinto, y sabemos además que por su situación social, económica, cultural y lingüística encuentra dificultades en la escuela sueca. ¿Qué dificultades encuentra? Pues de todo tipo: dificultades en cuanto al aprendizaje, así como problemas de conducta, de comunicación con el entorno, de sentirse como un ser marginado en la sociedad.

Pero si nosotros los que trabajamos con él tuviéramos un poco más de comprensión y abertura podríamos encontrar en Juan todos los tesoros sociales, lingüísticos y culturales que tiene latentes, por no ser comprendido y aceptado.

Por último, cabe destacar la riqueza y variación del idioma español que utilizan los niños latinoamericanos, influenciados por el contacto que tienen entre sí. Pero ya se están notando los efectos del proceso de deterioro al que está expuesto en cuanto idioma minoritario en Suecia. Se observan simplificaciones en la lengua, interferencias y mezcla de dialectos. Si este proceso continúa hay riesgo que se convierta en un *pidgin*.

Sería importante seguir investigando sobre el tema y solicitar la ayuda de los docentes que trabajan con Juan, para que tengan en cuenta este cambio a que está sometida la lengua y para poder sobre llevar las dificultades que puedan presentar estos niños.

Algunas obras de interés sobre el tema:

- Canale, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Richards, J. & Schmidt, R. (eds.), *Language and communication*, 1983, 2-25.
- Cummins, J. & Swain, M. *Bilingualism in Education; Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman, London and New York, 1986.
- Hymes, D. *Foundation in sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.
- Silva-Corvalán, C. "Current Issues in Studies of Language Contact. Contemporary Trends in Hispanic and Luso-Brasilian". *Linguistics: Part 2. Hispania*, Volume 73, Nr 1, March, 1990.
- Viberg, Å. "Tvåspråkighet i skolan: en projektpresentation". En Gunnarsson, B.-L., Liberg, C. & Nesser, A. (eds.), *Barns tvåspråkighet*, Uppsala, 1987.

Notas e información

El sábado 30 de noviembre de 1991, Sergio Infante defenderá su tesis doctoral **El estigma de la falsedad**, sobre la novela *Yo el Supremo* de Augusto Roa Bastos.

Oponente: Dr. Manuel Miranda Sallorenzo, Universidad de Hamburgo.
Lugar: Sala A 1, Universidad de Estocolmo.
Hora: 10.00.

* * *

Con motivo del 90 Aniversario del Premio Nobel, vendrán a Estocolmo los escritores **Gabriel García Márquez**, **Camilo José Cela** y **Octavio Paz**, premios Nobel de Literatura, así como **Adolfo Pérez Esquivel** y **Oscar Arias**, premios Nobel de la Paz.

La Universidad de Estocolmo organizará un coloquio el jueves 12 de diciembre de 1991 a las 14.00, en la sala G, "Biologihuset".