

Gaona Velázquez, Isidora Antonia

El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB

**Tesis presentada para la obtención del grado de
Magíster en Escritura y Alfabetización**

Director: Rodríguez, María Elena

CITA SUGERIDA:

*Gaona Velázquez, I. A. (2013). El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.834/te.834.pdf>*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



Educación

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Secretaría de posgrado

**El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción
escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB.**

Isidora Antonia Gaona Velázquez
Asunción- Paraguay

Tesis para optar por el grado de Magister en
Escritura y Alfabetización

Directora de tesis

María Elena Rodríguez

La Plata, Argentina, agosto de 2013

AGRADECIMIENTOS

A:

- María Elena Rodríguez
- Teresa González de Benítez
- María Eva Mansfeld de Agüero
- Darko Sustersic

Por acompañarme en este hermoso proceso de aprender.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: Consideraciones sobre Educación Bilingüe en el Paraguay	
1.1 Antecedentes sociolingüísticos, educativos y legales.....	7
1.2 El bilingüismo en el Paraguay.....	9
1.3 Modelos de Educación Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional.....	12
1.4 Propuesta Curricular Inicial oficial de la Educación Bilingüe en la Educación Escolar Básica.....	13
1.5 Perfil sociolingüístico del Paraguay actual.....	15
1.6 El guaraní mirado por sus hablantes.....	18
CAPÍTULO 2: La presente investigación	
2.1 Formulación de hipótesis.....	19
2.2 Objetivos.....	20
2.3 Metodología.....	20
2.4 Universo.....	21
2.5 Población.....	22
2.6 Perfil lingüístico de los niños del estudio.....	23
2.7 El texto elegido para nuestra investigación: La leyenda de la yerba mate.	27
2.7.1 ¿Por qué elegimos este texto?.....	28
CAPÍTULO 3: Alfabetización inicial y producción escrita	
3.1 Perspectivas del desarrollo sociolingüístico de la escritura.....	29
3.2 La producción escrita en castellano y en guaraní.....	31

3.3 La segmentación de la palabra escrita.....	33
3.4 El puso o el apóstrofo en las escrituras en guaraní.....	41
3.5 Las marcas de puntuación.....	50

CAPITULO 4: Desarrollo de la producción escrita y la estructura narrativa

4.1 La naturaleza del discurso narrativo.....	54
4.2 El concepto de género.....	58
4.3 Análisis integral del discurso.....	60
4.3.1 La estructura narrativa.	62
4.3.2 Localización de fenómenos de probable influjo guaraní en las muestras de los escritos en castellano.....	72
4.3.3 Riqueza expresiva y creatividad.....	76

5. CONCLUSIONES.....	99
6. UNA PROPUESTA DE TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE..	104
7. PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DOCENTE.....	108
8. TRATAMIENTO DEL BILINGÜISMO SEGÚN LA LENGUA PREDOMINANTE.....	109
9. ¿POR QUÉ TRABAJAR CON UNA METODOLOGÍA DE PROYECTOS?..	110
10. BIBLIOGRAFÍA.....	112
11. ANEXOS.....	117

11.1 Producción escrita completa de los niños en ambas lenguas	
11.2 Instrumentos	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad y el interés de reflexionar, profundizar e ir buscando nuevas alternativas de mejoramiento de la alfabetización inicial bilingüe castellano- guaraní en el Paraguay.

Un refrán popular dice: “Calza bien el pozo, abajo, si quieres agua buena y abundante” (asegurar, colocar fuertemente el ladrillo o piedra en el fondo, en los inicios de su construcción, para que no se desmorone luego, que el agua pueda surgir limpia y abundante y que ese pozo no se seque nunca). En el caso de la alfabetización y haciendo un parangón con el pozo de agua, Emilia Ferreiro en su libro “Alfabetización. Teoría y Práctica” subraya que sólo hace poco tiempo, nos hemos dado cuenta de la importancia de apostar por la alfabetización inicial y que ésta es la única solución de fondo al problema de la alfabetización remedial (de jóvenes y adultos) y el camino para asegurar realmente el derecho de todos los niños y niñas del continente de acceder a una educación de calidad.

Este estudio, que pretende colaborar en la empresa señalada más arriba, se refiere al desarrollo de la capacidad de escribir un tipo particular de texto narrativo, una leyenda, por niños y niñas de 8 años que están terminando el primer ciclo de su formación escolar; el tercer grado, en dos lenguas distintas: el castellano y el guaraní, las cuales son habladas tanto como lengua materna o segunda lengua en las salas de clase donde se han obtenido las muestras. Muchos niños incluso, son bilingües. Es decir, manejan las dos lenguas con casi similar nivel de competencia.

Debemos precisar que en este trabajo, cuando hablamos de *lengua materna* (L1) nos referimos a aquella en la que el niño o la niña tiene mayor competencia oral al ingresar a la escuela (puede ser el castellano o el guaraní), mientras que la *segunda lengua* (L2) es entendida como aquella en la que tiene menor competencia (puede ser el castellano o el guaraní)

La exposición a las dos lenguas de los tres grupos que hemos estudiado (15 niños) es relativamente homogénea por lo que consideramos que es posible extraer características comunes de las lenguas y de la producción escrita bilingüe que podrían ser generalizables, en principio, a los niños de esta edad y en contextos similares a los de esta tesis. El objetivo aquí es mostrar un análisis de las producciones escritas de los niños en castellano y guaraní identificando lo que es esperable a esta edad y en esta situación particular de adquisición de las lenguas.

La metodología que seguiremos contará con un corpus de 15 producciones escritas en cada una de las lenguas (30 escrituras) Todos los niños han hecho su escritura a partir de escuchar la lectura de una leyenda: la leyenda de la yerba mate, apoyados en cuatro ilustraciones que hacen el soporte a los cuatro párrafos de la historia. El material que será analizado son estos textos que constituyen el primer manuscrito de los niños. Estos no han realizado ninguna revisión posterior a sus escrituras ni la han modificado.

Este estudio concierne a varios ámbitos de investigación: la alfabetización inicial, en la indagación y análisis de lo que los niños avanzaron en sus conceptualizaciones sobre la lengua escrita; el desarrollo de la producción escrita en cuanto a la estructura narrativa y contenido, y la comparación de los textos escritos en dos idiomas distintos, el castellano y el guaraní.

Antes de desarrollar los aspectos concernientes a la investigación misma hemos considerado de importancia, para entender el contexto en el que se desarrolla el presente trabajo, dedicar el capítulo 1 a una descripción de la realidad de la Educación Bilingüe en el Paraguay. En el capítulo 2 presentamos el diseño metodológico que hemos seguido para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto lograr.

En cuanto a los avances que han desarrollado los niños en la adquisición de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito, en el capítulo 3 analizaremos las 15 escrituras, en ambas lenguas, desde el uso que han hecho los niños de las separaciones entre palabras, el empleo particular de una marca propia del idioma guaraní (el pusó o apóstrofo) y las puntuaciones en sus producciones escritas. En

el capítulo 4 haremos una indagación sico-sociolingüística de las producciones escritas observando la construcción que han hecho los niños de la estructura narrativa, los avances y transformaciones en la secuencia y la relación que se establecen con los elementos de la vida cotidiana y comunitaria partiendo del contenido sociocultural de la leyenda de la yerba mate. Por último, en el capítulo 5 expondremos, aunque en forma preliminar, una propuesta de tratamiento didáctico de la producción escrita bilingüe dentro de una metodología de proyectos.

CAPÍTULO 1. Consideraciones sobre El Bilingüismo en la Educación Paraguaya.

1.1 Antecedentes socio lingüísticos, educativos y legales.

- **Los datos proporcionados por el Censo Nacional de Población y Vivienda sobre la distribución del uso de lenguas en el país.**

En su trabajo “*Paraguay Multicultural y plurilingüe*” el etnógrafo y lingüista Bartomeu Melia nos presenta la distribución lingüística de los hablantes en el Paraguay, a partir de datos provenientes del Censo de Población y Viviendas de 2002, de la Dirección General de Estadística, Encuesta y Censos:

Pueblos indígenas	87.099	1,8%
Guaraní parlantes	1.399.220	27,0%
Guaraní bilingües	1.721.200	33,0%
Castellano bilingües	1.330.810	26,0%
Castellano parlantes	411.780	8,0%
Idioma portugués	122.520	2,4%
Idioma alemán	36.200	0,7%
Idioma japonés	3.210	0,1%

Idioma coreano	2.810	0,1%
Idioma no indígenas	3.960	0,1%

De estas cifras resulta, respecto al bilingüismo guaraní castellano, el siguiente cuadro:

Guaraní	1.399.220	27%
Bilingüe (guaraní-castellano)	3.052.010	59%
Bilingüe (castellano- guaraní)	1.330.810	26%
castellano	411.780	8%

La realidad lingüística paraguaya muestra a una mayoría de niños y niñas que se encuentran en exposición directa a ambas lenguas desde la primera infancia y, en muchos casos, las adquieren simultáneamente. Esta realidad es la que se pretende aprovechar positivamente en educación, desde la implementación de la última reforma educativa de 1994. En diversos documentos editados por el MEC se explicita esta valoración en el sentido *de que la capacidad de comprender y producir mensajes en dos códigos lingüísticos abre posibilidades enormes en cuanto a mejor desarrollo de las habilidades cognitivas al facilitar la apropiación de conceptos, la ampliación del acervo cultural lingüístico y la adquisición de nuevos hábitos, tanto procedimentales como actitudinales.* (MEC, 2006: 7)

- **La consideración del castellano y el guaraní como lenguas oficiales del Estado Paraguayo.**

La Constitución Nacional, sancionada en 1992, en su artículo 140 reconoce la condición del Paraguay como país pluricultural y bilingüe y establece el Castellano y el Guaraní como idiomas oficiales.

- **Las disposiciones legales con relación a la obligatoriedad de la enseñanza en lengua materna**

La constitución Nacional en su artículo 77, dispone la obligatoriedad del uso de la lengua materna oficial en los inicios del proceso escolar para la enseñanza de la lectura y la escritura así como de todas las áreas del conocimiento. También establece la instrucción para el conocimiento y el empleo de ambos idiomas oficiales.

La Ley General de Educación establece en su artículo 31 que la enseñanza se realizará en lengua materna del educando desde los inicios del proceso escolar y añade que la otra lengua oficial se enseñará también desde los inicios del proceso escolar con el tratamiento didáctico apropiado para una segunda lengua.

- **El Plan Estratégico Paraguay 2020;** plantea que para el año 2020 toda la población entre 15 y 50 años “se comunique fluidamente en castellano y guaraní, sepa leer y escribir con expresividad en los dos idiomas y tenga sentido de pertenencia a una cultura en un contexto multicultural”.

1.2 El bilingüismo en el Paraguay

El bilingüismo en el Paraguay no es un bilingüismo más, ni es cualquier bilingüismo. Tiene particularidades y diferencias con los demás bilingüismos, por ejemplo de Sudamérica. Es el bilingüismo castellano-guaraní. Esta última es la única lengua de origen indígena, hablada no sólo por indígenas sino por una amplia mayoría de los habitantes de un país, en este caso el Paraguay. Aquí las dos lenguas coexisten en mayor o menor grado en todos los espacios de convivencia de la población. El castellano es utilizado como lengua de comunicación en los medios de difusión masivos, en las áreas públicas, políticas, jurídicas e institucionales. El guaraní se impone en el seno familiar, privado, de las emociones y de allí es trasladado a los lugares de trabajo, a los espacios recreativos, informales. Permanece en el ámbito de lo oral, de la comunicación cotidiana, mediática, del contacto cercano y afectivo. Aunque esto podría verse

como una situación diglósica entre ambas lenguas, la práctica de uso resulta de una complementariedad. Una y otra lengua son usadas según necesidad en espacios propios y particulares y según quien sea el receptor. Muchos incluso alternan una y otra lengua todo el tiempo.

Creemos importante destacar la realidad cultural en que se gestó la lengua guaraní. Se trata de una cultura rural, enraizada en la naturaleza, en el campo, bosque y selva. De ese entorno natural, como de un manantial, vierte su riqueza esta lengua de origen autóctono.

El niño guaraní hablante, desde su primer entorno familiar y comunitario, aprende a distinguir los tipos de árboles, cuándo florece el tajy, el yvyrapyta,...los nombres de los remedios para las distintas enfermedades, los fenómenos de la naturaleza como la lluvia, el viento, el sol y la luna, las estrellas. Toda la comunicación sobre las cosas de la vida cotidiana, sucesos, emociones, etc., forman la base, el sustento lingüístico y cultural del guaraní parlante. Deseamos poner un ejemplo que consideramos fundamental para entender la cosmovisión desde donde se plantea la conciencia del guaraní. Un guaraní parlante cuando habla de nacer utiliza la palabra “heñoĩ”. Así dice “Che reñoĩ Paraguaýpe” (Nací en Asunción) La misma palabra es utilizada para el significado botánico de brotar, germinar una semilla. “Heñoima che avati” (Ya germinó mi maíz) Así mismo la palabra sembrar en guaraní es “ñotỹ. Resulta que para decir “enterré el cuerpo de mi padre” en guaraní se usa la misma palabra sembrar y así se dice “anotỹ che rúpe”. En consecuencia, la muerte no es entendida como fin dramático de la existencia sino como parte de un proceso universal en el cual la vida del hombre se inscribe y participa de la marcha del cosmos. Aquí se visualiza cómo el idioma guaraní tiene una raíz anclada en la naturaleza, porque allí se gestó y se desarrolló. Esta cosmovisión con matices propios es un gran aporte a la cultura universal, no una limitación como muchos sostenían. Sólo a través de una perspectiva inclusiva de las lenguas autóctonas, la escuela puede proteger y desarrollar esta cosmovisión con características diferentes. La escuela cuidará de que esto se desarrolle y afirme y no que el niño vaya perdiendo su lengua materna y se vaya convirtiendo en un monolingüe en su segunda lengua. Más bien que

siga desarrollando y potenciando su lengua guaraní pero a la vez aprenda eficazmente el castellano. Y viceversa. Así podrá convertirse verdaderamente en un bilingüe coordinado.

El niño bilingüe puede desarrollar un pensamiento culturalmente más amplio. Esto es importante entenderlo. Porque si deseamos formar niños bilingües castellano-guaraní en las escuelas debemos conocer de dónde extraen los alumnos las ideas que gobiernan sus modos de hablar, de pensar y sentir en las dos lenguas y por lo tanto de su producción escrita que es el tema de nuestra investigación.

Por otra parte, toda la cultura occidental es transmitida en la lengua castellana. Se trata de una cultura casi milenaria donde la lengua, pensamiento y lógica científica han sido ya plasmados y siguen en evolución. Pretender adecuar los contenidos transmitidos a través de esta lengua, mediante traducciones más o menos forzadas al guaraní, sería un esfuerzo excesivo, así como inútil para los educadores y estéril y frustrante para los educandos. Por lo tanto los alumnos guaraní parlantes deberán aprender y desarrollar su castellano el que será para ellos una valiosa herramienta que les abrirá el acceso a la cultura y a la ciencia occidentales.

El alumno bilingüe es dueño de una mayor gama expresiva y la despliega en toda ocasión y oportunidad. Y no solamente el niño, los oradores políticos y religiosos recurren con frecuencia al bilingüismo de sus oyentes paraguayos. ¿Por qué la escuela debería renunciar a esas posibilidades y privarse de las grandes ventajas expresivas, de pensamiento y comprensión de la realidad que le brindan las dos lenguas ya profundamente arraigadas en el contexto lingüístico paraguayo?

Según Delia Lerner (1992: 157), “Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad. Poner énfasis en las prácticas del lenguaje supone considerar

la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.”

Consideramos que una propuesta válida que ya está siendo aplicada en muchas instituciones innovadoras y en pos de mejorar la calidad de aprendizaje de sus estudiantes, consiste en abandonar la relación agresiva del castellano hacia el guaraní, o la simple convivencia discriminatoria en base a las meras traducciones, reemplazándolas por la colaboración dinámica e intensa de dos culturas en el seno de un bilingüismo profundizado y desarrollado en todas sus posibilidades, en este caso por la escuela. Se trata de crear condiciones y un clima propicio donde florezca con espontaneidad y naturalidad la lengua y mentalidad de la cultura paraguaya-guaraní a la vez que la del castellano.

1.3 Modelos de Educación Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional

La convivencia estrecha del guaraní y el español genera mutuas interferencias con específicas características sociales y lingüísticas, las que inciden sobre sus respectivas estructuras y como sistema de comunicación. Este es el gran dilema que siempre ha enfrentado la educación formal, en cuanto al tipo de intensidad de dicho contacto y su impacto en el proceso educativo. (Corvalán, 2007) Según esta autora, recién en 1983, se incorpora en el nivel primario la primera experiencia de Educación Bilingüe del modelo de Transición, destinado a castellanizar a la población monolingüe guaraní y/o bilingüe incipiente, la cual resultó en un mayor nivel de repitencia y deserción, y sobre todo en un bajísimo nivel de rendimiento educativo.

El fracaso de dicha experiencia y las condiciones políticas, sociales y culturales de los años ochenta influyen en el largo periodo de marginación de los

intentos de implementar la educación bilingüe. En la actualidad, ésta es el pilar fundamental de la Reforma Educativa de 1992 en el diseño de la EEB, según la ley N° 28 del 10 de septiembre de 1992, la cual estipula la obligatoriedad de la enseñanza del castellano y el guaraní en el currículo educativo.

En el marco de la Reforma Educativa de 1992 se concreta el Plan Nacional de Educación bilingüe (PNEB) en base a un “Programa de Educación bilingüe de Mantenimiento” que parte del principio de igualdad de tratamiento de ambas lenguas, a diferencia del cuestionado modelo de transición del 83. Por primera vez el idioma Guaraní abandona su condición de oralidad y de marginamiento en las aulas, para convertirse oficialmente en lengua enseñada y de enseñanza de los niños paraguayos.

1.4 Propuesta Curricular Inicial oficial de la Educación Bilingüe en la Educación Escolar Básica

El diseño de educación Bilingüe implementado en el país desde la Reforma Educativa del 92 se refiere al de mantenimiento, *lo que implica un tratamiento diferenciado de las lenguas en los procesos iniciales, dando mayor énfasis a la lengua materna e incorporando paulatinamente y sistemáticamente la segunda lengua, sin perder el uso de la lengua materna mientras dure el proceso educativo* (MEC, 2006:10). Se pretende así que la educación bilingüe no se limite solamente a la enseñanza de las dos lenguas oficiales sino también que ambas lenguas sean utilizadas para la trasmisión de contenidos de todas las áreas del conocimiento, es decir se convierte en lengua de enseñanza.

En este contexto, según el documento del MEC publicado en 2006, sobre la Educación Bilingüe en la Reforma Educativa, *la lengua materna (L1) es entendida como aquella en la que el niño o la niña tiene mayor competencia oral al ingresar a la escuela (puede ser el castellano o el guaraní), mientras que la segunda lengua (L2) es entendida como aquella en la que tiene menor competencia (puede ser el castellano o el guaraní)*

Según esta propuesta, teniendo en cuenta que la lengua materna sea el castellano o el guaraní, en los dos primeros ciclos de la EEB, la enseñanza

bilingüe se realiza en dos modalidades: para hispano hablantes y para guaraní hablantes. Los planes y programas de estudio y en estos dos ciclos son comunes. En el tercer ciclo ya no se hacen distinciones entre estas modalidades.

En los inicios de la Reforma Educativa, desde 1994, el MEC desde sus propias instancias de operacionalización, seleccionó unas 118 escuelas que implementarían la propuesta de Educación bilingüe. Esta decisión no contempló realmente la realidad sociolingüística de las comunidades. Un ejemplo de ello es que en zonas rurales y con mayoría de guaraní hablantes, algunas escuelas ejecutaron la modalidad guaraní hablante y otras, muy próximas, la de castellano hablante. Esta situación creó confusión y desacuerdo en las familias y llevaron a la no aceptación posterior de la continuidad de la propuesta.

De acuerdo a esta experiencia se visualizó que el criterio de monolingüismo en una de las lenguas oficiales que primó en esta práctica, no fue suficiente para abarcar totalmente la compleja realidad lingüística del país.

Para rectificar esta problemática el MEC, inició en 2004 un Plan Piloto con 13 escuelas de una sola localidad, donde se pusieron a prueba las recomendaciones de los expertos emanadas del plan anterior. El resultado obtenido y en base a las conclusiones de estudios e investigaciones realizados sobre este plan piloto, se buscaron alternativas para responder mejor a las características de cada realidad local que da cuenta de un bilingüismo cada vez más presente en mayor o menor escala en los niños que ingresaban a las escuelas.

En consecuencia, el diseño de Educación Bilingüe se flexibiliza y se amplía ofreciendo otras propuestas que tratan de dar respuestas a la cada vez más compleja realidad lingüística. En este sentido incluye una tercera opción que busca responder a las características del grupo y grado en el que tanto el castellano como el guaraní son lenguas de uso predominante.

Sin embargo, aunque esta tercera propuesta representa un adelanto en la formulación de los diseños de Educación Bilingüe, según observaciones realizadas en terreno, hasta ahora no se ha podido concretar eficientemente en la realidad.

Más recientemente, muchas instituciones educativas en Paraguay, entre ellas las del departamento de Concepción y Paraguarí, comenzaron a aproximarse a la realidad del bilingüismo desde otras perspectivas que contemplan mejor la realidad lingüística nacional y han ido probando otras alternativas didácticas de abordaje de esta problemática, tratando de acercarse lo más posible a las situaciones reales de aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, comenzaron a desarrollar procesos didácticos de aprendizaje de la lectura y la escritura simultáneamente en las dos lenguas, permitiendo que sea el niño el que elija, según su necesidad, la lengua que mejor domina para comunicarse. En estas situaciones, las docentes permiten a sus alumnos durante las sesiones de estudio, juegos e interacciones informales, expresarse en la lengua de uso predominante.

Para nuestro trabajo hemos considerado de suma importancia algunas de estas experiencias. Las producciones escritas que constituyen el material analizado en esta tesis, fueron recogidas en estos contextos donde la diversidad lingüística comienza a considerarse como riqueza y recurso. Valoramos con Virginia Unamuno que la “existencia de más de una lengua en nuestras salas de clase puede considerarse como un recurso muy interesante para “hacer lengua”: nos permite trabajar como *lingüistas*, contrastar formas y usos verbales [...] describir y explicar su funcionamiento social, comparar la manera de comunicarse de diversas culturas, etc. También nos permite incidir sobre las actitudes hacia las lenguas, incentivando el interés hacia ellas y promoviendo una actitud positiva hacia el multilingüismo” (Unamuno, 2003)

1.5 Perfil sociolingüístico del Paraguay actual

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe; sin embargo, el Sistema Educativo, prácticamente a lo largo de la historia, demostró su incapacidad de responder a la realidad sociolingüística del país. Dicho sistema sometía a los educandos a un proceso de alfabetización en castellano, como si fuera éste la lengua materna de todos los niños y niñas paraguayos. Así lo oprimían hasta el agobio, para finalmente cortar la lengua propia, en algunos casos; y en otros,

conducirlos a una situación de crisis comunicativa, que los llevó a fracasar como ser individual y social. (Comisión Nacional de Bilingüismo, 1997)

Uno de los hechos que ha afectado sustancialmente la relación castellano Guaraní en los últimos tiempos en el Paraguay es el acelerado proceso de urbanización. Paraguay ha sido, históricamente, un país eminentemente rural sobre una base productiva agropecuaria con alto predominio de la economía campesina. Este hecho sufre un viraje significativo durante las tres últimas décadas cuando se registran procesos migratorios y desplazamientos poblacionales transitorios importantes de la ruralidad a lo “urbano”. Asunción, la capital del país, y las ciudades periféricas conforman una franja de alta capacidad de recepción migratoria. En este contexto de aceleradas transformaciones, los pobladores de estas zonas urbanizadas toman conciencia de la importancia del castellano que es visto como el idioma de relación con el mundo externo y el idioma necesario para obtener trabajo (CPES, 1998)¹. En la relación lingüística familiar los padres entre sí y otros miembros adultos se comunican en la lengua materna guaraní y con los hijos en castellano, aunque deficitariamente, pero en una clara manifestación de la importancia que adquiere para ellos que sus hijos aprendan este idioma.

Estos síntomas se refuerzan con los cambios que se registran en la sociedad y en el sistema educativo con la caída de un sistema vertical y autoritario como la Dictadura Stronista en el año 1989. Luego de este quiebre estructural importante la sociedad percibe que el país y el sistema educativo están atravesando una compleja e irreversible etapa de transición. A más de su experiencia de vida directa cada persona queda expuesta a los mensajes que resaltan los cambios tanto políticos, económico y -por vía de la Reforma- en el plano educativo.

En los años setenta se da un hecho de efectos prolongados en el perfil de la distribución del ingreso tradicional. El ahondamiento de la diferenciación social produce alteraciones significativas en este aspecto. Las lenguas no quedan exentas de esta situación. La población empezó a ver como efecto diferenciador

¹ CPES: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

la participación de las escuelas en el programa de educación bilingüe. Las poblaciones pertenecientes a ciertos sectores sociales empiezan a manifestar cierta preocupación por el riesgo de marginalidad que podría conllevar el asistir a las escuelas de la modalidad guaraní hablante, por ejemplo.

La transición democrática que se dio en el país a partir de la caída Stronista, representa un hito determinante en lo que respecta a la cuestión lingüística. A más de la promulgación de la constitución nacional del 92 que declara la oficialidad del idioma guaraní juntamente con el castellano y que la enseñanza en los comienzos del proceso educativo se realizará en la lengua oficial materna del educando. Con estos sustentos, se abre un espacio importante de acción y reclamos de derechos postergados entre ellos una reforma educativa, uno de cuyos instrumentos de implantación explícitos es el programa de Educación Bilingüe que representa uno de los más firmes intentos de poner en práctica una nueva política linguopedagógica enraizada en la realidad y vocación idiomáticas en la sociedad paraguaya.

Un enfoque tal vez muy reduccionista de la realidad sociolingüística del Paraguay ha llevado a suponer la existencia de dos categorías poblacionales según su competencia lingüística: la de los monolingües (castellano o guaraní) y la de los bilingües. Incluso el actual Programa de Educación Bilingüe se apoya todavía en esta visión dicotómica idealizadora del perfil lingüístico paraguayo. Esto ocurre aún cuando el Censo de Población de 1992 ofrece datos que alertan respecto de la presencia dominante de la población bilingüe en el país.

Un estudio realizado por el CPES en 1998 ha podido corroborar que *el fenómeno lingüístico paraguayo, antes que una realidad dicotomizada - monolingüe guaraní vs. monolingüe español- se adecua más bien a un continuum comunicativo, en cada uno de cuyos extremos se ubican los casos absolutos de monolingüismo con una cobertura de población sumamente pequeña, y con una franca tendencia de desaparición en el caso de monolingüismo guaraní (y a la inversa de incremento en el caso de monolingüismo castellano). En los espacios intermedios se observa un despliegue de situaciones que presentan diferentes proporciones de combinación ente una y otra lengua.* (Pág. 13)

No obstante es de destacar, que en el ámbito rural, sobre todo, existe una población cuyo medio de comunicación primaria es el guaraní aunque con una comprensión básica del castellano y que esta lengua va ganando cada vez más espacio por cuestiones prácticas de necesidad de inserción en un mundo laboral, movilidad social y de manejo favorable en el contexto urbano.

1.6 El guaraní mirado por sus hablantes

- Actitud de los padres ante la lengua guaraní

En los ambientes urbanos y suburbanos el castellano va ganando espacio. Ejemplo de ello es que entre los esposos hablan guaraní pero cuando se dirigen al hijo lo hacen en castellano. Ante consultas realizadas a los padres de las justificaciones de esta actitud ellos manifiestan que “el maestro o la sociedad va a tener un bajo concepto o juicio del niño que habla guaraní” “mi hijo necesita aprender castellano por eso lo mando a la escuela”. Estas afirmaciones no dejan de tener razón por las necesidades que tienen las familias de ser aceptadas socialmente y el castellano es el idioma que ellos consideran que los hará subir de status.

Otra afirmación común es la justificación económica: “el aprendizaje del castellano le ayudará a nuestros hijos a salir adelante, ganar mejor, o conseguir empleo”. Esta aseveración podría tener sus raíces en que el castellano sigue siendo el idioma de la administración pública y privada en el país.

- Actitud de los docentes ante el aprendizaje en dos lenguas

A pesar de que el 60% de la población estudiantil comprende y habla en guaraní, el castellano sigue siendo la lengua de enseñanza. Esta situación no es plenamente asumida por los docentes en general. Las sucesivas reformas educativas que tuvo el Paraguay y los propios proyectos de capacitación docente a nivel nacional no han hecho tema central de análisis y discusión de esta

realidad. Por lo tanto para los maestros es “normal” que se enseñe en castellano, como ellos mismos aprendieron en su propio proceso de formación. Nadie se cuestiona que se pudiera educar de otra manera, ni se percata que se pretende que una segunda lengua, en este caso el castellano, sea enseñada como lengua materna.(MEC.2001)

- Reacciones de los niños y jóvenes.

Cuando el niño guaraní hablante ingresa al sistema escolar tiene asumido que la instrucción será en castellano. Ya la familia lo prepara para ello. Algunas madres consultadas manifiestan que ellas mismas dicen a sus hijos “en la escuela tenés que hablar en castellano, a la maestra tenés que hablarle en castellano”. En salas de preescolar hemos observado que los niños que permanecen silenciosos son los que traen el guaraní como lengua materna. Cuando apenas pueden comunicarse en castellano lo hacen, aunque con deficiencias. Esto también se mantiene en las aulas de primer grado. Solo en los recreos o fuera de la escuela el niño vuelve a su guaraní materno.

Ya en grados superiores, los niños retoman el uso del guaraní en las salas de clases y en los espacios informales fuera del salón de clases. Es común escuchar a niños un poco mayores hablar en guaraní durante los juegos en los recesos, actividades deportivas o los trabajos grupales. Esta situación se mantendrá toda la secundaria y vuelve a inclinarse a favor del castellano cuando los jóvenes acceden a estudios universitarios. El castellano es la lengua de “las áreas académicas” y el guaraní sólo aparece en espacios mínimos de mucha confianza o familiaridad.

CAPITULO 2: La presente investigación

2.1 Formulación de Hipótesis

Los niños y niñas que aprenden en aulas con diversidad lingüística, pueden desarrollar un nivel satisfactorio de sus conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito y de sus capacidades de producción escrita al llegar al tercer

grado. Es posible sostener que el hecho de que el guaraní y el castellano, estrechamente compartan un espacio educativo, no perjudica el aprendizaje del niño, que las lenguas no interfieren negativamente una sobre la otra sino que más bien se complementan y ofrecen alentadoras alternativas tanto para la enseñanza docente como en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños y niñas.

2.2. Objetivo General

Reconocer y valorar el grado de desarrollo de la capacidad escrita en niños y niñas de tercer grado de las escuelas en estudio que se encuentran en situación bilingüe guaraní- castellano.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Precisar las características que se evidencian en la escritura en lengua castellana y guaraní de los niños bilingües de tercer grado en lo que se refiere a las segmentaciones de la palabra escrita, el uso del puso en lengua guaraní, las puntuaciones y la estructura narrativa.
- Identificar los diversos factores tanto lingüísticos como socio-lingüísticos y culturales que inciden sobre la producción escrita bilingüe de niños y niñas del tercer grado.
- Identificar las diversas estrategias narrativas utilizadas por los niños en sus producciones tanto en guaraní como en castellano.
- Definir procesos didácticos que puedan servir de referencia a los docentes en su intervención con grupos lingüísticamente heterogéneos.

2.3 Metodología de la investigación

La metodología de este trabajo trata de ajustarse a un diseño experimental de investigación con una modalidad descriptiva a partir de un estudio exploratorio

(cuali-cuantitativo) en escuelas que implementan la educación bilingüe. Algunos procedimientos seguidos:

- Observación directa del comportamiento lingüístico de los niños de tercer grado y de producciones anteriores en ambas lenguas.
Para tal efecto hemos visitado la institución y a los niños en particular y hemos participado de actividades extracurriculares como ferias pedagógicas y juegos en los recreos y momentos de esparcimiento.
- Entrevista al docente y a los directores de las tres escuelas focalizadas para el estudio. Para esta actividad se ha usado un instrumento estructurado que se puede observar en Anexo 1.
- Analizamos la producción escrita de 15 niños en total. Todos de tercer grado.

Como primer paso para este trabajo, la investigadora aplicó una encuesta a los docentes para obtener datos sobre el nivel de dominio de los niños de una y otra lengua. Los docentes informaron sobre los resultados recogidos de una producción oral que realizaron los niños sobre experiencias de su entorno cotidiano y sobre observaciones que realizaron los maestros en situaciones informales donde participaron los niños como el recreo o juegos en grupos no dirigidos.

En segunda instancia se les propuso a los niños dos tipos de situaciones :

- Situaciones de estudio con intervenciones de la docente. Donde los docentes narraron otros cuentos a los niños siguiendo un proceso didáctico completo.
- Contacto informal con los niños: con la intención de que los niños no se incomoden de la presencia de una persona externa al aula. Se realizó narraciones de cuentos en forma oral y en ambos idiomas además de actividades lúdicas en los recesos. Esto ocurrió dos días antes de la toma de la muestras.

Luego de estos momentos vividos, la investigadora narró la leyenda de la yerba mate, en ambas lenguas y con apoyo de ilustraciones. Primero en guaraní,

al siguiente día en castellano. Al final de cada narración se solicitó a los niños que reescriban el cuento escuchado sin especificar en qué lengua debían hacerlo.

2.4 Universo

El universo está constituido por alumnos de tercer grado de tres escuelas: una rural, una sub-urbana y otra urbana de distintas zonas del país, con características sociales y pedagógicas comparables.

Para llevar adelante esta aplicación experimental iniciamos una serie de contactos con distintas zonas de supervisión para seleccionar las escuelas apropiadas para la realización de la experiencia. Buscábamos tres escuelas: una en zona rural que tuviera un tercer grado con niños hablantes de guaraní, otra en zona sub-urbana con un tercer grado con mayoría de niños bilingües y una escuela urbana cuyos niños del tercer grado hablaran más castellano.

Luego de las gestiones necesarias como entrevistas con los supervisores de cada zona educativa y las solicitudes pertinentes para visitar algunas escuelas, llegamos a la conclusión de que tres estaban en situaciones favorables para el objetivo de nuestro trabajo: la Escuela *Saturnino Aguayo* de la Compañía Mbaritu de Yaguarón, departamento de Paraguarí se encuentra en una zona rural dentro de una modalidad Guaraní hablante, cobertura blanda²; la escuela *José Roa Benítez*, de la Compañía Costa de Benjamín Acebal, departamento de Presidente Hayes, en una zona semirural. Algunos años atrás estuvieron dentro de la modalidad Guaraní hablante, actualmente siguen en esta modalidad pero con mayor énfasis en una propuesta bilingüe. La escuela *Soldado Manuel Molinas* de la ciudad de Villa Hayes, departamento de Presidente Hayes, en una zona urbana. Estos son los grupos que componen la población de nuestro estudio.

2.5 Población

² Escuelas que han optado por seguir en la modalidad aunque el MEC ya no continúa con la implementación de la misma.

La población está determinada por selección aleatoria simple, es decir, cada uno de los individuos de la población tiene la misma posibilidad de ser elegido dentro del ámbito señalado.

- Cantidad de escuelas: 3
- El tamaño de la muestra está determinado por una población de 45 alumnos de los cuales 15 fueron seleccionados aleatoriamente, 5 de cada escuela. El estudio estuvo dirigido a las salas de tercer grado de escuelas públicas y subvencionadas que se encuentran en área rural, suburbana y urbana.
- Una escuela **rural** del Departamento de Paraguari, distrito de Yaguaron, localidad Mbaritu. Tercer grado: 10 alumnos.
- Una escuela **interurbana** del Departamento de Presidente Hayes, Chaco Paraguayo, distrito de Benjamin Aceval, localidad Costa Guasu. Tercer grado: 12 alumnos.
- La escuela **urbana** del Departamento de Presidente Hayes, distrito de Villa Hayes, en el tercer grado, con 29 alumnos.

2.6 Perfil lingüístico de los niños

Se observan los siguientes contextos para el uso del castellano y del guaraní en los miembros del grupo focalizado:

- Castellano**: en casa (para los que son castellano hablantes), en la escuela (como lengua de enseñanza), en las instituciones de la comunidad, en espacios informales, a través de los medios de comunicación.
- Guaraní**: en casa (para los que son guaraní hablantes) en la escuela (como lengua de enseñanza) en espacios informales de la comunidad.

Según los datos (Cuadro 1) podríamos esperar un grupo bastante homogéneo, aunque algunos sujetos podrían mostrar un nivel ligeramente distinto: sobre todo los niños de la escuela rural cuyo contacto con el castellano no es tan fluido como los otros dos grupos. Sin embargo los resultados de nuestro análisis no son tan dispares entre los miembros de los grupos. Lo que es común a todo el conjunto en estudio es que a pesar de que el castellano o el guaraní pueda ser la lengua aprendida en casa, hay contacto constante y permanente de todos los niños con ambas lenguas.

Cuadro 1. Contexto lingüístico de los niños que conforman el grupo en estudio

Nombres	Edad	Escuela/zona	Lengua en casa	En la escuela
Marcos Benicio	8,7	Rural	Guaraní	Castell- Guaraní
Osmar Isaias	8,3	Rural	Guaraní	Castell- Guaraní
Emilio Ramón	8,9	Rural	Guaraní	Castell- Guaraní
Willian Yamil	8,4	Rural	Guaraní	Castell- Guaraní
Fernando David	8,10	Rural	Guaraní	Castell- Guaraní
Lilian	8,8	Suburbana	Castell- Guaraní	Castell- Guaraní
Dulce Abril	8,3	Suburbana	Castell- Guaraní	Castell- Guaraní
Lady Gaviota	8,7	Suburbana	Castell- Guaraní	Castell- Guaraní
Fredy	9,4	Suburbana	Castell- Guaraní	Castell- Guaraní
R.David	8,9	Suburbana	Castell- Guaraní	Castell- Guaraní
Juan Gualberto	8,2	Urbana	Castellano	Castell- Guaraní
Brian Said	8,5	Urbana	Castell- Guaraní	Castell- Guaraní
Rodney	8,2	Urbana	Castellano	Castell- Guaraní
Evelyn	8,5	Urbana	Castellano	Castell- Guaraní
Alejandro	8,6	Urbana	Castellano	Castell- Guaraní

De acuerdo con los registros de cada maestro, se completó el siguiente cuadro que se refiere a la predominancia del castellano o del guaraní o ambos al mismo tiempo, en los grupos de alumnos según cada escuela:

Escuela A: Esc. Bás. N° 3155 Don Saturnino Aguayo

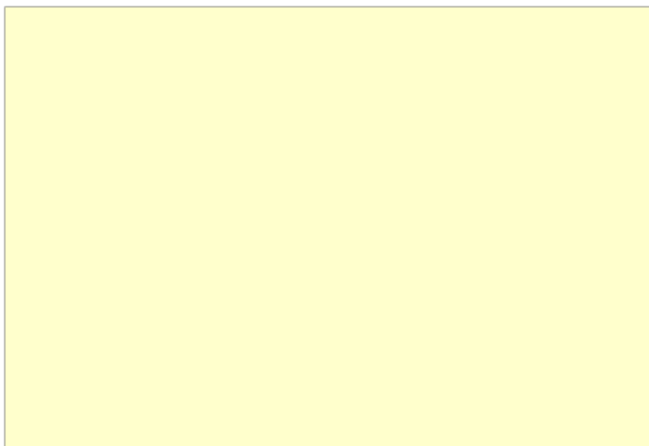


Gráfico 1. Perfil lingüístico. Esc. Bás. N° 3155 Don Saturnino Aguayo

De **10 niños, o sea 100 %** de la cantidad de alumnos del tercer grado, tienen como lengua materna el guaraní pero con comprensión básica del castellano. Tuvieron contacto en forma sistemática con el L2 al ingresar a la escuela.

Escuela B: interurbana: Esc. José Roa Benítez



Gráfico 2. Perfil lingüístico: Esc. José Roa Benítez

12 alumnos : 100% de la cantidad de alumnos del tercer grado.

8 alumnos: 66,7 % del total son básicamente bilingües

3 alumnos: 25% tienen al guaraní como lengua materna, con comprensión del castellano

1 alumno 8,3% tiene como lengua materna el castellano, con comprensión del guaraní

Ningún niño es monolingüe en una de las dos lenguas

Escuela C: Urbana: Escuela N° 5864 Manuel Molinas



Gráfico 3. Perfil lingüístico: Escuela N° 5864 Manuel Molinas

29 alumnos: 100% de la cantidad de alumnos del tercer grado

16 alumnos 55,17 % del total son de lengua materna castellana aunque también entienden guaraní

8 alumnos 27,59 % del total son bilingües

4 alumnos: 13,79 % del total son de lengua materna guaraní aunque también entienden castellano

1 alumno: 3,45 % del total hablan sólo castellano. Entienden poco el guaraní

0 habla solo guaraní

2.7 El texto elegido para nuestra investigación: La leyenda de la yerba mate.

Versión en castellano

Jasy era inmensa, brillante, poderosa. Era magia y luz. Porque Jasy era la luna y desde el cielo alumbraba cada noche los árboles, los caminos y pintaba de color de plata los ríos, los lagos y arroyos de la tierra. “Estoy muy sola aquí” decía. “Es muy aburrido” “Cómo me gustaría conocer lo que pasa allá abajo” suspiraba.

Fue así que una mañana la luna bajó a la tierra acompañada de Arai, la nube. Convertidas en muchachas caminaban y admiraban los árboles, los animales y todas las cosas hermosas del bosque sin darse cuenta que un terrible animal las venía siguiendo.

Era un enorme tigre. El animal se preparó y en un salto cayó sobre Jasy y Arai. Pero en ese momento la flecha de un indio cazador voló como una luz y se clavó en el costado del feroz animal. Herido, el tigre cayó al suelo y murió. Llenas de susto luna y nube desaparecieron.

Esa noche el cazador tuvo un sueño. Jasy y Arai le hablaron y le dijeron: “por la ayuda que nos diste te queremos dejar un regalo que compartirás con toda tu familia”. Y así fue. Al despertar encontró el indio, al lado de su casa, una hermosa planta. Era la yerba mate que desde ese día es tomada como bebida en todos los hogares del Paraguay.

Ka'a (versión en guaraní de La Yerba Mate)

Jasy ningo tuichaiterei, overa mimbi ha omanda guasu. Ha'e ipaje ha ohesapepa pyharekue, yvága guive, ka'aguy ha tape. Omyesakamba ysyry oĩva yvy ape ári. Peteĩ ára he'i: Ndavy'avéima peicha. Che añoiterei niko ko'ápe. Aikuaasete mba'épa oiko amo mombyry.

Peteĩ pyhareve Jasy oguejy yvýpe. Ou hendive Arai. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oñepyrũ oguata hikuái ha vy'ápe ohecharamo yvyra, mymbakuéra ha

opavave mba'e porã oĩva ka'aguýre. Upévare noñandúi hikuái hapykuéri ouha peteĩ mymba iñarõitereíva.

Ha'era'e peteĩ jaguarete. Ojepytaso ko mymba pochy ha opo mombyry Arai ha Jasy ári. Upepete peteĩ hu'y oveve araíre ha ojekutu jaguarete corazõre ujukaite ichupe. Jasy ha Arai tuichaiterei oñemondýi ha okañy upégui.

Upe pyhare pe indio ohecha iképe Jasy ha Araípe. He'i ichupe: "Ore pytyvõ haguére rejuhúta ko'ẽrõ repáyvo nde róga ykére, peteĩ yvyramata pyahu nde ha nde rogayguakuéra peiko porãve haguã". Upéicha heñói Ka'a ojepurúva Paraguáipe upeite guive.

2.7.1 ¿Por qué elegimos este texto?

Elegimos un texto narrativo y conocido por la mayoría de los niños de tercer grado ya que en algún momento de la escolaridad se presenta el mismo como una unidad de estudio. El análisis de cuentos, leyendas, mitos o fábulas forma parte del contenido curricular del Área de Comunicación, una de las asignaturas del currículo oficial vigente en Paraguay.

No es un texto literario alejado de la experiencia del niño paraguayo, como podrían ser los cuentos sobre princesas y castillos. Es una leyenda que sustenta las dos culturas amalgamadas y presentes en el entorno cultural lingüístico de este país. Está el bosque, la yerba mate, el indio, el jagareté, elementos que se identifican más con el ámbito de la naturaleza, más relacionada al guaraní pero también esta la nube, la luna, la transformación en mujeres. No decimos que estén directamente relacionados al mundo solo urbano o de conocimientos técnicos con los cuales se asocia más la lengua castellana. Pero tampoco dejan de ser accesibles a un niño que habita estas regiones aunque sea castellano parlante.

Decidimos proponer a los niños de tercer grado de las tres escuelas involucradas en este estudio, la reescritura de la leyenda de la Yerba Mate porque como asumen Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996) "la escritura de una historia conocida facilita la tarea de los escritores debutantes, ya que no deben asumir la carga cognitiva de inventar una historia razonable. Los

personajes y la trama de la historia ya están dadas; el escritor puede concentrarse en las elecciones léxicas, sintácticas, ortográficas y de presentación general del texto”. Esta decisión nos permitió centrar el análisis en los aspectos que consideramos esenciales para el logro de los objetivos de este trabajo de tesis.

Al igual que las autoras mencionadas hicimos una indagación con los niños que conforman nuestra población de la muestra, sobre las historias tradicionales que conocían y que tuviera una cantidad razonable de personajes, que incluyera diálogos, y que proviniera del mundo cultural paraguayo- indígena ya que debían reescribir la misma historia en las dos lenguas oficiales del país: el guaraní y el castellano. Una de las historias conocidas resultó ser la leyenda de la “yerba mate”. Además la historia debía ser contada o mejor, leída en ambas lenguas y esto suponía que se debía contar con bibliografía donde se refieren la historia en las dos lenguas. Esto no fue tarea fácil pues no contamos en el país con mucha literatura sobre todo en la lengua guaraní.

CAPITULO 3: Alfabetización inicial y producción escrita

3.1 Perspectivas del desarrollo sicolingüístico de la escritura.

Investigaciones sobre el desarrollo de la alfabetización llevado a cabo durante los últimos veinte años revelan que el proceso de alfabetización es polifacético. Implica la adquisición tanto de las convenciones del sistema de escritura, es decir, el sistema de notación de la lectura y la escritura, y también implica el aprendizaje de las formas lingüísticas (Morfológico, sintáctico y léxico) que caracterizan el lenguaje de los textos escritos o el lenguaje escrito como un estilo de discurso especial (Peled, 1996; Pontecorvo, 1997; Ravid y Tolchinsky, 2002).

Este estudio dedica una parte de su atención al análisis de la adquisición de las convenciones del sistema de 3 grupos de niños de tercer grado de tres escuelas distintas quienes conforman nuestra población. En este sentido, la Dra.

Emilia Ferreiro y la Dra. Ana Teberosky han investigado y descubierto una progresión del proceso de aprendizaje del sistema de escritura, que desarrolla cinco hipótesis sobre la lengua escrita. En las dos primeras, niñas y niños tienen una escritura indiferenciada, que las investigadoras denominaron "presilábica". En la primera hipótesis logran diferenciar la escritura del dibujo, pero no grafican aún letras convencionales. En la segunda, niñas y niños emplean un variado repertorio de grafías convencionales reguladas por una hipótesis de cantidad mínima (no se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras), otra hipótesis, la de variedad (letras iguales no sirven para leer) y otras relacionadas con la dirección de la escritura y con el abordaje del espacio plano.

Durante la construcción de la tercera hipótesis, denominada por las investigadoras como hipótesis "silábica", niñas y niños intentan otorgar valor sonoro a cada grafía, pero cada letra representa una sílaba: por ejemplo, pueden escribir AAA y decir que allí dice ANANÁ. En la constitución de la cuarta hipótesis sobre el sistema de escritura, denominada "silábica-alfabética" se produce cierta confusión en el proceso de aprendizaje, pues deben abandonar paulatinamente las hipótesis construidas con anterioridad. Los conflictos se producen, generalmente, por la dificultad de coordinar las diferentes hipótesis, lo que induce a que quien aprende no sea todavía capaz de segmentar convencionalmente las palabras en la frase.

A partir de los conflictos cognitivos relacionados con la convencionalidad y arbitrariedad de la lengua, comienzan a elaborar la quinta hipótesis sobre la escritura, ya que niñas y niños hacen correspondencia entre el fonema y el grafema, alcanzando la denominada hipótesis "alfabética". Pero, ésta no es el final del proceso puesto que quedan por resolver ciertas dificultades que se presentan en la comprensión del sistema, sobre todo en la sintaxis y la ortografía. Las escrituras de los niños de este estudio justamente están en esta etapa. Es decir, que además de ser realizadas en forma individual, fueron producidas en un nivel alfabético, "aquel en el cual los niños han comprendido la existencia de una correspondencia entre los sonidos elementales del habla y letras, pero aún no

dominan estas correspondencias sobre el plano ortográfico tradicional” (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996, p.38)

Los resultados visualizados en las producciones escritas, tanto en idioma guaraní como en castellano de nuestro estudio, son similares a los obtenidos por los niños de la misma edad (8 años) que participaron de una investigación comparativa en español, italiano y portugués realizada por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996 (1996). El análisis comparativo, en ese estudio, mostró entre otros hallazgos, que “a pesar de las diferencias entre lenguas, ortografías, script utilizado y tradiciones educativas hay tendencias generales que se manifiestan: es siempre más frecuente la hiposegmentación que la hipersegmentación”, tendencia que también es observada en las escrituras en castellano y guaraní. En cuanto al uso de las puntuaciones, se manifiestan también posturas comunes asumidas por los niños que conforman nuestro estudio con aquellos que participaron del trabajo de Ferreiro y equipo.

3.2 La producción escrita en castellano y en guaraní

El castellano y el guaraní, aunque comparten la modalidad de escritura de tipo alfabético, no están emparentados en cuanto al origen común. El castellano es una lengua de tradición milenaria cuya escritura ha evolucionado durante siglos. Sin embargo, el guaraní, hasta la actualidad sigue siendo una lengua predominantemente oral. Es decir, la mayoría de sus hablantes precisamente no lo escriben como regla general. Ha empezado a tener escritura recién desde los tiempos de la colonia. Fray Luis de Bolaños, uno de los primeros religiosos franciscanos en llegar al Paraguay, es según las crónicas de la época, quien tradujo las oraciones del catecismo para la evangelización de los indígenas de la región, usando para ello el alfabeto español. “Es la persona quien (...) más se ha dado en la enseñanza de la lengua de los indios, por ser el primero que la ha reducido a arte y vocabulario y traducido en ella la doctrina, confesionario y

sermones...”³ Otra diferencia fundamental es la elección ortográfica (el uso de apóstrofo, puso) es corriente en guaraní, no así en castellano, además de grafemas inexistentes como las vocales y consonantes nasales y el fonema “y” por ejemplo.

Cuando se realizan estudios comparativos, según Ferreiro y Pontecorvo, 1996, “entran en juego, no sólo las diferencias entre las lenguas, sino también las diferencias entre los sistema de escritura. Pero además hay que agregar otras: las diferencias en los modos de socialización a la lengua escrita, ya sean de tipo familiar o escolar. La manera de “contar por escrito” puede variar enormemente según las normas literarias de la cultura de origen y según las tradiciones escolares, que tienden a establecer peculiares de aceptabilidad estructural” En este sentido y tomando en consideración las dos lenguas en estudio, los niños de nuestra muestra han tenido exposición al lenguaje escrito del guaraní recién al ingreso a la escuela ya que existe escasos portadores de texto en espacios públicos y familiares. Además las familias no han transmitido a sus hijos una cultura escrita del guaraní puesto que hay poca literatura en guaraní para niños. La realidad no es muy diferente para el castellano. A pesar de existir amplia literatura infantil en esta lengua, casi todos los adultos de estas tres poblaciones refirieron no tener la costumbre de comprar libros a sus hijos o leerles antes de dormir. La mayoría de los niños tuvieron contacto con la cultura escrita en forma sistemática recién en los primeros años de la educación inicial. Sólo los niños de la escuela urbana tuvieron contacto informal con portadores de textos comunitarios como carteles, propagandas, medios de comunicación, nombres de productos, etc. Aunque también los otros grupos a través de medios como la televisión. El texto en estudio, la leyenda, es transmitida exclusivamente por vía oral en las familias y ya al ingreso a la escuela se la encuentra en materiales de lectura para los niños. A pesar de estas diferencias, el nivel de las producciones escritas en los grupos es bastante similar en las dos lenguas. Esto podría deberse a que en el espacio escolar las dos lenguas han tenido igual participación e importancia. Pasaremos a analizar más detenidamente las escrituras de los niños en cuanto a la

³ AGI, Charcas, leg.146. Cf. PASTELLS, I,178. En Melia, Bartomeu, 2003

segmentación de las palabras, el uso del pusó en la lengua guaraní y las puntuaciones.

3.3 La segmentación de la palabra escrita

Las escrituras bilingües de los niños de tercer grado son producciones de escritores debutantes que distan mucho de ser expertos en el trazado de los caracteres, en la segmentación entre palabras y en el uso de la puntuación. La perspectiva que adoptamos para el análisis de los textos infantiles es la que Ferreiro denomina antinormativa:

Nuestra posición teórica nos lleva a evitar una perspectiva normativa, ya que no presuponemos ninguna “naturalidad” del sistema de escritura al cual se enfrentan los niños. (...) las modalidades de construcción de un texto escrito constituyen un producto histórico, fruto de una (a veces larga) evolución, en la cual han intervenido fenómenos culturales y tecnológicos diversos. Por eso, “no podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer. Sobre todo, es impropio aplicar a este material infantil los juicios derivados de una norma adulta concebida como universal, inapelable, absoluta, lo que llevaría a analizar las palabras buscando categorizar y contar sus “errores” (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996, 1996, p.33) Por lo tanto, acordamos con estas autoras que lo que es importante comprender qué significan estas “desviaciones”, cuál puede ser su importancia evolutiva y en qué medida nos dan un acceso indirecto a una cierta representación del texto y de sus elementos. Esto nos posibilita tener una visión más amplia ante estas producciones y poder extraer conclusiones que puedan servir en esta línea de investigación.

Como decíamos, estos niños aún no han concluido su proceso de adquisición del lenguaje escrito y por lo tanto siguen construyendo hipótesis alrededor de este objeto de conocimiento. Entre ellas están las separaciones entre palabras. Los espacios entre las palabras son inexistentes en las expresiones

orales, son propios de la escritura. Así mismo no son necesarias para el productor del texto ni para el receptor que conoce la historia. La escritura al introducir espacios en blancos entre secuencias de letras, contribuye de manera notable a aislar, para el lector, las unidades de significado o aquellas que, sin tener significado propio definido, afectan el significado de los grupos nominales o verbales.

Según las investigaciones realizadas por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996 (1996, 34) donde analizan las producciones escritas de niños de habla portuguesa, española e italiana y de la misma franja etaria de nuestro grupo en estudio, los resultados obtenidos demostraron que los niños tienden más a agregar que a dividir y que estas dos tendencias opuestas se manifiestan de preferencia con respecto a los mismos elementos morfológicos. Según las autoras, tanto en español como en italiano las zonas de incertidumbre se sitúan de preferencia en torno a las mismas formas gráficas: secuencias de una o dos letras, elementos gramaticales átonos, locuciones, reconocimientos de secuencias gráficas autónomas.

La evolución histórica de algunas lenguas se realizó en la dirección de agregar elementos que permanecieron separados en otras. Tal es el caso de las preposiciones articuladas del italiano que en general el español rechaza. En el caso que nos ocupa, en la relación entre el castellano y el guaraní hay diferencias sustanciales en cuanto a la ortografía actual. El castellano tiende a separar lo que el guaraní tiende a unir. En castellano por ejemplo, los verbos y sustantivos van separados de las preposiciones: estoy *en casa*, voy *por la calle*, asisto *a la iglesia*. En guaraní, los artículos no existen. Por lo tanto, no afectan al sustantivo ni al adjetivo como indicadores de género o número. Además, al ser esta lengua aglutinante y parasintética, las preposiciones se añaden a través de partículas prefijas o sufijas a la raíz del verbo o al sustantivo, razón por la cual afecta semánticamente a los mismos. Aime che róga*pe* (estoy en casa) el sufijo *pe (en)* se añade a róga (casa), lo mismo sucede con: aha tapé*re* (voy por la calle) neakã*me* (en tu cabeza). Fue nuestro interés observar si estas regularidades

ortográficas, tanto del castellano como del guaraní, de qué modo se manifestaban en las producciones escritas de los niños.

La literatura que presenta Gombert (1990, cap. IV) es coincidente en señalar que la segmentación lexical es difícil en edades pre-escolares y se hace sistemática a los 7-8 años, cuando los niños están en proceso de alfabetización. En este sentido, y teniendo en cuenta esta aseveración, encontramos coincidencia en los datos de nuestro estudio, en lo que concierne a la mayor facilidad para distinguir los sustantivos, verbos, y adjetivos y una gran dificultad para aceptar que artículos, conjunciones, preposiciones y otros elementos de enlace sean palabras. (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996, 1996)

En las producciones de nuestros nóveles escritores, tal como esperábamos, hemos observado muestras de la SCRIPTIO CONTINUA (la escritura sin segmentaciones entre palabras) aunque sean ya niños que escriben alfabéticamente.

A partir de estos hallazgos, analizamos las producciones tanto en castellano y guaraní de los 15 niños que componen nuestra muestra, tratando de encontrar regularidades y posibles motivaciones de los niños para los usos de estos ejemplos.

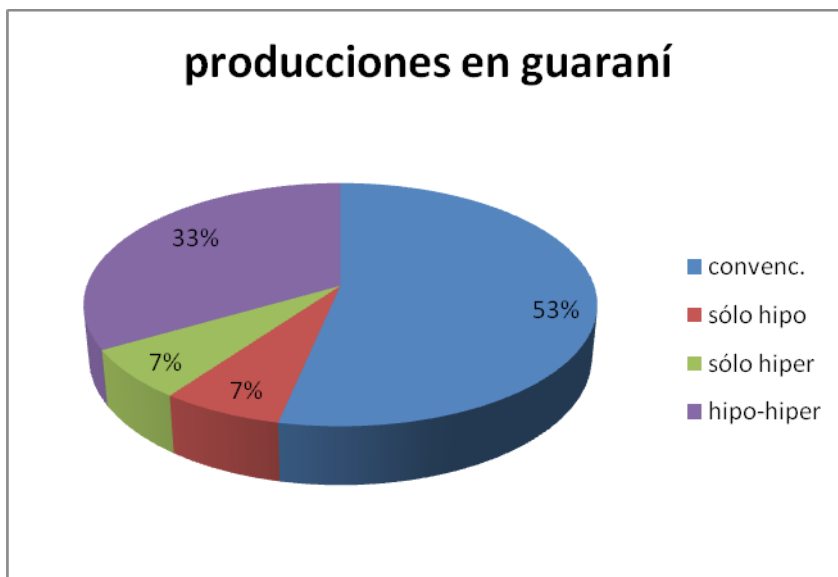
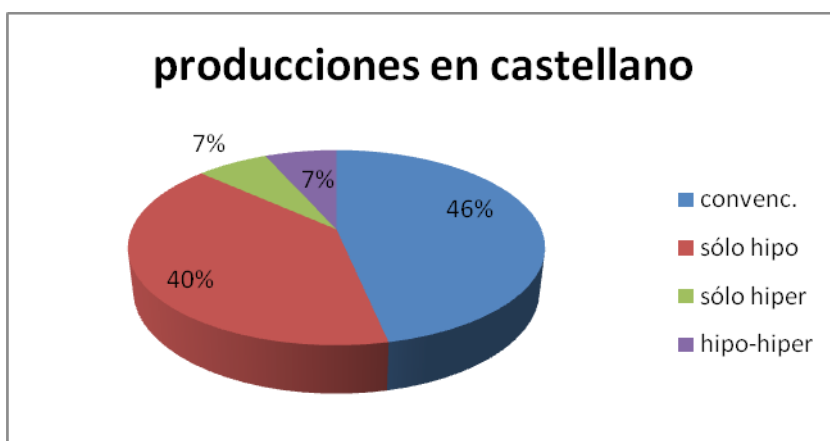
3.3.1 Análisis cuali-cuantitativo de los tres grupos en estudio

Para poder analizar los textos en estudio, utilizamos la misma unidad de análisis que las autoras de “Caperucita aprende a escribir” es decir, una palabra gráfica aunque sean elementos átonos o sin significado propio como las palabras de enlace, las conjunciones, o los artículos y cómo elaboran los niños las segmentaciones entre ellos.

El Cuadro 6 nos ejemplifica los casos de segmentaciones observadas en los textos y su relación con las segmentaciones convencionales. Los textos, en castellano y guaraní, están distribuidos en cuatro categorías: los que presentan

segmentación convencional, los textos que presentan únicamente hiposegmentaciones (uniones donde debía haber separaciones), los que sólo presentan hipersegmentaciones (es decir, separaciones donde se debía unir) y por último, los que presentan ambas. Como veremos hay diferencias fundamentales entre los dos grandes grupos, según cada lengua utilizada para la escritura.

Grafico 4. Distribución de producciones según la separación de palabras y lenguas.



Cuadro 3. Proporción de producciones según el tipo de segmentaciones

	Producciones en guaraní	Producciones en castellano
Convencional.	8	7
Sólo hiposegmentación	1	6
Sólo hipersegmentación	1	1
Hipo-hiper	5	1
Total	15	15

Según observamos en los gráficos y en el cuadro anterior, el porcentaje más alto se concentra en las segmentaciones convencionales, es decir tanto los niños guaraní hablantes como los que tienen el castellano como lengua dominante, han comprendido e incorporado las segmentaciones requeridas según las reglas de la separación entre palabras en esa lengua.

Donde hay una diferencia significativa es en la hiposegmentación. En la escritura en castellano es en donde más casos se ha observado. Los ejemplos más resaltantes son: ala (a la), alotro (al otro), esla (es la), cedió (se dio), basa (vas a) iel (y el), cedieron(se dieron).

El ejemplo es mínimo en las producciones en guaraní. Sólo un niño ha manifestado un caso de hiposegmentación en guaraní. Esto podría deberse que el guaraní tiende más a unir que a separar. Las palabras se forman en la mayoría de las veces agregando partículas a la raíz tal como hemos mencionado anteriormente. Esto no ocurre en la otra lengua estudiada.

Otra mención resaltante que ocurre en las producciones en guaraní es que 5 niños de los 15 de la muestra, manifestaron ejemplos de hiper e hiposegmentación al mismo tiempo. En algunos casos son palabras tomadas del castellano y usadas dentro de la estructura del guaraní. La hipersegmentación se da en casos como éstos: *por ke*, *tuichai terei*, y *paje*, *a lado*, y *corasope*, y *mbarete*. Pareciera que al estar en contacto con una lengua que tiende a unir

(como su lengua materna) y otra a separar, (como el castellano) los niños entran en una zona de incertidumbre donde no están seguros si qué procedimiento realizar. En este sentido, creemos importante que el docente propicie espacios significativos y participativos de producción textual donde el niño confronte estos saberes con otros diferentes, y en donde pueda aprender las regularidades ortográficas de cada lengua.

Presentaremos como ejemplo la producción escrita en guaraní y castellano de dos niños donde estaremos visualizando los cuatro casos mencionados.

Willian Yamil. 8,4. GH. Ejemplo de hiposegmentación.

La luna y la nube estaba sola y quería ber abago y bago ala mañana y estaban muifelisen yno sentía quele sejía un feroce trigre y salto sobre laluna la nube y desaparesio y estaban mui asustadas bieron muchas flores animalitos y rrio lago y cuantos se vie ala casa darman yle soño ala luna y ala nube y ala mañana encontro una plantas nueva y esa planta sellamaba yerba mate

Lilian. 8,9. Bilingüe. Ejemplo de hipersegmentación

Jasy ningo tuichaiterei ha onbindi ha omanda gasu ha o dera cada pyhare petei dia he'i Jasy navy'ái cheaño omo yvate petei pyhareve oquejy yvýpe hae ekuéra ha oiko chuguikuéra mitakuñatai ha ovy'ateri opoco panambire Jasy ha Arai o maña yvyramatare o segui chupekuéra petei mymba Ohecha petei mymba ha opo mo'a hesekuéra la tigre ha petei indio opoi la flechagui ha oho pe mymbáre ha ojuka pe mymbápe ha oñemndýi Jasy ha Arai ha petei pyhare o soña pe indio osoña Araipe ha Jasýpe he'i Jasy kuérape ome'etaha petei regalo ome'etaha yvyramata hérava ka'a ha petei pyhare opu'a ha ohecha la yvyra.

Dulce Abril. 8, 3. Bilingüe. Ejemplo hipo-hipersegmentación

Jasy ningo tuichai terei omoesakama ha e y paje omohesakama yvagaguive ysyry
ha petei pyhare he i nbavyaveima nigo che ape che año ahechasetema oikova
omoyte mombere

Petei pyhareve oiko chugiko kuñatai jasy ha arai ogecharamo mbae porã
yvyramata mbyma ha no ñandúi pe mbyma ñaro.

Pe jagurete ojepyso ha opo jasy ha araire petei flecha ujycutu mbyma corazorẽ.

Pe pete jasy ha arai oñemondi jaocañy.

Petei pyhare pe indio osoña jasy ha arai pe geichupe etopata petei yvyramata
paahu heohagu ne rogagua peicoporagua peina heñoi la ka'a.

Ojyuva Paraguaye.

Según observamos en los ejemplos expuestos más arriba, la hiposegmentación hallada en las producciones de los niños de nuestro estudio, coinciden con lo señalado en Ferreiro y Pontecorvo (1996). Las escrituras en castellano ha sido el lugar donde se ha concentrado las hiposegmentaciones. Lengua que como señalábamos tiende más a separar que a unir.

Si observamos la producción de Willian Yamil, se evidencia la hiposegmentación: “*ala*” (a la) es la que más se repite. Las zonas de incertidumbre se sitúan de preferencia en torno a las mismas formas gráficas: secuencias de una o dos letras, elementos gramaticales átonos, locuciones, reconocimientos de secuencias gráficas autónomas.

También hay coincidencia en los datos en lo que concierne a la mayor facilidad para distinguir los sustantivos, verbos, y adjetivos y una gran dificultad para aceptar que artículos, conjunciones, preposiciones y otros elementos de enlace sean palabras. (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996).

En lengua guaraní encontramos variados ejemplos de hiposegmentación combinado con hipersegmentación tal como observamos en la escritura de Dulce Abril. Esta niña bilingüe todavía duda de qué hay que unir y qué separar. Es interesante lo que ocurre con la palabra *y paje* (es mágica o tiene magia) En

guaraní la “i” índice verbal de tercera persona singular, va unida al sustantivo o adjetivo. Pero Dulce escribe “y” como la conjunción copulativa en castellano, que va separada. Podríamos suponer que esta situación generó en ella una duda que ella resolvió con la separación. Creemos que también ocurrió algo muy similar cuando escribe “jaocañy” (y desapareció) La conjunción “ha” (y) en guaraní va separada aunque sea monosílaba. Ella la escribe con “j” utilizando la letra que tiene el mismo sonido en castellano. Pero como en el castellano esta letra nunca va separada, suponemos que Dulce Abril se rigió por las normas de esta lengua.

En cuanto al tipo de letra utilizada por nuestra población, señalamos que todos los niños utilizaron caracteres separados. Ninguno optó por los caracteres ligados (letra cursiva). En relación a esta variable, que forma parte de la cultura didáctica de las tres instituciones, podemos señalar que por estudios realizados hace ya bastante tiempo, sabemos que los caracteres separados favorecen al niño que está tratando de dominar las variaciones cuantitativas y cualitativas. (Ferreiro, 1986a, 1986b, 1988). Pero cuando llega a trabajar “sobre lo ortográfico dentro de lo alfabético” como es el caso de los niños de nuestro estudio, las relaciones se invierten y la producción de escritura ligada presenta ventajas, según esta investigadora, con respecto a la escritura con caracteres separados.

En efecto, cuando se escribe con caracteres separados hay que regular dos tipos de espacios: los espacios entre las letras de cada palabra y los espacios entre las palabras. Por el contrario, cuando se escribe en escritura ligada, la oposición es más clara, ya que se sitúa en las dimensiones de continuidad del trazado versus discontinuidad. (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996,59). Por lo dicho anteriormente y tal como señalábamos no podemos aseverar la influencia de esta variable en la producción en guaraní y castellano ya que no estuvo presente en nuestro estudio pero queda como material para futuras investigaciones.

En cuanto a cómo afecta la experiencia escolar previa y/o la influencia social global sobre el aprendizaje de la segmentación convencional se evidencia en nuestra investigación que la situación socioeconómica o la zona geográfica

(rural, suburbana, o urbana) parecen no incidir en los resultados cuantitativos. La hiposegmentación se ha presentado en mayor porcentaje en niños castellano hablantes de la zona urbana. La hipersegmentación combinada con la hiposegmentación se ha evidenciado tanto en los niños guaraní hablantes como castellano hablantes, así como en los bilingües, en un porcentaje casi idéntico.

Los 15 niños que componen nuestra población han tenido los mismos años de escolarización. Son cuatro años desde el preescolar hasta el tercer grado. Sin embargo, es importante resaltar que las tres instituciones mantienen una cultura escolar de respeto, promoción y desarrollo de ambas lenguas que incluye el contacto significativo y suficiente con materiales escritos tanto en guaraní como castellano. Por lo tanto, es posible suponer que podría ser un variable al cual se puede atribuir el alto porcentaje de segmentaciones convencionales que se observa en las producciones escritas.

De los hallazgos de este estudio se desprende que el tema de las segmentaciones es bastante más complejo de lo comúnmente solemos considerar. De allí la necesidad de que los docentes conozcan y sean conscientes de las características que asume la producción escrita en castellano y guaraní de los niños que llegan al tercer grado, cuáles son los retos a los que se enfrentan y deben resolver todavía. Es importante destacar que no se trata de “errores” en el sentido estricto del término, sino desafíos que los alumnos deben ir superando con la intervención pedagógica del docente en situaciones de revisión, análisis y edición de las producciones escritas en las salas de clases bilingües.

3.4 El puso o el apóstrofo en las escrituras en guaraní

Por primera vez, el guaraní volcó sus palabras en el kumatia (papel), cuando en 1586, Fray Luis de Bolaños, escribió un Catecismo en avañe'ê (lengua del hombre). En 1595, el Padre José de Achieta hizo lo propio con un "Vocabulario". En 1616, Antonio Ruiz de Montoya, compuso su: "Arte y Vocabulario de la lengua guaraní". Luego, siguieron, Paulo Restivo y otros.

Los mencionados trabajos son verdaderos tratados de gramática guaraní. A pesar de tener limitaciones para la actualidad, rescataron valiosos elementos del idioma aborigen, que ellos consideraban admirables y excelentes por sus extraordinarias expresiones. La grafía castellana pudo ayudar en la emergencia.

Recordemos que, antes de adoptar la actual grafía del guaraní, se realizaron numerosas reuniones, discusiones y tratativas entre los países interesados. Así, en Febrero de 1950, reunidos en Montevideo los representantes de Bolivia, Brasil, Paraguay, Argentina y Uruguay, se llegó a un Acuerdo para casi la totalidad de la grafía para el guaraní. Sin embargo, su aplicación se demoró por casi 50 años.

El Alfabeto guaraní se llama Achegety, por las letras A, Ch, y G, que inician su composición, agregando la partícula ty, que indica colectivo o agrupamiento. El usado ahora cuenta con 33 letras: a - â - ch - e - ê - g - g - h - i - î - j - k - l - m - mb - n - nd - ng - nt - ñ - o - ô - p - r - rr- s - t - u - û - v - y - ÿ - Por último, el llamado puso ('), que es el apóstrofo utilizado en algunas lenguas.

En la escritura guaraní, al puso (leer pusó), se lo usa para cortar el sonido, como en el caso de Ka'a, (yerba mate, leer con acentuación final), pues de lo contrario se leería, de corrido: kaa. Pu, significa sonido. So, significa cortar. La falta de uso del puso (') cambia el significado de las palabras en guaraní. Ejemplo: sevo'i (lombriz) y sevói (cebolla). Analizamos en nuestro trabajo el tratamiento que dan los niños al puso en sus producciones escritas en guaraní. Podríamos preguntarnos: ¿qué significa para un niño de tercer grado esta marca? En la lengua guaraní esta marca existe y es habitualmente usada. ¿Se percatan gráficamente de la presencia de esta marca o no? O están más empeñados en otros aspectos de la gramática y la ortografía en esta etapa de su aprendizaje. ¿A que podría deberse su ausencia y de qué manera se manifiesta? ¿Qué podemos aprender de sus producciones escritas en cuanto a este elemento?

Tomamos como base el uso del apostrofo en los textos de niños italianos de 8 años que participaron del estudio comparativo en portugués, italiano y

español, realizado por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996 presentado en “Caperucita aprende a escribir” (1996). En la práctica actual del italiano es corriente el uso del apóstrofo. En esta lengua el apóstrofo sirve, en general, para indicar la elisión de artículos, preposiciones articuladas, pronombres clíticos, adjetivos demostrativos, cuando estos elementos lingüísticos son seguidos por sustantivos, adjetivos o verbos que inician con vocal. Esa elisión determina que el espacio habitual entre las dos palabras sea ocupado por el apóstrofo el cual, desde un punto de vista intuitivo, separa dos palabras y, al mismo tiempo, las une. En la escritura no se deja ningún espacio intermedio antes o después del apóstrofo, ya sea escritura cursiva, dactilográfica o tipográfica.

Como ya dijimos anteriormente, el puso en guaraní indica la suspensión del sonido, un corte en la pronunciación de la palabra. Siempre es usado intra-palabra, es decir indica la suspensión de sonidos siempre entre dos vocales dentro de una palabra. Aunque la función de este signo, que en guaraní es considerada una letra, es diferente que en el italiano, gráficamente son iguales en cuanto a que aparecen en medio de palabras o en medio de una palabra. Al analizar los 15 producciones en guaraní y compararlas con los resultados encontrados por Pontecorvo en el italiano, encontramos un tratamiento muy similar en ambas lenguas a pesar de las diferencias que pudiéramos encontrar en las dos poblaciones de niños (paraguayos e italianos) tanto socioeconómicas como de culturas escolares y didácticas.

Tal como describe Pontecorvo, en la investigación a la cual aludimos anteriormente, cuatro son los casos en los aparecen los apóstrofes en las producciones de los niños italianos:

- a) un apóstrofo puede haber sido omitido, pero conservando la elisión y el espacio entre las palabras.
- b) un apóstrofo puede haber sido omitido, conservando la elisión pero no el espacio entre las palabras.

c) un apóstrofo puede aparecer en un lugar no previsto, dentro de una palabra, generando una hipersegmentación.

d) un apóstrofo puede aparecer en un lugar no previsto, entre dos palabras que no lo requieren.

Pasamos ahora a analizar los casos observados en las producciones infantiles de nuestra población en idioma guaraní tratando de encontrar algunas regularidades y posibles motivaciones de los niños para el uso o no del puso (').

Caso a: se coloca el puso en el lugar indicado

Caso b: se omite el puso, pero se deja el espacio

Caso c: se omite el puso, tampoco se deja el espacio

Caso d: aparece el puso en un lugar no previsto dentro de una palabra

Caso e: aparece el puso en un lugar no previsto entre dos palabras

Observemos cómo utilizan el puso en sus producciones en guaraní, los niños de nuestro estudio. Las letras *a, b, c, d, e* que inician la serie de ejemplos de cada alumno, señalan que las palabras pertenecen a los casos nominados más arriba

1. Emilio: No usa ninguna palabra con puso

2. William

b) he i (he'i)

c) ndovyavei, koero (ndovy'avéi) (ko'erõ)

3. Fernando

a) he'i, ndovy'aveima, no'ape, he'i, Ka'a

e) ape'ari (ape ári)

4. Osmar

c) hembura (hemb'urã)

5. Marcos Benicio

a) ndovy'ai, he'i, ha'ekuera, ko'ero, ho'upa, ka'a

d) pete'i (3veces) (peteĩ)

6. Dulce Abril

a) Ka'a

c) hae, mbae, heo, ojuva (ha'e) (mba'e) (he'u) (oje'úva)

7. Leidy Gaviota

b) he i, y año (he'i) (hi'año)

c) ovaiterei, noñemey, ameta, kaa (ovy'aiterei), (noñeme'etí), (ame'ěta), (ka'a)

8. Rosme David

a) ha'e, he'i, co'ape, opomo'a, oñe'ero, co'ero, ca'a, epu'avo

c) maepa, geí (ma'epa) (he'i)

e) ape'ari (ape ári)

9. Fredy

a) ha'e, oñe'e, ha'ecuera, ñeme'ei, ho'u, he'i

c) mbaepa (mba'épa)

e) ape'ari (ape ari)

10. Lilian

a) He'i, ha'e, ome'ětaha, ka'a,

c) nodyai, iaño, ovyaiterei, moa, hei, opuã (ndovy'ái) (hi'año) (ovy'aiterei) (mo'a) (he'i) (opu'ã)

11. Juan Gualberto

b) ha ekuera (ha'ekuéra)

12. Alejandro

a) mba'e, hu'y, ho'a, rome'eta, ka'a

c) hei, haekuera (he'i) (ha'ekuéra)

d) no'byaipepe (ndovy'áipepe)

13. Evelyn

a) he'i, ko'ape, mba'epa, ha'ekuera, hu'y, ka'a

c) hae, ndavyaveima,koape, ovyaterei (ha'e), (ndavy'avéima), (ko'ape) (ovy'aiterei)

14. Brian Said

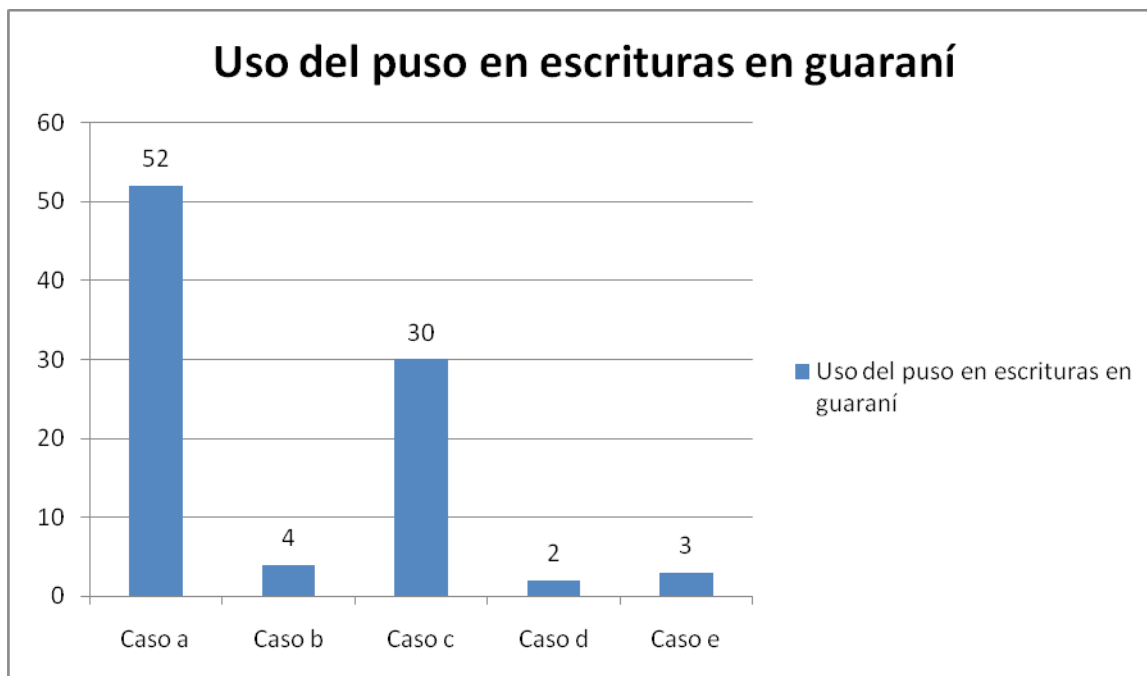
a) Ko'eramo, ka'a

c) ndovyai, jae, hae, mandua (ndovy'ái) (ha'e) (ha'e) (mandu'a)

15. Matias

a) ha'e, ndovy'ai, ha'eño, ha'e, ha'ekuera, opomo'a, hu'y, repu'a, ca'a

3.4.1 Análisis cuali-cuantitativo de los datos



Tal como observamos en el gráfico, del 100 % de los casos en donde los niños debieron usar el puso en sus producciones en guaraní, el 57 % lo hizo en los lugares donde debían ser usados. Lo que llama la atención es la franja donde se concentra el 33% de los casos de uso del puso. Es el Caso c) donde los niños omiten el signo gráfico, pero también no se percatan de que al interrumpirse el sonido deben marcarlo con un espacio en blanco en medio de las palabras. Este resultado es similar a los obtenidos por los niños de la investigación de Pontecorvo (2006) de edades similares que los niños de nuestro estudio. El mayor porcentaje después del uso convencional del apóstrofo se sitúa en el caso c: niños que omiten el apóstrofo pero también el espacio entre las palabras.

Analicemos el caso particular de la palabra Ka'a que aparece en la mayoría de las escrituras ya que es el árbol de cuyo origen trata la leyenda. Aparece una sola vez en todas las producciones, al final del texto. Algunos lo reemplazaron por un sinónimo como “peteĩ yvyramata” (un árbol), otros por “yerba mate”. Es

interesante destacar que cuando se trata de esta palabra en particular, casi todos los niños la escribieron en forma convencional. La pocas veces que lo escribieron de manera diferente lo hicieron sin escribir el puso y sin dejar el espacio correspondiente, afianzando las conclusiones anteriores de que después de las escrituras convencionales, el mayor porcentaje recae en el caso c).

Veamos el gráfico de la palabra Ka'a:

Grafico 5. Nivel de uso de la palabra Ka'a en las 15 producciones en guaraní.



Como vemos, 9 de los 10 niños que usaron la palabra ka'a, colocaron el puso donde debían hacerlo. El único caso (Evelyn) corresponde al grupo c. La niña escribió la palabra ka'a pero sin poner el puso entre las dos vocales y sin dejar tampoco el espacio correspondiente.

Las muestras tomadas para nuestro estudio registran las producciones escritas de los niños en una etapa específica de su escolarización: al final del tercer grado y en una sola recolección de datos. Es por esto que no podemos hacer una referencia a la evolución del uso del puso en niños menores a los de nuestro estudio. Tampoco existen estudios anteriores en este tema en la lengua guaraní. Pero creemos que sí nos es posible colegir algunas constataciones tanto de los datos generales donde hay una incidencia del 57% de uso convencional del puso

como de los datos obtenidos al analizar la palabra Ka'a específicamente. Más de la mitad de los niños al llegar al tercer grado ya han incorporado el uso del puso en forma convencional. Casi el 100% en la palabra Ka'a. Aunque esta palabra tiene escasa concurrencia en el texto, aparece una sola vez, al final de la leyenda, es una palabra con la que los niños tienen casi contacto permanente a través de las etiquetas comerciales de la yerba mate, muy difundidas por los medios de comunicación y con una casi omnipresencia en los hogares paraguayos.

Tampoco podemos referirnos a la evolución histórica de la incorporación del puso en la ortografía del guaraní ya que, como mencionamos al principio, es muy reciente la standarización de la escritura de esta lengua autóctona de América.

Analizaremos ahora el otro grupo predominante. El 37% que corresponde a la omisión del puso y también del espacio que corresponde entre las vocales dentro de una palabra. Pareciera que estos niños no se percatan aún de la presencia gráfica del puso en sus escrituras. Podemos detenernos a observar si corresponden a alumnos de la escuela rural y suburbana ya que estos niños han aprendido a leer y a escribir en su lengua materna que es la lengua guaraní. Y el puso sólo tiene presencia en el guaraní. Los niños de la escuela urbana, aunque han tenido significativo contacto con esta lengua desde el principio de su escolarización, se han alfabetizado en castellano. Sin embargo, los datos no muestran una inclinación decisiva hacia el grupo guaraní hablante como usuarios convencionales del puso. En los tres grupos se dan casos de omisiones tanto del signo como del espacio. Más aún, si analizamos las escrituras individualmente, niño por niño, ninguno tiene referencias absolutas. En todos encontramos oscilaciones en cuanto a colocar o no el puso, dejar o no el espacio. Si se coloca convencionalmente el puso en dos o tres palabras, en otras tantas se lo omite o se lo coloca en un lugar indebido. Las palabras que más dudas crean son: "he'i" (dijo) "mba'e" (que) y "ha'e". Estas palabras cortas, de una sola sílaba, tienen el corte de sonido entre las vocales finales. Podemos suponer que estos indicadores son motivos de oscilaciones en los alumnos. Citamos como ejemplo: Tres niños de la escuela urbana omiten el puso y el espacio. Pero Leydi, de la escuela suburbana,

deja el espacio respectivo. En cambio, en los niños de la escuela rural, en las mismas palabras, Dulce Abril no pone ni el puso ni deja el espacio.

De estas constataciones podemos desprender conclusiones, aunque sean preliminares. Una es la progresiva incorporación de este elemento en la escritura de los niños. Que hay oscilaciones y zonas de incertidumbre que es importante aclarar y definir y que los niños de tercer grado necesitan comprender aún las funciones y el sentido de estas marcas dentro de sus producciones.

3.5. Las marcas de puntuación

Marcas, letras, signos, espacios, subrayados y destacados, líneas y columnas... una página escrita es la combinación de éstos y otros rastros visibles, incluyendo esos *no rastros* que llamamos espacios. (Castedo, tesis doctoral, 2003) Acordamos con esta investigadora en entender la puntuación como un sistema de marcas que no son letras cuya función primordial es orientar al lector en la interpretación de un texto.

El sistema de puntuación ocupa un lugar central en el análisis de lo escrito, en tanto *se escribe* no *se dice*. “Así como el conjunto ordenado de letras dan su rostro gráfico a cada palabra (...) los recursos de presentación, la *mise en page* y los signos de puntuación, dan el rostro gráfico del texto...” (Ferreiro, 1996, p.159)

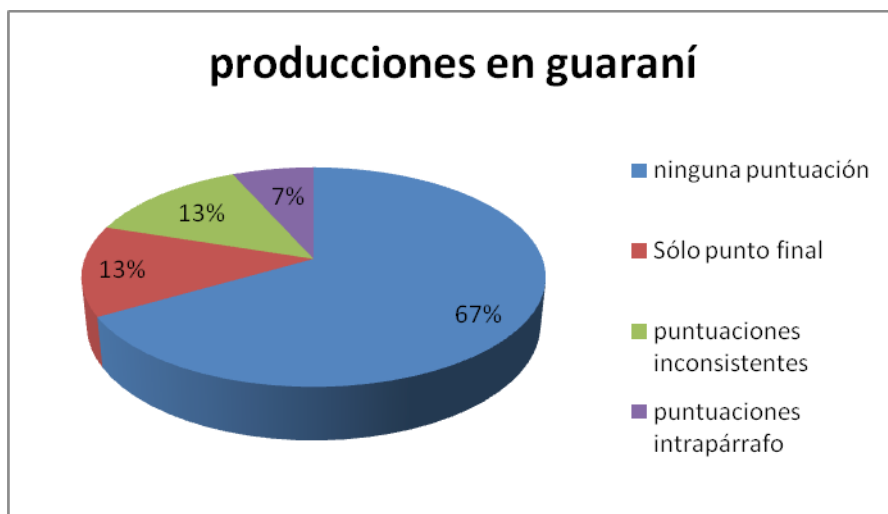
En relación al análisis hecho a las producciones de los niños de nuestra investigación, podemos preguntarnos: ¿Por qué los niños omiten las puntuaciones? ¿Qué significa para un niño de 8 años los puntos, las comas? ¿Cuando escribe, considera que es fundamental para el significado de lo que desea comunicar? ¿Cómo se cuestionan los niños sobre estos elementos de la escritura? La creencia que tenemos es que piensan que igual ellos “narran la historia”. Que estas marcas no inciden sobre las significaciones. Debemos considerar también que al escribir se ponen más como escritores no tanto como lectores. Esta situación les exime de tener que cuestionarse sobre las marcas gráficas y sus funciones, por ejemplo que las puntuaciones sirven para separar

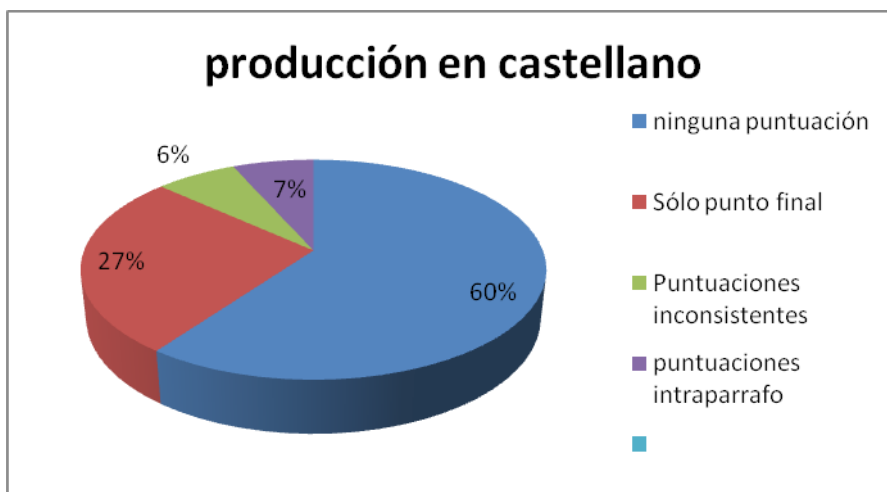
frases completas con significados. Ellos conocen la historia y el hecho de escribirla y ponerla sobre el papel es el mayor desafío y preocupación. Creemos que pedirles que se pongan en el papel de lectores y escritores, a la vez es exigirles demasiado.

Siguiendo esta línea de reflexión, es interesante comprobar la reconstrucción del objeto de conocimiento que es la escritura. También es esperanzador suponer que la sala de clase puede llegar a ser ese laboratorio donde se analiza, se reflexiona sobre estos grandes desafíos cognitivos. Que sirva para que los niños avancen hacia la escritura convencional y no sólo eso sino usuarios competentes de la escritura y la lectura.

Seguidamente, de las treinta producciones, 15 en guaraní y 15 en castellano, haremos una descripción cuantitativa de cómo los niños resolvieron el uso de las puntuaciones principales dentro de los textos.

Figura 6. Uso de las puntuaciones en las producciones en guaraní y castellano.





Como es posible observar y haciendo una comparación entre las escrituras de los niños en guaraní y castellano, los datos arrojan resultados bastante similares. En las dos lenguas, el peso mayor recae sobre las producciones que no contienen ninguna puntuación. Los niños, al escribir tanto en guaraní como en castellano, en su mayoría, no se cuestionan sobre estas marcas en sus textos.

Como ya lo señalaban Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996) el trabajo de puntuar un texto comienza desde afuera para adentro. Al principio pareciera que para el niño las puntuaciones no existieran, como que no tienen conciencia de ellos. Luego empiezan colocando el punto final, como si dijeran: “ya está, ya terminé” “cierro la historia con este candadito, con este puntito”. Luego se percatan que hay separaciones entre párrafos, que estos también terminan en punto. Y así, que dentro del párrafo también existen pequeños signos: comas, punto seguido, comillas, interrogaciones etc., que llevan al lector de la mano por el “bosque narrativo” para que no se pierda y entienda no sólo “parte” sino todo lo que el autor quiso comunicarle.

También encontramos que los niños muchas veces, utilizan las puntuaciones en forma inconsistente. Es decir, ponen puntos, por ejemplo, al final del párrafo pero no al final del texto. Que usa comas entre elementos enumerativos pero no usa un punto seguido.

Algunos incluso, en el intento de organizar su texto, numeran los párrafos, dejan espacios en blanco entre un párrafo y otro pero paradójicamente no usan puntos intermedios ni finales. Todas estas comprobaciones nos remiten a los sucesivos progresos que realizan los niños hacia la convencionalidad del sistema ortográfico y gramatical del guaraní y el castellano, que se encuentran todavía en zonas de avance, de pasaje de procesos y no terminales. Esta conciencia nos impulsa a continuar en esta línea de investigación para ir profundizando y afianzando los pequeños pero interesantes hallazgos realizados hasta ahora.

CAPITULO 4: Desarrollo de la producción escrita y la estructura narrativa

Nuestro trabajo también se concentra en el desarrollo de la escritura de un texto, en el sentido de una unidad semántica que constituye un todo unificado, que no puede reducir su significado a las palabras sueltas y frases de que se compone (Halliday y Hasan, 1976). Asumimos que los textos tienen funciones, que están integrados en la forma en que la información que contienen es organizada. En los últimos años, las habilidades de los niños en la construcción de un texto, tanto en preescolar y edad escolar han sido objeto de varias investigaciones. Los estudios sobre la producción de textos de los niños en edad preescolar y en edad escolar desde diferentes perspectivas demuestran que mucho antes de que los niños puedan leer y escribir en una manera convencional, son sensibles al lenguaje de los libros y al idioma en que se escribe (Fox, 1993; Pontecorvo y Morani, 1996; Zuccheromaglio y Scheuer, 1996).

Según la tesis doctoral de Ana Sandbank (2009) sobre la producción escrita en lengua hebrea y español, la distinción que emerge de este tipo de investigación entre el lenguaje escrito y convenciones del sistema de escritura permite la exploración de la relación entre estos dos aspectos desde el punto de vista del escritor. Este enfoque más integrador, con el apoyo de los análisis de textos escritos por los niños en transición a la escritura convencional, muestra que el contenido y la estructura del texto pueden influir en las convenciones de escritura,

tales como la segmentación de palabras (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 2002). Muchas de las investigaciones sobre producción de textos en los escolares se han referido al período posterior al dominio de la escritura convencional (Berman y Verhoeven, 2002; Peled, 1994) en el supuesto de que durante los primeros años de escolaridad, los niños están preocupados casi en su totalidad con el dominio del sistema de escritura en sí mismo. El presente estudio, que comparte estos postulados, se concentra en el desarrollo de la producción de textos escritos por niños, que en su mayoría, están ya en un proceso de fortalecimiento de su escritura.

4.1 La naturaleza del discurso narrativo

La narrativa se percibe como el tipo más universal, del tipo texto monológico, compartida por las sociedades alfabetizadas o no. Las historias se cuentan a los niños desde una edad muy temprana (Hickmann, 2003; McCabe y Peterson, 1991; Miller y Sperry, 1988). Esta fue una motivación importante para la elección de un género narrativo en el presente estudio.

La narrativa se ha caracterizado como un modo de pensamiento, una forma de organizar las intenciones humanas, las vicisitudes y consecuencias de las acciones en términos de "lo que debe ser una historia para ser una historia" (Bruner, 1986, p. 17). Cada vez más, y sobre todo a partir de la década de los 80 se incrementa ampliamente el interés por estudiar las actividades de los niños con los textos escritos no sólo para el desarrollo de la alfabetización, sino también para la adquisición del lenguaje en general (Pontecorvo y Orsolini, 1996). Esta es una razón importante para no excluir las historias escritas de la investigación psicolingüística en la narrativa.

La leyenda es de trama narrativa y función literaria. Entonces podemos decir que la leyenda responde a la estructura de los textos narrativos. Está compuesta

Situación Inicial: Aquí se presentan los personajes en un tiempo y espacio. En la

leyenda de la "yerba mate" se describe a Jasy con cualidades tanto materiales, propias de un astro celeste: brillante, inmensa, luminosa como también actitudes humanas como el sentirse sola en el cielo o aburrida y con ganas de conocer lugares lejanos. Esta situación es la que desencadena las acciones siguientes. Jasy baja a la Tierra acompañada de Arai, la nube. Es en la Tierra que ocurren las acciones principales de la leyenda.

Complicación: Se produce cuando la situación de normalidad se interrumpe por un deseo extremo que tiene el personaje, deseo que produce un desequilibrio. También esta complicación se da cuando un hecho extraño irrumpe en el relato. En la leyenda en estudio se observa dicha complicación cuando las dos protagonistas son atacadas por un animal feroz y corren grave peligro.

Situación Final: Es la resolución del conflicto. En la leyenda del Ka'a se resuelve el conflicto cuando aparece el indio quien mata al tigre que ataca a Jasy y Arai. Ellas en pago a este favor le regalan la planta de la yerba mate.

A diferencia de otros textos narrativos como el cuento, la novela, etc., la leyenda se caracteriza porque es transmitida de generación en generación y narra hechos imaginarios basados en costumbres. Casi siempre termina con una transformación ya sea de una planta o animal. Aunque actualmente ya fueron transferidos a la escritura, todos los relatos de mitos o leyendas en el Paraguay fueron en origen orales. Un relato oral breve en el que se narran distintos acontecimientos que pueden ser el origen de un pueblo, de una celebración, de un fenómeno de la naturaleza; un hecho misterioso ocurrido en la comunidad; un problema o situación ocurrida entre animales. Su propósito es entretener y, al mismo tiempo, enseñar pues casi siempre tiene un mensaje para la vida individual o comunitaria.

Esta narración del origen de la Yerba Mate, recogida de la cultura oral, permite a los adultos transmitir la sabiduría del pueblo enseñando, especialmente a los niños, cómo se gestó la cultura guaraní y los elementos que participan de ella. También a través de los mitos y leyendas se explica la relación con lo divino y el más allá.

En relación a la cultura guaraní, de donde es originaria esta leyenda, tiene una característica esencial: todo lo que acontece en la vida del hombre guaraní tiene que ver con su relación con Dios y sus designios. Esa vivencia como de “trance místico frente a lo absoluto” fue percibida por León Cadogan (1992), cuando describe a los Mbya-guaraní:

“Hállase[...] el indio bajo la influencia del fervor religioso a veces rayano en éxtasis que siempre les domina cuando tratan de cosas sagradas.”

Estas notables manifestaciones encuentran como una explicación y síntesis en los estudios que durante varias décadas llevó a cabo el antropólogo Egon Schaden (1954) entre diferentes parcialidades de Guaraníes residentes en el actual Brasil:

“En la superficie de la tierra, no hay por cierto, pueblo o tribu, a quién se aplique mejor que al guaraní aquella palabra evangélica: ‘mi reino no es de este mundo [...] Toda la vida mental del guaraní converge hacia el Más-allá [...] Su ideal de cultura es la vivencia mística de la divinidad, que no depende de las cualidades éticas del individuo, sino de la disposición espiritual de oír la voz de la revelación. Esa actitud y ese ideal son los que le determinan la personalidad”

No es fortuito entonces que la presente narración gire también alrededor de cómo Dios, a través de unos seres celestiales como la luna y la nube proveen al hombre de lo necesario para una mejor vida en la tierra. La Yerba Mate y su origen son tratados en la leyenda en estudio como un regalo de Dios a los hombres que practican el bien. El indio salva a la Nube y a la Luna de una muerte segura. En recompensa ellas le envían la planta de la yerba que es de un uso muy extendido en el Paraguay. Por lo tanto esta planta, que condensa en sí varias cualidades, entre ellas la de asegurar la fraternidad entre los parientes y la de calmar la sed en los extensos días de calor, tiene un origen celeste, tal como se explica en la leyenda.

Recordemos que la estructura del texto narrativo es la que, en general, los niños captan con mayor facilidad, puesto que constituye un eje articulador que conecta el paso del lenguaje oral al lenguaje escrito. Y, de entre los textos narrativos, es preciso mencionar, por su peso escolar y social, las narraciones literarias, las cuales presentan una tradición bien diferenciada y configuradora de una tipología de géneros y subgéneros con leyes propias. La apelación a los conocimientos previos del lector tiene una importancia especial en el juego literario, ya que el autor utiliza conscientemente las expectativas propuestas para intentar resultados receptivos de varios tipos, que van desde la confirmación de lo que el lector espera, hasta la posibilidad de resaltar las modificaciones introducidas con respecto al esquema base con la intención de causar un efecto sorpresa en el receptor.

Considerando lo anterior, es una necesidad entregar a los niños, además de herramientas para potenciar el pensamiento lógico-científico, estrategias para hacerlos participar del imaginario colectivo a través de mitos, cuentos y leyendas, aprovechando esta rica fuente de cultura, como contribución a la elaboración del mundo simbólico infantil, teniendo en cuenta que el pensamiento narrativo, juntamente con el pensamiento lógico-científico, contribuye a que los seres humanos ordenen su experiencia vital y construyan la realidad (Bruner 1997: 137).

Entre los textos bien delimitados por sus características propias, el texto narrativo es, con toda probabilidad, el que más tempranamente se conoce en la mayoría de las culturas. La caracterización de sus rasgos básicos -esencialmente sucesión temporal de acontecimientos, personajes interrelacionados y presentación de un conflicto central, posteriormente resuelto en algún sentido- se encuentra presente en detallados análisis desde varios campos de investigación (Stein y Glenn 1979).

Concluimos este segmento con una cita de Flury (1951) donde este autor expone su sentido de lo que representa este tipo de texto narrativo:

“La Leyenda - se ha dicho - es el eslabón que une la prehistoria con la Historia misma. Y en verdad, la historia del hombre en su período nebuloso no es más que una sucesión de leyendas. Cada vez que el ser humano se encontró ante enigmas indescifrables o simplemente ante hechos inexplicables, buscó en la fantasía el origen y desenlace del enigma, de acuerdo a su sensibilidad, psicología y mentalidad. La mente tiene la facultad de reaccionar en idéntica forma ante lo incognoscible. Por eso la leyenda, que es la reacción del hombre ante lo inexplicable, tiene semejanzas en distintas latitudes. La universalidad de muchas leyendas tiene en esto, y en la unidad del género humano, su lógica explicación. Y como abarca todos los aspectos de la vida: amor, luchas, muerte, origen, fin, etc., constituye un valioso auxiliar de la Historia. Joaquín V. González ha dicho que la leyenda, desentraña muchos aspectos del espíritu humano que la Historia no pudo descubrir. Representa también, como todos los impulsos míticos, el esfuerzo del hombre por elevarse a lo sobrenatural, magnificando hechos reales o fantásticos, para crear una vida distinta de la vida material, tan pobre en espíritu y poesía.

4.2 El concepto de género

Algunos géneros son considerados por la sociedad como funcionalmente pertinentes para llevar a cabo ciertas acciones comunicativas (Bronckart, 1997; Bronckart, Canelas- Trevisi y Ventas Cordeiro, 1999; Steen, 1999; Todorov, 1977). Por otra parte, las sociedades y las culturas convienen los géneros con los valores sociales. Algunos de ellos son considerados como ordinarios, mientras que otros son considerados como más dignos o literarios, y su potestad constituye un "capital cultural" (Bourdieu, 1984). Las leyendas como género literario, forman parte del "capital cultural" del Paraguay.

Una leyenda es una narración tradicional que incluye elementos de ficción, a menudo sobrenaturales, y se transmite de generación en generación. Se ubica en un tiempo y lugar que resultan familiares a los miembros de una comunidad, lo que aporta al relato cierta verosimilitud. En las leyendas que presentan elementos

sobrenaturales, como milagros, presencia de criaturas féricas o de ultratumba, etc., éstos se presentan como reales, pues forman parte de la visión del mundo propia de la comunidad en la que se origina la leyenda. En su proceso de transmisión a través de la tradición oral las leyendas experimentan a menudo supresiones, añadidos o modificaciones, surgiendo así todo un abanico de variantes.

El género narrativo de ficción leyenda, fue seleccionado para este estudio como un texto escrito que es familiar, en la cultura de los tres grupos de estudio. Por otro lado, la universalidad de este tipo de texto hizo posible seleccionar una leyenda que no es patrimonio exclusivo de las tres poblaciones seleccionadas ya que incluso es conocida en la región que conforma los países de la América del Sur.

Los géneros son construcciones históricas, que pueden ser conservadas, transformadas o descartadas de acuerdo a los cambios sociales y culturales. Las leyendas, por ejemplo, se han transformado tanto en sus fines y en los contextos en que aparecen. En su origen, fue una narración puesta por escrito para ser leída en voz alta y en público, bien dentro de los monasterios, durante las comidas en el refectorio, o dentro de las iglesias, para edificación de los fieles cuando se celebra la festividad de un santo. En ellas la precisión histórica pasa a un segundo plano para resaltarse la intención moral o espiritual (en las hagiografías o leyendas hagiográficas o piadosas, cuyo más conocido testimonio es La leyenda dorada de Jacopo della Vorágine). Hoy en día, las leyendas aparecen sobre todo en las formas escritas, como piezas de literatura, más que como un vehículo para la enseñanza de una moral. Así, las condiciones sociales, así como los propósitos comunicativos de las leyendas han experimentado cambios históricos, pero la organización del texto en particular, el contenido y las expresiones lingüísticas aún se conservan.

Este estudio comparó el rendimiento de niños de tercer grado (8 años y algunos meses) cuando se les pide escribir una leyenda, con el objetivo de conocer cómo las formas lingüísticas se utilizan para llevar a cabo las funciones narrativas en el registro de la lengua escrita través de dos idiomas y en una etapa

de consolidación del desarrollo de la alfabetización lingüística. El diseño de este estudio refleja la suposición subyacente que volver a contar y la reescritura en este caso, son también procesos de construcción del texto, en lugar de la mera copia o réplica de un "maestro" de texto. Por el contrario, un texto que se "escribe de vuelta" reflejará procesos interpretativos que se establecen en los avances en las mentes de los lectores por la exposición a un texto (Bruner, 2002). Por otra parte, los estudios sobre la producción de textos revelan que la familiaridad con los textos escritos ofrece a los niños conocimientos lingüísticos importantes y formas de expresión, y que una mayor exposición a la lengua escrita influye en la calidad de sus textos (Michaels y Collins, 1984; Pontecorvo y Orsolini, 1996; Zuccheromaglio y Scheuer, 1996). Y estos procesos se activarán en el contexto cultural común y conocimientos compartidos, las expectativas derivadas de la experiencia con otros textos y el conocimiento previo acerca del género y el lenguaje escrito (Chafe, 1994; Invernizzi y Abouzeid, 1995).

4.3 Análisis integral del discurso

Nos interesa realizar este tipo de análisis que integra un análisis antropológico cultural e incluso filosófico pues deseamos conocer si los niños bilingües al tener acceso a dos lenguas con sus respectivos modelos literarios, las fuentes son más amplias. Si es una ventaja para ellos contar con dos patrones sico-socioculturales conocidos para elaborar sus ideas. Si esto fuera así se justificaría una aplicación de un modelo bilingüe en las escuelas. El maestro es un investigador de su grupo de alumnos. Es importante que tenga conciencia del caudal de reflexiones que fluye de cada una de esas culturas para poder propiciar espacios en el aula que permitan a los niños la libre expresión en las mismas.

Es nuestra hipótesis en este trabajo que el niño bilingüe tiene más caudal que si dominara sólo una de las lenguas. Cada lengua con sus ámbitos culturales proveen de profundos contenidos culturales. Las vías de acceso pueden ser los dichos, proverbios naturales o en este caso las leyendas, que están colmadas de una filosofía natural que fluye en cada cultura. El niño en contacto profundo con

estos contenidos culturales tiene un repertorio, un caudal que lo lleva a una aceptación, una comprensión de su realidad que le permite ser parte integrante, un participante activo en la construcción de su ser como personaje individual y miembro de una comunidad que lo identifica.

En cuanto al análisis lingüístico, seguimos el planteo de Kaufman y Rodríguez (2008) sobre la estructura narrativa de cada producción en los niños, tanto en castellano como en guaraní. Así como observamos el trabajo de cada uno sobre la temporalidad y la causalidad y el interjuego narración- descripción, narración- diálogo.

Kaufman y Rodríguez (2008, 17) plantean que la estructura narrativa no solamente se refiere a la organización básica de todo texto narrativo en introducción nudo y desenlace sino que también incluye el proceso de engarzar pequeñas y distintas estructuras unas con otras para que la secuencia narrativa tenga continuidad y cohesión y se constituya en una sucesión de transformaciones.

En relación a la temporalidad y la causalidad tomamos como principio orientador lo señalado por Adam y Revaz en Kaufman y Rodríguez, 2008; 18, “Una simple sucesión de acciones no constituye un todo homogéneo. Para constituir una unidad, las acciones deben presentar no solamente un encadenamiento cronológico (venir unas después de otras) sino, fundamentalmente, un encadenamiento causal”. Es decir observamos las producciones si mantienen los núcleos narrativos engarzados unos con otros a través de una relación causal, o no, y esto en qué lengua el niño lo realiza más y mejor.

Hemos analizado nuestro *corpus* en términos de las siguientes unidades: la estructura narrativa, la riqueza expresiva y los probables influjos de la lengua guaraní sobre la producción en castellano. En cada una de estas unidades hemos buscado las diferentes estructuras utilizadas, la frecuencia de aparición de cada estructura dentro del mismo texto y su grado de precisión.

Estas unidades de análisis no son casilleros aislados sino compartimientos muy bien comunicados, interrelacionados entre si que, creemos, nos permiten acceder a respuestas esclarecedoras sobre las expresiones escritas de los niños pues nos permiten trascender el mero significante y adentrarnos a las profundidades de los significados y conocer así sus causas y motivaciones y todo lo que podamos entrever en una producción de escritores principiantes producidas en un contexto formal y escolar de contacto de dos lenguas.

4.3.1 La estructura narrativa.

Después de examinar las 15 producciones escritas de los niños, tanto en guaraní como en castellano, elegimos tres de estas producciones, uno de cada escuela, para presentarlo en este apartado. Servirán de referencia sobre cómo hemos realizado los análisis de los mismos y las conclusiones realizadas. El resto de las producciones, con su correspondiente comentario, se podrá encontrar en la sección de Anexos.

Osmar Isaías (Habla Guaraní, su comprensión del castellano es básica)

	Episodios básicos del texto En castellano	Episodios básicos producidos x alumno	Episodios básicos del texto En Guaraní	Episodios básicos x alumno
presentación	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy era poderosa Arai es poderosa	a. Jasy ndovy'ái ha'eño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ohesape tuicha
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.		b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	Jasy y arai se conbierta 2 muchachas	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan	Jasy y arai perseguir un animal	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre	Jasy ha Arai ohecharamo yvyramata

	de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.		upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	es león	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	Peteĩ Jasy ha Arai opo hesekuéra pe mymba ipochýva
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.		f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	Ha pe indio oñapi pe mymba hembí'urã
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	Intio casador se soñar Jasy y arai	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	Jasy ha Arai che pytyvõ haguére nde róga oĩ peteĩ vyramata
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	eypan rire re'ẽñata nde roga cupépe iota peteĩ árbol	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ vyra mata pyahu: Ka'a	

Cuadro 5.1. Osmar Isaías. Episodios básicos. Escuela rural

Osmar Isaías puso toda la voluntad y el interés en cumplir la tarea de la escritura en castellano. Dentro de sus posibilidades, elaboró palabras y frases claves para narrar la historia. Le costó porque domina poco esta lengua. Fue el único niño que necesitó recurrir a su lengua materna para terminar la leyenda. Evidentemente la búsqueda de léxico le exigió un alto grado de reflexión, selección y pensamiento. No produjo en cantidad como los castellanos parlantes o los bilingües pero seguro tuvo que reflexionar más en su esfuerzo narrativo que muchos de su grupo que poseían los recursos necesarios para una producción escrita en una segunda lengua.

Al decir “*Jasy y Arai perseguir un animal*” no dice “*las persigue un tigre*”, no define de entrada al animal. Logra crear así un suspenso y misterio que se resuelve y estalla al decir más abajo “*es león*”.

Con “*indio cazador*” el niño engloba y resume el acto de cazar y la muerte del animal. No necesita decir más ya que en la cultura de la selva el ser cazador es un rol definido y muy bien pautado. Y si seguidamente expresa que el indio soñó con Yasy y Arai es porque salió victorioso del encuentro con el felino.

Por qué “*león*” siendo que el relato dice “*tigre*” y todos sus compañeros escriben tigre, él sostiene que es león? Trataremos de entrar en el mundo experiencial del niño para tratar de encontrar una explicación. Tigre es un animal de enciclopedia, literario y culto. En el campo al puma y al tigre se le dice león que viene a ser el animal verdadero, concreto, de la experiencia por sus rugidos y por algún vacuno despedazado que se le atribuye a su ser o modo violento de señalar sus dominios. El niño que escribe león creemos que dice muchas cosas más que el que dice tigre pues él debe recurrir a sus conocimientos del mundo animal y a cómo se resuelven estos temas en su entorno social comunitario.

El niño no hace solamente un inventario y recorrido de su léxico, sino un recorrido como una película de imágenes, los más fuertes, los que más se le imponen. Los escribe sea como sea sin cuestionarse demasiado por las evaluaciones externas.

Esta producción exige al lector no quedarse varado en la pobreza léxica sino que le requiere plantearse las posibilidades y riquezas de las estrategias expresivas elegidas por el alumno en una segunda lengua de poco dominio donde él maneja perfectamente las ideas que desea comunicar pero no posee todos los recursos necesarios para hacerlo con soltura en el ámbito escrito.

Finalmente, esta producción escrita plantea la imperiosa necesidad de que la escuela proporcione a los niños y niñas oportunidades de expresión- ricas,

desafiantes y significativas- en las dos lenguas que están en contacto dentro del espacio escolar.

La escritura en guaraní tiene ciertas diferencias con la anterior, al ser esta lengua la materna del niño, aunque en definitiva tampoco su producción alcanza un nivel de calidad y cantidad deseables para un niño de su edad y grado. La construcción de las oraciones es del todo correcta de acuerdo a la estructura del guaraní y ha producido mayor cantidad de episodios básicos a pesar de que algunas acciones del desarrollo de esta leyenda fueron omitidas. Su maestro informa que este niño ha tenido un proceso más lento que el resto de sus compañeros para leer y escribir fluidamente. No podemos precisar si esta es la razón de las debilidades en su producción o el contexto didáctico proporcionado por el maestro ha ayudado poco a “reflexionar sobre las falencias, a rescatar los hallazgos, a desarmar y rearmar los buenos modelos para que los niños puedan apropiarse de ellos” (Kaufman y Rodríguez, 2008) Mas adelante nos referiremos más a esta situación. Osmar presenta características del personaje principal en la primera frase de su escritura. “*Jasy ohesape tuicha*” (La luna ilumina mucho) aunque omite otras particularidades también importantes, como así mismo, las dos acciones siguientes: la de bajar a la tierra y convertirse en mujeres. Considera importante mencionar la admiración por la naturaleza y todo lo que hallan, entre ellos los árboles “*Jasy ha Arai ohecharamo yvyramata*” (La luna y la nube admiran los árboles) para que pueda darse la distracción que conlleva que les siga un terrible animal sin que ellas se den cuenta y el posterior ataque.

Aquí nos detendremos un momento para resaltar un hecho que se ha dado en tres niños de los cinco de esta comunidad rural. La mención del producto de la caza que se aprovecha como alimento. Osmar escribe “*Ha pe indio oñapi* (ojapi) *pe mymba hembí’urã* “(y el indio mató al animal para su comida) Este aporte no figura en el texto base. Pero pareciera que es natural para este niño y sus compañeros el hecho de que el producto de la caza se comparte con la familia o los vecinos, aunque fuera un tigre. Costumbre que sigue muy extendida en las comunidades rurales y sobre todo en las indígenas.

Termina el relato con el discurso directo cuando la luna y la nube prometen al indio un regalo que efectivamente se corporiza en la planta de la yerba mate sin que haya más desencadenantes ni complicaciones. El salto al tiempo actual donde se expresa que la yerba se usa en todos los hogares del Paraguay no es mencionado.

Los tiempos verbales son usados correctamente: Presente para los diálogos y pretérito perfecto para las acciones principales.

Un detalle que nos indica que este niño necesita de estrategias de redacción nos da el hecho que la historia tanto en guaraní como en castellano la fue escribiendo en oraciones simples una debajo de otra. Pareciera que fue haciendo una descripción de las láminas que observaba. Entre una oración y otra no hay conectores. Esta forma de redactar es una herencia de intervenciones equivocadas de los docentes en los grados iniciales. Existe una creencia de que es “más fácil” redactar, sobre todo en primer grado, usando oraciones simples que escribiendo textos reales utilizando párrafos con todo tipo de oraciones desde el principio. Estas estrategias erróneas las incorpora el niño y las sigue utilizando en los siguientes grados como si “así nomás luego se escribe” un texto. Esta concepción, presente todavía en nuestras aulas, proviene del paradigma conductista. En esta postura, para aprender a leer y escribir, se parte del estudio de las letras, luego con éstas se forman las palabras, quienes a su vez integran las frases y las oraciones y con éstas, finalmente, se arman los párrafos. A esta etapa del aprendizaje el niño llega ya a fines del primer grado. En los grados subsiguientes se continúa con esta metodología y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, en este caso la expresión escrita, es desde un enfoque gramaticalista, simplificado, muy cerrado y con pautas todas preestablecidas de antemano.

Hoy ya sabemos por el paradigma constructivista que el niño puede producir desde el principio de su aprendizaje del lenguaje escrito, textos verdaderos y completos y que es capaz de escribirlo utilizando no sólo oraciones simples sino además las complejas, incluyendo subordinadas y coordinantes de

diversos tipos. Este conocimiento lo utiliza el niño desde los tres años aproximadamente en la producción oral.

¿Cómo Osmar pudo escribir un aporte original en una producción aparentemente “deficitaria”? Es nuestra hipótesis que si la prueba de este estudio fuera oral, el resultado sería totalmente diferente. Antes de la producción escrita se propuso a los niños que compartieran sus conocimientos y experiencias tanto sobre la yerba mate como sobre los animales y los astros celestes que constituyen personajes de la historia narrada. Este momento fue muy rico en anécdotas, experiencias particulares, familiares y comunitarias. Todo estaba dicho en guaraní. Era de esperarse que se trasladaran esas riquezas a la producción escrita. Por qué este niño no lo pudo hacer a cabalidad? Suponemos que intervinieron varios factores que impidieron una plena demostración de las habilidades escritas en su lengua materna. Uno de ellos, creemos, se refiere a las estrategias de redacciones empobrecidas, aprendidas en la escuela, que Osmar maneja. Otro podría ser que él ha llegado al tercer grado sin leer y escribir fluidamente. La escuela “Saturnino Aguayo”, de donde proviene el niño, tiene como decisión institucional la alfabetización inicial en la lengua materna, en este caso el guaraní. Por lo tanto, esta situación podría ser un factor que favorezca el desarrollo lingüístico. Faltaría una mejor didáctica de la producción de textos escritos y el desarrollo de metodologías más asertivas de una segunda lengua.

Laydi Gaviota (Habla y comprende bien ambos idiomas)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy era una luna muy poderoso y drillante y alumdraba toda la tira y las calles y los arrollos y dijo la luna estoi muy sola qisiera conoser la tierra	a. Jasy ndovy'ái ha'ño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo ituichaiterei ha omimbi ha omanda guasu ha overa kada pyhare peteĩ dia he'i Jasy ndovy'ái hi'año omo yvate
Acciones	b. La Luna decide bajar a	y vajaron a la tiera	b. Jasy oguejy yvýpe	ha oguejy yvy ápe ári

principales	la Tierra. La nube la acompaña.		Arai ndive	
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	Jasy y Arai se convirtieron en muchachas	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	peteĩ pyhareve oiko chugui kuñataĩ
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	y no sabían que le pesejían un feros animal	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	ha ovy'aiterei hikuái ha hikuái noñeme'ei en cuenta osegui peteĩ tigre
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	El tigre saltó sobre Jasy y Arai	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	ha pe tigre ojepyaso ha opo mombyry Arai ha Jasy
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	pero una flecha le clado en su corason y murió el tigre y Jasy y Arai se desaparecieron	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	ha upépe peteĩ flecha oikutu pe ikorazoitépe ha omano ha Arai ha Jasy oñemondýi ha okañy
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	y el indio soñó una noche y era Jasy y Arai y le dijeron al indio que le daría un regalo que compartirían ese regalo con su familia	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	peteĩ pyhareve pe indio osoña Arai ha Jasyndie hikuái he'i chupe che pytyvõ haguére ame'eta ndéve petei regalo ha ecompartita nde familia kuéra
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	y el otro día el indio se despertó y dio al lado de su casa un llerba mate y así fue lo usaron todo en el Paraguay.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	ha upeguive pe Paraguayepe ojepurúva konkaiteveva petei regalo ha upéva herava ka'a

Cuadro 5.2. Laydi Gaviota. Episodios Básicos. Escuela Suburbana.

El primer párrafo del relato en castellano, está destinado a la descripción detallada y muy expresiva de la luna: “es poderosa” “Brillante” “alumbraba toda la

tierra, las calles y los arroyos” Lo que sigue de la producción está encuadrado dentro de lo lógico: La luna explica su deseo de venir a la tierra ya que se siente sola en el cielo. Después viene la conversión en muchachas, junto con la nube, la admiración por todo lo que observan, la presencia del tigre y el ataque a las mismas. La intervención oportuna del indio impide el desastre. Es la única del grupo que habla de “flecha-corazón” para explicar cómo se da efectivamente la muerte del tigre.

La promesa del regalo y concreción del mismo. Al final Gaviota pone el toque de historia y cultura a su producción con esta frase: “y así fue, lo usaron todos en el Paraguay” refiriéndose posiblemente a su experiencia cotidiana del uso de la yerba mate dentro de su propia familia y su comunidad.

Esta alumna logra hacer una recapitulación completa y equilibrada del cuento en ambas lenguas. El dominio que tiene del guaraní y el castellano le permite lograr una síntesis ordenada de todos los elementos del cuento e incluso un lenguaje literario con mucha riqueza expresiva.

Como en la producción en castellano Gaviota inicia su escrito en guaraní con una descripción llena de recursos expresivos para caracterizar a la protagonista principal. Pero no mantiene el discurso directo cuando refiere el monólogo de la luna. Lo hace contando ella misma los motivos de la luna para desear venir a la tierra. Cuando inicia las acciones siguientes lo hace con la fórmula tradicional de “Peteĩ pyhareve” (Una mañana...) En guaraní no consigna la traducción de la palabra “Tigre” que es jaguarete. Gaviota lo usa tal cual del castellano en toda su producción. Pareciera que esto no es señal de desconocimiento del guaraní puesto que todas las estructuras gramaticales y sintácticas son de este idioma y están correcta y expresivamente utilizadas. Culmina la producción con un epílogo desarrollado y explícito: “Ha upeguive pe Paraguype ojepurúva konkait eveva peteĩ regalo ha upéva hérava Ka’a” (Y desde ese entonces en Paraguay se usa hasta ahora un regalo y esto se llama yerba mate) Gaviota hace un balance de todos los temas logrando un relato muy

equilibrado, sin saltar ningún episodio. Es quizás el relato más completo y su condición de bilingüe le permitió, sin dudas, el mejor control de todos los elementos.

Brian Said (Habla y comprende bien ambos idiomas)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy una luna y Arai una nube eran amigas	Jasy ndovy'ái ha'eño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo imbarete ohesakã porã pyharépe ha ndovy'ái ha'e yvatepe
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.	Pero una vez bajaron en la tierra	b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	ha oguejy yvatei yvýpe ohecha animalkuéra panambi ha oveveare
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque		c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	ha upéi oiko chugui kuñataikuéra
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	Pero un animal le estaba siguiendo	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	ha noñandúi peteĩ animal iñaroitereiva
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	era un feroz tigre y cuando el animal salto encima de Arai y Jasy y cayó el animal encima de Arai y Jasy	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	ha'e kuri peteĩ jaguarete ha opo Arai ári
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	el indio tiro la flecha	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	ha peteĩ flecha oho pe jaguarete ári ha omano pe jaguarete
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por	y después el indio tuvo un sueño que le hablaba Jasy y Arai que le dejaba una hermosa planta de la yerba mate	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	ha upéi oreko peteĩ mandu'a Araípe ha ko'eramo etopata peteĩ yvyra pyahu ka'a.

	el favor hecho.			
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	y Jasy y Arai tuvo que volver en el cielo.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	

Cuadro 5.3. Brian Said. Episodios Básicos. Escuela Urbana

Es de destacar que los episodios no se narran de la misma forma en ambas lenguas. Si observamos detenidamente las dos producciones encontramos que:

- En el episodio a) en castellano Braian escribe “Jasy una luna y Arai una nube eran amigas”, sin embargo en guaraní escribe: “Jasy ningo imbarete ohesakã porã pyharépe ha ndovy’ái ha’e yvatepe” (La luna es fuerte, poderosa, ilumina con luz potente a la noche y no está contenta en el cielo)
- En el episodio b) en castellano ; “Pero una vez bajaron en la tierra” en lengua guaraní; “ha oguejy yvatei yvýpe ohecha animalkuéra panambi ha oveveare”(y bajó del cielo a la tierra, vieron animales, mariposas y demás voladores)
- En el episodio c) en guaraní; “ha upéi oiko chugui kuñataikuéra” (y luego se convirtieron en muchachas) esta acción directamente fue omitida en castellano.
- En el episodio d) en castellano; “Pero un animal le estaba siguiendo”, en guaraní; “ha noñandúi peteĩ animal iñaroitereiva”(y no sintieron la presencia de un feroz animal)
- En el episodio e) en castellano; “era un feroz tigre y cuando el animal salto encima de Arai y Jasy y cayó el animal encima de Arai y Jasy”, en guaraní; “ha’e kuri peteĩ jaguarete ha opo Arai ári”(era evidentemente un tigre y saltó sobre Jasy y Arai)
- En el episodio f) en castellano; “el indio tiro la flecha”, en guaraní; “ha peteĩ flecha oho pe jaguarete ári ha omano pe jaguarete”(y una flecha alcanzó al tigre y murió el tigre)

- En el episodio h) en castellano; “y Jasy y Arai tuvo que volver en el cielo”. Este cierre no aparece en la versión guaraní.

Encontramos en este análisis que el niño no traduce las acciones de una lengua a otra. Sabe que está narrando la misma historia pero deja al guaraní la expresión de algunas ideas y para el castellano otras. Tiene la capacidad escrita necesaria, desarrollada en ambas lenguas. Por eso, creemos, puede elegir hacerlo en una u otra lengua. Ese proceso de completar las ideas en ambas lenguas le es posible hacerlo porque él es bilingüe. Un monolingüe no posee estos recursos.

Una lengua tiene diversas condiciones de operar cognitivamente en los hablantes pues sugiere temáticas, hace brotar o inspirar espontáneamente ideas relacionadas a su área de influencia, sugiere, desarrolla, pone énfasis o refuerza, ciertas temáticas frente a otras. Sólo el niño bilingüe puede hacer uso de esta posibilidad en las dos lenguas que entran en contacto en la sala de clase.

Es lo que creemos que posibilitó estas estrategias utilizadas por Braian Said en su producción bilingüe.

4.3.2 Localización de fenómenos de probable influjo guaraní en las muestras de los escritos en castellano.

Los fenómenos relativos a la inconcordancia lingüística (género y número en el sintagma nominal y persona-número en el sintagma verbal), se encontraron abundantemente en las muestras de los escritos recogidas en castellano de los niños hablantes guaraní o bilingües guaraní- castellano.

Ejemplos:

Inconcordancias de número (sujeto-verbo; nombre-modificadores)	1.1-Jasy y arai se <i>convierta</i> 2 muchachas. 2.1- La luna y la nube <i>estaba</i> sola y <i>quería</i> ver abajo y <i>bajó</i> a la mañana 2.2- no <i>sentía</i> (Jasy y Arai) que le seguía un feroz tigre 2.3- encontró una <i>plantas</i> nueva
--	--

	3.1- bio árboles y <i>mariposa</i> 3.2- las chicas no <i>sabía</i> 3.3- y las chicas se <i>asusto</i> 3.4- la luna y el nube le <i>dijo</i> 4.1- un feros animal las <i>seguían</i> 6.1- les <i>aparesieron</i> un tigre a Jasy y Arai 7.1 y los caminos <i>brillaba</i>. 7.2- y te dejaremos un regalo para que <i>comparta</i> con su familia 8.1- por las <i>noche</i> se conbertía en muchachas 8.2- miraba por las <i>flor</i> 8.3- Jasy y Arai le ablaro en <i>su</i> sueños 8.4- porque <i>no</i> salvaste te <i>dejaremo</i> un <i>regalos</i> 9.1- y no savían que le <i>pesejían</i> un feros animal 9.2- Jasy y Arai y le <i>dijero</i> al idio que le <i>daría</i> un regalo que <i>compartirían</i> 9.3- lo usaron <i>todo</i> en el Paraguay. 10.1- los río los lagos y arroyo 10.2- admirava los arbos los <i>bosque</i> 11.1- le <i>seguían</i> un animal 14.1- Ellas no sabían que un feroz animal las <i>siguieron</i>. 14.2- Era un tigre y con un salto <i>atacaron</i> a Jasy y Arai 15.1- La luna es brillante y poderosa y ilumina a <i>las</i> noche
Inconcordancias de género	3.1- sueño que la luna y <i>el</i> nube

	3.2- basa ver <i>un</i> yerba mate 5.1- La nube y Be Ce competieron en <i>no</i> muchacha 5.2- Una muchacha mira en <i>un</i> mariposa 6.1- al amanecer dio <i>un</i> hermosa planta 9.1- Jasy era una luna muy <i>poderoso</i> 9.2- y no savían que <i>le</i> pesejían un feros animal 9.3- y dio al lado de su casa <i>un</i> llerba mate 10.1- Era <i>un</i> indensa grande era la luna mágica 10.2- un terrible animal <i>le</i> estaba siendo 10.3- vio <i>un</i> hermosa planta 11.1- Jasy bajo a la tierra y <i>ellos</i> se convirtieron en mujeres 12.1- Pero un animal <i>le</i> estaba siguiendo(a Jasy y Arai)
Modificaciones en el uso de preposiciones	3.1- saltó <i>por</i> el cielo 3.2- se fue <i>por</i> el tigre 3.3- llevo <i>en</i> su casa para comer 4.1- atrabeso <i>por</i> el corazón 5.1- Una muchacha mira <i>en</i> un mariposa 6.1- el indio fue <i>en</i> su ogar 8.1- miraba <i>por</i> las flor 8.2- de pronto callo <i>en</i> el suelo 12.1- Pero una vez bajaron <i>en</i> la tierra 12.2- Jasy y Arai tuvo que volver <i>en</i> el cielo. 14.1- Ellas recorrían <i>por</i> el bosque 14.2- un indio tiró la flecha <i>por</i> el tigre 14.3- el tigre cayó <i>en</i> el suelo
Completar la frase en otra lengua	1.1- Intio casador se soñar Jasy y arai eypan rire re'ëñata nde roga cupépe iota peteĩ árbol
Verbos no conjugados	1.1- Jasy y arai se conbierta 2 muchachas. Jasy y arai perseguir un animal es león 1.2- Intio casador se soñar Jasy y arai
Ausencia de artículos	1.1- Jasy y arai perseguir un animal es <i>león</i> 2.1- estaban mui asustadas bieron muchas flores <i>animalitos y rrío lago</i> 3.1- y bio muchas cosas bio <i>árboles y mariposa y flores y arroyos</i> 4.1- bieron <i>mariposas flores árboles</i> 5.1- La luna y <i>nu</i>Be Ce competieron en no muchacha

Para ilustrar este apartado de nuestra investigación, analizaremos el ejemplo del niño Marcos Benicio (Nº 3 en la tabla). En cuanto a la inconcordancia de género, él, refiriéndose al sueño del indio escribe: sueño que la luna y *e/* nube. Es probable que “nube” al no tener una terminación tradicional como los sustantivos en español que terminan en “a” los femeninos o en “o” los masculinos, el niño no haya estado seguro de colocarle tal o cual artículo. Al terminar en “e” el niño decide ponerle “el” como artículo. Lo mismo le sucede con el siguiente ejemplo” basa ver *un* yerba mate”. Es importante resaltar que el sustantivo guaraní no conoce ni géneros gramaticales, ni la flexión en “casos” ni el artículo (KRIVOSHEIN DE CANESE: 1995, 7-12)

Actualmente en Paraguay se usa ampliamente un procedimiento típicamente “jopara” (mezcla) que estriba en asignar una nueva función a los artículos del español: *la* ha adquirido una función demostrativa, transformándose en marcador no de género sino de número singular, tal como vemos en algunos escritos de los niños “la jaguarete”, “la indio”, entre otros ejemplos.

En cuanto a la inconcordancia de número (sujeto-verbo; nombre-modificadores): en la escritura de Marcos Benicio, alumno de la escuela rural y guaraní hablante, encontramos ejemplos como los siguientes: “bio árboles y *mariposa*”, “las chicas no *sabía*”, “y las chicas se *asusto*” “la luna y el nube le *dijo*”. Esta situación de un proceso de apropiación nos señala probablemente la necesidad de que en la intervención docente se tenga en cuenta estas situaciones como propias de una etapa de adquisición de una segunda lengua y elaborar estrategias para trabajarlos a nivel individual y grupal con los niños. Es importante señalar en un situación de contacto de lenguas como el guaraní y el castellano y cuando encontramos este tipo de “errores” tener en cuenta que en la lengua materna de estos niños no es estrictamente obligatorio marcar el plural, aunque es posible hacerlo mediante el sufijo-kuéra (variante nasal -nguéra).

Para señalar otro ejemplo de influjo mencionaremos la ausencia de artículos que acompañan a los sustantivos, seguiremos la producción del mismo niño, Marcos Benicio. Encontramos que él escribe: “y bio muchas cosas bio *árboles y mariposa y flores y arroyos*” Recordemos, que el guaraní es una lengua

donde no existe el artículo para señalar género o número. Esta realidad podría influir en la producción de los niños guaraní hablantes.

En cuanto a las modificaciones en el uso de preposiciones. Marcos Benicio escribe “saltó *por* el cielo” “se fue *por* el tigre” “llevo *en* su casa para comer” Este influjo es del guaraní hacia el castellano. En guaraní existe el sufijo *pe* que tiene el mismo significado de *en* y *a*. Entonces cuando un niño guaraní hablante usa *en* y *a* para él es lo mismo.

Haciendo un resumen de la tabla analizada más arriba, encontramos que la mayor cantidad de casos se da en cuanto a la inconcordancias de número (sujeto-verbo; nombre-modificadores) Todos los niños de alguna u otra forma se encuentran en esta situación. El niño N° 3(guaraní hablante), 8 y 9 (niños bilingües) son los que presentan mayor índice de este fenómeno lingüístico.

Seguidamente, la inconcordancia de género es el que más casos de aparición tiene en las escrituras de los niños. En este caso, los alumnos N° 9 y 10 (ambos bilingües) son los que son más afectados por este fenómeno.

Modificaciones en el uso de preposiciones es el siguiente fenómeno en orden de concurrencia en los niños. Los niños N° 3 (guaraní hablante) y 14 (castellano hablante) son los que en mayor cantidad de ocasiones han realizado modificaciones en el uso de las preposiciones.

En resumen, observamos de forma contundente que estos fenómenos se dan en la mayoría de los niños, y no solo en los grupos hablantes de tal o cual lengua. Por lo tanto podríamos concluir que son parte de un proceso natural de adquisición de lenguas y que los docentes debemos considerarlos a la hora de trabajar el desarrollo de la capacidad escrita en los niños en un contexto bilingüe.

4.3.3 Riqueza expresiva y creatividad

Casos en los que los niños formulan en sus escrituras tanto en guaraní como castellano, frases producidas con riqueza expresiva, originalidad y creatividad.

	Frases donde se aluden a imágenes metafóricas	Frases donde se manifiestan cualidades tanto reales como artificiosas que describen a los personajes	Frases que revelan representaciones de realidades propias de seres humanos atribuidos a cosas o animales
Escuela Rural	saltó por el cielo (la flecha) se fue como una luz (la flecha) Jasy ningo omanda guasu opo mombyry araire	-Jasy era inmensa -Jasy era poderosa y arai es poderosa una plantas nueva un hermoso árbol Jasy ohesape tuicha yvyramata pyahu	La luna y la nube estaba sola y quería ver abajo dijo estoy muy sola Pe Jasy ha pe Arai ndovy'ái pe yvate upéi he'i Jasy ndavy'aveimai ko'ápe he'i
Escuela Sub-urbana	era la luna mágica alunbrava colores de plata los río los lagos y arroyo Jasy omanda guasu umi ysyry overa como plata petei flecha oveve ha'e tuichaiterei omanda ha'e ipaje ha'e omanda guasu péina heñói la ka'a.	Jasy era una luna muy poderoso y drillante y alumdraba toda la tira y las calles y los arrollos alumbrava lo árboles. el feros tigre un terrible animal vio un hermosa planta pe mymba ñaro Jasy ningo ituichaiterei ha omimbi ha overa kada pyhare overa mimbi petei jaguarete ñaña Jasy ningo tuichaiterei omyesaka pyharévo mymba pochyetereíva petei ka'a máta pyahu. petei yvyramata pyahu Era un indensa grande la luna Jasy ningo tuichaiterei omyesakamba yvagaguive ysyry	dijo la luna estoi muy sola quisiera conoser la tierra Estoi muy sola aca ariba como quiero conoser lo que es aí abago suspirava Y vajaron a la tiera Jasy y Arai le ablaron al indio para agradecerle su ayuda petei dia he'i Jasy ndovy'ái hi'año amo yvate petei pyhareve oiko chugui kuñataĩ ha'e he'i ndavy'avéima ko'ápe aguejýta amuite yvy ape ári ha petei pyhare he'i ndavy'avéima ningo che ápe che año ahechasetéma oikóva omoite mombyry.
Escuela Urbana	Jasy era poderosa Jasy y Arai muertas de miedo desaparecieron brillaba los árboles y los caminos brillaba Jasy ningo imbarete ha omanda guasu ha'e ipaje ha petei hu'y oveve	Jasy era inmensa, brillante, alumbraba los caminos ríos, lagos, arroyos ilumina a las noche Una noche de madrugada unas lindas señoritas un feroz animal las perseguía lenta y silenciosamente feroz tigre una hermosa planta de la yerba mate Tuichaiterei niko Jasy Jasy ningo tuichaiterei overa mimbi ha ohesapepa tape petei mymba ñaro petei yvyra pyahu ka'a. ohesakã porã pyharépe	Jasy era muy aburrida y quería saber que había en la tierra Decía triste "Estoy sola y aburrida, quisiera estar abajo, de seguro ellos los de abajo están felices y yo aquí triste" suspiraba y Arai triste por estar también sola. ha ndovy'ái ha'e yvatepe he'i "Che añoiterei niko ko'ape, ndavy'avéima ko'ápe, aikuasetépa mba'épa oiko yvype.

		peteĩ animal ñaroitereiva peteĩ yvyramata Ka'a.	
--	--	--	--

Según se observa en el cuadro que presentamos, los tres grupos de alumnos de las distintas escuelas manifiestan en sus producciones escritas la presencia de los recursos expresivos.

Las descripciones precisas y a la vez sugerentes se concentran al inicio de la narración cuando se caracteriza a la luna con variados recursos: *“Jasy era una luna muy poderoso y drillante y alumdraba toda la tira y las calles y los arrollos alumbrava lo árbolen”*. Ya aquí observamos el uso por los alumnos, sobre todo los bilingües, de recursos literarios más complejos, como las imágenes metafóricas: *“era la luna mágica”* *“alunbrava colores de plata los río los lagos y arroyo”*, *“Jasy omanda guasu”* (Jasy tenía un gran poder), *“umi ysyry overa como plata”* (Los arroyos brillaban como plata) *“petei flecha oveve araire”* (una flecha voló por las nubes) *“ha’e tuichaiterei omanda”*, *“ha’e omanda guasu”* (ella tenía un poder muy grande) *“ha’e ipaje”* (ella es mágica), *“péina heñói la ka’a”* (y así nace la yerba mate).

El cambio y la expansión de los términos descriptores no solo juegan un papel preponderante en las situaciones de sustitución lexical exigidas por la cohesión textual (el término tigre, repetido varias veces en la leyenda es reemplazado por algunos alumnos por *“peteĩ mymba ñaro”*, (un feroz animal), otros por *“un terrible animal”*; Jasy y Arai son sustituidas por *“unas lindas señoritas”*) sino que enriquecen el discurso literario con recursos literarios variados, acertados e insinuantes. También los alumnos incorporan descripciones que se expanden a través de comparaciones que precisan mejor la referencia (*“...saltó por el cielo (la flecha), (se fue como una luz)”*)

La mayoría de los niños presentan los rasgos descriptivos, de fundamental importancia, de la luna al decir *“Jasy era muy aburrida y quería saber que había en la tierra. Decía triste: Estoy sola y aburrida, quisiera estar abajo, de seguro ellos los de abajo están felices y yo aquí triste suspiraba y Arai triste por estar también sola”*. En efecto, esta situación de soledad y aburrimiento de la luna

constituye el desencadenante de que ella bajara a la tierra y sucedieran las demás acciones.

Otros rasgos descriptivos de enorme riqueza lo constituye la mención de que “*era la luna mágica*” “*ha’e ipaje*”, “*Jasy era poderosa*” “*Jasy omanda guasu*” pues adquiere una función narrativa fundamental en la segunda complicación cuando, por su poder y magia, la luna se convierte en muchacha, “*peteĩ pyhareve oiko chugui kuñataĩ*” para poder bajar a la tierra.

Podemos asegurar, por estos ejemplos y otros que se observan en el cuadro anterior, que los recursos literarios, tanto en guaraní como en castellano, son indicadores de la calidad de las producciones de los niños. Es de fundamental importancia tener en cuenta la dimensión estética cuando deseamos formar a niños y niñas productores de textos como lo destacan Kaufman y Rodríguez (2008) cuando expresan “Un buen cuento no es aquel que sólo presenta consistencia en su estructura narrativa sino que, también, incursiona en la dimensión estética. No basta tener una buena idea y encontrar una solución inesperada: un buen cuento requiere, además, el empleo de recursos del lenguaje literario y la congruencia entre estos recursos y la estructura misma del relato”

4.2.4 Estructura narrativa. Episodios básicos por alumno y comentarios. Producción total de los 15 niños del estudio

Escuela Rural

Willian Yamil (Habla Guaraní con buena comprensión del castellano)

	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto En Guaraní	Episodios básicos x alumno
Presentación	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	La luna y la nube estaba sola y quería ber abago	a. Jasy ndovy’ái ha’ëño yvate ha oikuaase mba’épa oĩ yvýpe	Pe Jasy ha pe Arai ndovy’avéi pe yvate
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.	y bago a la mañana	b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	Upémarõ oguejy pe yvágagui ha ndovy’avéi

	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	bieron muchas flores animalitos y rrio lago	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	-y estaban mui felisen -y no sentía que le sejía un feroce trigre	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	Ha upépe ohecharamo yvyramata kuéra
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	y salto sobre la luna la nube	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	Ha omuña chupe jaguarete
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	y estaban mui asustadas y desaparecio	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	ha ojapi ikorasõitepe
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	y cuantos se vie a la casa darman y le soño a la luna y a la nube	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	Ha osoña Jasy ha Araípe ha he'i ichupe ikérape
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	y a la mañana encontro una plantas nueva y esa planta se llamaba yerba mate	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	Ko'erõ retopáta nde róga ypýpe yvyramata pyahu

Willian, en su producción en castellano, fue haciendo como un inventario pero no de sujetos sino de acciones: quería ver abajo y “bajó”, vieron flores...estaban felices, los seguía un tigre y así todos. No nombra al indio ni su flecha, solo menciona el sueño y la planta nueva. Es notable que haya suprimido la flecha y al tigre, esencial para todos los demás. Pero no omitió que las protagonistas vieron flores, animalitos, ríos y lagos. Un niño posiblemente con dotes de poeta. Concluye bien.

En guaraní, el niño realiza una producción bastante completa en cuanto a la presencia de los episodios básicos. Inicia con la presentación de los motivos por las que

la luna desea bajar pero lo hace en la voz del narrador no de la protagonista, como está en el texto base. Desde allí, siguen las acciones sin detenerse hasta el desenlace. Al texto le falta suficiente coherencia al faltarle algunas acciones que desencadenan otras o que actúan de cierre a la historia. No se concreta la promesa del regalo de la planta de yerba mate.

Como otros niños de la muestra Willian escribe oraciones simples una debajo de otra. Como ya dijéramos en casos es probable que esto se deba a estrategias de redacción aprendidas en la escuela.

Alumno III: Marcos Benicio (Habla Guaraní con buena comprensión del castellano)

	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto En Guaraní	Episodios básicos x alumno
Presentación	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	La luna no quería mas estar arriba	a. Jasy ndovy'ái ha'eño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvype	Pe jasy ha pe arai ndovy'ái yvate
	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.	y bajo a la tierra	b. Jasy oguejy yvype Arai ndive	-ha upéi oguejy yvype
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	y se convirtió en dos chicas y bio muchas cosas bio árboles y mariposa y flores y arroyos	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha uguata ka'aguýre	-ha ohecha vyra ha panambi ha ysyry
Acciones principales	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	y las chicas no sabía que el tigre	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	upéi oho ha arai ha jasy uguata upéi ndoñandúi ha'ekuéra la jaguarete ohoha hapykuéri
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	y llevo en su casa para comer	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	opo mombyry araire

	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	y un indio tiro una flecha saltó por el cielo (la flecha) y se fue por el tigre en su costado y la chicas se asusto y corrió	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	ha petei indio opoi petei flechaoho pe jaguarete corazõre ha jasy ha arai oñemondyi ha okañy ha pe indio oraha la jaguaretepe ho'upa
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	y después se fue para dormir y sueño que la luna y el nube	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	ha oho oke ha okehape he'i chupe la jasy ha arai oresalva haguere ko'ero rehechata nde róga ykere petei yvyramata herava ka'a.
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	le dijo mañana basa ver en la escina de tu casa basa ver un yerba mate.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	

Al no establecer claramente la justificación de por qué la luna desea bajar a la Tierra en la producción escrita de Marcos Benicio se diluye un poco el interés en las acciones siguientes. El final llega sin ninguna complicación ni elaboración de estrategias narrativas. En castellano, Marcos no llega a plantear una historia coherente, apenas realiza una enumeración, un inventario de acciones sin lograr una conexión con sentido lógico dentro de un contexto narrativo. El único enlace que usa entre oraciones es el copulativo “y” aunque a veces innecesario.

En guaraní, este alumno inicia su relato exponiendo la situación de la luna que ya no está contenta en el cielo. No explica el porqué ni realiza las descripciones con numerosos recursos literarios que se encuentra al inicio de la leyenda ni el monólogo inicial hecho por la protagonista. El discurso directo desaparece. Solo la voz del narrador relata. Luego omite dos episodios básicos: la transformación de la luna y la nube en muchachas. Como si esta mención no fuera necesaria para la trama de la historia. Tampoco señala al final la existencia actual de la yerba y su función en los hogares paraguayos.

La construcción de las oraciones es correcta de acuerdo a la estructura guaraní, y están enlazados en una secuencia progresiva, aunque la cantidad y calidad de los conectores es escasa: "ha upéi" (y después) "upéi" (después) y "ha" (y)

El alumno utiliza sujetos tácitos y pronombres personales que reemplazan al mismo. Jasy y Arai es reemplazado por "ha'ekuéra" (ellas), pronombre plural en guaraní. Al final aparece el discurso directo donde la luna promete el regalo al indio.

Una vez más aparece en la escritura la mención sobre la realidad propia de las comunidades rurales y de la selva: se comparte el producto de la caza con la familia.

Alumno IV: Fernando David (Habla guaraní con buena comprensión del castellano)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy era inmensa y dijo estoy muy sola	a. Jasy ndovy'ái ha'ẽño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo omanda guasú ha upéi he'i Jasy ndavy'aveimai ko'ápe he'i
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.	y una mañana bajó	b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	petei pyhareve oguejy ko yvy ape ári
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	y se convirtieron en muchachas y dieron mariposas flores árboles	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	la jasy ha arai gui oiko chuguikuéra kuñatai
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	y no se dieron cuenta que un feroz animal las seguían era un tigre	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	umi yvaga ha ohecha ramoite yvyramata kuéra
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	y el tigre se preparó para saltar y saltó	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	
	f. La flecha de un indio cazador impide que les	y un indio cazador tenía una flecha y se fue como una luz y atravesó por el	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka	ha upéi petei indio ohecha hikuéi

	haga daño.	corazón	jaguetépe	
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	y el indio soñó a luna y a la nube	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	Jasy ha Arai he'i pe indiope repu'a ku'evo rejuhúta petei yvyramata ha upéi pe indio oho osena la jaguarete
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	le dijeron al indio al despertar encontrarás un hermoso árbol y desde ay la yerba mate ecistio en paraguay.	h. Pyhareve ojuhu hoga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	ha upéi guive oi la ka'a paraguái.

En la escritura de Fernando, predomina el pensamiento racional que encadena los hechos con lógica, suprime todo lo accesorio pero enfatiza, con un recurso literario de comparación: la flecha que atraviesa el corazón del tigre “se fue como una luz y atravesó el corazón del tigre”. No falta la descripción inicial de la luna “Jasy era inmensa” y la voz de la protagonista en primera persona “estoy muy sola”. A partir de allí todas las acciones se suceden sin detenerse hasta el final. No se omite ninguna. El final justifica y explica todo el relato.

En la producción en guaraní, el mismo niño recrea la descripción de la luna. Esta vez señala que es poderosa. “Jasy omanda guasu”, en la otra lengua señala que es inmensa. No olvida la justificación de porqué decide bajar a la Tierra, en primera persona, usando la voz del personaje. Inicia las acciones, usando una fórmula de inicio propia de los relatos narrativos; “peteĩ pyhareve” (una mañana...)

En el centro del desarrollo omite dos acciones cruciales para la creación de un conflicto interesante: un animal feroz sigue a las protagonistas y las ataca. Un indio cazador las salva clavando una flecha en el animal. Esta situación de *aparente* vacío de comprensión textual y falta de un encadenamiento causal, que podría impedir también un desenlace congruente con la trama presentada, creemos se debe a que, en realidad, forma parte del proceso de construcción de pensar y decir “bilingües”, no de un proceso de traducir sino de integrar el conocimiento a través de dos vías. Si los episodios omitidos ya los dijo en una lengua; tendría necesidad un niño bilingüe de volver a decirlo en la otra? Esta es una interrogante que necesita mayor seguimiento e investigación, pero

creemos que es una interesante hipótesis. Esto mismo ocurre con los oradores ya sean políticos o religiosos. Comienzan la exposición de una idea en una lengua, generalmente castellano, luego recurren al guaraní para seguir y completar lo que no dijo en español. No traduce todo lo que dijo en un idioma, sino que continúa la idea, lo que necesita decir en la otra. En el caso de Fernando todo lo relacionado a la aparición del tigre, el salto, el ataque a las protagonistas, la aparición de indio y la posterior muerte del animal, no aparece en guaraní pero ya fueron dichos en castellano. Sin embargo, la mención del indio que cena el animal cazado, antes de soñar con Jasy y Arai solo es dicha en guaraní. Tal vez porque esta realidad es ajena al mundo urbano y no se justifica mencionarlo en la lengua relacionada a este contexto.

Alumno V: Emilio Ramón (Habla Guaraní, con una comprensión básica del castellano)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.		a. Jasy ndovy'ái ha'eño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo tuichaiterei
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.		b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	pe jasy ou yvýpe
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	La nube y nuBe Ce competieron en no muchacha	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	oikopaite chugui kuñatai
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	Una muchacha mira en un mariposa	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	Pe kuñatai omaña ysyryre
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas		e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	

	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	Murió el tigre por ke mató el indio Kasador	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	-pe indio oikutu jaguaretepe -Pe indio ojukaite jaguaretépe
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.		g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.		h. Pyhareve ojuhu hógá ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	

Escribió en oraciones simples una debajo de otra. Las oraciones en guaraní las numeró.

Le llamó la atención los siguientes sucesos:

1-la conversión de la nube y la luna en muchachas.

2-La muerte de del tigre a manos del cazador.

Todo lo demás, incluido el árbol de la yeba mate, pasa desapercibido. *“La nube y nuBe Ce competieron en no muchacha”* y *“Murió el tigre por ke mató el indio Kasador”* Son dos imágenes desconectadas entre sí pero muy fuertes.

En guaraní, una pequeña descripción, de una línea, sobre la luna, inicia la historia. Luego la serie de oraciones que narran las acciones subsiguientes. El alumno no consigna la causa de la venida de la luna a la Tierra. Tampoco la resolución de la historia no está escrita. Pareciera que es suficiente mencionar que el tigre fue matado por el indio. Que esta mención es suficiente para terminar la historia.

Alumno VI: Lilian Leticia (Habla y comprende bien ambos idiomas)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto del Guaraní	Episodios básicos x alumno
--------------	---	----------------------------	---	----------------------------

	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy era una Luna muy poderosa y brillante que alundrada toda la tierra y las calles, los arrollos y dijo la luna estoi muy sola quisiera conocer la tierra	a. Jasy ndovy'ái ha'ëño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo tuichaiterei ha omimbi ha omanda guasu ha overa cada pyhare petei dia he'i Jasy navy'ái cheaño omo yvate
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.		b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	petei pyhareve oguejy yvýpe
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	y Jasy y Arai se condertieron en muchachas	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	ha'ekuéra ha oiko chuguikuéra mitakuñatai
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	no lo sadían que le persiguían un animal y fuero a conocer otros lugares del dosque	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	ha ovy'aterai Jasy ha Arai omaña vyramatare opoko panambire osegui chupekuéra petei mymba
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	y les aparesieron un tigre a Jasy y Arai y saltó el sobre Jasy y sobre Arai el feros tigre	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	Ohecha petei mymba ha opo mo'a hesekuéra la tigre
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	pero con la flesa le clado en el medio de su cuerpo y murió el tigre y desaparecieron Jasy y Arai	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	ha petei indio opoi la flechagui ha oho pe mymbáre ha ojuka pe mymbápe ha oñemndýi Jasy ha Arai
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	y el indio fue en su ogar y sueño esta noche sueño el indio que Jasy y Arai le aclaron y le dijo te daremos un regalo para compartir con su familia	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araipe. He'i ohejataha ichupe jopói	ha petei pyhare osoña pe indio osoña Araipe ha Jasýpe he'i ome'etaha petei regalo ome'etaha vyramata hérava ka'a
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al	y al amanecer dio un hermosa planta que se llamaba llerba mate Kurupi del	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ vyra mata	ha petei pyhare opu'a ha ohecha la vyra.

	lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	Paraguay.	pyahu: Ka'a	
--	---	-----------	-------------	--

Lilian Leticia inicia su escrito en castellano mencionando el orden correcto de acciones; la luna y la nube en el cielo. La ruptura del orden se da cuando un astro celeste baja a la tierra. Esto desencadena todas las acciones posteriores. El mundo de la fábula, lo maravilloso, lo no real y lo imposible se dan la mano para confluir en la realidad: el árbol de la yerba mate. Se destaca la esencia del premio: que es para compartir.

En Guaraní, la niña presenta una introducción al estilo de los textos narrativos “Un día”. Luego viene la acción desencadenante: La luna que no se halla más sola en el cielo y desea bajar a la tierra. Las conexiones las va estableciendo con “un día”, “una mañana”, y “una noche”. Utiliza conectores y pronombres enclíticos. La historia transcurre sin dificultad ya que cuenta con todos los elementos para ello. Al inicio se introduce la descripción de los personajes, sobre todo de la luna. Luego ocurren las acciones que se van desencadenando hasta el desenlace final. Este llega un poco rápidamente. Esto le quita un poco de suspenso a la historia

Alumno VII: Fredy (Habla y comprende bien ambos idiomas)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy era inmensa y poderosa y brillante y era la luna y brillaba los árboles y los caminos brillaba Jasy dijo como le gustaría conocer el bosque	a. Jasy ndovy'ái ha'ëño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo tuichaiterei, overa mimbí ha'e omanda guasu che añoiterei ahase amaña mba'épa ojehu amoite mombyry
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.	y una mañana Jasy y Arai vajaron a la tierra para ver el vosque	b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	Petei pyhareve Jasy ha Arai oguejy yvy ape ári
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque		c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	ha'ekuéra oñeconverti kuñataime

	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	y no se dieron cuenta que un animal les estaba persiguiendo	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	ha hikuái noñeme'ei encuentra oseguiha chupekuéra petei jaguarete ñaña ha umi ysyry overa como plata ha hikuái uguata mombyry
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	y el tigre se preparó para saltar y cajo sobre Jasy y Arai	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	ha pe jaguarete ojepytao opo ho'uhagua Jasy ha Araire
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	y justo un indio cazador estiró su flecha y acertó el costado del tigre cayó el tigre y Jasy y Arai desaparecieron	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	Upepete petei flecha oveve ha ojekutu jaguarete corazõre
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	y una noche sueño que Jasy y Arai le ablaron para agradecerle su ayuda y te dejaremos un regalo para que comparta con su familia	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araipe. He'i ohejataha ichupe jopói	ha pe indio osoña que oñe'eha chupe Jasy ha Arai he'i chupe ohejáta chupe regaló pe hoga ykére okomparti hagua ifamiliandi hérava yerba mate.
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	Un día al amanecer encontró al lado de su casa la yerba mate era para la bebida.	h. Pyhareve ojuhu hõga ykére peteĩ vyra mata pyahu: Ka'a	

Relato con metáforas en la descripción inicial de la luna en las dos lenguas. Relato completo con todos los episodios y respetando la cronología. Solo hay diferencias en el modo de presentar las acciones, las palabras utilizadas. “ysyry overa como plata” Producción completa, rica en recursos expresivos, descripciones y acciones que de esta manera adquieren impacto y logran la atención del lector. Los conectores debidamente utilizados para un texto lógico y coherente.

Fredy no escapa de las tendencias que tienen los niños, como nos dicen Rodríguez y Kaufman (2008, 32) de “iniciar su producción con una introducción descriptiva y una vez que se desencadena, la acción no detiene hasta el final”

Alumno VIII: Rosme David (habla las dos lenguas, con mejor dominio del guaraní)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy y Arai estaba una noche y mucha estrella y alubraba por las noche	a. Jasy ndovy'ái ha'ëño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo tuichaiterei omyesaka pyharévo ha'e tuichaiterei omanda ha'e he'i ndavy'avéima ko'ápe aguejýta amuite yvy ape ári
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.		b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	aguejýta ma'épa oi mombyryete
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	se conbertía en muchachas	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha uguata ka'aguýre	oikochuguikuéra mitakuñanguéra
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	miraba por las flor no se día cuenta que el tigre le sejía	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévore noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	omaña pe yvotyre omaña arróyore ha ndopillaiete opomo'a hesekuéra
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	le sejía un tigre sato Jasy y Arai un casador tiro su flecha y le acerto en su costado	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	Jasy ha Arai aimete opo hesekuéra jaguarete
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	y de pronto callo en el suelo	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	upéi petei indio cazador ojapi chupe flecha icostadope icorazoitére oho Jasy ha Arai tuichaiterei oñemondýi

				upéi okañy upégui
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	y de pronto el indio tenía sueños Jasy y Arai le ablaro en su sueños y le dijo porque no salbaste te dejaremos un regalo	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	Osoña Jasy oñe'ero chupe he'i chupe chepytyvo haguére arúta ndéve petei regalo
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	a lo otro día se le banto y encontro la yerba mate.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	ko'ero pyhareve epu'avo nde róga ykére oi petei ka'a máta pyahu.

Rodney David inicia el relato con la descripción y el monólogo del personaje principal. No sólo inventaría acciones. Todas ellas están concatenadas. Ejemplo: se reseña por qué la luna quiere bajar a la tierra. Allí se nota este engranaje donde las acciones van progresando y definiéndose. Se observa buen uso de conectores temporales “un día”, “de pronto” “después” que ayuda en la progresión de las acciones. Los tiempos verbales utilizados: presente en las descripciones, pretérito imperfecto y presente en las acciones del desarrollo y al final el uso del futuro. En esto no difiere sustancialmente de los otros escritos. Cabe destacar el mejor uso de los verbos en guaraní. En castellano Rosme David utiliza el pretérito imperfecto donde debiera usar el perfecto. Esto no ocurre en guaraní donde, como hemos dicho, están correctamente usados.

Alumna X: Dulce Abril (Habla y comprende bien ambos idiomas)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Era un indensa grande era la luna mágica alumbrava lo árbolen alunbrava colores de plata los río los lagos y arroyo Estoy muy sola aca arriba como quiero conocer lo que es aí abago	a. Jasy ndovy'ái ha'ño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvype	Jasy ningo tuichaiterei omyesakamba ha'e ipaje omyesakamba yvagaguive ysyry ha peteĩ pyhare he'i ndavy'avéima ningo che ápe che año

		suspirava.		ahechasetéma oikóva omoite mombry.
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.		b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	Una mañana Jasy y Arai se cormirtiero en muchachas, admirava los arbo los bosque	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	Peteĩ pyhareve oiko chugui ko kuñataĩ
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	sin darse cuenta que un terrible animal le estava siendo.	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	Jasy ha Arai ohecharamo mba'e porã vyramata mymba ha noñandúi pe mymba ñaro.
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	En un salto cayó sobre Jasy y Arai	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	Pe jaguarete ojepytaso ha opo Jasy ha Arai
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	un indio casador disparo una flecha en el costado del tigre cayo al suelo muy asulada Jasy y Arai desaparecieron	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	peteĩ flecha ojekutu mymba corazõre Upepete Jasy ha Arai oñemndýi ha okañy
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	En una noche Jasy y Arai le ablaron al indio el indio tuvo un sueño que le quería dejar un regalo	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	Peteĩ pyhare pe indio osoña Jasy ha Araípe he'i chupe etopáta peteĩ vyramata pyahu he'uhaguã nde rogagua peiko porã haguã
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	un mañana se despertó el indio vio un hermosa planta que tenía que compartir con toda su familia que era la yerba mate.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ vyra mata pyahu: Ka'a	péina heñói la ka'a. Oje'úva Paraguaípe

En castellano, la minuciosa y expresiva descripción inicial de la protagonista tiene la facultad de acercarla real al lector. Cada uno de los datos casi saca la historia del ámbito

de lo fabuloso y lo vuelve real. Más los hechos posibles como el salto del tigre, la flecha que vuela, la muerte y caída del tigre son relatados sin ningún artificio y esto los ubica en un plano meramente informativo. El desenlace llega sin demora. Es de resaltar el sentido de orden en compartir la yerba con la familia que se anota al final.

La historia en lengua guaraní se inicia con la descripción del personaje que la alumna realiza, al igual que en su producción en castellano, con soltura, expresividad y muchos detalles. Abril utiliza recursos expresivos como “ha’e ipaje” (es mágica) para resaltar las características de la luna. Seguidamente viene la justificación por la que se desencadenan las acciones subsiguientes. El monólogo, manteniendo la voz del personaje, donde el astro nocturno nos hace partícipes de su soledad y manifiesta que desea conocer la Tierra. La introducción está hecha a la manera tradicional: Peteĩ pyhare..(Una noche...) La historia cierra con el desenlace: Yasy y Arai regalan al indio la planta de yerba mate para que vivan mejor él y su familia. Pero no falta el epílogo donde hay un salto en el relato: del tiempo donde suceden las acciones de la leyenda que culmina con el desenlace señalado, hay un enlace con el actual cuando se resalta que “Es así que nace la yerba mate, que es usada en el Paraguay hasta nuestros días” El relato se ubica así en un plano histórico actual, de un presente continuo, ya sin cortes ni pausas ya que la yerba mate sigue siendo hoy la bebida preferida en el Paraguay.

Alumno XI: Matías Manuel (Habla y comprende bien ambos idiomas)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy era inmensa, brillante y poderosa, alumbraba los caminos ríos, lagos, arroyos Jasy era muy aburrida y quería saber que había en la tierra	a. Jasy ndovy’ái ha’ eño yvate ha oikuaase mba’épa oĩ yvýpe	Jasy ningo tuichaiterei overa mimbí ha omanda guasu ha’e ipaje ha ohesapepa tape ha ndovy’ái ha’ eño
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.	y luego Jasy bajo a la tierra	b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	Pete’ĩ pyhare ha’e oguejy Araindi
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	y ellos se convirtieron en mujeres	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka’aguýre	

	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	observaron los arboles le seguían un animal	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	ha ohetũ yvoty ha'ekuéra noñandúi que peteĩ animal ou hapykueri
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	era un tigre se subieron hacia una montaña Luego salto el tigre	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	opomo'ã hesekuéra
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	y luego le entro una flecha era de un cazador Luego Jasy y Arai desaparecieron	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	pero peteĩ hu'y pe jaguarete corazõre upéi pe jaguareté omanoite
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	esa noche el cazador tuvo un sueño Jasy y Arai te agradezco le hablaron le dejaron un regalo	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	pe indio oho oke iképe ohecha jasy ha Araípe repu'ã vove rejuhúta peteĩ vyvramata Ka'a.
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	era una planta de yerba mate.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ vyvra mata pyahu: Ka'a	

Aunque falta el cierre formal de la historia; la yerba mate que es encontrada al otro día del sueño, al lado de la casa del indio, el relato de Matías Manuel es total mente comprensible y coherente ya que no falta ninguno de los episodios básicos ya sea en la escritura en guaraní como en castellano. Extensa la descripción inicial, llena de recursos expresivos. El alumno se detiene en esta primera parte. Le pone gran atención a las características de la luna. La expresiva descripción en parte está al servicio de la presentación de los aspectos del personaje principal pero también introduce elementos que inciden directamente en el avance de la trama argumental al presentar el primer conflicto de la luna que está aburrida en el cielo y desea bajar a la tierra. Buen manejo de las adjetivaciones. Luego ya no hay alternancia de descripción narración.

Todas las acciones tienen una relación causal bien determinada. Luego la narración avanza hasta el final sin detenerse. El relato tiene quiebre temporales.

Alumna XIII: Evelyn Monserrath (Habla y comprende bien ambos idiomas pero domina mejor el castellano)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Jasy era inmensa porque era la luna y decía triste “Estoy sola y aburrida, quisiera estar abajo, de seguro ellos los de abajo están felices y yo aquí triste” suspiraba y Arai triste por estar también sola.	a. Jasy ndovy’ái ha’ëño yvate ha oikuaase mba’épa oĩ yvýpe	Tuichaiterei niko Jasy. Yvatépe oĩ ha’e ha he’i “Che añoiterei niko ko’ape, ndavy’avéima ko’ápe, aikuaasetépa mba’épa oiko yvýpe.
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.	Una noche de madrugada Jasy y Arai bajaron del cielo	b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	Peteĩ pyhare Jasy ha Arai oguejy yvýpe
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	Y se transformaron en unas lindas señoritas.	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha uguata ka’aguýre	Oiko chugui kuñatai
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	Estaban tan emocionadas recorrían todo el bosque pero no se imaginaban que un feroz animal las perseguía lenta y silenciosamente	d. Ohecharamõ opa mba’e oĩva ka’aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	Ovy’aiterei niko ha’ekuéra Ohetumba yvotykuéra ha ohecha heta mymbakuéra. Ohecha: kavaju, jagua, mbarakaja Ha upévare ha’ekuéra noñandúi ouha peteĩ jaguarete
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	Ya se preparó el tigre para saltar y saltó	e. Ha’e mbora’e jaguarete opóva hesekuéra	ha opo Araire
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	pero antes de que el tigre cayera sobre ellas la flecha de un indio clavó al tigre en su costado herido de muerte el tigre cayó muerto. Jasy y Arai muertas de miedo desaparecieron.	f. Indio kasador opoi hu’y ha ojuka jaguaretépe	ha peteĩ hu’y oveve ha ojuka chupe

	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el favor hecho.	El indio soñó con las dos señoritas	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He’i ohejataha ichupe jopói	
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	y le dejaron un regalo. Era una planta de yerba.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka’a	Indio róga ykére oheja chupe ka’a

Esta niña de lengua materna castellana vive en un entorno lleno de expresiones en guaraní. Fue aprendiendo de tal forma esta lengua que la utiliza tan fluidamente como si fuera su lengua materna. Es bilingüe pero su comunicación espontánea es en castellano. A juzgar por su escritura en guaraní, maneja hábilmente la misma. La utilización apropiada de conectores en ambas lenguas y anáforas como: “las dos señoritas” “ellas” en vez de Jasy y Arai, ayudan a crear la cohesión necesaria para que el texto tenga un encadenamiento causal y no sólo cronológico.

Pequeñas descripciones se intercalan con las narraciones que son ágiles e interesantes. El monólogo inicial de la luna está cargado de expresividad y candor. La luna es casi un ser encarnado. Los sentimientos de soledad y aburrimientos están expresados de tal manera que logran transmitir aquello que expresa.

Maneja con soltura la creación de suspenso en su producción en castellano: “pero no se imaginaban que un feroz animal las perseguía lenta y silenciosamente”. Otro ejemplo: “Ya se preparó el tigre para saltar y saltó pero antes de que el tigre cayera sobre ellas...”

Frases como “Jasy y Arai muertas de miedo desaparecieron” “Una noche de madrugada” refieren al uso expresivo de recursos literarios en la producción.

En guaraní su texto no está muy alejado del nivel de producción en castellano. Las estructuras de esta lengua se mantienen correctas, sin casi interferencia del castellano.

Las palabras que utilizó como prestamos del castellano son muy escasas. Sólo la palabra castellana “Indio” es la utilizada en la estructura de la oración en guaraní.

Alumno XIV Alejandro David (Habla y comprende bien ambos idiomas pero domina mejor el castellano)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	Era una vez la luna y la nube querían conocer la tierra	a. Jasy ndovy'ái ha'ëño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ha Arai oĩ yvatépe ha ndovy'ái pépe Jasy he'i Che aĩ che año. Mba'e oiko omoite mombyry
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.		b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	ha oguejy yvýpe
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	y un día Jasy y Arai se convirtieron en unas mujeres	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha uguata ka'aguýre	ha oje oiko chugui kuñataĩ
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	Ellas recorrían por el bosque y ellas no sabían que un feroz animal las siguieron.	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	ha'e kuéra ndoikuaai peteĩ mymba ñaro
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas	Era un tigre y con un salto atacaron a Jasy y Arai	e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	ha upéi opo hesekuéra
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	y un indio tiró la flecha por el tigre y el tigre cayó en el suelo y Jasy y Arai se asustaron y regresaron a la luna y la nube.	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	ha peteĩ indio omombo hese pe hu'y icorasope jaguarete ho'a yvýpe.
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por	Y el indio tuvo un sueño. Jasy y Arai hablaron con el indio y le dijo Porque nos salvaste te daremos un regalo	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Araípe. He'i ohejataha ichupe jopói	Ha pe indio iképe Jasy ha Araípe he'i chupe ore pytyvõ haguére rome'ëta ndéve

	el favor hecho.			peteĩ yvyramata ka'a rehegua.
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	y era un árbol de yerba para compartir con tu familia y todos los hogares del Paraguay.	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	

Alejandro David inicia su escritura en guaraní presentando a los personajes principales y la situación en la que se hallan: “*Jasy ha Arai oĩ yvatépe ha ndovy'ái pépe*” (La luna y la nube están en el cielo y no están contentas allá) Seguidamente a través de la voz de una de ellas, introduce un monólogo donde la luna manifiesta su deseo de venir a la Tierra. Está dicho el motivo que desencadenan las demás acciones. A partir de allí la secuencia avanza rápidamente hasta el final.

Las acciones principales se conectan a través de la conjunción “ha” (y) Un recurso de coherencia interna son las anáforas utilizadas. Jasy y Arai son reemplazadas, dos oraciones más adelante, por “*ha'ekuéra*” (ellas) y “*mymba ñarõ*” (animal feroz) por “*jaguaréte*” (tigre).

Una frase usada para una de las acciones denota el carácter fantástico de la misma “*ha oje oiko chugui kuñataĩ*” (y se cuenta que se convirtieron en mujeres) Involucra al lector en la decisión de creer o no en este hecho ya que se trata de una acción nunca vista, propia de las leyendas.

Alejandro marca con esta frase una diferencia entre un metalenguaje y el lenguaje cotidiano, fáctico. Pretende dejar la acción de que la luna y la nube se convirtieron en mujeres y bajan a la tierra en el plano de la leyenda, indica un espacio de fábula, diferente de la realidad, del espacio cotidiano, fáctico. Como encomillar una frase para que el lector tenga un cierto cuidado con el contenido.

Sobre el final, de vuelta la voz de las protagonistas concluye el relato, donde Jasy y Arai prometen el regalo al indio por el favor recibido. Pero el desenlace de la historia no cierra. Alejandro omite el episodio donde se concreta la presencia de la yerba mate en el hogar del indio y en el de todos los paraguayos. Tal vez considera que es suficiente con la palabra de la promesa para que ésta sea cumplida. Destacamos aquí el valor de la palabra, fundamento de las relaciones de las comunidades con cultura oral como las rurales del Paraguay.

En castellano, este niño sigue una secuencia lógica sin muchos detenimientos.

Alumno XV: Juan Gualberto (Habla y comprende bien ambos idiomas)

Presentación	Episodios básicos del texto en castellano	Episodios básicos x alumno	Episodios básicos del texto en Guaraní	Episodios básicos x alumno
	a. La luna se siente sola y aburrida. Desea conocer lo que existe en la Tierra.	La luna es brillante y poderosa y ilumina a las noche Jasy es la luna y Arai es la nube	a. Jasy ndovy'ái ha'ëño yvate ha oikuaase mba'épa oĩ yvýpe	Jasy ningo tuichaiterei overa mimbi
Acciones principales	b. La Luna decide bajar a la Tierra. La nube la acompaña.		b. Jasy oguejy yvýpe Arai ndive	ha Jasy ha Arai oguejy yvýpe
	c. Convertidas en muchachas, recorren el bosque	Jasy y Arai son personas vinieron a la tierra	c. Oiko chuguikuéra kuñataĩ ha oguata ka'aguýre	Upéi ha'ekuéra ohecha jaguarete
	d. Maravilladas de lo que encuentran no se percatan de la presencia de un animal feroz que las viene siguiendo.	Jasy y Arai se encontraron con un tigre	d. Ohecharamõ opa mba'e oĩva ka'aguýre upévare noñandúi hikuái ouha hapykuérikuéra peteĩ mymba pochy	Ha Jasy ohetũ yvoty ha Arai ohecha
	e. Es un tigre. Este se lanza sobre ellas		e. Ha'e mbora'e jaguarete opóva hesekuéra	
	f. La flecha de un indio cazador impide que les haga daño.	Y el indio le acertó con una flecha y se murió el tigre	f. Indio kasador opoi hu'y ha ojuka jaguaretépe	Ha pe indio ojapi upe jaguaretépe ha Arai ha Jasy ojemondýi ha oho upégui
	g. A la noche, en sueños, la luna y la nube prometen un regalo al indio en recompensa por el	Y el indio tenía sueño cuando dormio Jasy y Arai le hablaron en su sueño Le dijo te vamos a dejar un regalo para que compartas con tu familia	g. Pe indio ikéra ohecha Jasy ha Arai'pe. He'i ohejataha ichupe jopói	

	favor hecho.			
Desenlace	h. A la mañana siguiente, encuentra el indio, al lado de su casa, una nueva y hermosa planta: la yerba mate.	Jasy y Arai volvieron al cielo y en el Paraguay compartieron la yerba	h. Pyhareve ojuhu hóga ykére peteĩ yvyra mata pyahu: Ka'a	

Después de realizar la descripción inicial del personaje principal, Juan Gualberto lleva la historia a un plano paralelo; la acción principal no se desarrolla alrededor del encuentro de jasy y arai con el tigre, la muerte de éste en manos del indio y el posterior regalo de la yerba mate en recompensa por la salvación.

Juan Gualberto enfatiza *Jasy es la luna y Arai es la nube*, como deseando resaltar los nombres propios de cada personaje. Pareciera que para él no es importante el hecho de que signifiquen lo mismo estando escritos en dos lenguas distintas.

Jasy y Arai son personas vinieron a la tierra. Esta acción de convertirse en personas es lo que llama la atención del niño. La luna y la nube dejaron su ser de astros celestes para convertirse en personas. Por eso el desenlace normal para la historia sigue por esta línea de acción es: "*Jasy y Arai volvieron al cielo*" dejando de lado el de la historia base.

Todo el relato fue escrito en oraciones simples una debajo de otra. Las oraciones en guaraní las numeró.

5. CONCLUSIONES

- Al analizar los escritos infantiles de los 15 niños, tanto en castellano como en guaraní, encontramos que en su mayoría mantienen la superestructura narrativa de los cuentos aunque es notable de ver que la sucesión de transformaciones sólo tiene lugar, en los casos visibles, cuando los niños producen en su lengua materna ya sea guaraní o castellano. Respetan en su mayoría la secuencia básica de acciones principales.

-En el caso de la construcción de párrafos por ejemplo, la mayoría de los niños de este estudio, ya no siguen el ejemplo tradicional de escribir oraciones simples una debajo de la otra como lo hacen la mayoría de las escuelas, sino que lo hacen como un texto verdadero, en párrafos. Esto pensamos que se debe a un contacto asiduo de estos niños con materiales de lectura, tanto en guaraní como en castellano.

- Se observa, en la mayoría de las producciones, mayor ductilidad, soltura, en guaraní en la construcción de las oraciones que en castellano. En cuanto al uso de los tiempos verbales, por lo que pudimos constatar, el presente es el más usado en ambas lenguas, sin descartar el pretérito perfecto para algunas acciones del nudo y algunas pocas excepciones del uso del futuro perfecto para el cierre de la leyenda donde aparece una orden para el personaje de compartir en la posteridad las bondades de la yerba mate. No hay mayor variabilidad en los usos de los tiempos verbales, cuando en el texto base hay presencia de todos los tiempos.

-Solo en las producciones en guaraní se pudo observar que los niños aportaron acciones totalmente ajenas a la versión original. Tal fue el caso de los niños de la escuela rural donde incorporaron que el indio llevó a su casa el cuerpo del tigre, lo despellejó y lo comió o lo compartió con la familia, como un bien comunitario. Tal situación es común en las zonas rurales donde se visualiza todavía costumbres, propias de grupos indígenas ancestrales, de la caza de animales salvajes que luego es compartido con los vecinos o entre la familia grande. O sea, no sólo la yerba mate es compartida, tal como se encuentra en la leyenda, sino también el producto de la cacería, en este caso el cuerpo del tigre.

-Los niños demostraron que cuando la escuela permite que los niños escriban de acuerdo a sus posibilidades ellos no tienen miedo para escribir. Cuando se les pidió que redacten nadie dijo no sé hacer, como se escribe en guaraní, como se escribe tal o cual palabra, etc.

-Los de la escuela rural tienen mejor producción en guaraní como era de esperarse. Podría suponerse una mejor producción en castellano a los niños que hablan castellano pero pareciera que no es así. Los ejemplos recogidos no logran dar en forma contundente una conclusión en estos casos. Sí es de resaltar la

mayor y mejor producción en ambas lenguas por los niños bilingües. Esta conclusión está ya validada en numerosos estudios, entre los cuales podemos citar el estudio realizado por Teresa González de Benítez en su trabajo de tesis “La lengua materna como facilitadora de la producción escrita en la segunda lengua” publicada en el 2011 en Asunción, Paraguay.

-En el aspecto filosófico los niños demuestran pensamiento selectivo que busca lo esencial, no se pierden en devaneos. Este hecho se observó especialmente en los niños guaraní hablantes que al poseer poco dominio del castellano tuvieron que elegir palabras claves para expresar todo un mundo de significados en un esfuerzo por cumplir a cabalidad la tarea propuesta.

-En el aspecto social comunitario es sorprendente encontrar fuertes vestigios de la cultura comunitaria en las producciones. La palabra “compartir” es rescatada y puesta en valor en la mayoría de las producciones. Esto se materializa en la realidad vivida por todos los niños de una actividad compartida siempre en grupo el cual es el mate o el tereré en el Paraguay.

-En el aspecto lingüístico se visualiza una mayor cantidad de léxico en los niños bilingües y castellano hablantes aunque sabemos que morfológicamente el guaraní se puede clasificar, con Antonio Tovar (1984) como lengua del tipo amazónico, de estructura aglutinante e incorporante, por lo tanto es de esperar una menor cantidad de palabras en los textos producidos en este idioma. En la palabra *aikuaasete* que se encuentra en la cita inicial de la leyenda los prefijos, afijos y sufijos *-ai-* *se-* y *-te-* le confieren a la raíz (*kuaa* / “conocer”) el significado: “cómo me gustaría conocer” (“yo/conocer/quisiera/cómo”).

El aspecto incorporante se manifiesta de forma obvia en la negación que normalmente incorpora el elemento verbal negado entre las partículas *nd(a)...* i:

Avy’a (yo): estoy contenta

Ndavy’ái : no estoy contenta

-En el aspecto literario, los recursos literarios que aparecen en el texto base son incorporados en las producciones de los niños, tales como “la luna pintaba de color de plata los árboles, los lagos...”, “es magia y luz”, “es poderosa y brillante”

“la flecha voló como una luz”, “lenta y silenciosamente las seguía”, “el feroz animal”, etc.

-Localización de fenómenos de probable influjo guaraní en las muestras de los escritos en castellano. En cuanto a los relativos a la inconcordancia lingüística (género y número en el sintagma nominal y persona-número en el sintagma verbal), se encontraron abundantemente en las muestras de los escritos recogidas en castellano de los niños hablantes guaraní o bilingües guaraní- castellano.

Creemos que esto no debe estimarse como “error” tal como usualmente se considera en las escuelas sino que forma parte de todo proceso de contacto de lenguas y del aprendizaje paulatino de una segunda lengua. Más bien deben preverse estrategias para abordar este tema que permita a los niños avanzar en sus respectivos procesos de aprendizaje de las lenguas.

-Deseamos remarcar en la conclusión de este estudio que el docente debe tener sumo cuidado de distinguir en sus alumnos las capacidades de pensamiento de las capacidades lingüísticas. Hemos visto que los alumnos guaraní hablantes muchas veces desarrollan estrategias de pensamiento bastante complejas pero que no es posible observar en sus producciones, en este caso escritas. Pero esto muchas veces no es el resultado de sus bajas capacidades en procesos mentales sino de la dificultad de expresión en una lengua de menor dominio.

- En el análisis del corpus de datos que hemos recogido de los alumnos de la muestra hemos encontrado la preponderancia de los errores gramaticales, lo que nos indica que el aprendizaje de la gramática del castellano es, para los alumnos, es una de las mayores dificultades con la que se enfrentan en su proceso de aprendizaje de esta lengua, lo que es debido, fundamentalmente, a la diferencia existente entre ésta y la gramática de la lengua guaraní. El mayor desafío con que se encuentran estos niños es la variación de número y género que sufren los sustantivos y adjetivos en la lengua española, algo casi inexistente en la lengua guaraní. Por último, otra gran parte de los errores se debe a la incorrecta utilización de las preposiciones, derivado fundamentalmente de la diferencia de uso que se le da a las mismas en las diferentes lenguas.

Las conclusiones sobre la interpretación del relato de la leyenda de la yerba mate escrito por los niños de las diferentes escuelas pueden ser numerosas según la atención puesta en los contenidos antropológicos, lingüísticos o culturales. Pero desde el punto de vista del bilingüismo de nuestra tesis, el agrupamiento de las escuelas en urbanas, suburbanas y rurales podría hacer pensar también en niveles correspondientes a calidades lingüísticas escalonadas siendo las mejores las urbanas y las menos favorecidas las rurales. La primera sorpresa es que los rendimientos promedios de las escuelas suburbanas son los mejores y corresponden a la mayor cantidad y concentración de niños bilingües.

En este aspecto, una segunda sorpresa es que la alumna, Evelyn Monserrath (ver los escritos completos en Anexo, Grupo C Escuela Urbana, alumno 13) con la redacción más completa, secuenciada, coherente y un buen uso de recursos literarios y expresivos, tiene por lengua materna el castellano y corresponde al grupo urbano. Pero la sorpresa consiste en que esa alumna es también bilingüe y su escrito guaraní es tan excelente como el castellano. El aprendizaje de la L2 no dificultó su rendimiento de la L1 como podría suponerse. Al contrario, su bilingüismo actuó como un factor de optimización de ambas lenguas. Es verdad que se trata de una alumna de rendimiento excepcional pero es importante destacar que su bilingüismo, en lugar de perjudicarla, como suele creerse, la benefició. Podemos preguntarnos ¿cuántos alumnos excepcionales así se desmerecen y perjudican en el Paraguay por la errónea creencia de que el monoligüismo, por supuesto el castellano, beneficia el rendimiento escolar? Esta alumna es evidente prueba de los grandes beneficios del bilingüismo.

La tercera conclusión se refiere a los contenidos culturales tan ricos en los niños de las escuelas rurales del primer grupo. Si Melià (1988) se refería a una nación con dos culturas, evidentemente el bilingüismo en las escuelas haría más fáciles de transitar las murallas que separan ambas culturas. Los niños tienen el derecho, consagrado por la Constitución Nacional de tener acceso a ambas culturas. Pero semejante enriquecimiento tiene una sola condición: el bilingüismo escolar, real y efectivo y no solamente de principios declamados por leyes bienintencionadas pero utópicas mientras no se apoyen en metodologías

concretas. Ese es el desafío de esta tesis: proponer esa metodología que según esta propuesta es el tratamiento simultáneo de las dos lenguas presentes en la sala de clase como lenguas maternas y favorecer también el aprendizaje de ambas como segundas lenguas.

En fin, los niños de estas escuelas han empezado a recorrer el camino de la producción escrita bilingüe, con fortalezas y debilidades. Pero, ya han dado los primeros pasos.

6- UNA PROPUESTA DE TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

De acuerdo a los resultados de este estudio y experiencia, deseamos hacer una propuesta preliminar, que debe seguir siendo investigada, de un tratamiento diferente del bilingüismo en las aulas paraguayas con presencia simultánea del castellano y el guaraní.

Partimos de la convicción de que, como asegura Shaw Gynan (2010: 45), cuando “el grupo es bilingüe se impone un modelo bilingüe”. Por aquí deseamos avanzar. La propuesta “C” (para grupos bilingües castellano-guaraní) del modelo actual de Educación bilingüe en Paraguay sugiere que cada proceso didáctico debe ser desarrollado completamente en una lengua y que a esto se destinará 8 horas didácticas semanales como mínimo. Esto en la dimensión de lenguas enseñadas. En cuanto al ámbito de lenguas de enseñanza, en castellano se desarrollarán todas las competencias trabajadas en las áreas académicas. En guaraní, todos los temas pertinentes a la cultura escolar y comunitaria cuya selección queda a cargo de los mismos alumnos guiados por la escuela.

Presentamos una muestra del tratamiento de las dos lenguas para una clase de Medio Natural y Salud o Vida social (Lengua de enseñanza). Tenemos un grupo con la población bastante heterogénea. En un primer momento, necesitamos que los niños recurran a la lengua de mejor dominio para que expresen todos sus conocimientos y experiencias sobre el tema que vamos a tratar. Ejemplo: Uno podrá comentar sus experiencias en relación a las

enfermedades que ha sufrido y las medicinas tradicionales para tratarlas, en guaraní ya que es su lengua materna, otro en castellano, que también es su lengua materna y otros lo harán o en castellano o en guaraní ya que pueden hacerlo indistintamente en ambas pues son bilingües. Estamos seguros que una producción de calidad tanto en forma oral como escrita, sólo puede hacerse en una lengua que se domina bien.

El maestro debe optar por una lengua de intervención que asegure la comprensión de todos pero los niños escogen la lengua donde mejor se expresan. Cada uno interviene en su lengua materna y escucha a su vez su segunda lengua. Como todos tienen una comprensión básica de la otra lengua puede seguir mejorando su propia lengua y además la segunda pues constantemente está en situación de uso y contacto significativo con ellas. Los niños saben que el tema es el mismo para todos y esta contextualización temática asegura un campo semántico comprensible aún para los niños con escaso conocimiento de la otra lengua presente en la sala de clase.

Así mismo ocurre cuando los niños pasan a lo escrito. Puesto que una producción escrita sobre un tema requiere el dominio de complejas habilidades cada niño lo hace en su lengua materna. Los niños también leen producciones cada uno en su lengua materna, y en el aula hay presencia visible, en carteles y afiches, del castellano y el guaraní pues durante todo el desarrollo de la clase hubo intervención en las dos lenguas.

Aquí nos detenemos para realizar una precisión: no es que cada niño utiliza ambas lenguas al mismo tiempo, mezclándolas. Ni el maestro tampoco. NO. Cada persona habla y produce sólo en una lengua. Pero en la sala de clase, hay presencia simultánea de ambas lenguas tanto en lo oral como en lo escrito. Pero respetando las normas de cada una. Ejemplo: La maestra utiliza un sector del pizarrón para el guaraní y otro para el castellano cuando tiene que escribir lo que le dictan sus alumnos en una u otra lengua. Y escribe y habla respetando la normativa de cada lengua.

En todo momento se valora ambas lenguas. Que el niño guaraní hablante mantenga su lengua, la desarrolle, la valore y no la abandone. Pero que también

aprenda bien el castellano. Que el niño castellano hablante haga lo mismo con su lengua y el guaraní. El maestro deberá valorar ambas lenguas pero propiciará contactos significativos con la lengua guaraní, a través de los “santuarios del guaraní”: lugares, temas, o situaciones donde el guaraní expresa toda su riqueza. Esto deberá ser así pues el guaraní es la lengua que sufre mayor discriminación.

Pero aquí no acaba el tema. Además de estos espacios de uso “simultáneo” de las lenguas maternas en la sala, el maestro deberá planificar sesiones donde el énfasis está en una u otra lengua. Allí se desarrollarán los contenidos en una sola lengua y el maestro hará su clase de tal manera que cada niño se vea impulsado a usar la lengua que está en estudio. (Que para algunos será su lengua materna pero para otros será su segunda lengua)

Algunas preguntas que se desprenden de este planteo son las siguientes: Un niño, en estas situaciones ¿desarrolla su lengua materna y al mismo tiempo su segunda lengua? ¿Y el bilingüe: desarrolla ambas? ¿Podría un niño aprender a leer y escribir al mismo tiempo en ambas lenguas? Podría hacerlo sin mezclarlo? ¿Puede haber interferencias o transferencias entre una lengua y otra? ¿Esta podría ser una manera de plantearse el enfoque bilingüe: “Población bilingüe: método bilingüe”? ¿Tendría esto ventajas o no?

Todas estas reflexiones caen dentro de la propuesta C del modelo actual de educación bilingüe. Es verdad que se propone una tercera alternativa en el modelo de educación bilingüe, la C, pero hasta ahora nadie se aventura en ella. Hay pocos caminos andados en esta dirección. *(En el MEC, con un equipo de 10 personas lo hicimos en el 2007, en 27 escuelas, los resultados fueron no solamente buenos sino sorprendentemente positivos, tanto para maestros y alumnos. Muchos consideraron esta experiencia una primavera en la educación paraguaya. Pero el cambio político del año 2007 en educación interrumpió esta experiencia que ahora estamos tratando de continuar en nuevas investigaciones en otras regiones del Paraguay, entre ellas el Chaco Paraguayo)*

Tratando de dar respuestas a estos interrogantes es que planteamos la producción escrita en guaraní y castellano a los niños de tercer grado de tres escuelas distintas con poblaciones bastante heterogéneas lingüísticamente. Lo

que vimos en esos escritos es que cada lengua impone su uso, y que es posible que los niños mantengan la estructura de cada lengua en sus escritos. Los niños no mezclan una lengua con otra al narrar la historia. Aunque hay préstamos, estos son mínimos. Sí encontramos “errores” que creemos son parte del proceso de aprender una lengua, tanto materna como la segunda. Los niños de la escuela suburbana, casi todos bilingües, producen bien tanto en una lengua como en la otra.

Deseamos iniciar un camino de exploración con este trabajo de tesis por el lado de la simultaneidad en el uso de las lenguas aquí en Paraguay. La Reforma Educativa propone un modelo donde el niño básicamente tiene una lengua materna, en la que debe iniciar su alfabetización, y luego, en forma paulatina desarrollar su L2. Es así que se propone que de un monolingüismo, ya sea guaraní o castellano, el niño al cabo de un proceso que se espera dure 2 o 3 o más años llegue a un uso más o menos coordinado de las dos lenguas.

Creemos que esto se aplica a las escuelas donde van niños monolingües de una lengua ya sea guaraní o castellano. Pero por estudios míos anteriores, y por la convivencia diaria con niños de todas las edades y por la aplicación del test de competencia lingüística hemos observado fehacientemente que la realidad va por otro lado. En un aula de P.E (5 años) de 20 alumnos hemos encontrado 7 niños con manejo bastante bueno de ambas lenguas (podríamos decir bilingües) 5 niños que hablan guaraní pero entienden básicamente el castellano, 3 niños que hablan castellano pero entienden básicamente el guaraní y sólo 5 son monolingües (de ello 3 guaraní y 2 castellano) Y esto es más pronunciado hacia uno de los grupos, si es una escuela rural, suburbana o urbana.

Dentro de esta diversidad y complejidad se inscribió este trabajo con producción escrita de niños de tercer grado en castellano y guaraní y en estas tres zonas, lingüística y socialmente diferentes pero comparables. Pretendimos caracterizar la producción escrita de estos niños en los dos idiomas. Señalar que estos niños llegan al tercer grado con un buen nivel de producción escrita es muy importante. Que el hecho de que el guaraní y el castellano, estrechamente

compartan un espacio, no perjudica el aprendizaje del niño, que las lenguas no interfieren negativamente una sobre la otra sino que más bien se complementan y ofrecen alentadoras alternativas tanto para la enseñanza docente como el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños. Es lo que, creemos, se visualiza en los quince escritos que hemos analizado.

Nuestra convicción es que ésta es la realidad lingüística que hay que considerar en la alfabetización de los niños, que ellos escriben dentro de este contexto lingüístico, y que la enseñanza del docente debe contemplar esta situación.

No pretendemos generalizar estas conclusiones a otras lenguas de una raíz común, como por ejemplo las latinas como francés con castellano, pero con lenguas estructuralmente diferentes, como el guaraní y el castellano pareciera, por lo que se deduce en este estudio, que cada lengua mantienen su propia estructura sin ningún tipo de confusiones.

7. PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DOCENTE

A partir del estudio realizado proponemos algunas estrategias de alfabetización elaboradas a partir de la situación lingüística de los grupos focalizados que pueden servir para el trabajo docente en aula

-Interacción cotidiana: que cada niño y niña utilice su lengua materna, en experiencias cercanas y significativas. Contacto simultaneo con la segunda lengua.

-Contacto simultaneo: intervención de los niños cada uno en su lengua materna, en la misma experiencia y al mismo tiempo. Sin un horario predeterminado para ello, tanto en la producción oral como escrita. Así se evitará que la lengua materna minoritaria sea absorbida por el grupo dominante.

-Abordaje experiencial del lenguaje: a partir de las situaciones propiciadas en los proyectos

se desarrolla el lenguaje en todas sus variantes, se recopilan y sistematizan los procesos, se recogen las vivencias, se producen textos y se elaboran aprendizajes.

-Definir la lengua de intervención docente la que asegura la comprensión de todos. Necesidad de un bilingüismo real en los docentes.

-Definir la lengua de intervención del niño: en su lengua materna para el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas. En una segunda lengua según propuestas planificadas y sistemáticas.

-Definir el tipo de guaraní a ser utilizado: Aprovechar la lengua que traen los niños de su entorno familiar. Utilizar en todas las situaciones el guaraní funcional y cotidiano tendiendo a su perfeccionamiento en los grados sucesivos.

-Segunda lengua: Además del aprendizaje en la interacción cotidiana proponer situaciones de uso del castellano o el guaraní en situaciones significativas, planificadas y sistemáticas.

-Objetivos y fines: Aprendizaje no sólo de los contenidos curriculares, sino sobre todo de habilidades para una vida provechosa y la adquisición de conductas solidarias para la vida en comunidad valorando el patrimonio de nuestra cultura paraguaya.

-Metodología: trabajar el tratamiento de la lengua materna a través de proyectos pedagógicos centrados en la relación: Cultura- comunidad-escuela.

-Otorgar a los niños egresados con capacidad bilingüe, diplomas que acrediten dicha competencia y recomienden esa capacidad en la función pública (Según lo prescribe la Constitución Nacional)

8. TRATAMIENTO DEL BILINGÜISMO SEGÚN LA LENGUA PREDOMINANTE

-**Grupo mayoritario guaraní:** aprovechar para realizar verdaderas campañas de sensibilización hacia la importancia de mantener y desarrollar la lengua materna puesto que hay mucha presión de la familia para que los niños/as aprendan el castellano. Difundir los resultados de investigaciones sobre las posibilidades de esta franja en aprendizajes de lenguas.

-Grupo mayoritario castellano: recurrir a los “santuarios” de la lengua guaraní. Propiciar convenios con instituciones con mayoría de hablantes guaraní.

-Comprensión simultanea de ambas lenguas: plantear verdaderos desafíos a ambos grupos para verse “forzados” a usar la otra lengua. Especialmente el guaraní ya que es la lengua de menor prestigio, pues de otro modo iría cediendo lugar al castellano, ya que también es posible la comunicación en esta lengua.

9 ¿POR QUÉ TRABAJAR CON UNA METODOLOGÍA DE PROYECTOS?

La propuesta es trabajar desde la escuela los proyectos áulicos con fuerte énfasis en los elementos culturales de la comunidad como estrategia para el desarrollo, valoración y consolidación de la lengua materna, sobre todo el guaraní. “Es una propuesta de trabajo en la sala de clase que irradia interés, necesidad y motiva la participación de todos”. No sin razón estos proyectos han sido calificados como: “la primavera de la educación paraguaya”.

-Es el modo privilegiado de unir la educación con la vida, evitando la esterilidad y el desinterés que generan las soluciones de la educación tradicional dirigista, teórica y prisionera del aula y de las guías confeccionadas por los cerebros iluminados del MEC y aislada de las fuentes de los saberes comunitarios.

-Como estrategia para el desarrollo, valoración y consolidación de la lengua materna, sobre todo el guaraní.

-Permite recuperar el variado repertorio lingüístico desarrollado por los niños acerca de su cultura comunitaria. Esto propicia tanto la comprensión y la expresión en todas sus formas.

-La lengua es utilizada en el contexto que le es propio. Así ella es la expresión de la cultura de un pueblo o comunidad.

-Es generado desde el propio grupo escolar, a partir de sus necesidades e intereses. Esto propicia el protagonismo efectivo tanto de la docente como los niños y la comunidad.

-Permite recuperar y valorar lo que cada comunidad posee desde la diversidad propia de cada grupo humano.

-Trasciende el espacio del aula porque permite la construcción de una identidad cultural. Así el lenguaje es la expresión de la realidad cultural, histórica y geográfica de cada niño y niña. El proyecto áulico investigado se convierte en “patrimonio cultural” de la comunidad social y zonal.

-Porque permite la apropiación, el estudio e investigación sobre el lenguaje, además de incorporar todas las demás áreas del conocimiento. El niño se apropia del tema cuando lo investiga, lo conoce y puede enunciarlo mediante diversas formas de expresión. La escuela como factor integrador del niño a su realidad.

-Porque es creada por el niño guiado por el docente que conocen su entorno, tienen ya un variado repertorio lingüístico desarrollado alrededor de él. Entonces facilita tanto la expresión oral y la producción escrita como el desarrollo de los conocimientos pertinentes.

-Porque permite que la lengua sea utilizada en el contexto que le es propio. Así ella es la expresión de la cultura de un pueblo o comunidad.

-Porque es generada desde el propio grupo escolar, a partir de sus necesidades e intereses. Esto propicia el protagonismo efectivo tanto de la docente como los niños y la comunidad.

-Porque permite recuperar y valorar lo que cada comunidad posee desde la diversidad propia de cada grupo humano.

-Porque permite abordar elementos significativos, con presencia y actualidad en la memoria y el inconciente colectivo.

-Porque permite la construcción de una identidad y cultura. Así el lenguaje es la expresión de la realidad cultural, histórica y geográfica de cada niño y niña. El proyecto áulico investigado se convierte en “patrimonio cultural” de la comunidad social y zonal.

-Porque permite la apropiación, el estudio e investigación sobre el lenguaje, además de incorporar todas las demás áreas del conocimiento. El niño se apropia del tema cuando lo investiga, lo conoce y puede enunciarlo mediante diversas formas de expresión. La escuela asume el rol de integradora del niño a su realidad.

10. BIBLIOGRAFÍA

BERMAN, R. A. & VERHOEVEN, L. 2002. Developing text production abilities in crosslinguistic perspective: Aims and procedures. *Written Language and Literacy*, 5, (1), 1-44.

BOURDIEU, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

BRONCKART, J. P. 1997. *Activité langagière, texts et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Della Cosa et Niestlé.

BRONCKART, J. P, CANELAS-TREVISI, S., & SALES-CORDEIRO, G. (Eds.). (1999). Pratiques langagières et didactique des langues. Presentation. *Cahiers de la Section des Sciences de L'Education*, 91, I-XIII.

BRUNER, J. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Ediciones Visor. Madrid.

BRUNER, J. 2002. Narrative distancing: A foundation of literacy. In J. Brockmeier, M.Wang & D.R Olson (Eds.), *Literacy, narrative and culture* (pp. 86-93) Richmond, Surrey: Curzon Press.

CASTEDO, M. 2000. *Leer y Escribir en el Primer Ciclo de la EGB*. En Castedo, M; Molinari, C; y Wolman, S. *Letras y Números*. Bs. Aires. Santillana.

CASTEDO, M. 2003. *Procesos de Revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis Doctoral.

CHAFE, W. 1994. *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: Chicago University Press.

CADOGAN, L. 1959. 1ª Edic. *Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbya Guaraní del Guairá*. Boletín Nº 227- Antropología, Nº 5. Sao Paulo. Universidad de Sao Paulo,

Facultade de Filosofía, Ciencias y Letras. 2º Edic. Asunción. 1992.

CENTRO DE PARAGUAYO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS. 1998. *Estudios sobre bilingüismo en el marco de la Reforma Educativa*. Asunción. Ministerio de Educación y Cultura. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria.

COMISIÓN NACIONAL DE BILINGÜISMO. 1997. *Ñane Ñe'ẽ Paraguay Bilingüe. Políticas lingüísticas y educación Bilingüe*. Ministerio de Educación y Cultura. Fundación en Alianza. Asunción.

CORVALÁN, G. 2007. *Informe anual de la Comisión Nacional de Bilingüismo*. Asunción.

CUMMINS, J. 2001. *¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas Psicolingüísticas y sociológicas*. Revista de Educación 325 p.37-61.

DALLER, H. 2001. *El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales*. Revista de Educación 325 p.25-35.

FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N. & GARCÍA HIDALGO, I. (Eds.). 1996. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa. FERREIRO E. Y TEBEROSKY A. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, Madrid.

FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. 2002. Word segmentation in early written narratives. *Language and Education* 16 (1), 1-17.

FERREIRO, E. 1998. *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Siglo XXI Editores S. A. Madrid.

FERREIRO, E. 1998. *Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*. México. Siglo XXI.

FERREIRO, E. 2002. *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FERREIRO, E. 2007. *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FOX, C. 1993. *At the very edge of the forest*. London: Cassell.

FLURY, L. *Leyendas Americanas*. 1951

GONZÁLEZ RAMOS DE BENÍTEZ, T. DE J. 2001. *El desarrollo de la lectoescritura en la lengua materna como factor facilitador de la productividad escrita en una segunda lengua*. Tesis Magisterial: Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción."

GYNAN, S., MANSFELD DE AGÜERO, M. E., LUGO C., AGÜERO K., 2010. *Bilingüismo y Educación Bilingüe: Un análisis sociolingüístico de contacto guaraní – castellano en el Paraguay*. Asunción, Paraguay

GYNAN, S. 1998. *El reto de la diglosia para la planificación lingüística en el Paraguay*. *Hispanic Linguistics* 10(1), 42-83.

HALLIDAY & HASAN. 1976. *Cohesión in English*. Lonman. London.

INVERNIZZI, M. A. & ABOUZEID, M. P. 1995. One story map does not fit all: A crosscultural analysis of children's written story retellings. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 1), 1-19.

KAUFMAN, A. M; RODRÍGUEZ, M. E. 2008. *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes- Ortografía y gramática*. Ediciones Santillana. Bs. Aires.

KRIVOSHEIN de CANESE, N. y CORVALAN, G. 1983. *El español del Paraguay en contacto con el guaraní*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.

KRIVOSHEIN DE CANESE, N. 1995. *El guaraní como lengua aglutinante y polisintética*. En Ñemity, Nº 31. WOLF LUSTIG: Mba'éichapa oiko la guaraní? Guaraní y jopara en el Paraguay.

LERNER, D. & PIZANI, 1992. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Bs. Aires. Aique

MEC. Vice Ministerio de Educación. Dirección General de Desarrollo Educativo. 2006. *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*. Asunción.

MEC. Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe. 2001. *El guaraní mirado por sus hablantes. Investigación relativa a las percepciones sobre el guaraní*. Asunción.

MELIA, B. 1988. *Una nación dos culturas*. Ediciones CEPAG, Asunción

MELIÀ, B. 2003. *La lengua Guaraní en el Paraguay colonial*. CEPAG. Asunción

MICHAELS, S. & COLLINS, I. 1984. Oral discourse styles: Classroom interaction and the acquisition of literacy. In D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse* (pp. 219-244). Norwood, NJ: Ablex.

PELED, N. 1994. *Oral and written expression in school-children at third to ninth grades*. Unpublished doctoral dissertation. The Hebrew University of Jerusalem.[In Hebrew].

PELED, N. 1996. On the shift from speech to writing: Children's textual production indifferent genres. In N. Peled (Ed.), *From speech to writing* (pp. 281-307). Jerusalem: Yelin State Teacher's College. [In Hebrew].

PONTECORVO, C. 1997. Studying writing and writing acquisition today. A multidisciplinary view. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. I-XV). Amsterdam: John Benjamins.

PONTECORVO, C. & MORANI, R. M. 1996. Looking for stylistic features in children's composing stories: products and processes. In C. PONTECORVO; M. ORSOLINI; M. BURGE & L. RESNIK (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 229-258). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

PONTECORVO, C. & ORSOLINI, M. 1996. Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo; M. Orsolini, M. Burge, & L. Resnik (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 3-24). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

RAVID, D. & TOLCHINSKY, L. 2002. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 489-494.

SANDBANK, A. 2009. Tesis doctoral.

SCHADEN, E. 1954 "O estudo do indio brasileiro ontem e hoje", en América indígena, XIV, 3: 233-252. México. Citado en Bartomeu Melià: *El guaraní conquistado y reducido*. Asunción, 1988, p. 63.

SMITH, F. 1990. *Para darle sentido a la lectura*. . Ediciones Visor. Madrid

STEIN, N. L. & GLENN, C. G. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse comprehension: Vol. 2: Advances in discourse processes*. (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

STEEN, G. 1999. Genres of discourse and the definition of literature. *Discourse Processes* 28 (2). 109-120.

TODOROV, T. 1977. *The poetics of prose*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

TOLCHINSKY, L. 2003. *The cradle of culture: What children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

TOVAR, A; LARRUCEA DE TOVAR, C.. 1984. *Catálogo de las lenguas de América del Sur*. Madrid.

UNAMUNO, V. 2003. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Editorial Graó. Barcelona

ZUCCHERMAGLIO, C. & SCHEUER, N. 1996. Children dictating a story: Is together better? In C. PONTECORVO; M. ORSOLINI; M. BURGE & L. RESNIK (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 83-98) Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

Artículos consultados en revistas e internet

"Hacia la caracterización lingüística del español paraguayo"; en: Estudios Paraguayos, vol. X, nº2, diciembre de 1982; Universidad Católica; Asunción.

"Hacia una valoración del proceso de interferencia léxica del guaraní sobre el español paraguayo"; en: Revista Paraguaya de Sociología, año 27, Nº 77, enero-abril de 1990; Asunción.

"Lengua y sociedad; notas sobre el español del Paraguay"; en: Estudios Paraguayos, vol. VIII, nº1, junio de 1980; Universidad Católica; Asunción.

Pearson, R. 2007. *Bilingüismo y Dislexia*. Jel-aprendizaje.com

InstitutoCervantes.www. com.es

Visor, www.santoschavezgrabador.cl/paginas/xilo.php

11. ANEXOS

11.1 Producción escrita completa de los niños en ambas lenguas

Grupo A Escuela Rural.

A

Emilio Ramón Ruiz Díaz Dubilla 3^{er} Grado

① Ja sy Mingo tui chaipetei oikopaite chuhi kuñatai

② peindio oikutu chajuaretepe

③ pe ja sy oyu yype

④ pekuñatai omda ysyryre

⑤ Peindi oja kaite jaguaretepe

Emilio Ramón Ruiz Díaz Cu billa
3^{er} Grado

La Luna y nube se competieron en no muchacha

una muchacha miraron en un mariposa

miró el tigre por ke mato el indio kaşa bor

Wilian Yamil Villadoa Talavera 3º Grado

A

Pe jasr hape Arai ndovavei pe yvate
Upemo oquejy pe yvaga gi ha ndovavei
haupepe ohedaramo yvramatakyera
ha omuñahupe jagarete ha ojapi i korazonitepe
ha osoña jasype ha Arai pe ha he i hupé i terape
koeroretomata nderoja yrype yvramata pyagu

Wilian Yamil Villadoa Talavera Grado 3er

La luna y la nube es tãbasola y queria ber abago y
bago ala mañana y estaban mui felises y no sentia que desegia
un feroze frigre y salto sobre la luna la nube y desaparecio
y estaban mui asustadas bieron muchas flores animafitos
y rrio lago y cuantos se bie ala casa darman y le saño ala luna y
ala nube y ala mañana encanto una plantas nueva y esa plantase
llamada Yerbamate

Fernando David Guzman Martinez
Grado 3^{er}

A

Jasy ningo omanda guasu ha upei he'i Jasy ndavy²aveimai
Ko²ape he'i peteĩ pyhareve oquejy ko yvy ape²ari ha ohecha^{ou}
ramoite yvyramata kuera umi yvaga ha upei peteĩ indio ohecha
hikuei ha upei pe indio oho osena la jaguarete la jasy ha arai gui
oiko chugui kuera kuñataĩ jasy ha arai he'i pe indiope repu²a Kuevo
rejuhuta peteĩ yvyramata ha upei guive oĩ la ka²a ko paraguaipe

Fernando David Guzman Martinez 3^{er} Grado

Jasy era inmensa y dijo estoy muy sola y una mañana bajo
y se combirtiero en muchachas y bieron mariposas flores árboles
y no cedieron cuenta que un feros animal las seguian era un
tigre y el tigre se preparo para saltar y salto y un indio casador
tenia una flecha y se fue como una luz y atrabeso por el corazon
y el indio soño a luna y ala nube le dijiero al indio al despertar
en contraras un hermoso árbol y desda ay la yerba mate
eccistio en paraguay.

/ Osmar Isaias Ramirez Dvando 3er Grado
 Jasy ohesape tuicha
 Jasy ha Arai ohedha fano yuy ramata
 petei Jasy ha Arai opohesecuerapemyrba ipochyva
 ha pe intio oñapi pemyrba hembura
 Jasy ha Arai che pytyva ha Guerenderoga oi petei yuy ramata

Osmar Isaias Ramirez Dvando 3er Grado
 Jasy era poderosa: arai es poderosa
 Jasy y arai se conmbierta a muchachas
 Jasy y arai persegir un Animal es leon
 intio casador se sonar Jasy y arai
 cupepe iota petei arbol
 empanrinerereñata hderoga

Marcos Benicio Maldonado Vera 3er Grado

A

Pe jasy ha pe arai ndovy'ai yvate ha upei
 Ogue'y yvype ha ohecha yvra ha panambi ha
 ysyry upei oho ndoñandui ha'ekuera la jaguarete
 ohoha hapykueri ha harai ho'asy aguata upei
 opo mombyry araire ha pete'i indio opoi pete'i
 flecha oho pe jaguarete corazore ha jasy ha arai
 oñemoduyi ho okañy ha pe indio oraha la jaguarete
 pe ho'upa ho oho oke ha okehape he'ichupe
 la jasy ha arai oresalva haguere. Ko'ero rehechata
 nde roga ykere pete'i yvramata herava Ka'a.

Marcos Benicio Maldonado Vera
 3er Grado

La luna no queria mas estar arriba y bajo
 ala tierra y bio muchas cosas bio árboles y
 mariposa y flores y arroyos y se combirtio en dos
 chicas y las chicas no sabia que el tigre y
 salto por el cielo y la chicas se asusto y corrio
 y un indio tiro una flecha y se fue por el tigre
 en su costado y llevo en su casa para comer
 y despues se fue para dormir y soño que la luna y
 el nube le dijo mañana basa ber en la escina
 de tu casa basa ber un Yerba Mate.

Dulce Abril Grado 38

Suburbana

B

Jasy nigo tuichai terei omoe sakama na
 e y Pa'e omoe sakama yvaggüive ysyx.
 ha petei Pyhare hei nbqvyaveima higo che
 are che aña ahechasetema oicova amoyte
 monbere
 petei Pyhareve oiko hugiko Kuñatai jasy ha
 arai ogeharamo mbae pora yvramata mbyma
 ho xandai pe mbyma Karyo.
 pe jagurete ojepyso ho ope jasy ha arai -
 petei flecha wixotu mbyma corasore.
 pe pete arai na jasy oñemondi jaocañy.
 petei Pyhare pe indio osoña jasy ha arai pe
 geicho pe etopata petei yvramata paa.
 heo nigu ne rogagua pei copogua peina
 neñoi la Ka'a.
 ojyva Paragay pe...

Dolce Abril : Grato. 3

Era un indensa grande era la luna magica
 alunbrava lo arbol en alunbrava colores de plata los rio
 los lagos y arroyo. Estoi muy sola aca arriba como que
 conoser lo que es ay abago supirava
 una mañana Jasy y arai se comitiero en
 muchachas en mirava los arbol los bosque sin darse
 cuenta un terrible animal le estaba sierido.
 En un salto cayo sobre Jasy y arai un indio casador
 diparo un flecha en el costado de tigre cayo al
 suelo muy asulada Jasy y arai se saparesiero
 en una noche Jasy y arai le ablaron al indio
 el indio tuvo un sueño que le que rida de Jaron
 regalo un mañana el indio se de perto dio un emasa
 planta que tenia que conpartir con toda su familia
 que era la yerba mate

Leidy Gaviola Gonzales Barrio. AÑO 2011. Grado BCB B

Jasy ningo ytu, ichaiterei ha omimb: ha ommba guaso ha
evida kada pyhare petei dia hei jasy no beai yaso
omo puate petei pyharebe ha oiko hugi unatai ha abuey
yvo apcari ha o upaiterei, gpkuai ha ikuai ha himey
en cuenta ošegi petei stiere, ha peteace 10 ke pytas
ha oyo monkey arai ha jasy ha igupepe petei plecta
oikotu pe ohorasaiterpe ho amano ha arai ha jasy
oñemonta ho ebaby petei puatere pe indib asaba
arai ha jasy live aitchai eichape pe pytubchaguere ameto
dare petei regalo ha enconjat, kady ammba guera ha upiguie
pe paraguaipe okepuerta kenhaiterera petei regalo
ha apesa chavakaa

Leiby Gavioto Gonzales barrios: Grado 3^{ra} Jasy y arai
 Jase era una loba muy poderosa y brillante
 que a lundada toda la tierra y las calles los ateallos y dijo la
 luna estoy muy sola quisiera conocer la tierra jasy y arai
 se convirtieron en muchachas y bajaron a la tierra y no sabían
 que le parecían un ferretes brillosos. El tigre saltó y se acercó a
 jasy pero un flecha le echó en su corazón y murió el tigre
 y murió y jasy y arai se desaparecieron y el indio soñó
 una noche y él era jasy y arai y le dijo al indio que
 le daría un regalo que compartieran es regalo con su
 familia y el otro día el indio se despertó y dio a la
 de su casa un herido mate y así fue lo usaron todo
 en el paraguay.



Jask ningo tuchaiterei omogesaca
 p̄Jarevo h̄ale tuchaiter̄i omanda
 h̄ale h̄eli daveaveima coape aguelleta
 amuite yx ap̄ari aguch̄yta maepa
 h̄oi monb̄rete oicohugucuera mitacuh̄ague
 oman̄a pe yvot̄yr̄ oman̄a orolore
 ha dopillajete m̄mba pochelet̄ereiba
 opomola gesecura Jask arai am̄ete
 opogesecuera chaguarete upei pet̄ei
 indio casador ochapi chupe flecha
 ycostadope ycoraz̄ot̄ere oḡo
 Jask ha arai tuchaiterei oñembod̄
 up̄ei ocañ̄k up̄egi
 osoñ̄a Jask oñelero chupe gei chupe
 chep̄t̄/bobagueere aruta deve pet̄ei
 regalo colero p̄hareve epuato
 deroga yquere h̄oi pet̄ei colamata
 Puagu

Jask y arai estaba una noche y mucha estrella
 y alubaba por las noche se convertia en muchacho
 Miraba por las flor no cedia cuenta que el tigre
 le cegia le cegia un tigre sato Jask y arai
 un cazador tiro su flecha y le acerto en
 su costado y de pronto cayo en el suelo
 y de pronto el indio tenia sueños Jask y arai
 le ablaro en su sueños y le digo porque no
 salvaste te dejaremo un regalo a otro dia se
 le banto y encontro la yerba mate

Fredy Vidallet

Jasy era inmensa

Jasy era inmensa y Poderosa y Brillante y era la luna
y BrillaBa los Árboles y los caminos brillaBa

Jasy dijo como le gustari conocer el Bosque

y una mañana Jasy y arai viajaron a la

Tierra para ver el bosque y no cedieron cuenta

que un animal les estaba persigiendo y el

tigre se preparo para saltar y cajo sobre

Jasy y arai y justo un indio cazador estiro

se flejo y abierto al costado del Tigre

cajo el Tigre y Jasy y luna desaparecieron

y una noche soño que Jasy y luna le abloron

para agradecerle su ayuda y le dejaremos un

regalo para que comparta con su familia un dia

al amanecer en contra al lado de su casa la

Yerba mate vera para la Bevida.

JASY Y ARAI Leticia Bardoza Grado 8o

Jasy era una Luna muy poderosa y brillante que iluminaba toda la tierra y las calles. Los arrollos y dijo la Luna: "estoy muy sola quisiera conocer la tierra y Jasy y Arai se convirtieron en muchachas no lo sabían que le perseguían un animal y fueron a conocer otros lugares del bosque y les aparecieron un tigre a Jasy y Arai y saltó el sapre Jasy y sobre Arai el feroz tigre pero con la flecha le clavó en el medio de su cuerpo y murió el tigre y desaparecieron Jasy y Arai y el indio fue en su hogar y soñó esta noche soñó el indio que Jasy y Arai le aclararon y le dijo: "daremos un regalo para conpartir con su familia y al amanecer dio un hermosa planta que se llama hierba mate Kurupy del Paraguay."

JASY ningo iturichaterei ha onbirpi ha onmanba gasu B
 ha o dera cada pyhare petei dia hei Jasy hadyqi iaño amo
 yvate petei pyhareve odujy yrype hare kuera hãoiiko chugui
 mitakunãtai ha ovyiterei opoco panandire Jasy ha arai o maña
 yvramatare o segui chupekuerai petei mibymba ghehase

ohecha petei mibymba ha opo moa besekuera la tigre
 ha petei indio opoi la fleichagui ha ohe pe mibymbare
 ha ojula pe mibymbape ha oñembobyi Jasy ha arai
 ha petei pyhare o soña peindio osoña araipe ha Jasype
 hei Jasy kuera hei ometada petei regalo ametada yvramata
 herada ka'a ha petei pehare opia ha ohecha la yvyra.

C Alvinho ajeah---
 O'ado:terseje

La luna es brillante y poderosa y ilumina a las noche
 llasy y arai llasy está luna y arai es la luna
 llasy y arai sonperas nas binieren ala tierra
 llasy y arai seen centlaron con un tigre
 i el indio le aserto con una flecha i se murió el tigre
 i el indio tenía sueño cuando dormio llasy y arai le ablaron esse sueño
 le dijo lo vamos a dejar a regalo para que compartas
 con tu familia llasy y arai bolbieloh atsielo y en el endagui
 compar-tieron la allerba

tera Juan Gabriel to Mbo'es y ry 3=.....
1 jasy hingo tuicha iterei o vera minhi ha
2 ha jasy ha arai oqueju jupe oqueju
3 ha yasy ohetu ubotu ha arai ohecha u
yupei ha ekuera ohecha jaguarete
5 ha pe indio o japi jupe jaguaretepe
6 ha arai ha jasy oje menayi ha oje Foupegui

Alejandro, David, Grago^{no} Jasy y Arai
 Era una vez la luna y la nube
 querian conocer la tierra y un dia
 Jasy y Arai se convirtieron
 en unas mujeres ellas recorrian
 por el bosque y ellas no sabian que
 un feroz animal las siguieron
 2

era un tigre y con un salto
 atacaron a Jasy y Arai y un indio
 tiro la flecha por el tigre y el
 tigre cayo en el suelo y Jasy y Arai
 se asustaron y regresaron a la
 luna y la nube

y el indio tuvo un sueño Jasy y Arai
Ablaron con el indio y le dijo
Porque nos salvaste te daremos
un regalo y era un árbol de yerba
Mate para compartir con tu familia
y todos los hogares del Paraguay

Tera: Alejandro David

Mbo'esyrý 3=

Jasy ha Arai oĩ yvatepe na no'byaipépe ha Jasy heĩ
 Che aĩ he año Mba'e oiko amoite mombyrý
 ha ogueju yvype ha oje oikolhogui Kuñatai hae Kuera
 doĩ Kuari Peterĩ mymba nãro ha upei opo hese Kuera
 ha Peterĩ indio omombo hese pe nu'y y carasope
 Jaguarete noa ybype
 hape indio ikepe Jasy ha Arai heichupe
 ore Pytyso haguerẽ roméeta de Peterĩ
 byramata Ka'are hegua

Evelyn Monserath
3^o

C

Jasy era inmensa porque era la luna y decía triste:-

"Estoy sola y aburrida quisiera estar abajo de seguro
ellos los de abajo están felices y yo aquí triste suspiraba y
Arai triste por estar también sola."

Una noche de madrugada Jasy y Arai bajaron del cielo
y se transformaron en unas lindas señoritas.

Estaban tan emocionadas recorrian todo el bosque pero no se
imaginaban que un feroz animal las perseguía lenta y silenciosamente
ya se preparo el tigre para saltar y salto pero ante de que
el tigre cayera sobre ellas la flecha de un indio clavo al tigre
en su costado herido de muerte el tigre cayó muerto.

Jasy y Arai muertas de miedo desaparecieron.

El indio sonó con las dos señoritas y le dejaron
un regalo era una planta de yerba.

Evelyn Monserrath Rios Cristaldo

32

Tuidaiterei niko Jasy guatepe oi hae ha heri:
 Che anaiterei niko korape ndayaveima koape
 aikwasatapa mbarapa oiko yvype.

Peteĩ pyhare Jasy ha Arai oguejy yvype oiko
 chugui hũñetái.
 Ovyaiterei niko hakekua ohetumba guaty kuera
 ha dhecha heta mymba kéera dhecha: Kavajy,
 jagua, mbarakaja.

Ha upevare hakekua ndo nandui oha
 Peteĩ jaguarete ha ope Araire ha Peteĩ hũy
 oveve na oika chupe.
 indio roga ykere dheja chupe kaza

Alumna: Brian SAID Muñe + Mendoza c
Grado: 3º

Titulo la luna y la nube

Jasy una luna y arai una nube
eran amigas. Pero una vez bajaron
en la tierra pero un animal le
estaba siguiendo era un feroz tigre
y cuando el animal salto encima de
arai y jasy el indio tiro la flecha
y cayo el animal encima de arai y jasy
y despues el indio tubo un sueño que le
ablaa jasy y arai que le dejara
una esmozi planta de la yieba mair
y jasy y arai tubo que bdeir en pel

Tēra SAID-

Mboēsxy 30

JaSy hingo - mbalele ojesakapora higo
 Pyaalepe hā ndovxai ōqē zpaēpe
 ha qverī - ygaēi - zviPe oŋecha
 Animal Kuefa Panmpi ha obeveare
 ha vpei okochuyi kuñaxai Kuefa
 ha ndoñandu peŋei animal mābirefeyva
 hae kuri peŋei yagvaŋeŋe ha oŋo z
 afai afi ha peŋei fecha oŋo pe yagvaŋeŋi
 ha amano pe yagvaŋeŋe afi
 ha vpei ofeka peŋei mandua ofaiŋei
 ha kōōŋamo eto pata peŋei TVX fa
 Pyaŋu kaŋa

Alumno-a=Matias Manuel Luga Gimenez

C

Grado=3º Grado

Jasy era inmensa, brillante y poderosa, alumbraba los caminos
ríos, lagos, arroyos. Jasy era muy aburrido y quería saber que
que habia en la tierra y luego Jasy bajo a la tierra y ellos
se convirtieron en mujeres observaron los Arboles le segun
un animal era un tigre se subieron hacia una montaña Luego
solto el tigre y luego le entro una flecha heria de un cazador
Luego Jasy y Aray se separaron esa noche el cazador tubo
un sueño Jasy y Aray le agradecio lo ablaron le dejaron
un regalo era una planta yerbamate

Teka: motiss manuel lugo Gineira

Mbocry: 32

1) Jasy hinga tuichaitetei oveta mibi ha amanda guasu hore ipojeha ohesa ppa

~~hore hore hore hore~~ ha'cho Peteri pyhare hore aguey Atai: ha cheto yoty

horekura: nindonandu, que pete~ animal pe hopyku pporo~ horekura

pero pete~ hory pe jaguarete carazore upe pe jaguarete omahote
pe indio qto oke ikepe oha'cha Jasy ha Atai pe tepy'ovare ke yuta

pete~ yytakata cara

Condición socioeconómica de la mayoría de las familias

Escasos () Mediano () Muchos recursos ()

Datos del docente

Nombre:.....Año de ejercicio.....

Grado que enseña:.....Turno:.....

Lengua que habla mejor: Guaraní () Castellano () Ambos ()

Lengua que comprende pero que no habla: Guaraní () Castellano () Ambos ()

Lengua que escribe mejor: Guaraní () Castellano () Ambos ()

Lengua que lee mejor: Guaraní () Castellano () Ambos ()

Lengua que aprendió de niño en la casa: Guaraní () Castellano () Ambos ()

Lengua en la que enseña oralmente: Guaraní () Castellano () Ambos ()

Lengua en la que enseña en forma escrita: Guaraní () Castellano () Ambos ()

Datos de los alumnos:

Los padres le hablan a los niños en Guaraní () Castellano () Ambos ()

En la clase los niños hablan en Guaraní () Castellano () Ambos ()

Fuera de la clase los niños hablan en Guaraní () Castellano () Ambos ()

Enumera de mayor a menor, según tu parecer: los niños aprenden mejor la lengua que se les enseña a través de:

Extracción de vocabulario (....)

Contar cuentos, fabulas o leyendas (....) Otros (.....)

Recitar poemas (....)

Cantar (....)

