



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 2 de julio de 2019.

Acta N°37

Resol. N° 51

Exp. 2019-25-1-006281

DBH

VISTO: La Resolución N°4, Acta N°30 de fecha 24 de mayo de 2016 y la Resolución N° 4, Acta N° 27 de fecha 23 de mayo de 2018 del Consejo Directivo Central.

RESULTANDO: Que por los citados actos administrativos, en acuerdo con los Directores Generales de los Consejos de Educación y de Formación en Educación, se dispuso la elaboración de un Marco Curricular de Referencia Nacional, así como la promoción de acciones para la elaboración de las progresiones de aprendizaje en Lenguas y Matemática, creando grupos de trabajo específicos a tales efectos, los que serán coordinados por el Director Sectorial de Planificación Educativa.

CONSIDERANDO: I) Que la Dirección Sectorial de Planificación Educativa eleva el documento “Marco Curricular de Referencia Nacional: Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico discursivo Progresiones de aprendizaje”.

II) Que el referido documento presenta un estado de avance que justifica su aprobación, publicación y/o difusión por parte del organismo.

ATENTO: a lo expuesto,

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, RESUELVE:

1) Tomar conocimiento y aprobar el documento “Marco Curricular de Referencia Nacional: Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico discursivo Progresiones de aprendizaje” elevado por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y que luce de fs 1 a 116.

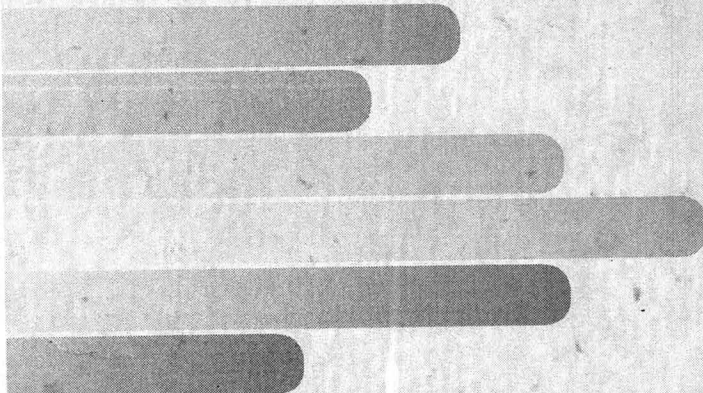
2) Disponer la publicación del documento de referencia en formato digital en la página web de la Administración Nacional de Educación Pública, destinada a las producciones relacionadas con el Marco Curricular de Referencia Nacional.

3) Encomendar a la Dirección de Comunicación Institucional la publicación del documento de obrados en formato papel para su presentación y difusión pública.

Comuníquese a los Consejos de Educación y de Formación en Educación, a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y a la Dirección de Comunicación Institucional con copia del documento aprobado, a efectos de lo dispuesto en el numeral segundo. Hecho, pase a la Dirección Sectorial de Información para la Gestión y la Comunicación Institucional.


Dra. Ma. Beatriz DOS SANTOS YANCOTCHIAN
SECRETARIA GENERAL
ANEP - CODICEN


Presidente
CODICEN
Prof. Wilson Netto Marturel
Presidente
Consejo Directivo Central
Administración Nacional de Educación Pública



MCRN

Desarrollo del pensamiento
cultural y sus mediaciones

Progresiones
de aprendizaje

ANEP

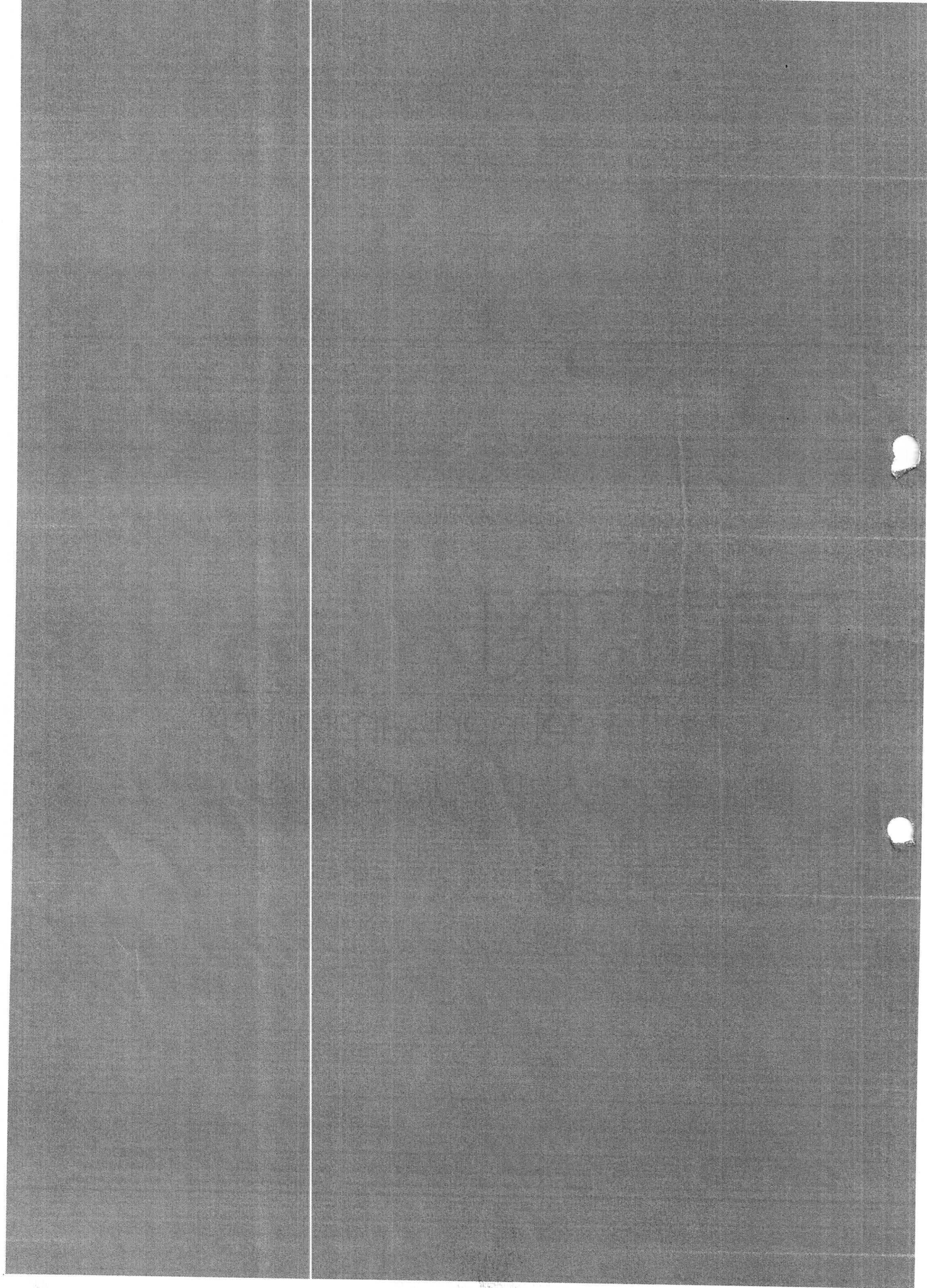
CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

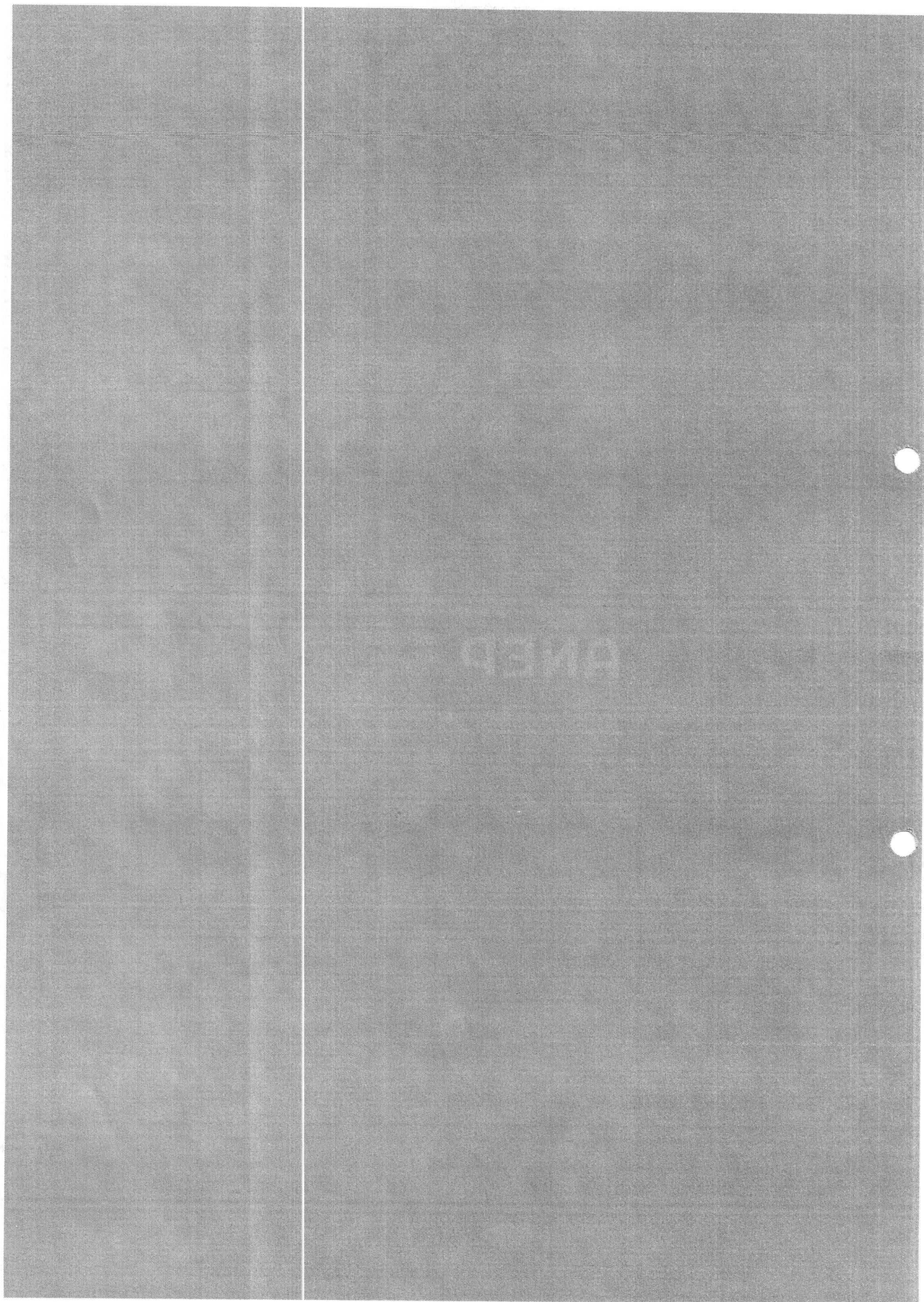
CONSEJO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

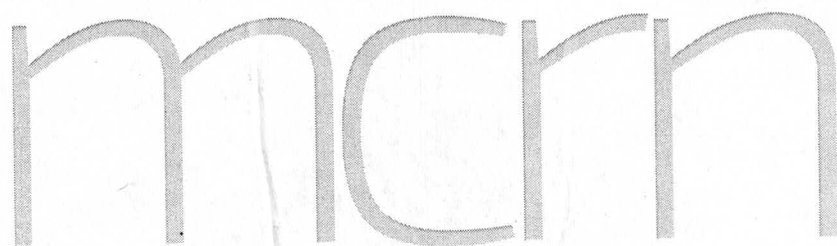
CONSEJO
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



ANEP ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA





Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones

Dominio lingüístico–discursivo

Progresiones de aprendizaje

2019

ANEP

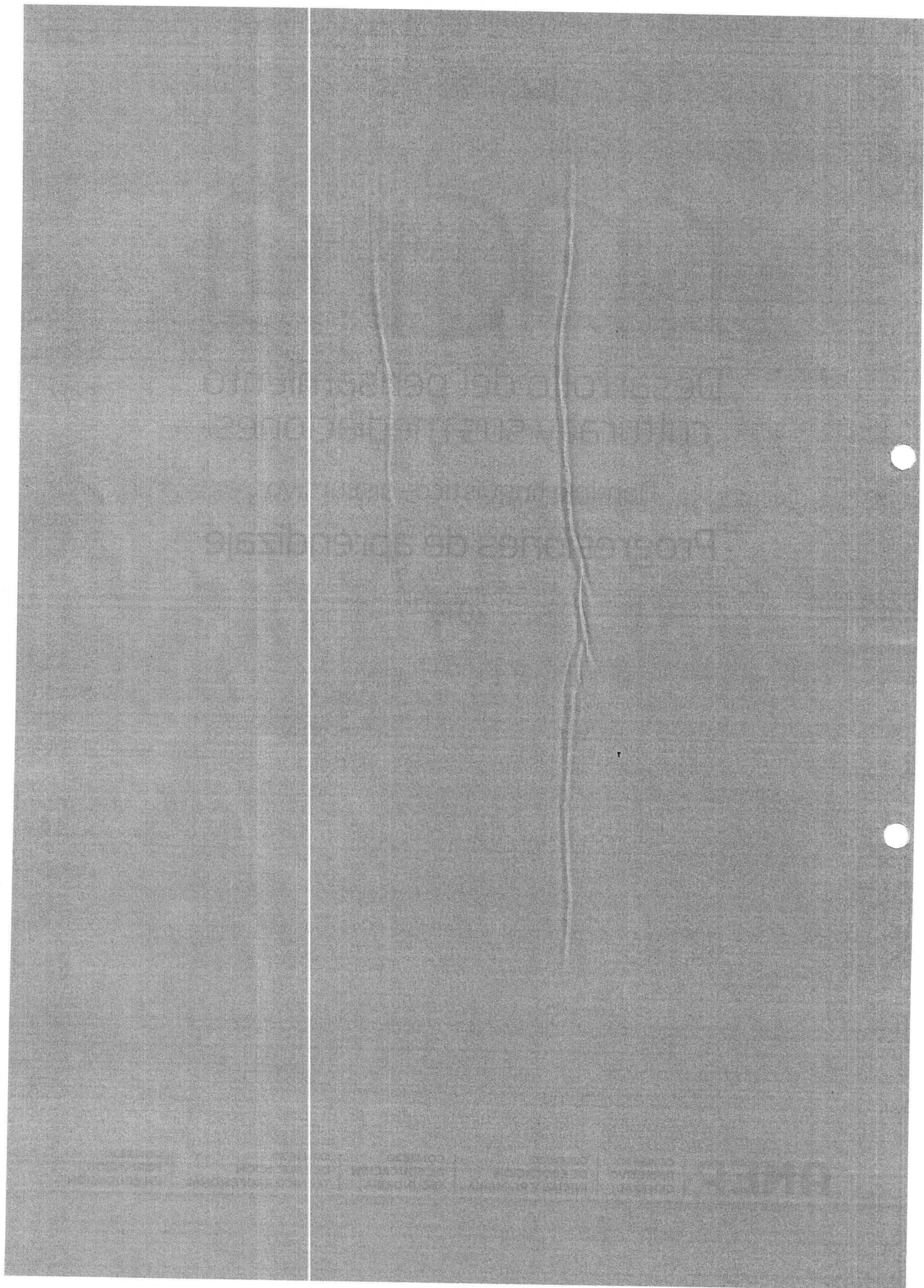
CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN





AUTORIDADES

Consejo Directivo Central

PRESIDENTE / Prof. Wilson Netto Marturet
CONSEJERA / Mag. María Margarita Luaces Marischal
CONSEJERA / Mtra. Elizabeth Ivaldi
CONSEJERO / Mtro. Oscar Aníbal Pedrozo Cabrera

Consejo de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mag. Irupé Buzzetti
CONSEJERO / Mtro. Héctor Florit
CONSEJERO / Mtro. Pablo Caggiani

Consejo de Educación Secundaria

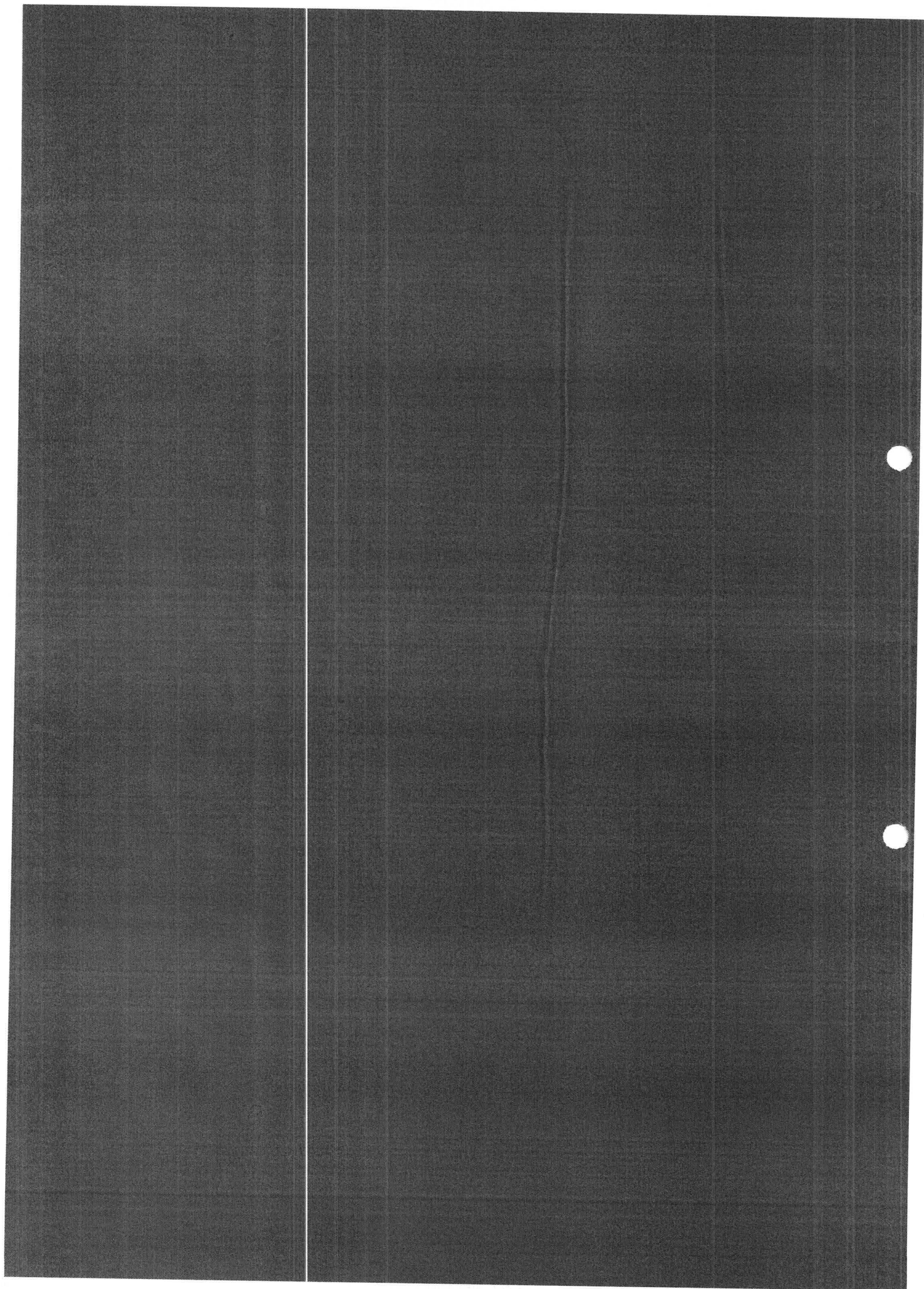
DIRECTORA GENERAL / Prof. Ana Olivera
CONSEJERO / Prof. Javier Landoni Seijas
CONSEJERO / Prof. Carlos Rivero

Consejo de Educación Técnico Profesional

DIRECTORA GENERAL / Ing. Agr. Nilsa Pérez
CONSEJERO / Mtro. Téc. Miguel Venturiello
CONSEJERO / Mtro. Téc. Freddy Amaro

Consejo de Formación en Educación

DIRECTORA GENERAL / Mag. Ana María Lopater
CONSEJERA / Mag. María Dibarbouré
CONSEJERO / Mtro. Luis Garibaldi
CONSEJERO DOCENTE / Prof. Rosana Cortazzo Fynn
CONSEJERO ESTUDIANTIL / Br. Fernanda Leguizamo



ÍNDICE

Presentación	13
---------------------------	----

Sección 1	17
------------------------	----

SOBRE LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO- DISCURSIVO

- 1.1. NOTAS INICIALES
- 1.2. ORGANIZACIÓN METODOLÓGICA
- 1.3. ARQUITECTURA DE LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO
- 1.4. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS
 - 1.4.1. ¿Qué se entiende por oralidad?
 - 1.4.2. ¿Qué se entiende por escritura?
 - 1.4.3. ¿Qué se entiende por lectura?
 - 1.4.4. ¿Qué se entiende por interacción y mediación?
 - 1.4.5. ¿Qué se entiende por textualidad diferida?

Sección 2	27
------------------------	----

2.1 LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO PROGRESIONES DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA 1

- 2.1.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas
- 2.1.2. Definición de los conocimientos y prácticas progresados
- 2.1.3. Tabla Progresiones de Aprendizaje L1 Oralidad
- 2.1.4. Tabla Progresiones de Aprendizaje L1 Escritura
- 2.1.5. Tabla Progresiones de Aprendizaje L1 Lectura

2.2 PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

- 2.2.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas
- 2.2.2. Definición de los conocimientos y prácticas progresados

- 2.2.3. Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE – Oralidad. Producción
- 2.2.4. Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE – Oralidad. Comprensión
- 2.2.5. Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE – Escritura
- 2.2.6. Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE – Lectura
- 2.2.7. Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE – Interacción y mediación

2.3. PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO PARA ESTUDIANTES SORDOS

- 2.3.1. Notas preliminares
- 2.3.2. Progresiones de aprendizaje de la Lengua de Señas Uruguay
 - 2.3.2.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas
 - 2.3.2.2. Definición de los conocimientos y prácticas progresados
 - 2.3.2.3. Tabla Progresiones de Aprendizaje LSU-Oralidad
 - 2.3.2.4. Tabla Progresiones de Aprendizaje LSU – Producción de textualidad diferida
 - 2.3.2.5. Tabla Progresiones de Aprendizaje LSU – Comprensión de textualidad diferida
- 2.3.3. Progresiones de aprendizaje del Español como L2
 - 2.3.3.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas
 - 2.3.3.2. Tabla Progresiones de Aprendizaje Español como L2 – Oralidad
 - 2.3.3.3. Tabla Progresiones de Aprendizaje Español como L2 – Escritura
 - 2.3.3.4. Tabla Progresiones de Aprendizaje Español como L2 – Lectura
- 2.3.4. Progresiones de aprendizaje de lengua oral extranjera. Inglés
 - 2.3.4.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas
 - 2.3.4.2. Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua Oral extranjera. Inglés – Oralidad
 - 2.3.4.3. Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua Oral extranjera. Inglés – Escritura
 - 2.3.4.4. Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua Oral extranjera. Inglés – Lectura
- 2.3.5. Progresiones de aprendizaje de lengua de señas extranjeras. LSI (SSI), LSA, LIBRAS O ASL
 - 2.3.5.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas
 - 2.3.5.2. Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua de Señas Extranjera – Oralidad

- 2.3.5.3. Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua de Señas Extranjera
– Producción de textualidad
- 2.3.5.4. Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua de Señas Extranjera
– Comprensión de textualidad diferida

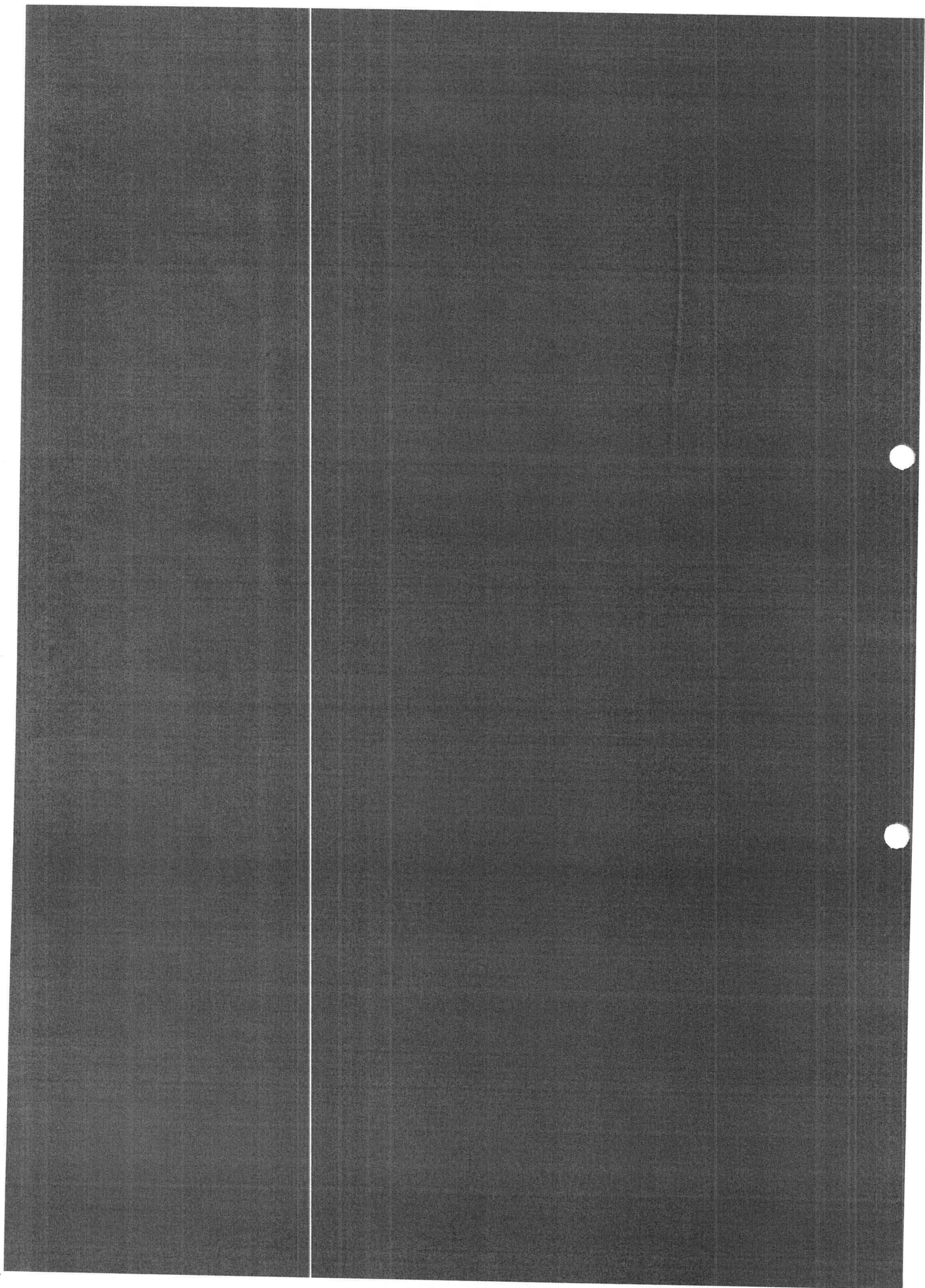
Sección 3 73

ANEXOS

- 3.1. ANTECEDENTES GENERALES
- 3.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y ANTECEDENTES
EN RELACIÓN CON LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE DE L2 Y LE
- 3.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS EN RELACIÓN
CON LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES SORDOS
 - 3.3.1. Tecnologías aplicadas a las lenguas y la LSU
 - 3.3.2. Distribución funcional de las lenguas en la comunidad sorda:
consideraciones lingüísticas, tecnológicas, históricas y políticas
 - 3.3.3. La perspectiva plurilingüe y el lugar que pasa a ocupar el modelo nativo
- 3.4. EJEMPLIFICACIONES
 - 3.4.1. Ejemplo de uso de las progresiones de aprendizaje de español
como lengua materna
 - 3.4.2. Ejemplo de uso de las progresiones de aprendizaje de inglés
como lengua extranjera

Sección 4 109

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



PRESENTACIÓN

El desarrollo de progresiones de aprendizaje implica profundizar en los aprendizajes esperados en aquellos dominios en que se organiza el currículo. En una primera etapa, se ha optado por realizar esa profundización en el dominio lingüístico discursivo y en el dominio del pensamiento y hacer matemático. Para ello, el CODICEN de la ANEP designó grupos de trabajo integrados por referentes que investigan desde hace varios años los procesos de aprendizaje y de enseñanza en relación con los dominios seleccionados. Estos grupos estuvieron integrados por docentes especializados, con vasta trayectoria en los diferentes subsistemas.¹

Las acciones vinculadas con la formulación de las progresiones de aprendizaje fueron acompañadas por una serie de consultorías específicas que aportaran a este proceso.

Estas consultorías tuvieron por objeto asesorar a los equipos redactores de las progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico-discursivo y matemático.

En su conjunto se denominaron «Consultorías de apoyo al proceso de diseño e implementación de progresiones de aprendizaje en los dominios lingüístico-discursivo (español y lenguas extranjeras) y matemático».² Fueron realizadas por la Lic. Ana María Kaufman³, la Dra. Janet Enever⁴ y el Lic. Horacio Itzcovich⁵, respectivamente. Los trabajos tuvieron como meta asesorar a los equipos de trabajo a los efectos de concretar en cada dominio documentos de la más alta calidad técnica, con la debida coherencia interna, y a su vez, factibles de articular con el MCRN en su conjunto.

Durante el proceso de formulación de las progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo, se entendió necesaria la inclusión de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU). Esto se fundamenta, por un lado, en la Ley General de Educación (LGE N.º 18.437), donde se expresa que:

la educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay y lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (LGE N.º 18.437).

Por otro lado, en la Ley N.º 17.378, «se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República», lo que favorece «la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacúsicas». Precisamente allí se le encomienda al Estado apoyar «las actividades de investigación, enseñanza y difusión de la Lengua de Señas Uruguaya».

En consideración de la normativa, el equipo de trabajo en el dominio lingüístico–discursivo planteó que —dada la especificidad que tiene la lengua de señas, con una gramática y estructura propias— su abordaje requería la implicación y contribución de quienes tienen un importante acumulado tanto en la enseñanza como en la investigación de la lengua de señas. Se identificó entonces a los responsables de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Traducción LSU (TUILSU)–Español, carrera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE–UDELAR) como colaboradores potenciales. Presentada la propuesta al equipo de la TUILSU, se firmó un acuerdo de trabajo, sobre la base del convenio marco que existe entre ANEP y Udelar, para la formulación de progresiones de aprendizaje en dominio lingüístico–discursivo para estudiantes sordos.⁶

El dominio lingüístico–discursivo se presenta en esta publicación en su última fase de elaboración, mientras que el dominio del pensamiento y hacer matemático se incluye con sus avances en el apartado «Anexos».

Las progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico–discursivo que aquí se presentan constituyen un insumo clave, ya que establecen un nivel de articulación entre el documento MCRN Parte I y la lógica de desarrollo de aprendizajes a la interna del referido dominio.

Los avances a los que se ha llegado en relación al dominio del pensamiento y el hacer matemático (en Anexos) oñician de invitación para continuar profundizando en la conceptualización y desarrollo de progresiones referidas a los dominios que forman parte de la configuración que dota de estructura al MCRN.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL
Noviembre, 2019

Notas

1 En el dominio lingüístico–discursivo el CODICEN de la ANEP conformó dos subgrupos de trabajo bajo la coordinación del Dr. Aldo Rodríguez, director de la Dirección de Políticas Lingüísticas. Uno de los subgrupos se encargó de la formulación de las progresiones de aprendizaje del español como Lengua 1. Este equipo lo constituyeron integrantes de PROLEE, a saber: Mag. María Noel Guidalí, Mtra. Sandra Mosca, Prof. Gabriela Irureta, Mtra. Lic. Claudia López y Mag. Sandra Román. El otro subgrupo se encargó de la formulación de las progresiones de aprendizaje en Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. Este equipo lo constituyeron: Dr. Aldo Rodríguez, Prof. Isabel Longres, Prof. Virginia Frade, Prof. Alicia Correa y Prof. Florencia Pérez. En el dominio del pensamiento y hacer matemático se conformó un equipo coordinado por el Mag. Ariel Fripp e integrado por: Prof. María Sánchez, Prof. Cristina Roggero y Mtro. Raúl López.

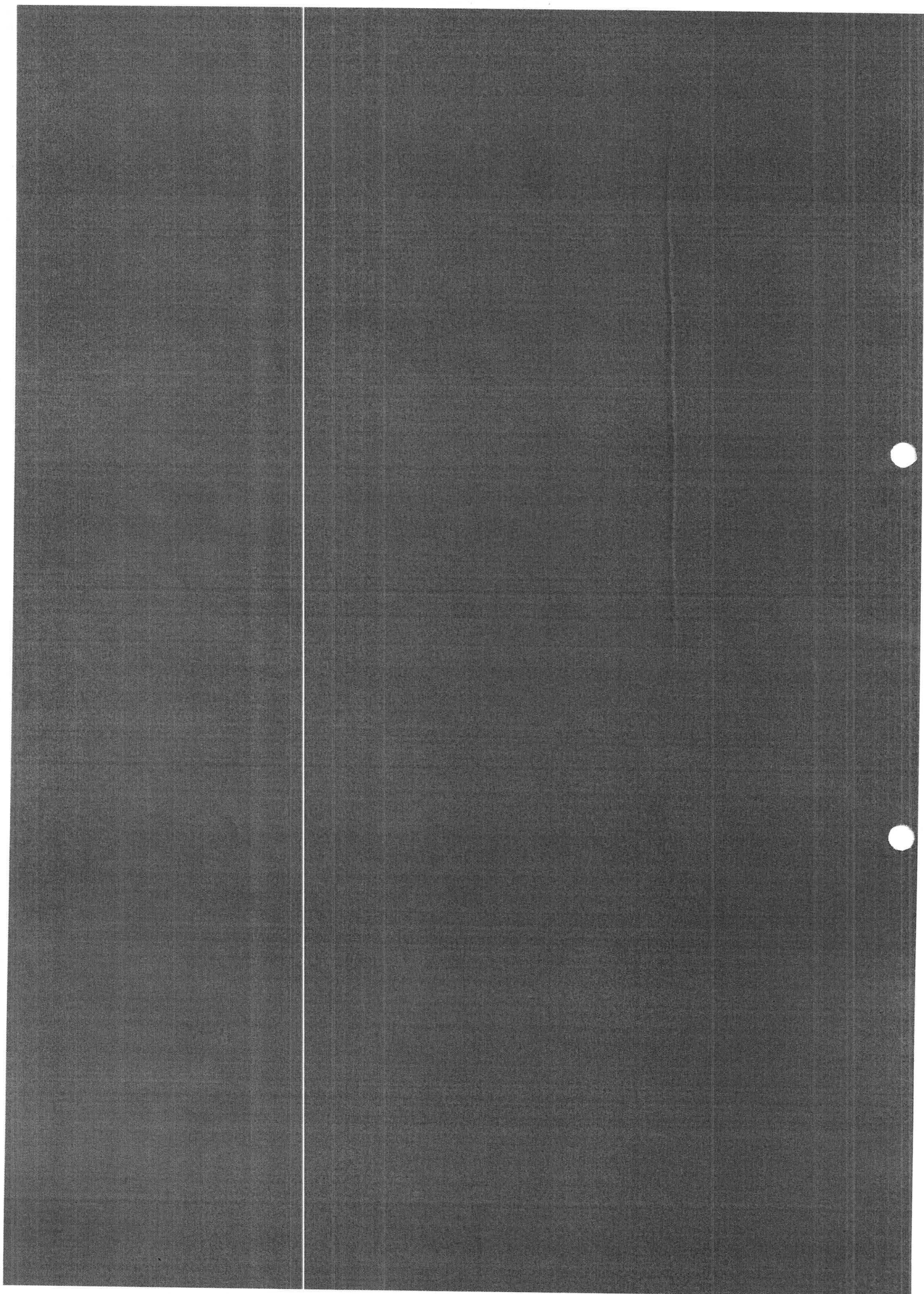
2 Ver en <<http://www.anep.edu.uy>>.

3 Ana María Kaufman (Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA, Argentina).

4 Janet Enever (Inglaterra). Doctora en Educación (Bristol University, Inglaterra).

5 Horacio Itzcovich (Argentina). Profesor de Matemática (UBA, Argentina). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (UNSAM, Argentina).

6 El equipo de la TULSU estuvo coordinado por el Dr. Leonardo Peluso e integrado por: Prof. Adriana De León, Prof. Lic. Juan Andrés Larrinaga y Mtra. Mariana Silveira.



SOBRE LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO

1. NOTAS INICIALES

Consideramos que estas progresiones, al explicitar qué se espera que los estudiantes aprendan en su trayectoria escolar, colaborarán con aportar la coherencia necesaria que permita incrementar el potencial orientador de las políticas educativas. En este sentido, entendemos que las progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico-discursivo, al poner en diálogo a los diversos subsistemas, se configuran como una base conceptual común para futuras decisiones de política educativa, relacionadas con revisiones curriculares, diseño de cursos de formación y capacitación, elaboración de evaluaciones y de materiales para docentes y estudiantes.

En este trabajo, se optó por nombrar el dominio de referencia como dominio lingüístico-discursivo para dar cuenta de que la oralidad, la lectura y la escritura son aspectos transversales a todas las disciplinas, en tanto el lenguaje es soporte y articulador de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área (ANEP-CODICEN, 2008).

Cuando el sujeto ingresa al sistema educativo, ya es hablante de una lengua, es decir, posee un conocimiento lingüístico previo que constituye su lengua materna. Es a partir de esta variedad que iniciará su relacionamiento con la institución educativa. Tal como lo señala el *Documento de Políticas Lingüísticas*, la lengua materna es el único punto de partida posible del vínculo educativo. Esta puede ser definida como el conjunto de experiencias vividas por el sujeto que le permitieron constituirse como hablante, si bien es el punto de partida para relacionarse con la institución educativa, no significa que la lengua materna deba ser objeto de enseñanza, ya que pertenece al universo de lo individual y subjetivo (ANEP-CODICEN, 2008). A lo largo de su vida y fundamentalmente a través del pasaje por el sistema educativo, el estudiante se apropiará de otra variedad de lengua que le permitirá interactuar en ámbitos públicos y formales: la lengua estándar. Esta última variedad es la que debe ser objeto de enseñanza.

Para alcanzar los conocimientos descritos más adelante en este dominio, resulta fundamental que el estudiante conozca la lengua en tanto sistema, así como también su funcionamiento social. Particularmente, es relevante destacar la dimensión ética del lenguaje en el proceso de construcción de un ciudadano crítico y reflexivo. En el entendido de que las valoraciones se construyen y reconstruyen en diálogo con otros interlocutores y otras culturas, la búsqueda de la mutua comprensión y respeto se constituyen en los pilares fundadores de una convivencia armónica (Habermas, 1987). La existencia de una voluntad de entenderse, el despliegue de una serie de acciones comunicativas orientadas a ese entendimiento, sustentan una política lingüística garante de la equidad y el respeto. Para la consecución de este propósito, es necesario que el estudiante adquiera conciencia desde que comienza la escolaridad y durante todo su

trayecto educativo, de la importancia de elegir las palabras que utiliza en su discurso para no discriminar, herir ni ofender a otros, ya sea al momento de hablar y de escribir, así como de reconocer en los textos que lee aquellas expresiones o contenidos que manifiesten prejuicios discriminatorios respecto a minorías de cualquier índole. De la misma forma, es necesario que el estudiante adquiera conciencia a lo largo de su trayectoria educativa, de las posibilidades que le ofrece el lenguaje para reconocer, en el otro, logros y virtudes.

En relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, varios estudios sostienen que las personas plurilingües no solo evidencian desarrollo de competencias comunicativas en otras lenguas, sino también en su lengua materna (L1), ya que en el aprendizaje de lenguas estas se retroalimentan. El conocimiento de su L1 forma, en un principio, parte de los saberes previos en el momento de aprender una segunda lengua (L2), pero después, el conocimiento adquirido con la L2 potencia procesos meta lingüísticos que favorecen un mayor entendimiento de la L1, contribuyendo a una arquitectura articuladora del dominio lingüístico. En consecuencia, al beneficiarse el desarrollo cognitivo general, entendemos que el aprendizaje de segundas lenguas se vuelve un componente fundamental en la formación y en el enriquecimiento personal.

De acuerdo con el *Documento de Políticas Lingüísticas*: «Se denomina segunda lengua a aquella lengua que se adquiere o aprende posteriormente a la adquisición de la primera lengua o lengua materna [...] La expresión segunda lengua también es usada para referirse a la lengua mayoritaria de una sociedad respecto de grupos lingüísticos minoritarios [...] La expresión segunda lengua suele distinguirse de lengua extranjera, con la cual se hace referencia a la lengua hablada por otra comunidad lingüística que no tiene una vinculación social cotidiana con la comunidad de la que forma parte un individuo. Para el sujeto, la lengua extranjera sería la lengua de otras personas o pueblos, asociada a otras culturas que el sujeto hablante percibe como externas a sus ámbitos de funcionamiento y pertenencia» (ANEP-CODICEN, 2008: 28).

Asimismo, el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras posibilita capacidades extra lingüísticas en los aprendientes, entre las que se puede mencionar:

- estar integrado activamente al mundo;
- ser un actor y constructor social;
- aportar creativamente a la producción cultural.

En relación con la dimensión cultural, se entiende que el vínculo lengua-cultura es indisoluble, superando la mirada unidireccional para adquirir la dimensión multicultural que aporta a la comprensión del mundo de hoy. De este modo se promueve el intercambio entre pueblos y culturas, y se contribuye a la formación del ciudadano del mundo. En este proceso de interculturalidad se aprende a valorar y respetar la cultura de la lengua meta, a la vez que se acrecienta la capacidad de análisis de la cultura propia. Estos aspectos fortalecen el pensamiento crítico como una cuestión sustantiva del proyecto educativo plurilingüe.

En este sentido, entendemos que el siguiente texto de Patrick Dahlet (2015), que fuera presentado en el Séptimo Foro de Lenguas de ANEP, sintetiza las ideas que enmarcan la propuesta curricular plurilingüe:

[...] no concebir más el acceso a una competencia plurilingüe como la yuxtaposición de competencias de comunicación [...], sino como la integración, en un repertorio móvil y evolutivo —lo que define la competencia plurilingüe— de variedades de habla y de capa-

ciudades diferenciadas en cada lengua, que incluyen la capacidad de hacer alternar formas de lenguas diferentes en una misma actividad de comunicación (Dahlet, 2015: 44).

1.2. ORGANIZACIÓN METODOLÓGICA

El dominio lingüístico–discursivo considera dos de las lenguas maternas de los estudiantes que ingresan a la educación formal: el español y la lengua de señas uruguaya, LSU, (hablantes reales o potenciales, dado que muchos sordos ingresan al sistema educativo sin hablar ninguna lengua). Por el momento no se incluye un tercer escenario para los hablantes de portugués del Uruguay.

En primer término, se realizan dos grandes distinciones entre dos tipos de hablantes. Para el caso de los hablantes de español, se plantean las especificidades relacionadas con la enseñanza del español estándar y las particularidades que conlleva la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras (lo que incluye a la LSU, que es una posible segunda lengua para este grupo). Para el caso de los hablantes de LSU como lengua materna, se plantean las especificidades relacionadas con la enseñanza de esa lengua, la enseñanza de español como segunda lengua (en tanto lengua nacional) y la enseñanza de lenguas extranjeras (tanto orales como de señas).

En segundo término, teniendo en cuenta estos dos tipos de hablantes y las distinciones acerca de la lengua que se está aprendiendo, se separó entre los aprendizajes relativos a la oralidad y los vinculados con el lenguaje escrito: lectura y escritura. Metodológicamente, distinguir entre lo oral y lo escrito supone dicotomizar un continuo en el que conviven tecnologías, estructuras y funciones lingüísticas y textuales, y géneros discursivos. Por lo tanto, si bien resulta imposible realizar una distinción tajante entre ambas modalidades, para las progresiones de aprendizajes del dominio lingüístico–discursivo se toma como criterio metodológico inscribir las categorías a progresar dentro de los ejes lectura, escritura y oralidad.

1.3. ARQUITECTURA DE LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO–DISCURSIVO

En la tabla que sigue a continuación, se despliegan las categorías, los conocimientos y prácticas jerarquizadas que se consideraron para la formulación de las progresiones de aprendizaje en el dominio.

Habla nte de español	L1	Oralidad	Interacción y socialización. Interacción y aprendizaje. Interacción y comunicación de lo aprendido.
		Escritura	Conocimiento del sistema de escritura alfabético. Legibilidad y edición. Proceso de producción escrita. Escritura de diferentes textos. Alfabetización en información.
		Lectura	Modalidades de lectura. Contacto con materiales de la cultura escrita. Proceso de comprensión lectora. Lectura de diferentes textos. Alfabetización en información.

Hablante de español	L2-LE	Oralidad	Producción: evolución sintáctico-semántica. Producción: conciencia fonológica segmental. Producción: conciencia fonológica supra-segmental. Comprensión: evolución sintáctico-pragmática. Comprensión: conciencia fonológica. Comprensión: manejo léxico.
		Escritura	Creación de tipos textuales. Aspecto sintáctico, coherencia y cohesión.
		Lectura	Procesos de comprensión lectora.
		Interacción-mediación	Interacción y estrategias de mediación.
Hablante de LSU	L1 LSU	Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica. Interacción y socialización con mediación tecnológica. Interacción, aprendizaje y comunicación de lo aprendido.
		Producción TD[1]	Conocimiento y manejo de las tecnologías de realización y archivo de visograbaciones. Conocimiento y manejo de los sistemas de escritura de LSU. Proceso de producción de textualidad diferida.
		Comprensión TD	Conocimiento y manejo de las tecnologías de reproducción y archivo de visograbaciones. Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización. Contacto con textos diferidos. Procesos de comprensión involucrados.
	L2 Español	Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica Interacción y socialización con mediación tecnológica.
		Escritura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización. Escritura de textos en Español.
		Lectura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización. Contacto con textos escritos. Procesos de comprensión involucrados.
	LE Oral Inglés	Oralidad	Interacción y socialización con mediación tecnológica.
		Escritura	Escritura de textos en Inglés.
		Lectura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura y gramatización. Contacto con textos escritos. Procesos de comprensión involucrados.
	LE de Señas: LSA⁷, LIBRAS⁸, ASL⁹, SSI¹⁰	Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica. Interacción y socialización con mediación tecnológica.
		Producción TD	Producción de textualidad diferida proceso de producción de textualidad diferida.
		Comprensión TD	Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización. Contacto con textos diferidos. Procesos de comprensión involucrados.

Este cuadro resume el trabajo de los tres equipos redactores de las progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico-discursivo. El mayor desafío que presentó su realización fue lograr una coherencia estructural sin desconocer las particularidades de cada lengua. Como ya fue señalado, el dominio distingue entre hablantes de español y hablantes de LSU como primera lengua. El próximo paso en el ejercicio de estructuración de estas progresiones llevó a diferenciar, para los hablantes de español, entre L1 y L2 o LE. En cambio, para los hablantes de LSU, la distinción es mucho más precisa, pues alude específicamente a lenguas que para el colectivo de hablantes de LSU se identifican como segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Como ya se mencionó, para cada una de las lenguas se consideraron los ejes conceptuales oralidad, escritura y lectura, pero en función de las especificidades, se introdujeron algunas diferencias. Por ejemplo, en el caso de LSU no se habla de escritura sino de una producción de textualidad diferida. En el caso de las segundas lenguas y lenguas extranjeras para alumnos oyentes, se incluyó la interacción y la mediación como una cuarta categoría que se agrega a las tres en común (oralidad, lectura y escritura).

Finalmente, la columna destacada en amarillo explicita los conocimientos y prácticas que se consideraron fundamentales o relevantes para progresar a lo largo de la escolaridad. El desafío para los equipos redactores fue acordar esta jerarquización de conocimientos y prácticas que supuso, entonces, un recorte y priorización de algunos aspectos por sobre otros. Si bien cada conocimiento y práctica progresada aparece descrita en un cuadro, se trata de una estrategia metodológica para organizar la información, ya que todos ellos funcionan de manera interrelacionada y en estrecha interdependencia. En este sentido, cabe señalar que cada tramo incluye los conocimientos y prácticas desarrollados en el tramo precedente. También, resulta necesario indicar que si bien cada progresión se asienta en resultados de investigaciones y evaluaciones nacionales e internacionales, no deja de constituirse como una progresión posible, pero no única, ya que los procesos de aprendizaje son singulares y diversos.

1.4. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS

1.4.1. ¿Qué se entiende por oralidad?

En líneas generales, la oralidad ha sido definida como una forma de realización material de carácter acústico del discurso. Las progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo, y particularmente en la oralidad, descansan sobre dos presupuestos fundamentales:

El primero de ellos es que no es posible concebir la oralidad como un proceso aislado que pueda progresarse independientemente de las condiciones sociales que lo generan. El discurso oral se construye socialmente, de allí el énfasis puesto en este documento en la interacción.

En segundo lugar, consideramos que existe una continuidad entre el desarrollo de la oralidad y el aprendizaje de la escritura (Scarpa, 1987). Es necesario repensar entonces ciertos preconceptos que definen la oralidad como un proceso natural que antecede al proceso de aprendizaje formal de la escritura (Lemos, 1988).

Estas progresiones de aprendizaje parten de los usos orales espontáneos, básicamente conversacionales, y se amplían hacia las formas más planificadas de la intervención oral, formales y cercanas a la escritura.

En este documento, la oralidad se organiza en cuatro categorías: interacción y socialización, interacción y aprendizaje, interacción y comunicación de lo aprendido y dimensión ética del lenguaje.

1.4.2. ¿Qué se entiende por escritura?

La escritura constituye la invención tecnológica que más impacto ha tenido en el desarrollo de la civilización; como tal, es una construcción social y cultural compleja que incorpora

las particularidades de las prácticas escritoras y lectoras que la sociedad demanda en cada época. Es también una actividad inteligente, reguladora del pensamiento, que involucra las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos y el conocimiento del mundo del escritor. Implica un proceso consciente e intencional hacia el logro de objetivos previamente establecidos en el que convergen los mecanismos materiales requeridos para la ejecución, los procesos cognitivos implicados en la escritura y la situación social y cultural en los que estos acontecen (PROLEE, 2016).

Wells identifica cuatro niveles de funcionamiento o uso de la escritura. El nivel ejecutivo, más básico, se refiere a la capacidad de combinar signos gráficos. El nivel funcional incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura. El nivel instrumental corresponde al uso de la escritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario y por último el nivel epistémico se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el escritor transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea nuevas ideas (1988). En este documento, al progresar los conocimientos relacionados con la escritura, se consideran los cuatro niveles de funcionamiento antes descritos.

1.4.3. ¿Qué se entiende por lectura?

La lectura es una práctica social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en el que los lectores manifiestan comportamientos, actitudes y trasfondos culturales respecto al acto de leer. Es, además, una actividad inteligente que supone la interacción simultánea de las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, aspectos discursivos y metacognitivos. Esta actividad implica asimismo un proceso de construcción de significado que exige la integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos que el lector posee. Para ello, el sujeto deberá reconocer y analizar la información explícita o de superficie, es decir, identificar palabras, reconocer convenciones ortográficas y extraer significado de ellas; identificar y analizar información implícita; es decir, relacionar la información de superficie con sus conocimientos previos, y vincular estos conocimientos que ha ido construyendo acerca de su entorno y del mundo, para recuperar la información relevante sobre la temática abordada en el texto. La reflexión y evaluación tanto del contenido como de la forma del texto por parte del lector son esenciales para el logro de una lectura crítica en el proceso de comprensión (PROLEE, 2016).

1.4.4. ¿Qué se entiende por interacción y mediación?

En las Progresiones de Aprendizaje de L2 y lenguas extranjeras se ha decidido incluir la interacción y la mediación, además de las capacidades de recepción oral y escrita, y de las de producción oral y escrita. Estas categorías son descritas brevemente a continuación:

Interacción. Entendemos por interacción aquella acción que involucra a dos o más partes en la co-construcción de un discurso e incluye a las modalidades oral, escrita y, además, la que se da en línea. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y las pedagogías más recientes en la enseñanza de una segunda lengua ubican a la interacción en el centro del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, ya que las formas que ésta adopte tendrán un decisivo impacto en las capacidades que, como hablantes de la segunda lengua, desarrollen los aprendientes. De acuerdo con lo que se establece en el MCER en la realidad actual de sociedades cada vez más diversas, la construcción de significado puede ocurrir entre lenguas y recurrir a los repertorios plurilingües y pluriculturales de sus hablantes.

Asimismo, cabe mencionar que teóricos como E. Hatch (1978), M. Long (1983, 1996) y S. Grass (1997), todos ellos representantes del interaccionismo, entienden que la interacción entre los individuos es básica para que la adquisición de una lengua tenga lugar; también sostienen que la negociación de significados deriva en una adquisición más efectiva de la lengua.

Por otra parte, en su «hipótesis de la interacción», M. Long sostiene que «una negociación que requiera que el hablante nativo o el interlocutor más competente haga ajustes interaccionales facilita la adquisición a un mayor grado porque relaciona los datos con las capacidades internas del aprendiz (especialmente la atención selectiva) y los resultados en forma productiva» (1996: 451–452). Esto último implica que sea a través de la mediación que el hablante no nativo, o aprendiz de una L2, logre identificar qué es lo que sabe y puede utilizar en una conversación, y qué es lo que no sabe, generándose entonces la negociación del significado entre los hablantes participantes de la conversación. Por lo tanto, de acuerdo con Grass (1997), es en la interacción donde surgen problemas en la comunicación, y esto es lo que genera la negociación de significados. Es la interacción el medio a través del cual se da el aprendizaje de la L2. En este sentido, el *output*¹¹ juega un rol fundamental en el proceso de adquisición o aprendizaje de una L2, puesto que es a través de la producción en la L2 que el aprendiz se da cuenta de sus propias carencias en cuanto a su competencia, tanto lingüística como comunicativa. Consecuentemente, la producción va a ser inevitablemente variable ya que en el proceso de adquisición de la L2 ocurrirán cambios y modificaciones¹² que habilitarán la ocurrencia de nuevas formas lingüísticas que se irán sumando al conocimiento de la L2 que ya existe (Ellis, 1990). Asimismo, cabe mencionar que el concepto de «andamiaje» (*scaffolding*)¹³ desarrollado por Bruner, como parte de su teoría del aprendizaje basado en el descubrimiento, también resulta importante en el proceso de aprendizaje de una L2, ya que se va construyendo a través del diálogo, es decir, a través de la interacción como parte del intercambio social; es en este sentido que el diálogo resulta fundamental. El «andamiaje» que plantea Bruner involucra todo aquello que el docente utilice o implemente en su clase para hacer más accesible la aproximación del aprendiz al objeto de conocimiento, en nuestro caso la L2. Por lo tanto, el «andamiaje» es —principalmente— de tipo verbal (aunque no exclusivamente) y puede ser entendido como una suerte de «mediación» o recurso que el aprendiz utiliza como forma de estrategia para acceder a la L2, y seguir apropiándose de ella, pudiendo, en otras circunstancias, transferir el conocimiento adquirido a diversas situaciones, reales o generadas en el aula, de modo tal que logre interactuar en situaciones comunicativas.

Mediación. El MCER define a la mediación como aquella que hace posible la comunicación entre personas que no pueden, por cualquiera sea su causa, comunicarse entre sí de forma directa. En este sentido, la mediación debe ser entendida como un proceso que tiene como objetivo poner en comunicación a dos o más interlocutores, o bien dos o más grupos de hablantes que no pueden comunicarse directamente debido a las barreras lingüísticas —en muchos casos culturales— que plantea la interacción. El concepto de mediación incluye, además de la mediación translingüística, la mediación relacionada con la comunicación y los procesos de aprendizaje, y la mediación cultural y social. La mediación se considera un concepto central en los procesos de aprendizaje en general y en los de aprendizaje de una lengua en particular.

Cuando consideramos la mediación, estamos refiriéndonos a un usuario o aprendiz que actúa como un sujeto social que crea puentes y ayuda a construir o a transmitir significados, a veces dentro de una misma lengua, y en otras entre dos lenguas. El foco se pone en estos casos en el rol que juega el lenguaje en procesos que se refieren a la creación de los espacios

y condiciones para que se dé la comunicación y el aprendizaje a través de la colaboración para construir nuevos significados y para transmitir información de una forma apropiada; en ese sentido, el contexto para esa mediación puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (Council of Europe, 2018: 102).

1.4.5. ¿Qué se entiende por textualidad diferida?

En el caso de las Progresiones en LSU, se incorpora la categoría textualidad diferida. Los sordos no cuentan con un sistema de escritura para su lengua (LSU). Teniendo en cuenta esta situación, la propuesta que realizamos en relación con sus aprendizajes incluye el manejo de visograbaciones en su lengua, en la medida en que es la tecnología que han adoptado para realizar sus prácticas letradas en dicha lengua. Por motivos teóricos, a los textos en LSU realizados a través de las visograbaciones y que tienen la característica de ser letrados le denominamos *textualidad diferida*.¹⁴

Notas

7 Lengua de Señas Argentina.

8 Lengua de Señas Brasileira

9 American Sign Language.

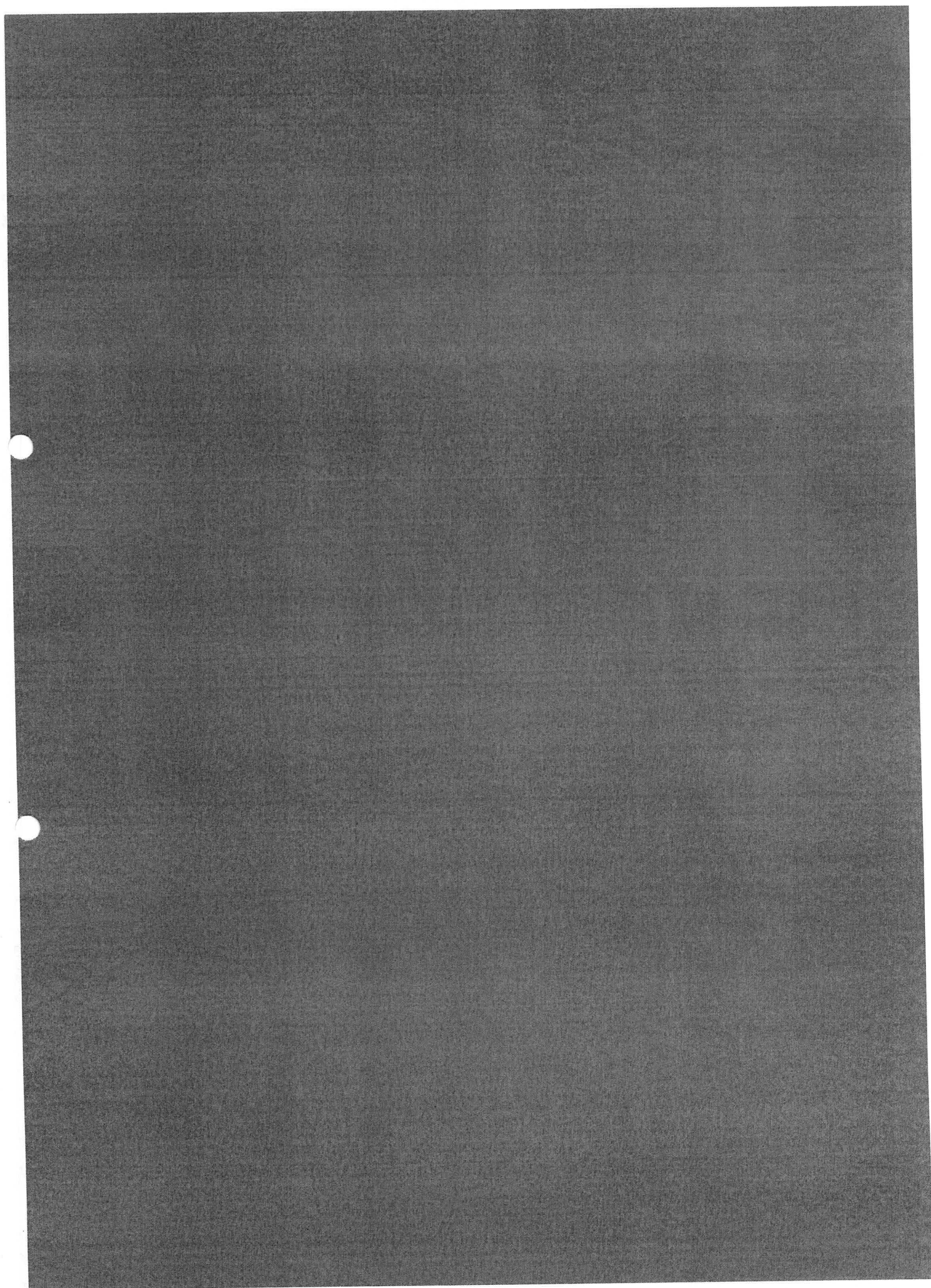
10 Sistema de Señas Internacional.

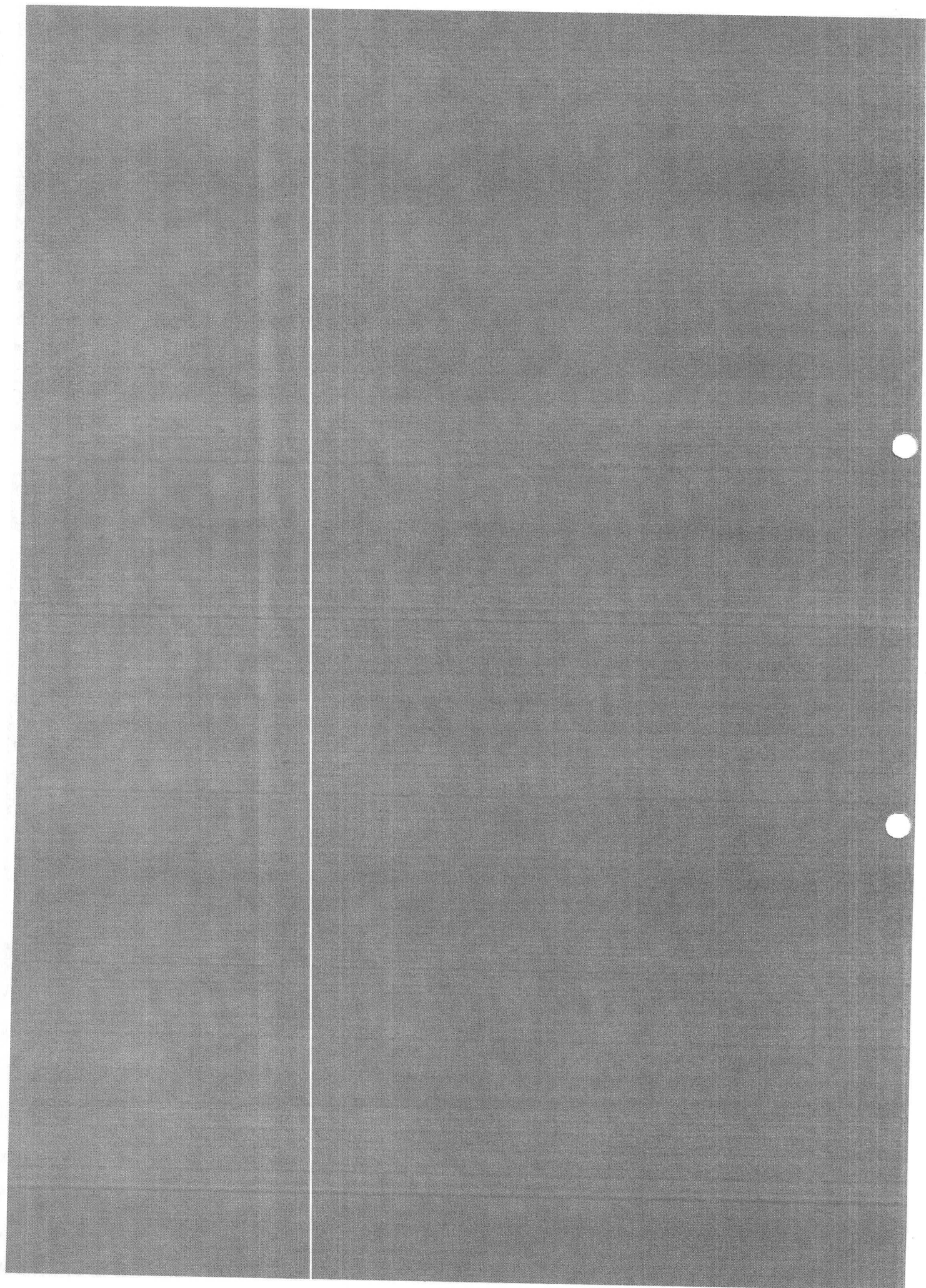
11 La teoría del *output* fue propuesta por M. Swain en 1985 en un artículo titulado «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», y que, de algún modo, complementa la teoría de la interacción.

12 Estos cambios y modificaciones se deben a la presencia de una «interlengua», concepto desarrollado por Larry Selinker que se refiere al conocimiento sistemático de una L2 que es independiente tanto de la L1 del aprendiente, como de la lengua objeto. La interlengua es una suerte de sistema lingüístico mental que deriva de la L1 del aprendiente, pero que es diferente de esta y de la lengua objeto, y se caracteriza por ser permeable, transitorio, por contener reglas que varían y se van modificando a lo largo del proceso de adquisición de la L2, y que suele pasar por un período de fosilización (cosa que no sucede en el proceso de adquisición de la L1). (Ellis, 1997, p. 33).

13 Cabe aclarar que la idea de andamiaje presentada por Bruner está adaptada del concepto de «mediación» presentado por Vygotsky en su teoría del aprendizaje.

14 Para mayor detalle sobre el tema, consultar el texto que trata sobre textualidad diferida en los Anexos.





sección 2

SOBRE LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO

2.1. PROGRESIONES DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA 1

2.1.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas

El siguiente cuadro explicita la estructura general de las progresiones de aprendizaje del español como lengua 1.

Español del Uruguay					
Conocimientos y prácticas jerarquizadas		Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Perfil de egreso
Oralidad	Interacción y socialización				
	Interacción y aprendizaje				
	Interacción y comunicación de lo aprendido				
Escritura	Conocimiento del sistema de escritura alfabético				
	Legibilidad y edición				
	Proceso de producción escrita				
	Escritura de diferentes textos				
	Alfabetización en información				
Lectura	Modalidades de lectura				
	Contacto con materiales de la cultura escrita				
	Proceso de comprensión lectora				
	Lectura de diferentes textos				
	Alfabetización en información				

2.1.2. Definición de los conocimientos y prácticas progresados

Oralidad

Interacción y socialización

La oralidad constituye el vehículo para gestionar la interacción cotidiana en el aula, establecer normas de funcionamiento, resolver conflictos, brindar instrucciones, etc. El aula, en tanto una esfera específica de funcionamiento social, supone un contexto reglado en el que estudiante deberá aprender cómo conducirse para interactuar con otros: a respetar los turnos de palabra, a usar las fórmulas de cortesía, a adecuar los diferentes registros lingüísticos a las necesidades de comunicación en el ámbito educativo, entre otros aspectos.

Interacción y aprendizaje

La conversación y los intercambios entre docentes y estudiantes y entre estos entre sí se constituyen en las herramientas fundamentales para que los conocimientos previos puedan ser explicitados y, a partir de la interacción y la reflexión, construir nuevos saberes.

Interacción y comunicación de lo aprendido

Exponer lo aprendido, describir un trabajo realizado, defender un punto de vista, suponen actividades que requieren una exhaustiva planificación escrita, previa a la exposición oral, que debe considerar, además de la calidad, la cantidad y la organización de la información a exponer, las características e intereses del auditorio al que se pretende llegar. Estas progresiones apuntan a que el estudiante desarrolle una oralidad planificada, es decir, que logre exponer lo aprendido de forma clara, ordenada y empleando un registro de habla formal.

Escritura

Conocimiento del sistema de escritura

El sistema de escritura alfabético está compuesto por un conjunto finito de signos, discretos, articulados y arbitrarios (las letras del abecedario, las mayúsculas y minúsculas, la tilde, la diéresis, los signos de puntuación, un conjunto de signos auxiliares, los espacios en blanco entre las palabras, las abreviaciones y símbolos incluidos los números) y cuenta con determinadas propiedades, tales como la linealidad, la direccionalidad, la correspondencia gráfica con un valor sonoro, etc. Dado que la escritura se concibe como un sistema de representación y no como una simple transcripción de los sonidos del habla, existen reglas que regulan la escritura de las palabras y unidades mayores. El conocimiento de los componentes del sistema, así como de las reglas que regulan su funcionamiento constituye una condición indispensable para que el estudiante lea y escriba convencionalmente.

Legibilidad y edición

Para poder escribir, además de comprender los aspectos constructivos del sistema de escritura como un sistema de representación, deben atenderse los aspectos denominados figurativos que el escritor debe manejar para que su texto resulte entendible. Estos últimos hacen a la legibilidad de la escritura, definida como el conjunto de características tipográficas y lingüísticas del texto escrito que permiten leerlo y comprenderlo con facilidad: la calidad del trazo, la orientación de las grafías, el respeto de las formas convencionales y la combinación de movimientos de relativa complejidad que coordinados entre sí permiten la representación gráfica de la escritura (Ferreiro, 1986).

En función de lo señalado, en esta categoría se han seleccionado para ser progresados los aspectos caligráficos, tipográficos y espaciales, en tanto brindan al lector las condiciones formales que le permiten entender el texto con mayor facilidad.

En la actualidad, y debido a los avances de la tecnología y a su creciente universalización, se utilizan, cada vez más, los procesadores de textos. Estos colaboran ofreciendo al escritor la posibilidad de elegir, por ejemplo, un determinado tipo y tamaño de letra, interlineado, orientación de la página, márgenes, etc.

Proceso de producción escrita

La producción de textos escritos, o producción escrita, es un proceso complejo, sustancialmente interactivo, guiado por metas o consignas. El proceso de producción escrita no es un proceso lineal, sino que implica una serie de tareas recursivas. Las más consensuadas son la planificación, la redacción y la revisión. La planificación supone fijar objetivos de escritura, generar ideas y organizarlas. Para ello hay que tener en cuenta las características del receptor, las características de la situación comunicativa que demanda una producción textual concreta, el tema sobre el que se va a escribir, los distintos aspectos que pueden ser abordados y la forma de organización del contenido. Todos estos aspectos le permiten al sujeto adecuar el vocabulario, la sintaxis, el estilo de redacción, la extensión de los enunciados, el número de párrafos, etc. al texto producido. La redacción consiste en la puesta en texto de lo planificado. Supone un proceso de replanificación, en la medida que el escritor revisa su producción mientras escribe. La revisión constituye el momento en el que este evalúa su producción para determinar el grado de adecuación con sus objetivos originales y revisa su producto a la luz de las normas de la lengua (PROLEE, 2016).

Escritura de diferentes textos

Este saber hace referencia al conjunto de conocimientos que permiten al estudiante desarrollar prácticas de escritura específicas para cada situación social. Así, de acuerdo con el ámbito en el que se encuentre, su intencionalidad de comunicación y su conocimiento de los géneros, seleccionará los contenidos temáticos, recursos léxicos y gramaticales y una determinada organización de la información (PROLEE, 2016).

En estas progresiones de aprendizaje se ha decidido dar cuenta de los conocimientos que el estudiante deberá desarrollar para escribir narraciones, exposiciones o explicaciones y argumentaciones.

Alfabetización en información

Dada la política pública de inclusión digital que está implementando el gobierno uruguayo desde 2005 a través del Plan Ceibal —que otorga a nivel nacional un computador personal a todos los estudiantes de la Administración Nacional de Educación Pública—, se considera relevante contar con pautas que permitan obtener las competencias necesarias para ser usuarios de la información de manera ética, crítica y responsable.

La alfabetización en información en el desarrollo de la escritura hace referencia al conjunto de conocimientos que el estudiante necesita para la producción de textos que serán difundidos a través de diversos soportes y formatos: blogs, wikis, etc. Estos conocimientos habilitarán al estudiante para el uso de herramientas convencionales y digitales que le permitirán organizar y comunicar la información a través de aplicaciones específicas para cada área del conocimiento.

Lectura

Modalidades de lectura

La lectura en voz alta, es decir, la oralización del texto escrito, y la lectura silenciosa, sin vocalización de lo leído, constituyen dos modalidades de lectura que los estudiantes deben aprender en su transcurso por el sistema educativo. El propósito es que puedan recurrir a una u otra modalidad, según sus necesidades de comprensión o comunicación.

Por una parte, la progresión de la lectura silenciosa da cuenta del sostenimiento del estudiante en la actividad por mayor tiempo, en textos cada vez más complejos y extensos. Esto implica un proceso de creciente concentración cuyo fin es alcanzar la autorregulación.

La progresión de la lectura en voz alta considera la fluidez, definida como la precisión, velocidad y prosodia o expresividad (pausas, ritmo, entonación, acento, timbre de voz), que el lector debe alcanzar para que pueda, a la vez, comprender lo que lee, y lograr ser comprendido por su auditorio, atrapando su atención y manteniendo su interés.

Contacto con los materiales de la cultura escrita

Esta categoría refiere al comportamiento lector del estudiante, entendido como la manera en la que se relaciona con materiales de lectura y desarrolla prácticas letradas. El contacto con el mundo escrito, y en especial con los libros y las bibliotecas, resulta una condición fundamental para la distribución equitativa de los bienes culturales construidos a lo largo de la historia. El libro, tanto en soporte físico como virtual, constituye un objeto cultural privilegiado, dentro de la cultura escolar y fuera de ella. Sin desmerecer otros materiales escritos que el estudiante frecuenta durante su trayectoria educativa, estas progresiones contemplan la incidencia de los libros en la formación del lector, en el entendido de que la clase de libros leídos determina el tipo de lector que se forma (Colomer, 2002). Enfatizan además en la importancia de la lectura a través del docente y otros agentes familiares y comunitarios durante toda la escolaridad. La lectura de libros de literatura hace posible que el estudiante se integre a una comunidad de lectores que comparte tradiciones de lectura, modos de leer y obras que se constituyen en referencias culturales imprescindibles para interpretar lo que lee (Colomer, 2006). Posibilita, además, el desarrollo del léxico y la incorporación de formas de decir más elaboradas que las del lenguaje cotidiano.

Proceso de comprensión lectora

Esta categoría refiere al conjunto de estrategias que el lector despliega para construir el significado de un texto escrito: localizar información explícita, establecer relaciones entre enunciados o bloques de información, realizar inferencias, etc. (Solé, 1992). En la progresión de esta categoría se explicita cómo avanza el aprendizaje de estas estrategias, comenzando por aquellas que implican una modalidad socialmente andamiada por los pares, docentes u otros lectores experimentados, y continuando por procesos cognitivos complejos denominados inferenciales. Las inferencias implican una representación mental que resulta de la puesta en relación de la información presente en el texto con los conocimientos experienciales y enciclopédicos que el lector aporta, a partir de la cual obtiene un nuevo conocimiento, inicialmente no explicitado en el texto.

La descripción de los procesos inferenciales se efectúa en este documento desde aquellos que son obligatorios, es decir, necesarios para la construcción de una coherencia mínima del contenido del texto y que garantizan su comprensión hasta aquellos que implican la evaluación crítica y que demandan relaciones más diversas y complejas con las referencias culturales que el sujeto posee (Parodi, 2005).

Lectura de diferentes textos

Esta categoría hace referencia al conjunto de conocimientos que permiten al estudiante desarrollar prácticas de lectura específicas de acuerdo con las características de los textos que lee: la forma en que en estos se organiza la información, el tipo de léxico que presentan, etc. (Solé, 1992).

En estas progresiones de aprendizaje se ha decidido dar cuenta de los conocimientos que el estudiante deberá desarrollar para leer narraciones, exposiciones o explicaciones y argumentaciones, ya que juegan un papel importante en su formación como miembro de una comunidad letrada.

Alfabetización en información

Esta categoría hace referencia al conjunto de conocimientos que permiten al estudiante manejarse en forma ética y reflexiva durante el proceso de buscar, obtener, evaluar, utilizar y comunicar la información a través de medios convencionales y digitales.

A partir del reconocimiento de la necesidad de información, el estudiante podrá generar acciones que le permitan planificar la búsqueda, evaluar y seleccionar la información, y elaborar y comunicar la respuesta (Ceretta y Guascue, 2014).

LECTURE IN DIFFERENTIAL EQUATIONS

This lecture is part of a course in differential equations. It covers the theory and application of differential equations. The course is designed for students who have completed a first course in calculus. The lecture is divided into two parts. The first part covers the theory of differential equations, and the second part covers the application of differential equations to physics and engineering.

The first part of the lecture covers the theory of differential equations. It begins with a discussion of the basic concepts of differential equations, such as the order and degree of a differential equation. It then discusses the methods for solving differential equations, including the method of separation of variables, the method of integrating factors, and the method of variation of parameters.

APPLICATIONS OF DIFFERENTIAL EQUATIONS

The second part of the lecture covers the application of differential equations to physics and engineering. It begins with a discussion of the motion of a particle, and then discusses the motion of a pendulum. It then discusses the motion of a spring, and finally discusses the motion of a fluid.

A final set of problems is assigned for the student to solve. These problems are designed to test the student's understanding of the material covered in the lecture. The student is encouraged to work on these problems independently, and to seek help from the instructor if needed.

Tabla Progresiones de Aprendizaje L1 - Oralidad

	Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimientos y prácticas				
Interacción y socialización	Utiliza expresiones de cortesía en los intercambios sociales: salud, responde a quien pregunta, agradece, pide disculpas, por favor o permiso, etc. Conversa sobre hechos de su vida cotidiana. Respeto turnos y mantiene el tema de conversación en intercambios breves dirigidos por el docente. Reconoce diferencias entre registros de habla formal e informal.	Utiliza en forma autónoma expresiones de cortesía en los intercambios sociales: salud, responde a quien pregunta, agradece, pide disculpas, por favor o permiso, etc. Conversa sobre temas de su interés y comparte sus valoraciones personales sobre estos. Respeto turnos y mantiene el tema de conversación, en forma autónoma durante los intercambios con sus pares, docentes y otros actores sociales. Alternar el uso de registros de habla formales e informales de acuerdo con las situaciones comunicativas, con orientación del docente.	Utiliza en forma autónoma expresiones de cortesía en los intercambios sociales y reconoce la importancia de su uso para la convivencia armónica. Conversa sobre temas específicos (música, deporte, política, etc.) con quienes comparte intereses. Respeto turnos y reconoce la importancia de respetarlos para la regulación de la conversación. Mantiene y propone nuevos temas de conversación pertinentes durante los intercambios conversacionales de los que forma parte. Adecua el uso de registros de habla formales e informales a las situaciones comunicativas y a los interlocutores.	Reconoce y promueve el uso de expresiones de cortesía en los intercambios sociales para posibilitar una convivencia armónica. Conversa sobre temas de actualidad que involucren diferentes realidades sociales, políticas y culturales a las que es sensible. Respeto turnos y promueve que se respeten para la regulación de la conversación en las diferentes instancias sociales en las que participa. Mantiene y propone nuevos temas de conversación pertinentes durante los intercambios conversacionales de los que forma parte. Adecua el uso de registros de habla formales e informales a las situaciones comunicativas y a los interlocutores. Reconoce la importancia del uso del registro adecuado para la regulación de los intercambios sociales.
Interacción y aprendizaje	Interactúa en conversaciones grupales sobre temas abordados en clase, atendiendo las intervenciones de los demás y formulando preguntas para aclarar dudas. Aporta información relacionada con el tema proveniente de sus experiencias previas. Conversa sobre las historias leídas e identifica en ellas elementos comunes (características de sus personajes, temáticas, escenarios). Renarra los episodios principales de una historia que ha leído y releído incorporando expresiones del texto. Opina para manifestar acuerdo o desacuerdo con las posiciones de otros y justifica su punto de vista mediante al menos un argumento.	Interactúa en conversaciones grupales sobre temas abordados en clase, atendiendo las intervenciones de los demás, formulando preguntas para aclarar dudas o expandir el tema. Aporta información complementaria y pertinente proveniente de sus experiencias previas y su conocimiento enciclopédico. Conversa sobre las historias leídas y las interpreta vinculándolas con sus experiencias y con otras lecturas realizadas. Recomienda lecturas. Comenta las historias leídas apelando a sus conocimientos literarios (género, autor y contexto de producción). Comparte sus interpretaciones, emociones y opiniones con el docente, sus pares y otros actores de la comunidad. Recomienda lecturas a partir de sus preferencias lectoras. Opina para manifestar acuerdo o desacuerdo con las posiciones de otros y defiende su punto de vista presentando más de un argumento y contraargumentando.	Interactúa en conversaciones grupales, atendiendo las intervenciones de los demás, formulando preguntas para aclarar dudas o expandir el tema. Aporta información complementaria, elaborada y precisa, proveniente de sus experiencias previas, de su conocimiento enciclopédico y de las relaciones intertextuales que establece. Reconoce el valor de sus aportes y el de sus compañeros para la construcción colectiva del conocimiento. Toma apuntes de lo expuesto por el docente o compañeros para seguir el hilo de una exposición. Opina para manifestar acuerdo o desacuerdo con las posiciones de otros estructurando su discurso a partir de argumentos pertinentes con relación al tema y ajustados al interlocutor al que intenta convencer. Comenta obras representativas de diferentes épocas y culturas, apelando a otros discursos (sociológico, histórico, político, artístico, etc.). Recomienda lecturas a partir de su conocimiento de los textos que circulan, sus preferencias lectoras y las de sus pares. Opina para manifestar acuerdo o desacuerdo con las posiciones de otros estructurando su discurso a partir de argumentos pertinentes con relación al tema y ajustados al interlocutor al que intenta convencer. Identifica argumentos falaces. Utiliza recursos argumentativos para refutar las posiciones opuestas sin descalificar a sus interlocutores.	Interactúa en conversaciones grupales, atendiendo las intervenciones de los demás, formulando preguntas para aclarar dudas o expandir el tema. Aporta información complementaria, elaborada y precisa, proveniente de sus experiencias previas, de su conocimiento enciclopédico y de las relaciones intertextuales que establece. Reconoce el valor de sus aportes y el de sus compañeros para la construcción colectiva del conocimiento. Toma apuntes para seguir el hilo de una exposición; los consulta para solicitar aclaraciones sobre lo expuesto, estudiar o integrar información a los textos que elabora. Comenta obras representativas de diferentes épocas y culturas, apelando a otros discursos (sociológico, histórico, político, artístico, etc.). Recomienda lecturas a partir de su conocimiento de los textos que circulan, sus preferencias lectoras y las de sus pares. Opina para manifestar acuerdo o desacuerdo con las posiciones de otros estructurando su discurso a partir de argumentos pertinentes con relación al tema y ajustados al interlocutor al que intenta convencer. Identifica argumentos falaces. Utiliza recursos argumentativos para refutar las posiciones opuestas sin descalificar a sus interlocutores.

Interacción y comunicación de lo aprendido	Expone un tema estudiado o describe un trabajo realizado empleando diversos recursos de apoyo (carteleras, imágenes, etc.).	Planifica sus exposiciones con apoyo de la escritura y recurre a fuentes de consulta en formato digital o impreso, con orientación del docente. Expone un tema estudiado o describe un trabajo realizado empleando recursos de apoyo (carteleras, imágenes, maquetas, presentación de diapositivas). Usa recursos prosódicos y gestuales para mejorar la comunicación.	Planifica sus exposiciones con apoyo de la escritura y recurre a fuentes de consulta en formato digital o impreso, con orientación del docente o de sus pares. Expone un tema estudiado o describe un trabajo realizado empleando diversos recursos de apoyo. Optimiza el uso de recursos prosódicos y gestuales para mejorar la comunicación.	Planifica sus exposiciones con apoyo de la escritura y recurre a fuentes de consulta en formato digital o impreso. Expone un tema estudiado o describe un trabajo realizado empleando diversos recursos de apoyo. Usa y reconoce la importancia de los recursos prosódicos y gestuales para mejorar la comunicación.
--	---	---	---	---

Tabla Progresiones de Aprendizaje L1 - Escritura

	Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimientos y prácticas				
Conocimiento del sistema de escritura alfabético	Escribe alfabéticamente y segmenta de manera convencional las palabras. Explicita sus dudas ortográficas. Utiliza mayúsculas al comienzo del enunciado y en nombres propios. Emplea punto final, coma en las enumeraciones y signos de interrogación y exclamación.	Escribe correctamente las palabras de uso frecuente en las diferentes áreas de conocimiento. Pone en juego diferentes estrategias para resolver sus dudas ortográficas: apela a familias de palabras, reflexiona sobre la formación de palabras, recurre al diccionario. Emplea con adecuación a la norma las mayúsculas y los signos de puntuación trabajados en el aula.	Escribe con adecuación a la norma ortográfica aunque persistan errores en palabras poco frecuentes. Pone en juego diferentes estrategias para resolver sus dudas ortográficas: apela a familias de palabras, reflexiona sobre la formación de palabras, recurre al diccionario. Amplía el repertorio de uso de las mayúsculas y signos de puntuación.	Escribe ortográficamente. Recurre a diccionarios y ortografías. Utiliza correctamente los diferentes signos de puntuación y signos auxiliares reconociendo sus funciones y restricciones.
Legibilidad y edición	Escribe de manera legible utilizando diferentes tipografías. Emplea herramientas digitales para escribir.	Escribe con legibilidad, atendiendo las convenciones caligráficas. Utiliza los recursos tipográficos, herramientas de revisión ortográfica y diseño multimedial que le proporcionan los procesadores de texto.	Utiliza los recursos tipográficos, herramientas de revisión ortográfica y gramatical, diseño multimedial y organización de información que le proporcionan los procesadores de texto.	Utiliza recursos ortotipográficos (cursiva, versalitas, mayúsculas, minúsculas, etc.) para producir efectos de sentido y orientar al lector. Utiliza las herramientas de revisión, diseño multi e hipermedial, organización de información y referenciación que le brindan los procesadores de texto.
Proceso de producción escrita	Escribe en función de consignas que pautan qué, para quién y por qué se escribe. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (y, también), ordenarla (luego, después) y marcar relaciones causa-consecuencia (porque). Utiliza algunos sinónimos y pronombres para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su escritura con la orientación del docente, los aportes de sus pares e incorpora correcciones.	Planifica, escribe y revisa su producción con orientación del docente. Determina el propósito, el destinatario y el género. Busca y selecciona información en fuentes impresas y digitales y organiza las ideas como insumo para su escritura. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (además, del mismo modo), ordenarla (en primer lugar, por un lado, finalmente), marcar relaciones causa-consecuencia (por eso, por lo tanto, en suma, en consecuencia) y reformular (es decir, o sea). Utiliza algunos sinónimos, pronombres o supresiones para evitar repeticiones innecesarias. Revisa y reescribe sus textos incorporando los aportes de sus pares y del docente. Edita los textos que socializará.	Planifica, escribe y revisa su producción en forma autónoma. Determina el propósito e identifica el destinatario, respeta las convenciones de los géneros a utilizar. Busca y selecciona información en fuentes impresas y digitales, la jerarquiza evaluando la fiabilidad de las fuentes. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (por añadidura), retomarla (en lo que concierne a, a propósito de), marcar relaciones causa-consecuencia (en virtud de, dado que) y reformular (a saber, en resumen, en pocas palabras, en pocas palabras). Utiliza sinónimos, pronombres y supresiones para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su producción mientras escribe y al finalizar la escritura. Corrige su escritura atendiendo a las convenciones disciplinarias y a las sugerencias de expertos, la edita.	Planifica, escribe y revisa su producción en forma autónoma. Determina el propósito e identifica el destinatario, respeta las convenciones de los géneros a utilizar. Busca y selecciona información en fuentes impresas y digitales, la jerarquiza evaluando la fiabilidad de las fuentes. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (por añadidura), retomarla (en lo que concierne a, a propósito de), marcar relaciones causa-consecuencia (en virtud de, dado que) y reformular (a saber, en resumen, en pocas palabras, en pocas palabras). Utiliza sinónimos, pronombres y supresiones para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su producción mientras escribe y al finalizar la escritura. Corrige su escritura atendiendo a las convenciones disciplinarias y a las sugerencias de expertos, la edita.

Escritura de diferentes textos	Escribe textos predominantemente narrativos, que presenten comienzo, conflicto y desenlace. Incluye acontecimientos que se desarrollan de manera lineal. Utiliza fórmulas de apertura y de cierre. Emplea expresiones y vocabulario propios del lenguaje literario. Escribe textos expositivo-explicativos. Anota palabras o expresiones clave de una exposición oral o audiovisual con orientación del docente. Organiza la información de acuerdo con la estructura de los textos que ha frecuentado. Presenta el tema en el título. Utiliza la enumeración y la descripción como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros). Escribe textos argumentativos que presentan una posición sobre un tema y al menos una razón o argumento para defenderla. Utiliza marcadores de subjetividad como: <i>yo, me parece, opino que</i> y los conectores porque y por eso para establecer causas y consecuencias.	Escribe textos narrativos en los que los episodios se encadenan causalmente e incluyen diálogos y descripciones. Utiliza la narración para desarrollar temas de estudio. Experimenta con las posibilidades estéticas del lenguaje. Escribe textos expositivo-explicativos. Toma apuntes con la orientación del docente a partir de una exposición oral o audiovisual y de los textos que lee, para incorporar la información a sus producciones. Organiza la información de acuerdo con la estructura de los textos que ha frecuentado. Presenta el tema en el título y los subtemas en párrafos precedidos por subtítulos. Incorpora terminología vinculada a los temas que estudia. Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, comparación y la definición como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de algunos recursos gráficos (esquemas, cuadros, mapas conceptuales). Escribe textos argumentativos que presentan argumentos a favor y en contra de una posición. Utiliza marcadores de subjetividad: <i>yo, me parece, opino que</i>; conectores que establecen relaciones de causas y consecuencias: <i>porque, por eso, debido a, en consecuencia</i> y expresiones que indican certeza o probabilidad: <i>es seguro que, es probable que</i>.	Escribe textos narrativos en los que puede transgredir la estructura prototípica y la linealidad del relato. Utiliza expresiones y vocabulario propios del lenguaje literario. Incluye secuencias narrativas en instancias de estudio para desarrollar temas requeridos por las diferentes disciplinas. Experimenta con las posibilidades estéticas del lenguaje. Escribe textos expositivo-explicativos. Toma apuntes en forma autónoma para registrar la información que considera relevante de una exposición oral o audiovisual y de los textos que lee. Consulta sus apuntes al momento de estudiar o escribir. Estructura el tema y subtemas en apartados y párrafos. Incorpora terminología disciplinar vinculada a los temas que estudia. Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, comparación, definición y reformulación como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros, gráficos, mapas conceptuales e infografías). Escribe textos argumentativos que presentan razones o argumentos pertinentes al tema, a la situación y a los interlocutores. Utiliza contraargumentos teniendo en cuenta a un eventual oponente sin descalificarlo. Escribe argumentaciones con la intención de intervenir o modificar la realidad.	Escribe secuencias narrativas en instancias académicas para el desarrollo de temas requeridos por las diferentes disciplinas. Perfila un estilo de escritura marcado por sus intereses y autores favoritos. Escribe textos expositivo-explicativos. Utiliza la toma de apuntes como un recurso para organizar, construir y desarrollar conocimientos a partir de exposiciones orales o audiovisuales y de los textos que lee. Consulta sus apuntes al momento de estudiar o escribir. Estructura el tema y subtemas en apartados y párrafos. Sintetiza y jerarquiza la información en título y subtítulos de distintos niveles. Incorpora terminología disciplinar vinculada a los temas que estudia y formas impersonales con el propósito de lograr objetividad. Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, comparación, definición, reformulación, analogía y metáfora como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de múltiples recursos gráficos (esquemas, cuadros, gráficos, mapas conceptuales e infografías). Escribe textos argumentativos que siguen una línea argumental y que presentan una tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión. Recurre a estadísticas, voces autorizadas, bibliografía específica con el objetivo de respaldar una opinión o un punto de vista. Se posiciona frente a las diversas realidades sociales recurriendo a la argumentación para resolver los desacuerdos.
	Ensayo el uso de herramientas digitales para organizar información en esquemas y cuadros con orientación del docente.	Usa herramientas digitales para organizar y comunicar la información en esquemas, cuadros y mapas conceptuales. Accede a plataformas digitales para el cumplimiento de tareas con orientación del docente.	Utiliza herramientas digitales para organizar y comunicar la información en esquemas, cuadros, gráficos, mapas conceptuales e infografías. Participa de la escritura colaborativa por medio de soportes digitales con orientación del docente.	Utiliza herramientas digitales para organizar y comunicar la información a través de aplicaciones específicas para cada área del conocimiento. Participa en foros de ámbitos académicos. Difunde información a través de diversos soportes y formatos: blogs, wikis, etc. Participa de la escritura colaborativa por medio de soportes digitales.
Alfabetización en información				

Tabla Progresiones de Aprendizaje L1 - Lectura

		Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimientos y prácticas Modalidades de la cultura escrita		Sostiene la lectura silenciosa de un texto breve de su interés. Lee en voz alta textos breves de manera comprensible. Logra leer con fluidez textos que ha frecuentado previamente.	Sostiene la lectura silenciosa de textos extensos que requieren ser leídos en instancias sucesivas (fascículos de una colección, capítulos de una novela, etc.). Lee en voz alta, adecuando la intensidad de la voz y estableciendo pausas de acuerdo con el auditorio y su intencionalidad como lector.	Sostiene la lectura silenciosa de textos extensos y la autorregula según sus propósitos e intereses y las demandas académicas. Lee en voz alta, con la finalidad de captar el interés del auditorio, adecuando la intensidad de la voz, el tono y las pausas de acuerdo con su intencionalidad como lector y las características de los textos leídos.	Sostiene la lectura silenciosa de textos extensos relacionados con diversos campos disciplinares. Autorregula el tiempo y la profundidad según sus propósitos e intereses y las demandas académicas.
	Contacto con los materiales de la cultura escrita	Manifiesta interés por los libros. Tiene libros preferidos que lee o pide a lectores experimentados que le lean. Asiste en forma semanal a la biblioteca escolar y se contacta diariamente con libros de la biblioteca de aula y virtual.	Perfil sus preferencias lectoras con orientación del docente u otros lectores experimentados: manifiesta interés por algunos autores y géneros. Asiste en forma semanal a la biblioteca escolar y se contacta diariamente con libros de la biblioteca de aula y virtual. Conoce obras representativas de autores nacionales y extranjeros.	Define sus preferencias lectoras: se interesa por textos que abordan temáticas variadas vinculadas con la búsqueda de su identidad, el conocimiento del mundo y de los demás. Accede con frecuencia a material de estudio y creativo en la biblioteca de centro y virtual. Conoce obras representativas de diferentes autores, épocas y culturas, y las interrelaciona con otras manifestaciones culturales.	Expresa interés por la lectura de textos especializados con perspectivas académicas. Selección con frecuencia material de estudio y recreativo en bibliotecas y bibliotecas virtuales. Conoce obras representativas de diferentes autores, épocas y culturas, y las interrelaciona con discursos filosóficos, históricos, políticos, etc.
Proceso de comprensión lectora		Reconoce el tema global del texto. Localiza información explícita: quién, a quién, qué, dónde, cuándo. Infiere información implícita a partir del conocimiento del mundo que posee. Utiliza estrategias para atribuir significado al léxico desconocido, apelando al contexto verbal, al conocimiento del mundo y, cuando es necesario, a la consulta al diccionario. Detecta diferentes maneras de aludir a un mismo referente. Establece relaciones entre temas, personajes, autores y textos en las lecturas que realiza. Relee el texto para profundizar su comprensión o buscar información específica para corroborar un dato. Conversa y opina sobre lo leído con orientación del docente.	Reconoce el tema global del texto. Relaciona información local con el tema global y discrimina información explícita relevante. Reconoce la intencionalidad explícita de los textos. Infiere información a partir del conocimiento del mundo que posee o a través de búsquedas complementarias de información guiadas por el docente. Asigna significado a las palabras desconocidas a partir del contexto y consulta al diccionario. Establece relaciones entre temas, personajes, autores y textos en las lecturas que realiza. Relee el texto de manera selectiva para profundizar su comprensión o buscar información específica para corroborar un dato. Conversa y opina sobre lo leído, apoyándose en la información del texto.	Reconoce el tema global del texto. Relaciona información local con el tema global e integra información explícita e implícita. Reconoce la intencionalidad explícita e implícita de los textos. Infiere información a partir del conocimiento del mundo que posee o a través de búsquedas complementarias de información. Asigna significado a las palabras desconocidas a partir del contexto, de la morfología y consultas al diccionario. Establece relaciones entre las lecturas que realiza y la información que aportan otras manifestaciones culturales: cine, televisión, teatro, videojuegos, etc. Relee el texto de manera superficial o exhaustiva en función de las demandas de la tarea. Interactúa con el docente y sus pares y consulta otras fuentes con la finalidad de mejorar su comprensión. Conversa sobre lo leído y comparte su interpretación, fundamentándola a partir del texto y de otras lecturas realizadas. Opina sobre el contenido del texto y la forma en que está escrito.	Lee en forma reflexiva y crítica: organiza, resume, parafrasea, autorregulando la modalidad de lectura de acuerdo con sus propósitos e intereses lectores y demandas de las tareas. Identifica inconsistencias internas de los textos (ambigüedades, reiteraciones, omisiones, etc.) y puede resolverlas. Reconoce la ironía, la parodia y el absurdo. Relee selectivamente, consulta, confronta y reelabora información de diferentes fuentes, digitales e impresas, en interacción con docentes y pares. Conversa sobre lo leído y comparte su interpretación, fundamentándola a partir del texto y de otras lecturas realizadas. Toma posición frente al texto y a la postura del autor.

Lectura de diferentes textos	Identifica narraciones, textos dramáticos y poéticos y reconoce sus características principales. Identifica algunos recursos literarios: rimas, repeticiones y juegos de palabras. Reconstruye relatos a través de la renarración de sucesos y episodios clave que se encadenan causal y temporalmente. Reconoce personajes, sus motivaciones, emociones, escenarios, conflictos y posibles resoluciones y expresiones que organizan la narración: érase una vez, por fin, cuando... Reconoce que en los textos expositivos explicativos la información está organizada en bloques temáticos. Identifica la enumeración y descripción. Distingue terminología específica. Reconoce la necesidad de información y realiza búsquedas en Internet y en fuentes impresas con la orientación del docente. Reconoce las razones que justifican elecciones, acciones o comportamientos. Entiende la función persuasiva en fábulas, cuentos con moraleja, afiches publicitarios, etc. Reconoce las distintas opiniones a partir de la identificación marcadores de subjetividad: <i>yo creo, me parece, opino que</i>.	Conoce obras literarias representativas de autores nacionales y extranjeros. Identifica algunos recursos literarios: comparaciones y metáforas, diálogos, actores y la voz que narra. Distingue narraciones ficcionales y no ficcionales, textos dramáticos y poéticos. Reconoce sus características principales. Establece relaciones entre el título, subtítulos y el tema. Identifica recursos expositivos: enumeración, descripción, ejemplificación, reformulación y definición. Reconoce que la terminología específica de los textos expositivos aporta precisión. Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en Internet y en fuentes impresas con la orientación del docente. Jerarquiza y sintetiza la información para elaborar un resumen o representación gráfica. Reconoce argumentos a favor y en contra de una postura. Identifica contraargumentos. Reconoce expresiones de certeza o probabilidad y relaciones de causa-consecuencia a partir de la identificación de marcadores de subjetividad: <i>es seguro que, es probable que</i>.	Conoce obras literarias representativas de diferentes autores, épocas y culturas. Las relaciona con otras manifestaciones culturales. Comprende tramas más complejas. Identifica monólogos interiores y juegos de palabras en narraciones, obras de teatro y poesía. Establece en las exposiciones relaciones intratextuales entre los diferentes bloques de información. Reconoce la función que cumplen algunos recursos expositivos: enumeración, descripción, ejemplificación, reformulación, y definición. Reconoce el valor de algunos organizadores gráficos de la información: gráficas, cuadros, mapas conceptuales, infografías. Planifica estrategias de búsqueda de información en Internet y en fuentes impresas, evalúa la pertinencia de la información seleccionada, con la orientación del docente. Analiza, organiza, reformula, evalúa el contenido de los textos que lee, con orientación del docente y la colaboración de sus pares. Reconoce argumentos a favor y en contra de una postura y contraargumentos. Distingue entre argumentos pertinentes y no pertinentes a una tesis. Identifica expresiones que indican grados de certeza empleados al argumentar: <i>creo que, estoy seguro de...</i>	Conoce obras literarias representativas de diferentes autores, épocas, culturas y las interrelaciona con discursos filosóficos, históricos, etc. Comprende narraciones extensas con tramas complejas que presentan cambios de las voces, los quiebres en la temporalidad, monólogos interiores, descripciones elaboradas y símbolos, metáforas y juegos de palabras en narraciones, textos dramáticos y poéticos. Establece en las exposiciones relaciones intratextuales en la parte de la confrontación de datos de diferentes fuentes de información. Reconoce la función que cumplen algunos recursos expositivos: enumeración, descripción, ejemplificación, reformulación, definición y analogía. Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en Internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información. Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos que lee. Acude a prólogos, citas de autoridad, bibliografía, notas finales y a pie de página para ampliar su comprensión. Identifica los argumentos más pertinentes para defender una tesis. Reconoce la coherencia de una línea argumental. Identifica expresiones que indican grados de certeza empleados al argumentar: <i>creo que, estoy seguro de...</i> Identifica expresiones que indican grados de certeza empleados al argumentar: <i>creo que, estoy seguro de...</i> Identifica estrategias utilizadas por el autor para ocultar la voz. Detecta razonamientos falaces.
Alfabetización en información	Reconoce la necesidad de información y con orientación del docente realiza búsquedas en Internet y en fuentes impresas.	Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en Internet y en fuentes impresas con la orientación del docente.	Planifica estrategias de búsqueda de información en Internet y en fuentes impresas, evalúa la pertinencia de la información seleccionada, con la orientación del docente.	Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en Internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información.

2.2. PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

2.2.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas

El siguiente cuadro explicita la estructura general de las Progresiones de aprendizaje de L2 y LE. Es importante indicar que no corresponde la formulación de progresiones de aprendizaje para el primer ciclo escolar debido a que la enseñanza formal de una lengua extranjera comienza de manera obligatoria a partir del cuarto grado de la Educación Primaria.

L2 y LE						
Conocimientos y prácticas jerarquizadas			Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Perfil de egreso
Oralidad	Producción	Evolución sintáctico semántica Conciencia fonológica segmental Conciencia fonológica supra-segmental				
		Evolución sintáctico pragmática Conciencia fonológica Manejo léxico				
Escritura		Creación de tipos textuales Aspecto sintáctico coherencia y cohesión Proceso de producción escrita				
Lectura		Procesos de comprensión lectora				
Mediación e interacción		Interacción y estrategias de comunicación				

2.2.2. Definición de los conocimientos y prácticas progresados

Lectura de diferentes textos

Se refiere a la habilidad del estudiante de identificar la estructura y peculiaridades de distintos tipos textuales, tales como, textos narrativos, argumentativos, expositivos, científicos, y en consecuencia, de desarrollar estrategias para su comprensión.

Alfabetización en información

Se refiere al desarrollo de las habilidades, que se han extendido por la utilización del internet y de las redes sociales, que permiten a un estudiante el saber cuándo y por qué necesita información, y determinar dónde encontrarla, evaluarla, usarla y transmitirla.

Producción. Evolución sintáctico-semántica

Si se entiende que la sintaxis estudia las reglas y principios que rigen la unión de oraciones y que, la semántica involucra la interpretación y el significado de los signos del lenguaje, la evolución sintáctico-semántica se refiere a la adquisición paulatina de la competencia en estas dos áreas.

Producción. Conciencia fonológica segmental

Se refiere al conocimiento e identificación de la articulación de los sonidos del habla, tales como, sonoridad, modo de articulación y zona de articulación.

Producción. Conciencia fonológica supra-segmental

Se refiere al conocimiento e identificación de los rasgos prosódicos, tales como, el acento, las pausas y la entonación.

Comprensión. Evolución sintáctico-pragmática

Se refiere a la forma en que, tanto el niño, durante sus primeros intentos con su lengua nativa, como el estudiante de una lengua extranjera, se apoyan en el contexto y hacen constante referencia al momento presente, para luego ir avanzando hacia una construcción sintáctica más desarrollada y gramaticalmente más correcta, hasta poder referirse no sólo al presente, sino también, por ejemplo, al pasado. Este estadio primario es conocido como pragmático o pre-sintáctico (Givón, 1985). La evolución en este sentido se refiere al pasaje de un estadio a otro más avanzado.

Comprensión. Conciencia fonológica

Se refiere a la percepción consciente de la estructura fonológica de las palabras, supone la habilidad de tomar conciencia, pensar y manipular los sonidos que forman las palabras (Thorgesen y Mathes, 1998).

Comprensión. Manejo léxico

Se refiere al conocimiento del vocabulario específico de la lengua, lo que implica saber usarlo correctamente, cuándo y cómo, de acuerdo a las convenciones sociales; así como también conocer las reglas que controlan la correcta combinación de los elementos.

Creación de tipos textuales

Se refiere a la capacidad de crear distintos tipos de textos de manera íntegra en cuanto a su estructuración y su función, y de acuerdo con las características de cada género y a la naturaleza de cada tipo de textual.

Aspecto sintáctico, coherencia y cohesión

Se refiere a cómo la sintaxis, la coherencia y la cohesión se relacionan en un texto, es decir, al modo en que se combinan y ordenan las palabras y las expresiones dentro del discurso, a la conexión lógica entre las ideas del texto y, por último, a la correcta conexión entre los sucesivos enunciados.

Proceso de comprensión lectora

Se refiere a la actividad simultánea de extraer y construir significado. Supone la extracción de significado del texto y la representación de la información que está siendo presentada. Para ello se requiere la elaboración de significados y la integración de la información nueva con la antigua (construir significado). Según Mendoza (2000) supone cuatro fases: decodificación, pre-comprensión, comprensión e interpretación.

Interacción

Se refiere a la co-construcción del discurso (conversación, texto) a partir de la participación de dos o más partes. En el dominio de las habilidades orales comprende tres macrofunciones: la interpersonal (conversación), la evaluativa (discusión formal o informal, la colaboración orientada al logro de una meta) y la transaccional (intercambio de información, entrevistas, uso de las telecomunicaciones). En el dominio de las habilidades escritas comprende la correspondencia y las notas, mensajes y formularios.

Mediación

Se refiere a la capacidad de actuar como un agente social que es capaz de crear puentes que permitan la construcción o transmisión de significados, dentro de una misma lengua, o entre dos lenguas. Se puede hablar de actividades de mediación (mediación de un texto, de conceptos o de comunicación), y de estrategias de mediación (estrategias para explicar un nuevo concepto o para simplificar un texto).

Aspecto sintáctico, cohesión y coherencia

El texto es un tipo de discurso que se caracteriza por su cohesión y coherencia. La cohesión se refiere a la forma en que las palabras y frases están conectadas entre sí, mientras que la coherencia se refiere a la lógica y el sentido del texto.

Proceso de comprensión lectora

El proceso de comprensión lectora es un proceso complejo que implica la interpretación del significado del texto. Este proceso comienza con la lectura de las palabras y frases, y continúa con la interpretación de su significado y su relación con el resto del texto.

Interpretación

La interpretación es el proceso de dar sentido al texto. Esto implica la identificación de las ideas principales y secundarias, la comprensión de las relaciones entre ellas y la interpretación del significado del texto en su contexto.

Metodología

La metodología es el conjunto de procedimientos y técnicas que se utilizan para estudiar un fenómeno. En el caso de la comprensión lectora, la metodología puede incluir la lectura de textos, la interpretación de su significado y la aplicación de técnicas de análisis.

Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE - Oralidad. Producción				
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso	
Evolución sintáctico semántica	Produce oraciones cortas y simples referidas a temas de carácter cotidiano y familiar.	Produce oraciones conectando dos o más ideas sobre temas que le son familiares o de su particular interés.	Produce un discurso por el cual comunica las ideas de forma efectiva sobre temas de interés	
Conciencia fonológica segmental	Produce los sonidos de la segunda lengua siempre y cuando le sean modelados previamente.	Produce los sonidos de la segunda lengua en forma autónoma logrando mayor precisión en aquellos sonidos que presentan cierta similitud con los de su L1.	Produce los sonidos de la segunda lengua en forma autónoma y con la suficiente claridad, de modo tal que no interfiera con la comprensión del mensaje.	
Conciencia fonológica supra-segmental	Pronuncia de manera correcta palabras de uso frecuente en el aula.	Pronuncia correctamente en enunciados breves y lo hace con la entonación adecuada.	Pronuncia, entona y acentúa correctamente.	
Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE - Oralidad. Comprensión				
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso	
Evolución sintáctico pragmática	Comprende palabras, frases y oraciones simples dentro de un discurso, articulado, lento y con pausas acompañados de repetición, parafraseo, apoyo icónico y/o lenguaje gestual, siempre que esté enmarcado en el contexto del alumno. Demuestra comprender preguntas, pedidos y enunciados simples y breves sobre temas que le son familiares., siempre y cuando estén contextualizados. Dicha demostración puede ser verbal o no verbal.	Comprende oraciones que pueden incluir más de una idea interconectada y puede seguir la secuencia de eventos de un discurso pseudo natural pero fluido con apoyo icónico y lenguaje gestual sobre temas que le son familiares y/o relevantes para su cotidianidad. Comprende diálogos contextualizados breves vinculados a temas que le son familiares e identifica información específica siempre y cuando sea orientado.	Comprende las ideas principales y el propósito de un discurso (ej. presentaciones) sobre temas vinculados a su ámbito personal, educativo o laboral siempre y cuando la emisión del mismo sea clara. Comprende una secuencia de enunciados complejos. Identifica información específica. Vincula el contenido del discurso con sus ideas previas.	
Conciencia fonológica	Percebe la diferencia de sonidos pertenecientes a su L1 y a su L2.	Realiza hipótesis y comienza a sistematizar su conocimiento sobre los sonidos y la entonación de la L2.	Identifica variedades de acentos en la L2. Discrimina las diferencias más notorias entre sonidos similares de la L2. Reconoce diferencias en la cadencia, entonación y acentuación entre L1 y L2.	
Manejo léxico	Comprende vocabulario relacionado con sus experiencias cotidianas.	Comprende vocabulario relacionado a temas generales de su interés.	Comprende un espectro variado de vocabulario relacionado con temas de interés general vinculados al ámbito educativo, social y laboral.	
Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE - Escritura				
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso	
Creación de tipos textuales	Describe objetos cotidianos y personas a través del uso de palabras y frases simples (por ejemplo tamaño y color).	Escribe textos más extensos como biografías simples, poemas, rutinas y descripciones de eventos. Utiliza adjetivos y adverbios de uso frecuente para enriquecer el texto.	Escribe textos más complejos y extensos tales como narraciones, cartas, reseñas y reportes. Expresa ideas, opiniones y emociones en diferentes formatos como emails, blogs, Facebook y wikis. Utiliza vocabulario de uso menos frecuente y expresiones idiomáticas que hacen su producción más precisa.	
Aspecto sintáctico coherencia y cohesión	Escribe frases y oraciones simples y aisladas en textos tales como actividades, listas de compras de supermercado y notas.	Escribe una serie de frases y oraciones sobre temas familiares uniéndolas con conectores simples tales como «y», «pero» o «porque».	Escribe textos informativos sobre una variedad de temas que le son familiares conectando y secuenciando de forma lineal una serie de ideas.	

Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE - Lectura			
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Procesos de comprensión	Lee por sí mismo y comprende textos cortos, con apoyo visual y sobre temas que le son familiares. Reconoce las ideas principales del texto. Localiza información explícita en un texto. Establece relaciones entre el título y el texto cuando las mismas sean directas y claras. Identifica diferentes variedades de texto a través de su formato (Descripción, lista, mail, etc). Relaciona información del texto con experiencias personales y con lecturas previas. Identifica marcadores discursivos básicos en un texto. Sigue la secuencia narrativa de un texto presentado de forma cronológica y con apoyo visual.	Lee y comprende textos más largos recurriendo al apoyo visual y la estructura textual para lograr la comprensión del mismo. Reconoce ideas principales, localiza información explícita e infiere información implícita. Establece relaciones entre el título y el texto aun cuando estas no sean explícitas. Identifica diferentes variedades de texto y reconoce algunas características que hacen a su formato. Opina sobre el texto, reconoce su propósito y distingue entre hechos y opiniones. Identifica una variedad de marcadores discursivos en un texto. Sigue la secuencia narrativa de un texto presentado de forma cronológica sin necesidad de apoyo visual.	Lee y comprende textos multimodales extensos. Establece conexiones entre el texto leído y su conocimiento previo. Sintetiza ideas principales. Infiere el significado de palabras que no conoce a través del contexto que el texto le da. Hace inferencias básicas y predicciones sobre un texto a partir de títulos, subtítulos y elementos para-textuales. Identifica y compara diferentes tipos de textos, a la vez que distingue las características específicas de cada uno. (Cuentos, avisos, poemas, artículos, cartas, folletos y formularios.) Comprende relaciones de causa y efecto y relaciones problema-solución. Sintetizan información de fuentes variadas relacionadas con un tema. Identifica marcadores discursivos complejos en un texto. Identifica la secuencia narrativa de un texto aun cuando no se le presente en forma cronológica.
Tabla Progresiones de Aprendizaje SL y LE - Interacción y mediación			
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Interacción y estrategias de comunicación	Interactúa con otros hablantes de forma oral o escrita, utilizando lenguaje verbal o no verbal. Solicita repetición o parafraseo cuando se genera una falla en la comunicación. En ocasiones recurre a la L1 para compensar dicha falencia. Participa en conversaciones referidas a su entorno inmediato, respondiendo y preguntando a través de la utilización de un lenguaje simple. Solicita y provee información básica, en forma escrita, utilizando recursos en línea.	Interactúa con comodidad en situaciones estructuradas e intercambios breves, siempre y cuando reciba ayuda de otra persona en caso de necesidad. Participa de forma sostenida en conversaciones acerca de temas que le son familiares. Escribe notas o posteos simples y estructurados en línea conteniendo información personal. Responde a preguntas y comentarios. Reconoce la ocurrencia de dificultades en la transmisión del mensaje e indica el problema a sus interlocutores usando lenguaje simple.	Interactúa utilizando estrategias compensatorias tales como el uso de lenguaje sencillo y de uso cotidiano, que le permiten participar en conversaciones o producir textos sobre temáticas variadas. Inicia conversaciones y logra intercambiar ideas sobre temas variados o relacionados a sus intereses. Escribe y responde, de forma precisa y efectiva, notas o posteos con diferentes grados de complejidad y contenidos variados. Por ejemplo: cartas, emails, blogs, wikis, etc. Reconoce y supera, de forma autónoma, dificultades que ocurren en la comunicación.

2.3. PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO PARA ESTUDIANTES SORDOS

2.3.1. Notas preliminares

En relación con los aprendizajes en el dominio lingüístico-discursivo de los estudiantes sordos en el sistema educativo bilingüe, se advierten dos cuestiones fundamentales que promueven su inclusión en la cultura letrada: las características lingüísticas singulares de la comunidad sorda uruguaya y el papel de las nuevas tecnologías cultura letrada.

Los sordos en Uruguay integran una comunidad lingüística, plurilingüe y pluriletrada y, por lo tanto, compleja y participante de la cultura globalizada. La distribución actual de lenguas de dicha comunidad es:

- Lengua de Señas Uruguay (LSU) es la lengua primera, natural y materna de los integrantes de la comunidad sorda. La lengua discurre a través de la oralidad, es decir de la interacción viso-espacial (con y sin tecnología), y de la textualidad registrada mediante las visograbaciones.
- Español es la segunda lengua y la lengua de la mayoría del país. Discurre a través de la oralidad sonora muy reducida y confinada a ciertos ámbitos de interacción con oyentes, a través de la oralidad mediatizada por las tecnologías de la comunicación y de la información (chats, foros en internet, etc.) y a través de la escritura. El español ha sido históricamente una lengua de opresión para los sordos.
- Inglés es la lengua extranjera global. Discurre a través de la oralidad mediatizada por las tecnologías de la comunicación y de la información (chats, foros en internet, etc.) y a través de la escritura.
- Lengua de Lengua de Señas Internacional (LSI, también llamado Sistema de Signos Internacional. ssi), Lengua de Señas Argentina (LSA), Lingua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o American Sign Language (ASL). Los sordos uruguayos dominan una o varias de estas lenguas extranjeras de señas.

En la actualidad, la textualidad diferida y la cultura letrada no se producen exclusivamente a partir de la escritura y los libros, sino que están a disposición otras tecnologías (de registro, digitales, comunicacionales) que habilitan nuevas formas de ser sujetos letrados. En ese sentido, se entiende que las visograbaciones cumplen similares funciones que las que cumple la escritura a efectos de la generación de textualidad diferida y que los sistemas de archivo y acopio de textos que existen en internet cumplen similares funciones que las que cumplen las bibliotecas para producir cultura letrada.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos —la característica lingüística de la comunidad sorda uruguaya y el papel de las nuevas tecnologías para generar textualidad diferida y cultura letrada— se tomaron las siguientes consideraciones metodológicas al diseñar la progresión de aprendizajes:

- Se da un lugar importante al desarrollo de sujetos plurilingües con un letramento pluretecnológico. Esto supone el aprendizaje de las habilidades para realizar visograbaciones en el entendido que es el camino para el letramento en y el aprendizaje de habilidades para la escritura del español. En segundo lugar, aparece el desarrollo de la textualidad diferida en lenguas extranjeras (oral y de señas).

- Se entiende el proceso de enseñanza de segunda lengua desde un modelo plurilingüe, es decir, desestimando al hablante nativo y al modelo estándar como instrumentos ideológicos de imposición. En este sentido una propuesta de educación inclusiva, plurilingüe e intercultural tiene que tratar al español de los sordos teniendo en cuenta el sistema de distribución funcional de lenguas que actualmente tiene la comunidad sorda uruguaya. Así, cuando establecemos las habilidades desarrolladas en el campo de la oralidad no tecnologizada del español, hay que ser muy cautos. Entendemos que es un desarrollo que debería hacerse fuera del ámbito de la clase (y hasta del escolar) y que son habilidades lingüísticas claramente dependientes de las vicisitudes identitarias de cada estudiante, de sus restos auditivos o de la presencia de un implante coclear.
- Desde su competencia en LSU, los estudiantes determinarán hasta dónde pueden llegar en sus aprendizajes de segunda lengua y de lenguas extranjeras. En este sentido entendemos que, metodológicamente, la enseñanza de segunda lengua y lenguas extranjeras debe sostenerse en la LSU.

Debido a esta complejidad que presenta la comunidad sorda en cuanto a la distribución funcional de las lenguas, proponemos la progresión de aprendizajes de las cuatro lenguas mencionadas, aún cuando esto no esté explícitamente incluido en el currículum de estos estudiantes. Asimismo esta complejidad hace que las progresiones de aprendizajes del dominio lingüístico-discursivo, para el caso de los estudiantes sordos, estén atravesadas por el componente ético político que involucra tres aspectos interrelacionados:

- a. las ideologías lingüísticas;
- b. las identidades lingüísticas;
- c. las posiciones que se asumen como interlocutores (tanto en posición de enunciador como en posición de receptor).

Estos tres aspectos acompañan las progresiones propuestas para el dominio y le dan un marco significativo para los estudiantes.

Con respecto a las ideologías e identidades lingüísticas, a través de las progresiones, los estudiantes propenderán hacia modos de comunicación que apunten a la equidad y al reconocimiento. Para esto se debe asumir una postura ideológica, política, histórica y crítica frente a la distribución funcional de las lenguas (LSU, español, inglés y las lenguas de señas extranjeras), lo que implica el desarrollo de las siguientes facultades:

- a. Reconoce a la LSU como la lengua de la comunidad sorda uruguaya, con todas sus implicancias históricas y políticas.
- b. Comprende la relevancia del español como segunda lengua, en tanto es la lengua de contacto con oyentes, así como la lengua mayoritaria del país. Asume una postura crítica, decolonizadora frente al español, históricamente lengua opresora, fundamentalmente en relación al papel que juega la corrección en la presentación del estándar, en tanto imposición.
- c. Entiende a la LSI (o SSI) como un sistema de comunicación global, útil para la asistencia a eventos internacionales, a la LSA como la lengua de señas hablada en Argentina y a la Libras como la lengua de señas hablada en Brasil, ambas de importancia estratégica por la cercanía geográfica.
- d. Reconoce al inglés como la lengua de la tecnología informática y como una lengua global e internacional útil para el acceso a información en internet.

Con respecto a las identidades lingüísticas, a partir de las progresiones en el dominio, se espera que los estudiantes puedan disfrutar de las relaciones interlingüísticas e interculturales, entendiendo sus adscripciones identitarias. Esto supone el desarrollo de las siguientes capacidades:

- a. Toma posición como integrante de la comunidad sorda en relación con el audismo y asume una postura política y contrahegemónica frente a la discriminación. En ese marco reconoce a su comunidad como consolidada en torno al uso de la LSU y se asume como hablante nativo y competente de dicha lengua.
- b. Reconoce al español como lengua de identidad nacional, e incorpora una actitud positiva hacia el español, en tanto lengua segunda y propia. En ese marco, desarrolla elementos identitarios en relación con el derecho a escribir en español sordo. Esto supone colocarse en una postura crítica, decolonizadora y de reconocimiento ante la diversidad y ante las lenguas orales.
- c. Alcanza conciencia identitaria en el marco de las relaciones interlingüísticas e interculturales. Esto supone poder establecer relaciones interlingüísticas entre las diferentes lenguas y desde esa posición disfrutar de constituirse en sujeto plurilingüe, pluriletrado e intercultural. Como sujeto plurilingüe, firmemente posicionado en su lengua, se relaciona fluidamente con las otras lenguas del entorno educativo.

Con respecto a las posiciones que se asumen como interlocutor, distinguimos entre ser receptor de discursos y enunciador. A lo largo de las progresiones, los estudiantes incorporarán las siguientes habilidades.

En la posición de receptor, tanto en la oralidad (mediada o no por tecnologías) como en la textualidad diferida:

- a. Reconoce en los textos diferidos formas explícitas e implícitas de discriminación, agresión u ofensa a personas o colectivos. Valora positivamente en los textos diferidos el trato respetuoso de diversas posturas y opiniones. Valora negativamente las expresiones que agreden, discriminan u ofenden a personas o colectivos.
- b. Identifica la postura ideológica de los autores y adopta criterios para la valoración del poder veritativo de los textos (orales o registrados) y de la confiabilidad de las fuentes.
- c. En la comprensión de los textos toma postura como integrante de la comunidad sorda sobre las relaciones interculturales e interlingüísticas (fundamentalmente en relación al audismo y al reconocimiento de su grupo como comunidad lingüística).

En la posición de enunciador, tanto en la oralidad (mediada o no por tecnologías) como en la textualidad diferida:

- a. Se dirige a sus interlocutores asumiendo una perspectiva no discriminatoria, regulando el lenguaje para no ofender ni agredir.
- b. Para la situación del español, minimiza las estrategias de divergencia que se hayan podido generar por experiencias lingüístico-comunicacionales frustrantes a lo largo de la vida y por los sistemas institucionales y políticos que hayan sido audistas. Profundiza en la escritura en español sordo.
- c. En la textualidad diferida, fundamentalmente la académica, hace explícita la polifonía de su discurso citando las autorías pertinentes, evitando la apropiación de voces (discursos) ajenas.

Produce textos en los que incorpora su postura ético política en relación con los procesos históricos llevados adelante por la comunidad sorda y por las otras comunidades de pertenencia, en tanto habitante de Uruguay y de la región.

2.3.2. Progresiones de aprendizaje de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU)

2.3.2.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas

El siguiente cuadro explicita la estructura general de las progresiones de aprendizaje de la Lengua de Señas Uruguaya como lengua 1.

2.3.2.2. Definición de los conocimientos y prácticas progresados

		Lengua de Señas Uruguaya			
Conocimientos y prácticas jerarquizadas		Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Perfil de egreso
Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica.				
	Interacción y socialización con mediación tecnológica (chat, foros de internet, videoconferencias, etc.).				
	Interacción, aprendizaje y comunicación de lo aprendido.				
Producción de textualidad diferida	Conocimiento y manejo de las tecnologías de realización y archivo de visograbaciones.				
	Conocimiento y manejo de los sistemas de escritura de LSU.				
Comprensión de textualidad diferida	Conocimiento y manejo de las tecnologías de reproducción y archivo de visograbaciones.				
	Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización.				
	Contacto con textos diferidos.				
	Procesos de comprensión involucrados.				

Contacto con textos diferidos (en lengua de señas)

Esta categoría refiere al acceso y el contacto con las visograbaciones en lengua de señas en sus diferentes soportes y archivos.

Contacto con textos escritos (textos diferidos en lengua oral)

Esta categoría refiere al acceso y el contacto con diferentes tipos de textos escritos en lengua oral en sus diferentes soportes.

Conocimiento y manejo de las tecnologías de realización y archivo de visograbaciones

Esta categoría refiere al uso de videocámaras, manejo de la luz y el fondo, conocimiento de lo aspectos formales para la realización de una visograbación.

También implica el saber organizar y archivar los videos en la computadora personal y en plataformas de internet para que se vuelvan accesibles para la comunidad.

Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización

Esta categoría refiere al conocimiento de léxicos descriptivos y prescriptivos (diccionarios y señarios) y de gramáticas descriptivas y prescriptivas.

Conocimiento y manejo de los sistemas de escritura de LSU

Esta categoría refiere al conocimiento del *signwriting* (sistema de escritura representacional que se inventó para las lenguas de señas pero que no fue adoptado por la comunidad sorda uruguaya).

Proceso de producción de textualidad diferida

Esta categoría hace referencia a la grabación de visograbaciones.

Procesos de comprensión de textualidad diferida

Esta categoría hace referencia a la visualización y comprensión de visograbaciones.

Interacción y socialización sin mediación tecnológica

Esta categoría refiere a las prácticas de oralidad y socialización inter e intragrupal sin que medie una tecnología de la comunicación y redes sociales.

Interacción y socialización con mediación tecnológica

Esta categoría refiere a las prácticas de oralidad y socialización inter e intragrupal mediadas por una tecnología de la comunicación y redes sociales.

Interacción, aprendizaje y comunicación de lo aprendido

Esta categoría refiere al prácticas orales inscriptas en contextos formales de aprendizaje (intercambios entre pares, preparación y presentación oral de contenidos curriculares).

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

El estudiante debe ser capaz de construir textos escritos en inglés de nivel intermedio y avanzado.

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

El estudiante debe ser capaz de construir textos escritos en inglés de nivel intermedio y avanzado.

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

El estudiante debe ser capaz de construir textos escritos en inglés de nivel intermedio y avanzado.

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

Construcción de textos escritos (en inglés de nivel)

Tabla Progresiones de Aprendizaje LSU - Oralidad

Tramo 1 3.º EP			Tramo 3 3.º EM		Tramo 4 Perfil de egreso	
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP		Tramo 3 3.º EM		Tramo 4 Perfil de egreso	
Interacción y socialización sin mediación tecnológica (esta interacción es dependiente de las características físicas y psico-sociales de cada estudiante, por lo que es imposible la generalización de los aprendizajes)	Articula los fonemas del español a través de la conciencia de los puntos y modos de articulación, de la nasalidad y de la vibración de las cuerdas vocales. Desarrolla conciencia de la relación fonema-grafema. Lee los labios de palabras aisladas en condiciones de óptima visibilidad. Tiene desarrolladas mínimas estrategias de convergencia hacia el español y sus hablantes y logra mantener intercambios simples con oyentes en situaciones óptimas.		Articula palabras y oraciones. Lee los labios en oraciones cortas y en condiciones de óptima visibilidad. Tiene desarrolladas estrategias básicas de convergencia hacia el español y sus hablantes y logra mantener intercambios con oyentes no hablantes de LSU en situaciones óptimas.		Tiene desarrolladas las competencias lingüístico-discursivas y las estrategias de convergencia hacia el español y sus hablantes necesarias para interactuar en situaciones formales y con personas lejanas a su entorno.	
Interacción y socialización con mediación tecnológica (solo nos referiremos a la interacción a través del español escrito)	Conoce las tecnologías de comunicación que habilitan el chat. Interactúa con docentes, en chats muy sencillos y fundamentalmente relaciones con lo cotidiano. No introduce tópicos, se limita a responder las preguntas que se le realizan. Utiliza sobretodo palabras aisladas y muy apoyado en la LSU. Utiliza reglas de cortesía. No tiene autonomía discursiva.		Interactúa en chats sencillos y manda mensajes a través de dispositivos digitales de comunicación. El largo medio de sus enunciados es mayor a una palabra. La sintaxis es sencilla y en general no utiliza palabras funcionales. Puede introducir tópicos en la comunicación. Por ser un contexto de oralidad es en la situación donde emerge con más fuerza el español sordo. Puede leer mensajes simples, con léxico cotidiano y una estructura sintáctica cercana al polo pragmático. Para el intercambio no académico tienen autonomía discursiva.		Utiliza mayormente el español sordo. Aumenta el léxico en las diversas áreas en las que está situado. Puede leer y escribir mensajes largos, pero simples. Está habituado a la presencia del intérprete en la mediación comunicacional.	
Interacción, aprendizaje y comunicación de lo aprendido	Tiene estructuras gramaticales y léxico que le permite hablar sobre temas escolares con apoyo del docente. Utiliza básicamente estructuras narrativas.		Expone en LSU lo aprendido en clase. Planifica sus exposiciones orales y puede utilizar apoyos escritos en las más largas (mapas mentales, glosas, esquemas). Utiliza léxico académico y formas sintácticas de procesamiento del lenguaje. Esta forma de retórica en la oralidad (en el polo sintáctico) apoya la construcción de la textualidad diferida en dicha lengua.		Aumenta el léxico, específicamente en relación con las disciplinas curriculares que se le presentan en este tramo educativo.	
					Maneja con fluidez las disciplinas curriculares, lo que supone el conocimiento del léxico y de los géneros discursivos propios de las mismas. Planifica sus exposiciones y asume una postura reflexiva y crítica frente a estas.	

Reference Description of the Investigation	Objectives	Methods	Results	Conclusions
1. The effect of temperature on the rate of reaction between hydrogen peroxide and potassium iodide.	To determine the effect of temperature on the rate of reaction between hydrogen peroxide and potassium iodide.	The reaction was carried out at different temperatures (10°C, 20°C, 30°C, 40°C, 50°C) and the time taken for the reaction to complete was recorded.	The rate of reaction increased with increasing temperature.	The rate of reaction is directly proportional to the temperature.
2. The effect of concentration on the rate of reaction between hydrogen peroxide and potassium iodide.	To determine the effect of concentration on the rate of reaction between hydrogen peroxide and potassium iodide.	The reaction was carried out at different concentrations of hydrogen peroxide (0.1M, 0.2M, 0.3M, 0.4M, 0.5M) and the time taken for the reaction to complete was recorded.	The rate of reaction increased with increasing concentration of hydrogen peroxide.	The rate of reaction is directly proportional to the concentration of hydrogen peroxide.

Tabla Progresiones de Aprendizaje LSU - Producción de textualidad diferida

		Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimientos y prácticas	Conocimiento y manejo de las tecnologías de realización de visograbaciones	Maneja tecnologías de producción de visograbaciones (cámara, luz, fondo) con la ayuda del docente.	Maneja con fluidez y autonomía la cámara y los aspectos formales (fondo, luz, etc) de la grabación. Maneja programas y aplicaciones para editar, incluir imágenes y textos, organizar las visograbaciones y realizar acervos textuales en internet, con orientación docente. Puede elegir editores de texto según el que mejor se adapte a sus necesidades y equipos de momento con orientación docente.	Se vuelve autónomo en el manejo de las tecnologías relacionadas con la producción y archivo de textualidad diferida en LSU.	
	Conocimiento y manejo de los sistemas de escritura de LSU	Se aproxima a la tecnología de escritura semasiográfica (mapas mentales, realización de imágenes) para analizar un texto, con orientación docente.	Maneja la tecnología de mapas mentales y de elaboración de imágenes para la organización de la textualidad diferida, con orientación docente. Emplea a realizar glosas.	Maneja de forma autónoma y productiva los mapas mentales, la elaboración de imágenes y las glosas para la organización de la textualidad diferida.	Conoce el <i>signwriting</i> (único sistema de escritura fonográfico de las lenguas de señas, que no se utiliza en Uruguay).
Proceso de producción de textualidad diferida		Puede realizar grabaciones cortas, en general ligadas a temas cotidianos. La producción se da fundamentalmente en contextos conversatorios, en el polo pragmático y con orientación docente. Comienza a potenciarse la función metalingüística para el tratamiento de las propias producciones, y el tránsito hacia un polo sintáctico, con mayor estructuración del texto. Conoce pero no tiene especial preocupación en los aspectos formales (fondo, luz, etc) y edición. Realiza mapas mentales como sistema de escritura semasiográfica de la LSU a punto de partida de un texto visograbado y con orientación docente (es una forma de análisis del texto).	Se independiza en la producción de visograbaciones y realiza textos diferidos fuera del contexto conversatorio y con diferentes fines: académicos, políticos, artísticos, etc. Edita y organiza las visograbaciones según necesidades personales e institucionales. Puede incluir imágenes y otros recursos visuales para acompañar el aspecto verbal del texto. Produce textos cortos, realizados en una única toma y textos largos mediante la edición de fragmentos. Utiliza estrategias de planificación, tales como esquemas, imágenes, mapas mentales y glosas. Produce acervos textuales en internet a través de páginas y sitios personales o institucionales. Realiza visograbaciones para las diferentes exigencias curriculares. Tiene en cuenta los aspectos formales (fondo, luz, etc) de la grabación. Logra mayor independencia de la figura docente para la producción de visograbaciones.	Gana en autonomía con respecto a la figura docente. Maneja los aspectos de cohesión y coherencia, así como de discurso formal e informal, que deben estar presentes en la versión final del texto a compartir. Amplifica la función metalingüística para el tratamiento del texto.	Puede producir textos diferidos en alta calidad, tanto en los aspectos formales de la grabación como en su posterior edición. Es capaz de incluir imágenes y textos escritos. Sabe como compartir sus textos en internet, así como hacerlos disponibles para la comunidad sorda. Lo anterior supone que participa, como sujeto letrado, en la incipiente cultura letrada en LSU, tanto en el manejo de las estructuras lingüísticas como en las funciones, que se plasman en las visograbaciones que aparecen a nivel institucional, en las redes sociales, en los sitios personales, en la academia y otras.

Tabla Progresiones de Aprendizaje LSU - Comprensión de textualidad diferida

Conocimientos y prácticas	Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimiento y manejo de las tecnologías de reproducción de visograbaciones	Maneja tecnologías de reproducción de visograbaciones con orientación docente. Puede detectar, ir para atrás y para adelante en la reproducción. Puede realizar búsquedas en internet con orientación docente.	Se independiza en el manejo de la tecnología de reproducción de visograbaciones y en la búsqueda de videos de su interés o por necesidades académicas. Conoce la tecnología de internet donde se aloja la mayor cantidad de videos en la actualidad.	Ajusta y afina los criterios de búsqueda según campos temáticos o disciplinares: por ejemplo biología, literatura, etc.	Busca, clasifica y guarda los textos diferidos de su interés para posteriores accesos. Genera acervos textuales personales en los que los videos están organizados según criterios propios.
Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización	Conoce los diferentes parámetros de la LSU (configuración de la mano, movimiento, orientación, ubicación y rasgos no manuales). Comienza a familiarizarse en el manejo de los diccionarios bilingües y monolingües de LSU, así como en los estudios gramaticales.	Profundiza en la reflexión sobre los parámetros. Conoce y usa los sistemas actuales de descripción. Maneja los diccionarios bilingües y monolingües de la LSU. Comienza a dar los primeros pasos en los estudios gramaticales actuales de la LSU y en el uso de programas para análisis gramatical (por ejemplo ELAN). Entiende que existen diferentes variedades de la LSU a partir de los ejes diatópico, diafásico y diastrático y comienza a utilizar diferentes registros según la situación de habla. Conoce que existen otras lenguas de señas.	Profundiza en los contenidos gramaticales de la LSU y en los descriptores del nivel fonológico. Conoce las diferentes variedades de la LSU a partir de los ejes diatópico, diafásico y diastrático y puede utilizar diferentes registros según la situación de habla. Comienza a utilizar los mapas mentales y las glosas como método de análisis del texto y profundiza en el ELAN con similar objetivo. Maneja con fluidez los diccionarios de LSU.	Maneja los contenidos gramaticales de la LSU y los descriptores del nivel fonológico. Conoce las diferentes variedades de la LSU a partir de los ejes diatópico, diafásico y diastrático y puede utilizar diferentes registros según la situación de habla. Puede comparar la LSU con otras lenguas de la región. A nivel tecnológico maneja los descriptores fonológicos, el <i>signwriting</i> , los diccionarios bilingües y monolingües en sus diversos soportes, el programa ELAN o similar, las glosas y los mapas mentales.
Contacto con textos diferidos	Comienza a entender las diferencias entre textualidad diferida y oralidad.	Entiende cabalmente las diferencias entre textualidad diferida y oralidad. Se comienza a independizar de la figura docente para el manejo de la textualidad diferida.	Se vuelve fluido e independiente en el contacto con los textos diferidos.	Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos.
Procesos de comprensión involucrados	Puede comprender visograbaciones sencillas de la vida cotidiana. Comienza a disfrutar del uso de la textualidad diferida y del acceso a textos producidos fuera de su entorno. Reconoce la iconicidad en el plano léxico.	Puede reconocer todo tipo de textos visograbados: informativos, literarios, políticos, etc. Comienza a utilizar los textos diferidos para el estudio de las diferentes materias y a conceptualizar los procesos de comprensión involucrados (iconicidad léxica y morfosintáctica, información implícita y explícita, topicalización, relaciones de micro y macroestructura, etc.) con orientación docente.	Comprende autonomamente los textos de su interés. Localiza información explícita e implícita en los textos y maneja la micro y macro estructura.	Se maneja con gran fluidez en todos los géneros textuales. Accede autónomamente a plataformas internacionales y puede comprender videos en otras lenguas de señas, posicionado en la propia. Compara textos y reelabora información a partir de ellos. Profundiza en los procesos de transferencia interlingüística e iconicidad enunciativa.

1. Introduction The purpose of this report is to provide a comprehensive overview of the current state of the market for [Product/Service]. This report will analyze the market environment, identify key trends, and provide recommendations for future growth.	2. Market Overview The market for [Product/Service] is currently experiencing rapid growth, driven by increasing demand and technological advancements. Key factors influencing the market include [Factors].	3. Competitive Analysis The primary competitors in the market are [Competitor A], [Competitor B], and [Competitor C]. Each competitor has distinct strengths and weaknesses, which are detailed in the following table:	4. SWOT Analysis The following table provides a SWOT analysis for [Company/Project]:	5. Recommendations Based on the findings of this report, the following recommendations are proposed:
6. Conclusion The market for [Product/Service] is highly competitive and dynamic. To maintain a competitive edge, [Company/Project] must focus on innovation and customer satisfaction.	7. Appendix The following data is provided for reference:	8. References [List of references]	9. Disclaimer This report is for informational purposes only and does not constitute an offer or recommendation.	10. Page Information Page 1 of 1

2.3.3. Progresiones de aprendizaje del Español como L2

2.3.3.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas

El siguiente cuadro explicita la estructura general de las progresiones de aprendizaje del español como L2.

L2: Español					
Conocimientos y prácticas jerarquizadas		Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Perfil de egreso
Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica.				
	Interacción y socialización con mediación tecnológica (chat, foros de internet, videoconferencias, etc.).				
Escritura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización.				
	Proceso de producción de textualidad diferida.				
Lectura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización.				
	Contacto con textos escritos.				
	Procesos de comprensión involucrados.				

2.3.3.3. Prácticas de aprendizaje del español como L2

2.3.3.3.1. Conocimientos y prácticas previas

Conocimientos y prácticas previas	Temas 1-2	Temas 3-4	Temas 5-6	Temas 7-8
Oración	Oración simple y compuesta	Oración simple y compuesta	Oración simple y compuesta	Oración simple y compuesta
Textos	Textos de uso cotidiano	Textos de uso cotidiano	Textos de uso cotidiano	Textos de uso cotidiano
Letras	Letras de uso cotidiano	Letras de uso cotidiano	Letras de uso cotidiano	Letras de uso cotidiano

Tabla Progresiones de Aprendizaje Español como L2 - Oralidad

Conocimientos y prácticas	Tramo 1 3.º EP		Tramo 2 6.º EP		Tramo 3 3.º EM		Tramo 4 Perfil de egreso	
	Tramo 1 3.º EP		Tramo 2 6.º EP		Tramo 3 3.º EM		Tramo 4 Perfil de egreso	
Interacción y socialización sin mediación tecnológica	Articula los fonemas del español, a través de la conciencia de los puntos y modos de articulación, de la nasalidad y de la vibración de las cuerdas vocales. Desarrolla conciencia de la relación fonema-grafema. Lee los labios de palabras aisladas en condiciones de óptima visibilidad. Tiene desarrolladas mínimas estrategias de convergencia hacia el español y sus hablantes y logra mantener intercambios simples con oyentes en situaciones óptimas.		Articula palabras y oraciones. Lee los labios en oraciones cortas y en condiciones de óptima visibilidad. Tiene desarrolladas buenas estrategias de convergencia hacia el español y sus hablantes y logra mantener intercambios con oyentes no hablantes de LSU en situaciones óptimas.		Tiene desarrolladas las competencias lingüístico-discursivas y las estrategias de convergencia hacia el español y sus hablantes necesarias para interactuar en situaciones formales y con personas lejanas a su entorno.			
Interacción y socialización con mediación tecnológica	Conoce las tecnologías de comunicación que habilitan el chat. Interactúa con docentes, en chats muy sencillos y fundamentalmente relacionados con lo cotidiano. No introduce tópicos, se limita a responder las preguntas que se le realizan. Utiliza sobretodo palabras aisladas y muy apoyado en la LSU. Utiliza reglas de cortesía. No tiene autonomía discursiva.		Interactúa en chats sencillos y manda mensajes a través de dispositivos digitales de comunicación. El largo medio de sus enunciados es mayor a una palabra. La sintaxis es sencilla y en general no utiliza palabras funcionales. Puede introducir tópicos en la comunicación. Por ser un contexto de oralidad es en la situación donde emerge con más fuerza el español sordo. Puede leer mensajes simples, con léxico cotidiano y una estructura sintáctica cercana al polo pragmático. Para el intercambio no académico tienen autonomía discursiva.		Utiliza mayormente el español sordo. Aumenta el léxico en las diversas áreas en las que está situado. Puede leer mensajes bastante complejos. Tiene cierta autonomía discursiva lo que le permite seguir el hilo de la conversación con bastante fluidez: responde, interroga, opina, toma turnos, cambia el tópico, etc.		Utiliza el español sordo o próximo al estándar (los sordos en español son hablantes no nativos) según el interlocutor y el registro. Domina el léxico de las diversas áreas en las que está situado. Puede leer mensajes con cierta complejidad. Tiene autonomía discursiva.	

Tabla Progresiones de Aprendizaje Español como L2 - Escritura

Conocimientos y prácticas	Tramo 1 3.º EP		Tramo 2 6.º EP		Tramo 3 3.º EM		Tramo 4 Perfil de egreso	
	Tramo 1 3.º EP		Tramo 2 6.º EP		Tramo 3 3.º EM		Tramo 4 Perfil de egreso	
Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización	Tiene conciencia grafo-fonológica. Maneja el dactilológico. Ha desarrollado madurez en la coordinación psicomotriz que le permite escribir en imprenta y cursiva. Tipografía y escribe en diferentes medios electrónicos con orientación docente. Tiene cierta familiarización con el procesador de texto.		Maneja los signos de puntuación. Tipografía con rapidez y puede ingresar textos en diversos dispositivos tecnológicos (celulares, tablets, etc.). Maneja el procesador de texto y puede hacer las funciones de copiar, cortar, pegar, así como cambio de letra y otras estrategias para la organización del texto, con orientación docente. Maneja la tecnología de internet que sostiene las redes sociales. Maneja la tecnología de subtitulado, con orientación docente.		Maneja con autonomía el procesador de texto y la tecnología de internet que sostiene las redes sociales.		Maneja la tecnología de subtitulado.	
Proceso de producción de textualidad diferida	Escribe palabras aisladas, oraciones sencillas y textos simples con orientación docente.		Produce descripciones y narraciones sencillas en forma autónoma. Es capaz de realizar breves argumentaciones con orientación docente. Las producciones tienen la característica de español no nativo (español sordo). Puede llenar formularios con orientación. Puede realizar traducciones de español escrito a la LSU visograbada y viceversa (por ejemplo subtitulado de sus propias producciones en LSU visograbada), con orientación docente.		Produce autónomamente argumentaciones en español sordo. Realiza traducciones simples de español escrito a la LSU visograbada y viceversa (por ejemplo subtitulado de sus propias producciones en LSU visograbada).		Produce informes académicos sencillos en forma autónoma. Puede alcanzar estilos de español cercano al estándar, según el interlocutor y el registro.	

* Esta interacción es dependiente de los restos auditivos de cada estudiante, por lo que es imposible la generalización de los aprendizajes.

** Solo nos referiremos a la interacción a través del español escrito.

... Debe interpretarse como escritura de textos en español.

Tabla Progresiones de Aprendizaje Español como L2 - Lectura

Conocimientos y prácticas	Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización	Es consciente de la relación grafo-fonema.	Reconoce la estructura en un texto breve (aspectos básicos de cohesión y coherencia). Identifica la estructura de un libro, de un cómic y la forma en que está organizado un sitio de internet (por ejemplo el cuadro de la Wikipedia). Puede realizar búsquedas en internet. Accede a diccionarios de español (traductores, de definición y de sinonimia). Conoce rudimentalmente partes y orden de español (fundamentalmente partes y orden de la oración, la morfología flexiva y los procesos de subordinación). Toma contacto con la tecnología de subtitulado. Todo esto con orientación docente.	Reconoce estructura y léxico de los textos de cada disciplina. Realiza búsquedas en internet relacionadas con diversas temáticas. Maneja diccionarios (tanto monolingües como traductor-res) en diferentes soportes.	Maneja el subtitulado.
Contacto con textos escritos	Lee textos muy cortos con relevancia pragmática, de cómics muy simples y de textos escolares, con orientación docente. Empieza a tener contacto con el cuento infantil (con ilustraciones) y con los cómics, lo que lo lleva a relacionar texto con imágenes (lectura de imágenes). Disfruta de los espacios en que se leen cuentos en LSU a partir de un libro escrito en español y entiende el concepto de ficción y la creación de mundos posibles e imaginarios. Accede al español escrito en computadoras.	Con orientación docente, lee textos de longitud media (no más de una página), de cómics largos (el cómic reviste particular interés por la articulación texto - imagen), el cuadro de Wikipedia y empieza a tener contacto con el texto disciplinar. Comienza a utilizar el español escrito con fines recreativos (puede disfrutar de la lectura de un cuento breve o de cómics). Disfruta de los espacios en que se leen cuentos en LSU a partir de un libro escrito en español.	Lee, autónomamente, textos de longitud media y de cómics. Comienza a realizar la búsqueda de textos de su interés, recreativos e informativos, con criterios autónomos.	Lee autónomamente todo tipo de texto. Utiliza el español escrito con fines académicos, recreativos e informativos. Lee los subtitulados de las producciones audiovisuales. Realiza búsquedas de textos de su interés con criterios autónomos.
Procesos de comprensión involucrados	Reconoce léxico básico y cotidiano en textos escritos. Se acompaña de las imágenes para la comprensión. Lee las palabras de forma fonográfica y de forma global, transfiriendo significados de la LSU (generalmente acompaña la lectura con la realización de las señas correspondientes). No tiene autonomía lectora.	Reconoce géneros y tipos de textos, así como cierto léxico disciplinar. Identifica los campos semánticos en los que se inscribe el texto y realiza a partir de ello anticipaciones que le habilitan una lectura global. Decodifica los elementos cohesivos, tanto léxicos como morfosintácticos (deixis, repetición, nexos, etc.) con orientación docente. Puede realizar lecturas lineales de señas para la docente. Se apoya en la lengua de señas para la lectura, aunque ya comienza a tener cierta autonomía. Comienza a desarrollar conciencia metalingüística. Puede seguir, como mucha dificultad, el subtitulado de producciones audiovisuales cortas con orientación docente.	Avanza en autonomía en relación a la comprensión de textos disciplinares. Aumenta su acervo léxico por cada disciplina y las posibilidades de su reconocimiento en lectura global (no fonográfica). Tiene cierta conciencia metalingüística y metacognitiva que le permite autorregular su propia lectura, esto es, puede escoger entre procesos globales o lineales en diferentes tramos y según su interés y posibilidades. Sabe cómo buscar ayudas externas para alcanzar sus objetivos lectores, tales como búsqueda de información en internet, uso de diccionarios, preguntar a otros, etc. Puede comprender el subtitulado de las producciones audiovisuales de su interés.	Es autónomo en relación a la comprensión de textos disciplinares y otros. Alcanza un importante acervo léxico y lo reconoce de forma global en el texto. Afirma su conciencia metalingüística y metacognitiva que le permite autorregular su propia lectura, esto es, puede escoger entre procesos globales o lineales en diferentes tramos y según su interés y posibilidades. Sabe cómo buscar ayudas externas para alcanzar sus objetivos lectores, tales como búsqueda de información en internet, uso de diccionarios, preguntar a otros, etc. Puede comprender el subtitulado de las producciones audiovisuales de su interés.

2.3.4. Progresiones de aprendizaje de lengua oral extranjera. Inglés

2.3.4.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas

El siguiente cuadro explicita la estructura general de las progresiones de aprendizaje del Inglés como LE. Es importante indicar que no corresponde la formulación de progresiones de aprendizaje de inglés para el primer ciclo escolar debido a que la enseñanza de una lengua extranjera comienza de manera obligatoria a partir del cuarto grado de Educación Primaria. Sin embargo, para estas progresiones se entendió que, para algunos descriptores particulares, nuestro sistema ofrece un contacto previo con el inglés, fuera de la enseñanza explícita de la lengua, fundamentalmente en lo concerniente al reconocimiento de palabras que se utilizan en las tecnologías asociadas a Internet, tan relevantes para el caso de la educación de los sordos. Cabe señalar que los sordos, desde un inicio, tienen una conceptualización de lo que es una segunda lengua por su aprendizaje del español.

Lengua oral extranjera. Inglés					
Conocimientos y prácticas jerarquizadas		Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Perfil de egreso
Oralidad	Interacción y socialización con mediación tecnológica (chat, foros de internet, videoconferencias, etc.).				
Escritura	Proceso de producción de textualidad diferida.				
Lectura	Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura y gramatización. Contacto con textos escritos. Procesos de comprensión involucrados.				

Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua Oral extranjera. Inglés - Oralidad

Conocimientos y prácticas	Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Interacción y socialización con mediación tecnológica	No corresponde.	Conoce las tecnologías de comunicación que habilitan el chat. Entiende que pueden existir chats en inglés. Puede introducir palabras aisladas en inglés en los chats en español escrito o en otras tecnologías de comunicación.	Puede interactuar en chats sencillos y mandar mensajes por dispositivos comunicacionales. El largo medio de sus enunciados es mayor a una palabra. La sintaxis es sencilla y en general no utiliza palabras funcionales. Puede leer mensajes simples, con léxico cotidiano y una estructura sintáctica cercana al polo pragmático.	Puede interactuar (lee y escribe) en chats más sofisticados con estructuras sintácticas elaboradas.
Conocimientos y prácticas	Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Proceso de producción de textualidad diferida	Escribe palabras aisladas, fundamentalmente las que necesita para el manejo en internet.	Escribe palabras aisladas, oraciones sencillas y textos simples (narraciones o descripciones) con orientación docente.	Produce descripciones y narraciones sencillas y breves con orientación docente. Puede llenar formularios en inglés con orientación.	Produce textos breves con orientación docente. Puede llenar formularios. Empieza a ganar en autonomía de acuerdo con sus intereses y situaciones comunicacionales a las que se vea expuesto.
Conocimientos y prácticas	Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura y de gramatización	No corresponde.	Reconoce la estructura de un libro, de un cómic y la forma en que está organizado un sitio de internet. Puede realizar búsquedas en internet en sitios que están en inglés con orientación docente. Accede a diccionarios multilingües, de señas y de inglés y español y puede jugar con análisis comparado de lenguas.	Reconoce la estructura en un texto breve (aspectos básicos de cohesión y coherencia). Puede realizar búsquedas en internet. Accede a diccionarios traductores. Conoce rudimentos de la gramática del inglés (fundamentalmente partes y orden de la oración).	Reconoce la estructura en los textos (aspectos de cohesión y coherencia). Puede realizar búsquedas avanzadas en internet. Conoce aspectos de la gramática del inglés (paradigma verbal, tiempos verbales, partes y orden de la oración).
Contacto con textos escritos	Toma contacto con palabras aisladas que pueden aparecer en contextos digitales u otros.	Tiene contacto con textos en internet, con cómic y con libros de cuentos ilustrados.	Tiene contacto con libros, textos en internet y cómic. Con apoyo docente, comienza a realizar la búsqueda de textos de su interés y disciplinas.	Aumenta en autonomía para la búsqueda de textos de su interés. Elige los libros, textos de internet y cómic que le interesan, en forma espontánea.
Procesos de comprensión involucrados	Reconoce léxico en inglés, de forma global. Relaciona los significados de las palabras en inglés con español y con LSI.	Lee textos breves y cómic con orientación docente. Se apoya en la lengua de señas y en el español escrito, para la lectura. Puede realizar transferencias lingüísticas.	Lee textos breves, principalmente disciplinares e informativos y de cómic con orientación docente. Se apoya en la lengua de señas y en el español escrito para la lectura. Aumenta su acervo léxico por cada disciplina y las posibilidades de su reconocimiento en lectura global. Puede realizar transferencias lingüísticas. Tiene cierta conciencia metalingüística y metacognitiva que le permite comenzar a autorregular su propia lectura.	Afirma su conciencia metalingüística y metacognitiva que le permite autorregular su propia lectura. Puede buscar ayudas externas para alcanzar sus objetivos lectores, tales como búsqueda de información en internet, uso de diccionarios, preguntar a otros, etc. El nivel de comprensión que alcance dependerá de sus intereses y de sus posibilidades.

2.3.5. Progresiones de aprendizaje de lengua de señas extranjeras. LSI (SSI), LSA, LIBRAS o ASL

2.3.5.1. Conocimientos y prácticas jerarquizadas

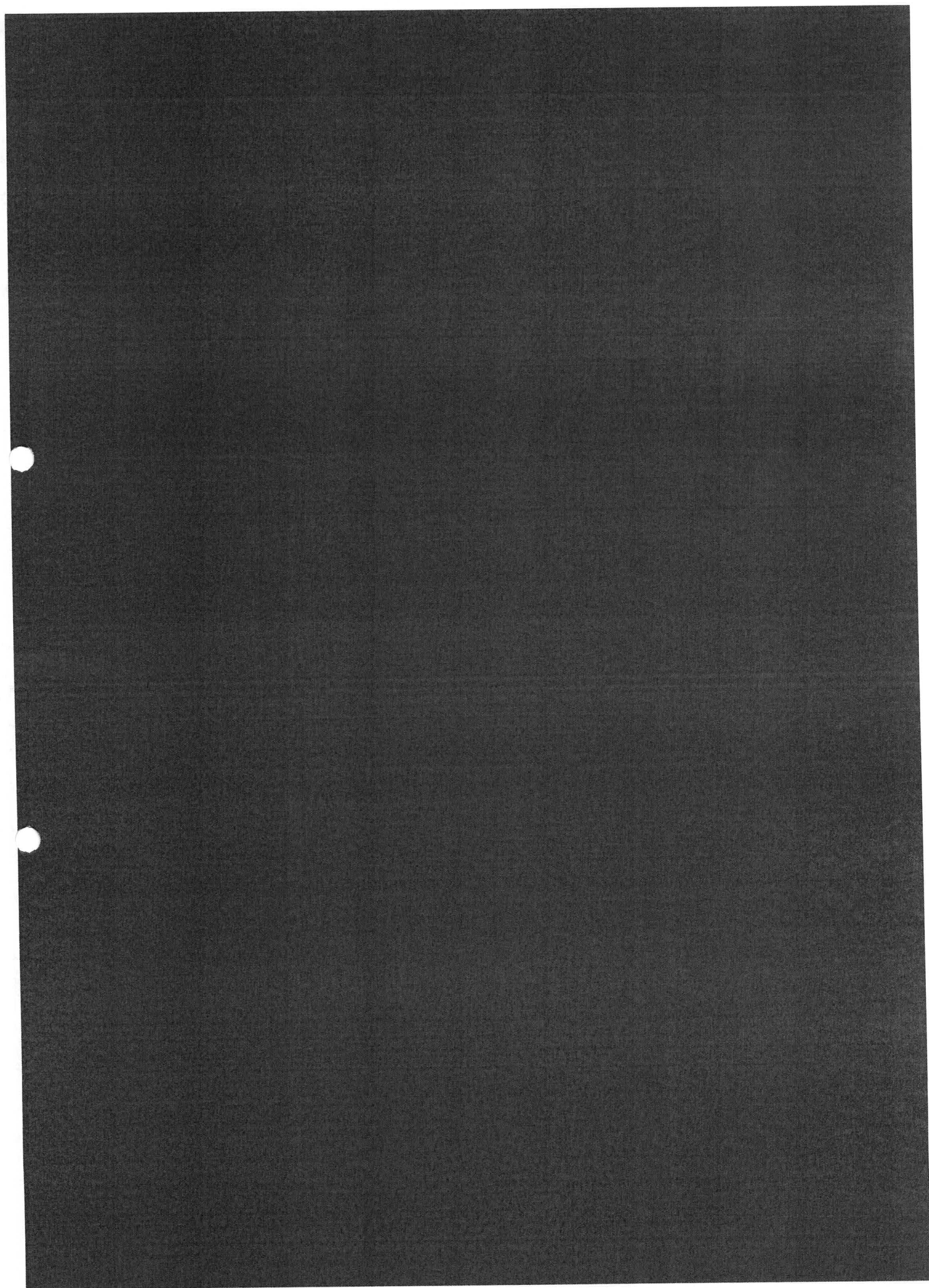
El siguiente cuadro explicita la estructura general de las progresiones de aprendizaje de lengua de señas extranjeras. No corresponde la formulación de progresiones de aprendizaje para el primer ciclo escolar debido a que la enseñanza formal de una lengua extranjera comienza de manera obligatoria a partir del cuarto grado de la Educación Primaria.

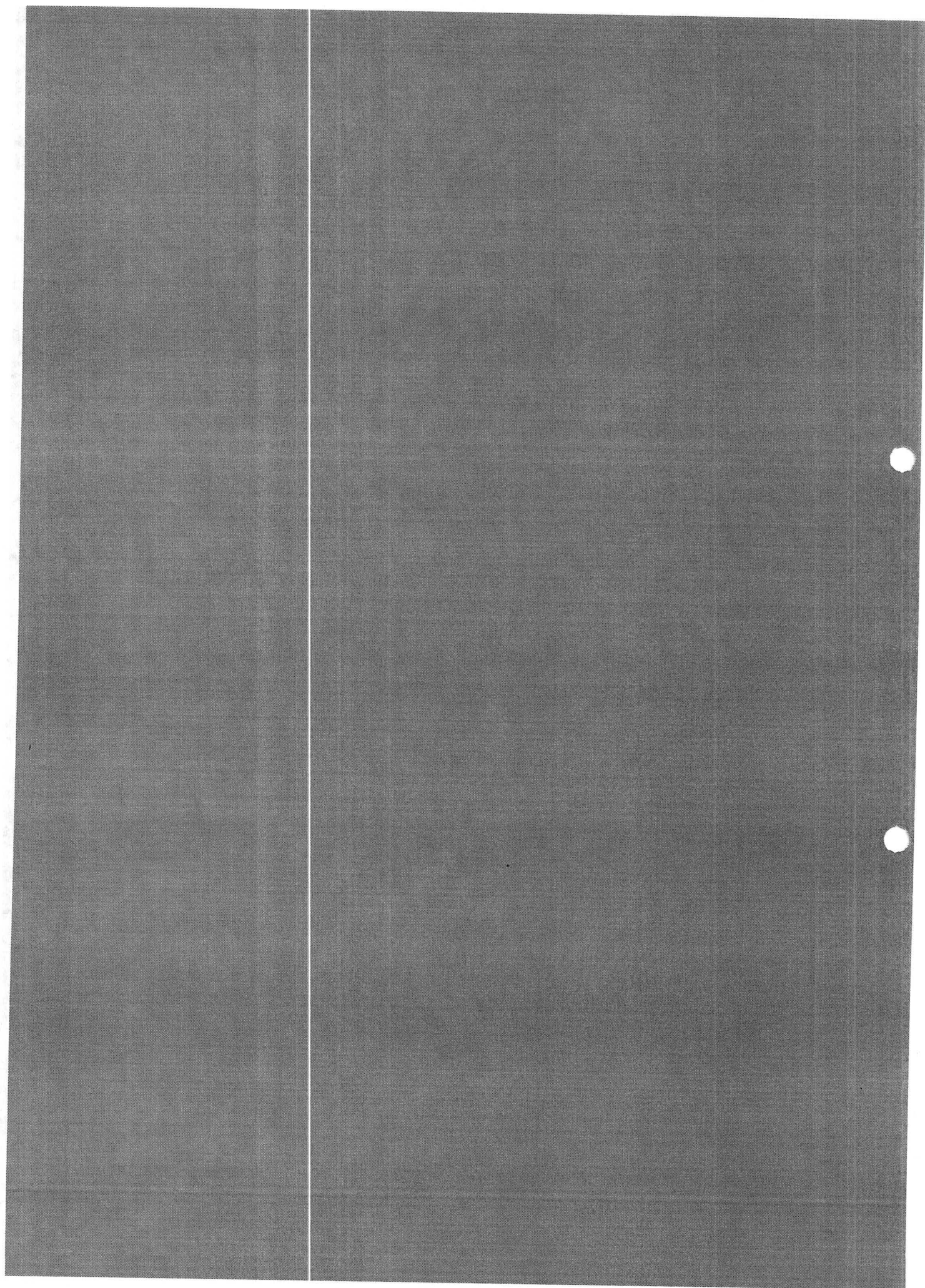
Lengua de Señas Extranjera: LSI (SSI), LSA, LIBRAS o ASL					
Conocimientos y prácticas jerarquizadas		Tramo 1 3.º EP	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Perfil de egreso
Oralidad	Interacción y socialización sin mediación tecnológica.				
	Interacción y socialización con mediación tecnológica (chat, foros de internet, videoconferencias, etc.).				
Producción de textualidad diferida	Proceso de producción de textualidad diferida.				
Comprensión de textualidad diferida	Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización.				
	Contacto con textos diferidos.				
	Procesos de comprensión involucrados.				

Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua de Señas Extranjera - Oralidad

Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua de Señas Extranjera - Producción de textualidad diferida				
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso	Tramo 4 Perfil de egreso
Interacción y socialización sin mediación tecnológica	Puede interactuar en la lengua de señas extranjera de elección en contextos internacionales (campamentos de sordos, por ejemplo) con una gramática de aprendiz. Maneja con restricciones el léxico, la morfología y la sintaxis de la lengua de señas extranjera de elección.	Puede interactuar fluidamente en la lengua de señas extranjera de elección en contextos internacionales. Maneja la iconicidad como propiedad productiva de la enunciación en lengua de señas.	Utiliza productivamente estrategias metalingüísticas de control de la enunciación. Puede realizar pequeñas traducciones.	Puede actuar como intérprete básico entre su lengua y la otra.
Interacción y socialización con mediación tecnológica (chats, foros en internet, videoconferencias, etc.)	Interactúa en la lengua de señas extranjera de elección con otros hablantes, nacionales y extranjeros, en foros, videoconferencias, chats, con orientación docente y con el apoyo de sus pares.	Interactúa de forma autónoma y fluida en la lengua de señas extranjera de elección a través de las tecnologías de la comunicación, dentro y fuera del país. Maneja la iconicidad como propiedad productiva de la enunciación en lengua de señas. Comienza a desarrollar estrategias metalingüísticas de control de la enunciación.		
Tabla Progresiones de Aprendizaje Lengua de Señas Extranjera - Comprensión de textualidad diferida				
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso	Tramo 4 Perfil de egreso
Proceso de producción de textualidad diferida	Puede realizar grabaciones cortas, en general ligadas a temas cotidianos, en una lengua de aprendiz y con orientación docente. Desarrolla la función metalingüística en relación a las transferencias interlingüísticas, y al papel de la iconicidad en la enunciación.	Con orientación docente realiza breves textos formales y/o disciplinarios. Gana en autonomía con respecto a la figura docente. Maneja aspectos de cohesión y coherencia. Profundiza en la función metalingüística para el tratamiento del texto.	Participa, como sujeto letrado, en la incipiente cultura letrada sor-da global, tanto en el manejo de las estructuras lingüísticas como en las funciones, que se plasman en las visogramaciones que aparecen a nivel institucional, en las redes sociales, en los sitios personales, en la academia y otras. Puede realizar pequeñas traducciones.	
Conocimientos y prácticas	Tramo 2 6.º EP	Tramo 3 3.º EM	Tramo 4 Perfil de egreso	Tramo 4 Perfil de egreso
Conocimiento y manejo de las tecnologías de gramatización	Conoce los diferentes parámetros de la lengua de señas extranjera elegida. Comienza a familiarizarse en el manejo de los diccionarios interlingüísticos.	Profundiza en la reflexión sobre los parámetros. Maneja diccionarios monolingües e interlingües.	Accede a reflexiones gramaticales.	
Contacto con textos diferidos	Tiene contacto con textos visogramados en la lengua de señas extranjera de elección publicados en internet, con apoyo docente.	Se comienza a independizar de la figura docente para el manejo de la textualidad diferida en la lengua de señas extranjera de elección.	Es proficiente en el manejo de la textualidad diferida. Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos	
Procesos de comprensión involucrados	Puede comprender visogramaciones sencillas de la vida cotidiana con orientación docente. Comienza a comparar la lengua de señas extranjera de elección con la LSV y a reconocer equivalencias y divergencias en el léxico. Contacta, con orientación docente, con la iconicidad constitutiva de las lenguas de señas.	Puede reconocer todo tipo de textos visogramados en LSI: informativos, literarios, políticos, etc. Compara la LSI con la LSV y reconoce equivalencias y divergencias en el léxico y en la estructura. Contacta con la iconicidad constitutiva de las lenguas de señas y la hace productiva. Empezar a localizar información implícita en los textos, con orientación docente.	Accede con fluidez a plataformas internacionales y puede comprender videos en otras lenguas de señas. Profundiza en los procesos de transferencia interlingüística e iconicidad enunciativa. Compara textos y reelabora información a partir de diferentes textos.	

Project Name	Project Description	Project Location	Project Status
Project A	Project A Description	Project A Location	Project A Status
Project B	Project B Description	Project B Location	Project B Status
Project C	Project C Description	Project C Location	Project C Status
Project D	Project D Description	Project D Location	Project D Status
Project E	Project E Description	Project E Location	Project E Status
Project F	Project F Description	Project F Location	Project F Status
Project G	Project G Description	Project G Location	Project G Status
Project H	Project H Description	Project H Location	Project H Status
Project I	Project I Description	Project I Location	Project I Status





ANEXOS

3.1. ANTECEDENTES GENERALES

El principal antecedente de estas progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico-discursivo se encuentra en el artículo 40 de la actual Ley General de Educación (Ley N.º 18.437), publicada en 2009. Otro antecedente importante son los documentos de la Comisión de Política Lingüística de la ANEP de 2008 y los posteriores desarrollos en política lingüística que se han visto reflejados en las diferentes ediciones de los Foros de Lenguas. Todos estos planteos que se han llevado adelante muestran, no solo la importancia del reconocimiento y respeto a la lengua materna de los estudiantes, la preocupación por una educación plurilingüe e intercultural en el marco de sociedades y culturas en proceso de globalización.

En el breve inciso en el que se menciona explícitamente la cuestión lingüística en la Ley General de Educación, se define el compromiso que el Estado asume en relación con la enseñanza de las lenguas. En esta ley, se reconocen en Uruguay tres lenguas maternas: el español del Uruguay, el portugués del Uruguay y la lengua de señas uruguaya; se propende a la formación plurilingüe y plurivarietal mediante el respeto y la promoción de las lenguas segundas y las lenguas extranjeras de los estudiantes; y se refuerza el lugar que ocupa la cultura letrada y la reflexión metalingüística en las prácticas educativas.

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Uruguay, 2009: Título II, Capítulo VII, Artículo 40, Numeral E).

El reconocimiento de las diferentes lenguas maternas supuso a nivel legal, ideológico y político una interesante ruptura con el modelo monoglósico hegemónico existente hasta ese momento, abriendo camino a perspectivas educativas que se centran en el reconocimiento y el respeto por las diferencias lingüísticas y la promoción de una educación plurilingüe.

En cuanto a las lenguas segundas y extranjeras, distinción que se profundizará más adelante en este documento, la ley promueve su desarrollo aunque sin establecer cuáles deberían ser objeto de enseñanza en la formación de los estudiantes. Esa selección se realiza por medio de los documentos elaborados por la Comisión de Políticas Lingüísticas que distingue entre lenguas internacionales: el inglés, lenguas regionales: el portugués, y lenguas de herencia como el francés, el italiano y el alemán. Con la Ley de Educación, nuestro país se coloca en la misma corriente de políticas lingüísticas de muchas regiones del mundo actual, en las

que se promueve una formación plurilingüe para los ciudadanos que viven en un mundo globalizado (Consejo de Europa, 2002).

Por último, la ley es clara acerca del cometido que tiene la educación en la formación de los estudiantes como partícipes activos de la cultura letrada. Se espera que los sujetos que atraviesen nuestro sistema de enseñanza se constituyan en sujetos letrados, tal y como se entiende en el marco de las prácticas discursivas y lingüísticas de nuestra actual sociedad plurilingüe, pluri-tecnológica y globalizada. Asimismo, se indica la necesidad de promover la reflexión metalingüística en el marco de la formación integral de los estudiantes.

3.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y ANTECEDENTES EN RELACIÓN CON LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE DE L2 Y LE

En octubre del año 2017 un grupo conformado por integrantes del CES, CEIP, CETP y CEIBAL, coordinado por Políticas Lingüísticas, y asesorado por la experta Janet Enever diseñaron un primer esbozo de cuatro proyectos de progresiones de aprendizaje. Entre abril y agosto de 2018 se decidió consultar a los primeros implicados en el proceso educativo: los docentes de todas las lenguas y de todos los subsistemas.¹⁵ La mencionada consulta consistió en proporcionar a los docentes el primer esbozo de las cuatro proyecciones para que estos dieran su opinión sobre ellas.

De las preocupaciones y sugerencias manifestadas en esa instancia por los docentes, surgieron insumos que este equipo decidió tomar, analizar y nuclear en siete ejes que, de alguna manera, sintetizan lo que dichos profesionales entienden necesario incluir en las futuras Progresiones de aprendizaje. Los ejes constituyeron el marco dentro del que este equipo articuló su trabajo y se describen a continuación:

- Coherencia y articulación entre los programas de los diferentes subsistemas.
- Necesidad de incluir la producción tanto oral como escrita.
- Precisión en el lenguaje utilizado para redactar las Progresiones.
- Incluir la mediación como forma de facilitar el aprendizaje.
- Tomar en cuenta los diferentes niveles dentro de un mismo grupo.
- Considerar el Marco Común de Referencia Europeo en las Progresiones.
- Incluir la alfabetización tecnológica.

A continuación, presentamos un cuadro donde se pueden visualizar tanto las sugerencias realizadas por los docentes encuestados como las acciones que este equipo decidió desarrollar e incluir en la confección de las Progresiones de aprendizajes.

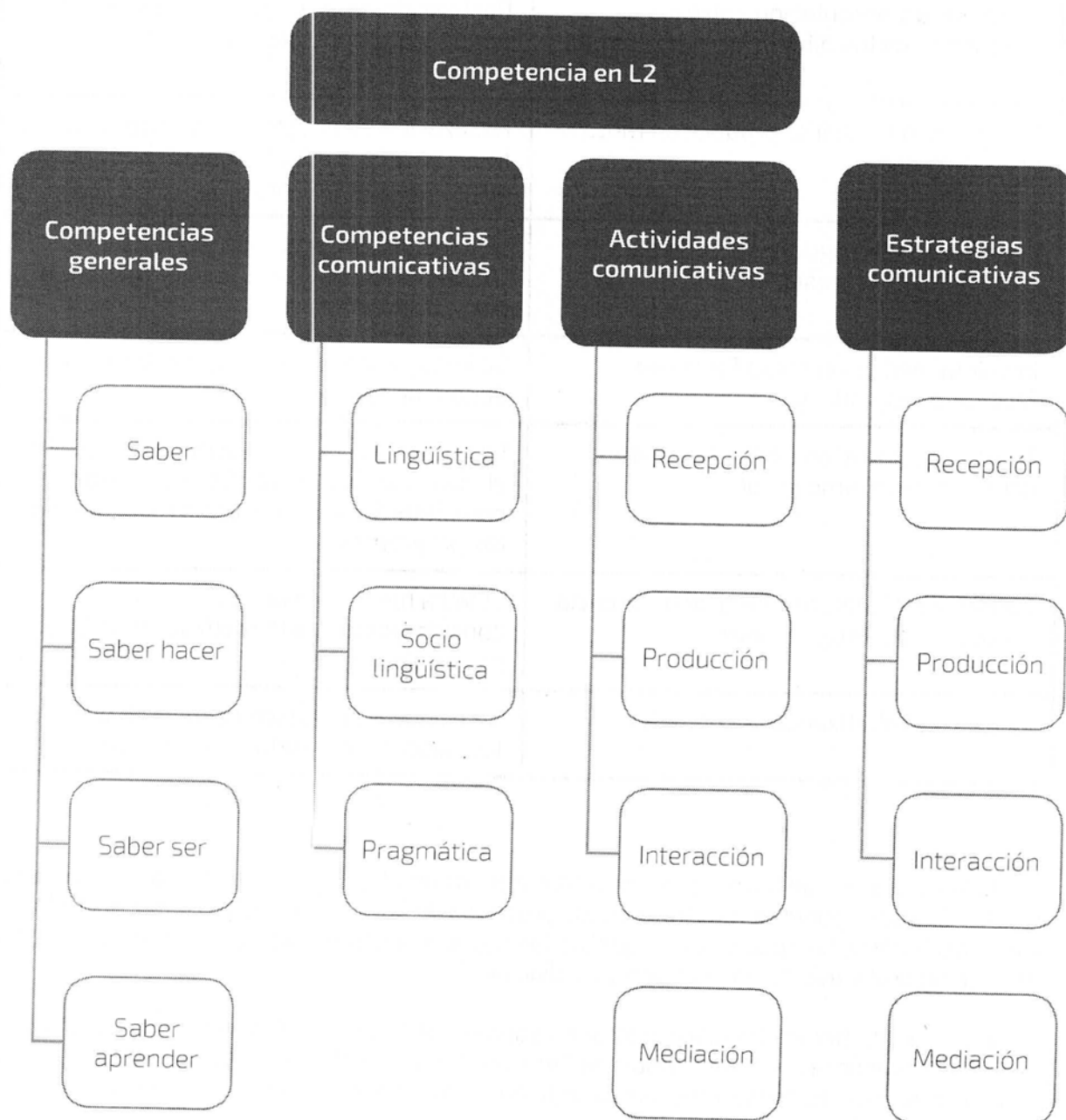
Cuadro 1: Visualización de los siete ejes en las Progresiones de Aprendizajes

Sugerencia de los docentes	Acción del equipo
Coherencia y articulación entre los programas de los diferentes subsistemas.	Realización de la Progresión en sí misma, donde se ve la secuenciación en los tramos educativos.
Necesidad de incluir la producción tanto oral como escrita.	Realización de progresiones específicas tanto para la producción escrita como para la producción oral.
Precisión en el lenguaje utilizado para redactar las Progresiones.	Inclusión de un glosario. Utilización de lenguaje de alta frecuencia para los docentes de segundas lenguas.
Incluir la mediación como forma de facilitar el aprendizaje.	Se incluyó una categoría específica denominada «mediación».
Tomar en cuenta los diferentes niveles dentro de un mismo grupo.	La realización de los descriptores permite el abordaje multi-nivel. Este proceso se completará con la revisión o realización de los programas.
Considerar el Marco Común de Referencia Europeo en la Progresiones.	El MCRN fue una de las fuentes consideradas para la realización de estas progresiones.
Incluir la alfabetización tecnológica.	Se transversalizó dicha categoría a todos los descriptores de las progresiones.

A los efectos de que las progresiones capturen la complejidad que implica la comunicación en una L2, y para poder demostrar que los procesos de aprendizaje deben estar anclados en la interacción,¹⁶ se ha optado por progresar las siguientes categorías: recepción oral y escrita, producción oral y escrita, interacción y mediación.

Para ello nos hemos basado en lo que establece el Council of Europe (2018) en el documento que presenta al Marco Común de Referencia Europea¹⁷ en su versión revisada, donde se distinguen ciertas competencias que definen a un hablante experto, y que se observan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Estructura del esquema descriptivo del MCRE (Council of Europe, 2018: 30)



En este sentido, y teniendo en cuenta las diferentes competencias presentes en el cuadro anterior, es que decidimos concentrarnos en aquellas competencias que consideramos posibles de ser progresables.

Asimismo, se tomó en cuenta lo establecido en el Marco Curricular de Referencia Nacional, documento base para la elaboración de la Progresiones de Aprendizaje, el cual «establece y define los aprendizajes fundamentales que se espera que logren los estudiantes del país a lo largo de las diferentes etapas educativas» (ANEP, 2017: 21).

¿Por qué aprender segundas lenguas?

En el capítulo III, «Política Educativa Nacional» de la Ley General de Educación N.º 18.437, se establece que la educación plurilingüe es un componente de la política educativa nacional establecida. Asimismo, en el capítulo VII de la mencionada ley se dispone que el Sistema Educativo Nacional desarrollará líneas transversales entre las que se encuentra la educación lingüística, cuyo propósito es el desarrollo de las competencias comunicativas a través del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.¹⁸

Diferencias básicas entre el proceso de adquisición de la L1 y de la L2

Varios son los estudios que a lo largo de los años han intentado esbozar una explicación sobre el proceso de adquisición o aprendizaje¹⁹ de una segunda lengua,²⁰ sobre las diferentes etapas por las cuales los aprendientes deben transitar, y las diferencias y similitudes que este proceso tiene, respecto del proceso de adquisición de una primera lengua. En este sentido, es que creemos necesario incluir una breve referencia a la relación (en cuanto a semejanza o diferencia) que existe entre la L1 y la L2 en términos de procesos de adquisición.

Lo primero que debemos mencionar es que suele compararse (no siempre acertadamente) el proceso de adquisición de la L1 con el de la L2, entendiéndose estos como dos procesos equiparables (Díaz Maggioli, 2017: 63). Con respecto a esto último, cabe mencionar que en la adquisición o en el aprendizaje de una L2 son varios los factores que entran en juego y que influyen en dicho proceso, como ser la forma o circunstancia en la que se produce la adquisición o el aprendizaje de la lengua objeto, la motivación, y la edad del aprendiente. En el caso específico de nuestro país, ese proceso sucede en el ámbito formal, es decir, en la institución educativa, por lo que las circunstancias en las que sucede el aprendizaje son muy específicas, pero al mismo tiempo diversas.

En referencia a la adquisición de la L1 es de destacar que el individuo, desde el nacimiento, cuenta con un sin fin de oportunidades para interactuar con otros hablantes de su misma lengua. Sin embargo, en el caso del aprendizaje de una L2 esas oportunidades de interacción son más reducidas, especialmente si el aprendizaje sucede de manera formal, ya que las oportunidades de exposición a la lengua dependerán en gran medida de aquellas generadas por el/la docente dentro del ámbito de clase; aunque no debemos desestimar las posibilidades de exposición a la L2 que puedan existir fuera del aula. Con relación a esto último, el *input* lingüístico al que el aprendiente está expuesto resulta ser un elemento a considerar, no solamente en cuanto a la cantidad, también a la calidad, ya que en el caso de la adquisición de la L1 el individuo está expuesto a un *input* determinado por el entorno social y cultural, por lo cual no estaría controlado o limitado. En cambio, en el caso del aprendizaje de una L2, el *input* suele estar limitado para poder optimizar su aprendizaje.

3.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS EN RELACIÓN CON LAS PROGRESIONES DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES SORDOS

Aspectos teóricos, metodológicos y ético-políticos

Presentaremos el marco de esta propuesta de progresión de aprendizajes de estudiantes sordos en el dominio lingüístico-discursivo mediante pequeños artículos que tienen la ventaja de ser una unidad en sí mismos y que profundizan en los aspectos teóricos y metodológicos más relevantes de la misma. Estos textos muestran, fundamentalmente, algunas consideraciones sobre la relación de los sordos con las lenguas y se sustentan en desarrollos teóricos y de investigación, realizados en la región y en Uruguay, así como en la puesta en práctica de los resultados de estos desarrollos en el propio campo de la educación de los sordos en Uruguay.

3.3.1. Tecnologías aplicadas a las lenguas y la LSU²¹

Las tecnologías de las lenguas

A lo largo de la historia, fundamentalmente de la cultura occidental y sus lenguas, se han aplicado diversas tecnologías sobre las lenguas que, al generalizarse y ser utilizadas masivamente, han generado importantes cambios sobre dichas lenguas y sobre la forma en que sus hablantes se relacionan con éstas y con el entorno. Las tecnologías de la lengua pueden subdividirse en dos grandes grupos: las que apuntan a generar textualidad diferida y las que apuntan a la descripción de la lengua. Asimismo existe la tecnología de la información que tiene efectos sobre las lenguas.

La textualidad diferida es aquella textualidad que es apartada del momento de enunciación. Para apartar un texto de su contexto de enunciación (elementos que están naturalmente unidos) se requiere de una tecnología que haga del texto un objeto permanente. Estas tecnologías son los sistemas de escritura y las videograbaciones, cada una con sus particularidades (Peluso, 2018).

Como plantea Sampson (1997), los sistemas de escritura son conjuntos de marcas que representan las unidades de la lengua. Hay sistemas de escritura que representan unidades fonológicas (sistemas fonográficos), por ejemplo el que se utiliza para escribir el español, que son absolutamente ajenos a la materialidad de las lenguas de señas, y por lo tanto inaplicables a estas. Existen otros sistemas de escritura que representan unidades morfológicas o palabras (los sistemas logográficos), por ejemplo aquellos sistemas que se utilizan en oriente, como los KANJI. En nuestros contextos aparece este tipo de escritura en algunos contextos no formales, como cuando se dibuja un corazón entre Yo y Uruguay, para representar el verbo *amar*. Este tipo de sistema de escritura tendría más cercanía con ciertas posibilidades materiales de las lenguas de señas, sin embargo en occidente son sistemas completamente ajenos y por lo tanto no se ha propuesto aplicarlos a las lenguas de señas. Existen otros tipos de escritura que, en lugar de unidades de la lengua, representan ideas específicas (por ejemplo un cartel con un cigarrillo tachado para indicar que no se puede fumar). A estos sistemas Sampson los denomina *semasiográficos*.

Los sistemas de escritura, al estar compuestos por unidades que representan las unidades de la lengua, según Olson (1998), amplifican la función metalingüística y por lo tanto las funciones metacognitivas vinculadas. Estos sistemas llevan a sus usuarios (los sujetos letrados) a reflexionar muy fuertemente sobre estas unidades representadas de su lengua: quienes utilizan un sistema de escritura fonográfico estarían condicionados a pensar en las unidades que este sistema representa: los fonemas.

Otra propiedad que surge con los sistemas de escritura y transforma a las lenguas es la posibilidad de diferir el texto del momento de enunciación: *Verba volant, scripta manent*. Esta posibilidad de hacer al texto un objeto permanente, hace que este se separe del enunciador y del contexto de enunciación. Quien se torna un sujeto letrado aprende no sólo el sistema de escritura, sino también a entender que el texto tiene que ser leído y entendido sin su enunciador. Esta separación entre enunciador y texto obliga, a la lengua, a la expansión de ciertas estructuras sintácticas que sustituyen lo que en la oralidad se transmitiría en el plano pragmático, y por supuesto, a su aprendizaje por parte de los sujetos letrados. Con esto quiero decir que en la medida en que un texto escrito tiene que poder ser leído sin que su escritor esté presente para aclarar las dudas, tiene que ser *autosuficiente*, entonces, quien escribe tiene que mantener determinadas pautas de construcción del texto para que se pueda entender de forma independiente. Esta propiedad hace, necesariamente, a la expansión de las estructuras sintácticas de la lengua, al menos para el caso de su variedad escrita.

Por su parte, las tecnologías de registro son de muy reciente aparición en la Humanidad. Estas tecnologías de registro permiten, entre otras cosas, audiograbar o videograbar textos. Se habilita así una textualidad que cumple con determinadas características similares a la textualidad escrita, pero sin serlo. Tiene similares características básicamente porque permite la producción de textos que se difieren del momento de la enunciación y porque, al objetivarse el texto en el sentido de tenerlo en un soporte manipulable, se puede ir para atrás o para adelante, lo que amplifica la función metalingüística. Si bien es una tecnología de registro, que objetiva al texto y lo vuelve diferido, no es una tecnología que permita representar las unidades de la lengua, en el sentido que lo hacen los sistemas de escritura.

El hecho de ser una tecnología que registra la lengua pero no la representa produce relaciones diferentes de los hablantes con el texto y con la propia lengua, a las que ocurren con el uso de los sistemas de escritura. Frente a un texto escrito, un lector debe realizar determinados procesos cognitivos para poder decodificarlo. Asimismo, por ser representado, ya implica que dicho procesamiento ocurrirá en el nivel metalingüístico más elevado. En cambio, al tener la lengua registrada, el procesamiento es casi similar al que ocurre en un contexto conversacional. El nivel metalingüístico es mucho menor.

En síntesis, el marco teórico que hemos desarrollado (Peluso, 2018) y que sostiene esta propuesta es la introducción del concepto textualidad diferida, que refiere a toda textualidad que se separa del momento de enunciación y que siempre se realiza a partir de una tecnología de la lengua, que puede ser mediante la escritura (una tecnología representacional) o a través de las visograbaciones (una tecnología de registro). En la medida en que la textualidad diferida es archivada en reservorios textuales y disponibilizada para su comunidad es la base de la consolidación de una cultura letrada en dicha textualidad.

Textualidad diferida		Archivo: realización de acervos textuales	Desarrollo de cultura letrada
Escritura	Visograbaciones.		
Tecnología representacional	Tecnología de registro		
Se produce textualidad diferida, se archiva y esto desarrolla una cultura letrada.			

A partir de la escritura surgen las tecnologías de gramatización: las gramáticas y los diccionarios (Auroux, 1992). Si bien ya existían estas tecnologías aplicadas al latín y al griego, recién aparecen en Europa aplicadas a las lenguas romances entre el año 1100 y 1500. Estas tecnologías no tienen como objetivo representar a la lengua (como ocurría con los sistemas de escritura), sino describirla en sus diferentes niveles: los diccionarios apuntan a la descripción del nivel léxico de la lengua (aunque a veces también contengan información fonológica y morfológica) y las gramáticas apuntan a la descripción del nivel morfológico y del nivel sintáctico.

Para Auroux (1992), existen dos tipos diferentes de procesos de gramatización, que hacen a diferentes instrumentos: la exogramatización y la endogramatización. La exogramatización resulta de construir diccionarios y gramáticas de una lengua desde fuera de dicha lengua. Por ejemplo, cuando se hicieron las primeras gramáticas del guaraní o del quechua descriptas en español o latín; o cuando se elaboró el primer Léxico del español que era traductor español/latín. En cambio la endogramatización supone un paso más en la evolución del proceso de gramatización sobre una lengua e implica la construcción de instrumentos desde dentro de la lengua. Aparecen los diccionarios monolingües y las gramáticas descriptas en la propia lengua a describir.

El efecto que tiene la aplicación de estas tecnologías de gramatización sobre la lengua es la producción de una variedad estándar. En la medida en que la gramática y el léxico aparecen explícitamente descriptos, estos niveles se trabajan y expanden (por ejemplo, se rigidizan los límites de las piezas léxicas) al tiempo que se instituye un modelo explícito que pasa a funcionar como norma lingüística a seguir (se consolida el purismoidiomático).

Por último, las tecnologías que se aplican sobre las lenguas de aparición más tardía son las tecnologías informáticas y digitales. Estas tecnologías, que también se sostienen en parte en los sistemas de escritura y de registro, llevan el procesamiento del lenguaje a otros niveles, en los que se integra, de manera novedosa, la imagen, la escritura y el audio. Así, con estas tecnologías, surgen nuevas funciones de la textualidad diferida que la alejan de la variedad estándar y la colocan en el plano de la oralidad (SMS, Chat), se consolida la función vinculada a los hipertextos, aparece el uso de la internet que impone nuevas estrategias de búsqueda, se revolucionan las posibilidades de reescritura de los textos y de *cortado* y *pegado*, lo que cambia las estrategias lingüísticas y cognitivas con las que abordamos la escritura de un texto, así como también las posibilidades de plagio (se borran ciertos límites entre lo propio y lo ajeno).

La LSU y las tecnologías

La LSU no tiene escritura. Si bien existe, a nivel internacional, un sistema de escritura inventado para las lenguas de señas (el *signwriting*, cf. <<http://www.signbank.org>>), este no fue adoptado por la comunidad sorda uruguaya.

Si bien la LSU no tiene escritura, de un tiempo a esta parte se observa el fuerte desarrollo de textualidad diferida en dicha lengua a partir de las visograbaciones y de su archivo en páginas de internet. Lo sorcos están cada vez más usando las visograbaciones para separar texto de contexto de enunciación, por lo que es posible sostener que estamos frente al advenimiento de una cultura letrada en LSU a través de estas tecnologías de grabación y archivo.

Por otra parte, el proceso de gramatización que ha ocurrido sobre la LSU desde fines de los años ochenta a esta parte ha sido tan escaso que aún estamos lejos de tener una len-

gua plenamente gramatizada. No se ha publicado ninguna gramática descriptiva de la LSU y contamos, por el momento, con trabajos que apuntan fundamentalmente al plano léxico. La primera investigación lingüística de rigor científico que se realizó sobre la LSU es el ya clásico: *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico* (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987). Dicha investigación fue llevada adelante por un equipo que tenía inserción universitaria y contó con colaboración internacional. El siguiente trabajo que se realizó en la gramatización de la LSU fue un Diccionario de dicha lengua: el *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español*, que fue elaborado por CINDE, una institución privada vinculada a la Asociación de Sordos. Una primera versión del Diccionario apareció en el 2005, pero su publicación definitiva fue dos años después (ASUR/CINDE, 2007). Ambos textos son instrumentos de exogramatización, en tanto se realizan desde el español escrito e ilustraciones.

A partir del año 2009, y con el inicio de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-español-LSU en la Universidad de la República, que supuso el ingreso de investigadores sordos a la Universidad y el reinicio de la formación en el campo de la lingüística de la lengua de señas, se retomaron en Uruguay, a nivel académico, los estudios en lingüística de la LSU que habían sido abandonados a fines de los ochenta luego de la publicación del Léxico.

Se dio inicio, en dicho año, a un programa de investigación y extensión, que sigue hasta hoy, denominado *Textualidad Registrada en LSU* (TRELSU). A través del Proyecto TRELSU se pretende, por un lado, consolidar una textualidad registrada en LSU (tanto textos originariamente contruidos en LSU como aquellos traducidos de otra lengua). Esto tiene la importancia de crear un acervo textual en LSU, actualmente inexistente, en el que se pueda rescatar, entre otras cosas, aspectos de la cultura sorda (literatura, geografía, historia). Por otro lado se pretende consolidar una lingüística de la LSU que sea en LSU, es decir, desarrollar el proceso de endogramatización de la lengua.

En cuanto al proceso de endogramatización, en la actualidad ya contamos con varias publicaciones que describen aspectos gramaticales y fonológicos de la LSU. Asimismo en el 2016 se publicó *on line* el primer Léxico LSU-LSU (<www.trelsu.edu.uy>). Se trata de un Léxico en el que se articulan la visograbación de la seña con la visograbación de su definición y que se sostiene mediante un analizador fonológico de dicha lengua, sin que intervenga el español escrito. Este Léxico que denominamos *Léxico TRELSU* es para nosotros un hito en el proceso de endogramatización de la LSU, ya que se pudo evitar el uso del español en la descripción. En este *Léxico TRELSU* se articulan tecnologías lingüísticas de descripción de la lengua, con tecnologías de registro (las visograbaciones de las señas y sus definiciones), con tecnologías digitales y con tecnologías comunicacionales. Al estar sostenido en una página web, es de acceso universal y tiene posibilidades interactivas por parte de sus usuarios con el instrumento de gramatización.

En cuanto a la textualidad diferida, la comunidad sorda ha tenido grandes avances en estos últimos años.

En la actualidad existe una enorme cantidad de videos cortos que circulan por internet, básicamente a través de Facebook y Youtube, en donde los sordos cuentan chistes, realizan cuentos cortos, narran historias, hacen comentarios políticos, realizan cartas, o producen pequeños mensajes. Incluso el Whatsapp, una nueva modalidad de comunicación por teléfono celular a través de internet, admite el intercambio de videos cortos. Esto ha posibilitado la constitución de un tipo de comunicación en la que se comparte el ahora y se intercambian videos cortos en LSU (lo mismo hacen los oyentes con grabaciones de audio).

Todos estos tipos de textos visograbados están poblando rápidamente los diferentes sitios por donde discurre la comunidad sorda en internet.

Se puede afirmar, entonces, que en Uruguay los sordos claramente han adoptado la tecnología de visograbación como aquella que permite hacer textos diferidos en LSU. Las tecnologías de visograbación se han hecho realmente accesibles a todos y hoy en día los integrantes de la comunidad sorda uruguaya están equipados con el instrumental correspondiente para realizar todo tipo de videograbaciones, con muy buena resolución.

Asimismo, cabe señalar que, para la consolidación de una cultura letrada en torno a la textualidad diferida, es necesario que también existan archivos de textos diferidos y que estos tengan también un uso masivo por parte de la comunidad. Con la tecnología digital las posibilidades de archivo se facilitan hasta el infinito, dado que cualquier computadora se puede volver un potente reservorio textual y más aún, internet. Sin embargo, para que el archivo tenga funciones dentro de una comunidad letrada, en tanto acervo textual de consulta e intercambio, este debe ser un archivo público.

En Uruguay, desde el 2012 en adelante, se ha dado un creciente aumento de archivos en internet que apuntan en ese sentido. En estos últimos años, cada vez más instituciones e individuos están caminando en esa dirección con pasos incipientes pero acelerados.

Reservorios en internet de textualidad diferida en LSU

Asociaciones de Sordos:

Facebook: ASUR, Asociación de Sordos del Uruguay:

<<https://www.facebook.com/asur1928?fref=s>>

Youtube, ASUR Uruguay:

<<https://www.youtube.com/asur1928>>

Facebook: ASS, Asociación De Sordos Salto:

<<https://www.facebook.com/asociacionde.sordossalto.1/videos>>

Facebook: ASOMA, Asociación de Sordos de Maldonado:

<https://www.facebook.com/pages/Asociaci%C3%B3n-de-Sordos-de-Maldonado/1560107274213102?fref=photo&sk=videos>

Instituciones educativas

Blog: Escuela 116 bilingüe de sordos de Salto:

<<https://www.google.com/search?rls=aso&client=gmail&q=escueladesordosdlto>>

Youtube: escuela 116 espacio sordos:

<https://www.youtube.com/results?search_query=escuela+116+espacio+sordos>

Blog: Escuela 197 bilingüe para sordos de Montevideo:

<<http://www.eduescuela197.org/cuento--oliver-button-esunanena.html>>

Blog: Escuela 84 bilingüe para sordos de Maldonado:

<<http://sordos84.blogspot.com/>>

Youtube: TUILSU FHCE:

<<https://www.youtube.com/channel/UCk2lQJLeZ1s8z1QxHf0eEhw>>

Grupo público de Facebook: TUILSU (FHCE, Udelar):

<<https://www.facebook.com/groups/592740534120788/?fref=ts>>

Youtube: TUILSU informativo:

<<https://www.youtube.com/channel/UCERu9HBFZm0K1bQHYeV3NFQ>>

Cereso:

<<http://www.cereso.org/>>

3.3.2. Distribución funcional de las lenguas en la comunidad sorda: consideraciones lingüísticas, tecnológicas, históricas y políticas²²

Acerca de la distribución funcional de las lenguas

La Lengua de Señas Uruguaya (LSU) es la lengua natural, nativa, y materna de los sordos de Uruguay. Es la que nos constituye en términos identitarios y comunitarios. Natural porque es la lengua que los sordos pueden adquirir por el solo contacto con hablantes y porque no necesita ser canalizada en otro canal, tal como ocurre con el español, que debe ser recanalizada en el plano viso-articulatorio, dado que el canal sonoro está interferido.

A través de la LSU nos identificamos como grupo, nos comunicamos sin interferencias, nos sentimos hablantes nativos, constituimos nuestro plano mental que nos permite organizar el mundo y planificar, así como también nos permite disfrutar de lo ficcional y la creación de mundos posibles.

Un gran problema que existe, en este sentido, es que la abrumadora mayoría de sordos nacemos en familias en las que no se habla la LSU y padres y madres oyentes no parecen interesados en aprenderla para constituirla en la lengua de comunicación con sus hijos sordos. Esto puede tener consecuencias importantes, dado que dificulta el proceso natural de la adquisición del lenguaje.

Por otra parte, el papel de la LSU para la comunidad sorda ya fue reconocido por el sistema jurídico uruguayo desde el año 2001, a partir de la Ley N.º 17.378 (Uruguay, 2001), que establece que:

Artículo 1.º– Se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.

A su vez en la actual Ley de General de Educación (Uruguay 2008/2009) se establece que la LSU es una de las lenguas maternas del Uruguay y que el Estado se compromete a considerarla, desde este lugar, en las propuestas educativas para los sordos:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Título II Sistema Nacional de Educación, capítulo VII, Inciso E).

La LSU es entonces la lengua natural y nativa de la comunidad sorda y ya cuenta con el reconocimiento del sistema jurídico nacional, así como también educacional. De a poco este reconocimiento está apareciendo en el ámbito social y en los medios masivos de comunicación.

Por el contrario, el español, para los sordos uruguayos, es una segunda lengua. Esto se debe básicamente a que, al no poder escucharla, no la podemos adquirir naturalmente por el vínculo con nuestros padres. Asimismo, la oralidad, en la que luego se va a sostener la escritura, debe ser canalizada hacia el canal viso-articulatorio para poder ser percibida por nosotros. Esto hace siempre del español una lengua artificializada para nosotros y ciertamente ajena.

Por esta imposibilidad de adquisición natural del español por parte de los sordos, y por el hecho de que la mayoría de los sordos, como ya señalé, nacen en hogares oyentes en los que no se habla LSU, muchos estudiantes ingresan a la escuela sin saber ninguna lengua, o sabiendo rudimentos. Ante esta situación de dramática de privación lingüística, la escuela debe brindar, por parte de los instructores sordos, modelos de habla en LSU, la lengua natural de estos estudiantes.

Esta particular relación de los sordos con el español impregna, obviamente, los procesos de aprendizaje de la escritura de dicha lengua. En mi experiencia como instructora sorda en la escuela, he observado que los estudiantes sordos progresan muy lentamente en el aprendizaje de la escritura y que muchas veces no logran entender ni la estructura del español ni las funciones vinculadas a la escritura. Esto último hace que aprender el español escrito sea un proceso muy poco valorado por los estudiantes, con los obvios resultados que esto a la larga tiene en los aprendizajes.

Por otra parte, para el caso de los sordos adultos, se puede observar que en un alto porcentaje presentan muchas dificultades para la lectura de textos largos. Esto se debe a dificultades en la comprensión del vocabulario, en la comprensión de la estructura, pero también en entender las funciones del texto y su género de pertenencia. Muchas veces los lectores sordos deben leer repetidas veces la misma oración, no pudiendo obtener su sentido. Este proceso es muy desgastante y puede hacer que se pierda el hilo de lo que se está leyendo y, por ende, del significado global del texto y del interés general por la lectura.

Esta situación, que se repite en la historia de nuestra comunidad sorda y de otras comunidades sordas, ha llevado a que los sordos rara vez utilicen la lectura del español con fines recreativos. En general sienten una importante alienación hacia el español, se sienten extranjeros frente a él y no entienden que el español es también su lengua, en tanto la lengua mayoritaria del país del que son ciudadanos. Asimismo, por las relaciones históricas que hemos mantenido con el español, de carácter diglósico, seguimos sintiendo que el español es una lengua opresora, un instrumento de colonización, en lugar de ser una lengua de identidad. Los sordos sentimos que la forma en que escribimos y hablamos el español es uno de los ejes por el que sufrimos mayor discriminación (en el campo de los estudios sordos le llamamos *audismo*).

Sin embargo, esta histórica relación de alienación se está modificando rápidamente. Se puede sostener que en la actualidad los sordos usan cada vez más el español escrito con una función de oralidad, es decir en el marco de interacciones mediadas por las tecnologías. Esto se produce a través de diferentes aplicaciones en los teléfonos celulares (Whatsapp, Webchat, Emo, etc.) y de plataformas como Facebook, Skype, Gmail, etc. Estas nuevas funciones que ha adoptado el español para la comunidad sorda están cambiando la relación de los sordos con dicha lengua, en la medida en que están comenzando a sentirla como propia.

Efectos de las tecnologías de la comunicación en la relación de los sordos con el español

Las nuevas tecnologías de la comunicación sacaron a la comunidad sorda de cierto ostracismo comunicacional en la que estaba (no podíamos usar teléfonos) y nos pusieron al alcance herramientas para la comunicación a distancia en equidad con los oyentes. Eso transformó totalmente nuestras formas de comunicación.

Así como se revolucionó la comunicación, también lo hizo nuestra relación con la escritura. El español, reducido históricamente a las funciones formales y ciertamente ajeno, tal como señalé en el apartado anterior, pasó a ser una lengua con una importante función dentro de la

comunidad: Whatsapp, chats, Facebook, búsquedas por internet y toda la infinidad de funciones que hoy tiene la escritura de una lengua oral en estos nuevos contextos.

Como la mayoría de estas funciones del español escrito son comunicacionales, los sordos entendimos que el español escrito también podía ser una lengua para la interacción fluida entre nosotros y con los oyentes. Esto tuvo su fuerte impacto dentro de la comunidad. En un inicio, los sordos trasladaron esa histórica sensación de opresión que sentían por parte del español y sus hablantes hacia estas nuevas formas de comunicación, fundamentalmente cuando el interlocutor era un oyente. Así, en un principio, cuando se generaliza la tecnología, muchos sordos sentíamos vergüenza, inseguridad, dificultad e incomodidad al escribir un mensaje que iba a ser leído por oyentes. Esto ocurría por dos razones, por un lado por las dificultades con el español ya relatadas, por ser una segunda lengua, y por otro lado porque sabíamos que, por ser sordos, el interlocutor oyente en muchos casos iba a evaluar nuestra competencia en español y que esa evaluación era, a su vez, una evaluación de nuestras personas desde una perspectiva medicalizante y discapacitadora (no se nos veía como hablantes no nativos de una segunda lengua, sino como discapacitados con patología en el lenguaje).

A continuación, para ejemplificar, presento algunos mensajes escritos por sordos en Whatsapp:

- *Cuando abierto inscribirse si debe cursos pasados?*
- *Si, estaba láser de fea como negraraya*
- *Igual mañana vamos? aparte de la reunión después de confirmar. realidad puedo el martes o cualquier semana depende deuds*
- *Por fin llueve hoy calor ayer todas semana UF ahora fresco lindo*
- *Muy invierno campera lindoajaja*

Interlocutores sordos y oyentes hablantes de LSU e interlocutores oyentes no hablantes de LSU, que no conocen las formas de comunicación de la comunidad sorda. Tomarán diferentes caminos y estrategias comunicativas frente a estos mensajes.

Entre hablantes de LSU estos mensajes serían comprendidos naturalmente si conocen el contexto pragmático de enunciación. Si bien la tecnología nos permite mandarnos mensajes en nuestra lengua, dado que nos podemos grabar los textos en LSU, también nos comunicamos con español escrito. Obviamente que la comunicación entre nosotros en dicha lengua es fácil, porque entendemos el español que hablamos en el que se permean las estructuras de la LSU y porque no nos sentimos avergonzados, inseguros ni evaluados cuando nos comunicamos entre nosotros en una segunda lengua.

Por su parte, los oyentes no hablantes de LSU que reciben estos mensajes pueden tomar una actitud de convergencia y hacer el esfuerzo de comprenderlos, dando como algo natural que la persona sorda se está comunicando en una segunda lengua. En ese caso no discrimina ni patologiza al enunciador. Otra actitud sería no entender el mensaje y sin prejuicios preguntarle al interlocutor sordo sobre su significado. Sin embargo muchos oyentes, al patologizar estas producciones lingüísticas creen que pueden corregir la sintaxis, despreciar al enunciador e, incluso, considerar que son producto de un habla patológica y no de las características de un habla no nativa. En ese caso, los sordos y su supuesta patología serían los responsables del malentendido comunicacional generado.

Lo mismo ocurre a la inversa. Muchas veces los sordos no entendemos un mensaje escrito en español por un oyente. Frente a esto hay dos posibilidades para los sordos, pedimos ayuda

o solicitamos a los oyentes que adecuen el mensaje. Esto antiguamente nos pudo hacer sentir avergonzados, dado que a veces sentimos que se tiende a creer que somos los sordos los culpables por esta incompreensión, como si el problema fuera nuestro. Es difícil, e importante, para los sordos, liberarnos de ese lugar en el que nos colocan los oyentes y en el que, por las propias prácticas sociales, también nos colocamos, a veces, nosotros mismos.

Sin embargo, al hacerse una actividad habitual el uso de las tecnologías de la comunicación, se produjo un paulatino viraje de la relación de los sordos con el español escrito. Por un lado se observa una mayor seguridad en la escritura del español. Esto no se da porque se haya profundizado en la adquisición del español como segunda lengua (en tanto aproximación al modelo estándar), sino porque a través de la práctica pasó a un segundo plano el temor por la equivocación y por la evaluación negativa por parte de los interlocutores hablantes nativos de español. Ese temor dio paso la focalización en la comunicación, es decir, el acento puesto en la necesidad de que el otro entendiera lo que uno quería decir y viceversa. Como planteamos en otro artículo (De León y otros, 2014: 34):

Este fue un brutal proceso de liberación. Ahora escribimos rápidamente y con seguridad, sin preocuparnos que las oraciones estén bien o mal mientras sean comprensibles. A pesar de que siguen los errores en la escritura, sobre todo en la sintaxis (cambios en el orden de las palabras), o por palabras mal escritas (cacha por casa), que responden a nuestra particular relación con la oralidad del español y con la sintaxis de nuestra lengua (LSU), eso dejó de ser importante en la medida en que los que están interactuando se logran comprender mutuamente. [...] se aprende al compartir, pero en ningún caso aprendemos para escribir como los oyentes. De eso podemos decir que nos liberamos, ya que compartimos casi todos similar sensación en relación a nuestra nueva situación frente al español.

Este proceso que estamos realizando los sordos, llevó a la comunidad a entender no solamente la real importancia del español escrito como forma de comunicación a distancia, sino a ampliar la funcionalidad del español en otros ámbitos a los que antes se daba menor importancia. Existe entonces una relación dialéctica en la internalización de las formas y las funciones del español, por lo que se potencian mutuamente y hacen que los sordos tengan cada vez mayor interés en aumentar su conocimiento de dicha lengua. Asimismo, a nivel político, la comunidad sorda se ha ido paulatinamente liberando de la opresión que históricamente ejerció el modelo estándar del español que tenía una articulación con lo clínico (se denominaba el modelo *normo-oyente* por parte del colectivo de las disciplinas de la salud). Los sordos se han ido apropiando del español como dueños de dicha lengua, promoviendo la idea que se debe respetar los modos del decir de los sordos en español, al que se ha denominado *estilo sordo del español* o también *español sordo*. Es interesante cómo este cambio en la postura identitaria y política de los sordos con respecto al español ha tenido incidencia en el desarrollo de la competencia en dicha lengua. Los sordos que han asumido esta postura y que se han inscripto en cursos de español en la Universidad han perfeccionado notablemente su conocimiento del español, tanto para leerlo como para escribirlo; así como también han desarrollado nuevos vínculos identitarios con el español.

3.3.3. La perspectiva plurilingüe y el lugar que pasa a ocupar el modelo nativo²³

La educación bilingüe y bicultural de los sordos instituye una particular distribución funcional que existe entre las lenguas implicadas dado que el español se utiliza casi exclusivamente en la escritura, porque la oralidad en dicha lengua está particularmente interferida e imposibilitada en los sordos.

Esta distribución impacta directamente en la dicotomía oralidad/escritura y en la visión sobre relaciones entre lenguas y sobre hablante nativo que subyace en la enseñanza de lengua a los sordos.

Así, en la educación bilingüe de los sordos, con esta particular relación entre las lenguas y entre oralidad y escritura que existe, se modifica el papel de las ocho habilidades pisco-lingüísticas que están en juego en cualquier educación bilingüe que incluya dos lenguas orales letradas (por ejemplo español-inglés).

Esta especialización particular del bilingüismo de los sordos se actualiza en los propios programas de educación bilingüe y obviamente interpela fuertemente los modelos de enseñanza de la escritura, cuando entran en juego las relaciones entre enseñanza de lengua materna y segunda lengua. Así, los docentes en las diferentes ramas de la enseñanza dictan clase en LSU (directamente o a través de un intérprete) pero la bibliografía a ser estudiada está, mayoritariamente, en español y la metodología de enseñanza de la escritura supone partir de la LSU (oral o diferida) hacia la escritura en español.

Multilingüismo y plurilingüismo: dos maneras de entender la educación lingüística

Las instituciones educativas manejan, en general, una noción de bilingüismo o multilingüismo ligada a hablante nativo, que se instituye como modelo educativo para la enseñanza de segunda lengua (español) y que por supuesto es inaccesible para los sordos, producto de la mencionada distribución funcional de las lenguas en juego. Debido a ello, nos parece interesante migrar hacia otra conceptualización de relaciones entre lenguas, que no tenga como objetivo de enseñanza al hablante nativo. Nos referimos con esto al concepto de plurilingüismo introducido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa/División de Política Lingüística, 2002; de aquí en más MCEL). En apartado 1.3 de dicho documento, se discute el concepto de multilingüismo y se propone su sustitución por el de plurilingüismo como marco de enseñanza (e implícitamente de uso) de las lenguas en la Unión Europea. Según el documento referido el multilingüismo «es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada» (Consejo de Europa/División de Política Lingüística, 2002: 4). El multilingüismo concibe que el conocimiento y uso de cada lengua no se mezcla o no se debe mezclar con el conocimiento y uso de las otras lenguas, y que en todos los casos debe tenderse al hablante nativo como modelo. Es decir, la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera, desde esta perspectiva, tiene como objetivo alcanzar la competencia de hablante nativo de dicha lengua, en tanto modelo idealizado que, en definitiva, representa el conocimiento que un hablante oyente ideal tiene de la variedad estándar de la lengua particular que se está enseñando.

Sin embargo, el plurilingüismo supone que:

conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por

ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto escrito, e incluso hablado, en una lengua previamente 'desconocida', reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. [...] Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profusamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del 'dominio' de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el 'hablante nativo ideal' como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (Consejo de Europa/División de Política Lingüística, 2002: 4–5).

Con esta noción de plurilingüismo, aparece un radical cambio de enfoque, que plantea numerosos interrogantes al campo de la psicolingüística y de la lingüística aplicada, tradicionalmente más ligados a una concepción de lengua homogénea y a la existencia de un hablante nativo en tanto conocedor de dicha lengua.

El plurilingüismo, entonces, promueve el uso de muchas variedades lingüísticas, con un equilibrio que varía de acuerdo a las necesidades, los lugares y el conocimiento de los individuos de estas variedades y de las estrategias y tecnologías en las cuales son manejadas. De esta forma, podemos considerar que un individuo puede transmitir las formas y maneras de una lengua a otra, así como usar estrategias y tecnologías desarrolladas en una lengua para manejar otras. Aquí estamos incluyendo estrategias interpretativas, habilidades lectoras, etc.

A su vez, desde la concepción de plurilingüismo se defiende fuertemente la variedad propia del individuo. Esta defensa debe ser no solo política e identitaria, también cognitiva. De acuerdo con esto, tanto en la producción oral como en la escrita, el modelo que busca emular al nativo debe ser flexibilizado.

3.4. EJEMPLIFICACIONES

Las progresiones de aprendizaje como posible herramienta para conocer qué saben los estudiantes del lenguaje escrito

En los siguientes apartados se presentarán dos posibles usos de las Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico–discursivo en el caso de español como primera lengua y en el caso de inglés como lengua extranjera, respectivamente. Para ello presentamos muestras de escrituras correspondientes a diferentes tramos de la escolaridad con la finalidad de evidenciar los diversos conocimientos que los estudiantes poseen sobre la escritura.

En todos los casos, el objetivo es dar cuenta de los conocimientos que el estudiante posee, haciendo énfasis en aquellas prácticas y conocimientos de las que el estudiante se ha logrado apropiar. De esta manera, las progresiones pueden constituir, también, una herramienta para determinar qué tipo de prácticas y conocimientos el docente debería privilegiar en próximas intervenciones.

3.4.1. Ejemplo de uso de las progresiones de aprendizaje de español como lengua materna

En este apartado, nos proponemos mostrar un posible uso de las Progresiones de aprendizaje del español como L1 para dar cuenta del conocimiento que tienen los estudiantes del lenguaje escrito. Para ello, presentamos muestras de escrituras correspondientes a diferentes tramos de la escolaridad con la finalidad de evidenciar los diversos conocimientos que los estudiantes poseen sobre la escritura.

En primer lugar, presentamos tres ejemplos de producciones narrativas del primer tramo (tercer año de Educación Inicial y Primaria) generadas a partir de la misma consigna: Escribe un cuento que finalice con la expresión «Al fin a salvo». En este caso, el objetivo es mostrar los diversos grados de desempeño que pueden presentar los estudiantes dentro de un mismo tramo.

En segundo lugar, una producción narrativa correspondiente al segundo tramo (sexto año de Educación Inicial y Primaria) también generada a partir de la consigna antes señalada. Aquí, el objetivo es dar cuenta de la evolución en el conocimiento del lenguaje escrito entre el primer y el segundo tramo.

En tercer lugar, una producción expositivo-explicativa correspondiente al tercer tramo (tercer año de educación media básica). Además de mostrar la evolución en relación con el tramo anterior, también se evidencian los saberes puestos en juego por el estudiante en situación de explicar lo aprendido en las distintas áreas del conocimiento.

Por último, una producción argumentativa correspondiente al tramo del perfil de egreso (tercer año de educación media superior). Nuevamente, el objetivo es mostrar la evolución del estudiante en la apropiación del conocimiento del lenguaje escrito y el tipo de conocimientos y habilidades utilizadas para argumentar.

A continuación de cada ejemplo de escritura, se despliegan los descriptores correspondientes a las progresiones del tramo donde aparecen resaltados los conocimientos de los que la producción escrita da cuenta. En relación con esto, es importante señalar que el hecho de que algunos descriptores no aparezcan resaltados, no significa necesariamente que el estudiante carezca de estos conocimientos, sino que —por lo menos en esa producción— no quedan evidenciados.

Ejemplos niveles de desempeño en escritura del primer tramo

TABLA EJEMPLO 1



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
Programa Lectura y Escritura en Español



ESCUELA:

CLASE: *tercero*

4-34

"Al fin a salvo"

Una mañana Juan y Roberto salieron a dar un paseo por el campo. Después recorrieron sus terrenos hasta encontrar que tomaban la tierra y luego de un rato empezó a llover muy fuerte. Los chicos incluyeron y los padres murieron. El viento le llegó a Juan, pero nada y en ese momento un altoparlante dijo: "El cielo y Juan le respondieron también, como a casa y cuando llegaron dijeron en voz alta: ¡al fin a salvo!"

Programa Lectura y escritura en español (ProLEE), San José 676 - Montevideo - Uruguay - C.P. 11100
Tel. 2901 98 30 - 2908 26 74 - 2900 77 42. Correo Electrónico: prolee@anep.edu.uy

Conocimiento del sistema de escritura	Escribe alfabéticamente y segmenta de manera convencional las palabras. Explicita sus dudas ortográficas. Utiliza mayúsculas al comienzo del enunciado y en nombres propios. Emplea punto final, coma en las enumeraciones y signos de interrogación y exclamación.
Legibilidad y edición	Escribe de manera legible utilizando diferentes tipografías. Emplea herramientas digitales para escribir.
Proceso de producción escrita	Escribe en función de consignas que pautan qué, para quién y por qué se escribe. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (<i>y, también</i>), ordenarla (<i>luego, después</i>) y marcar relaciones causa-consecuencia (<i>porque</i>). Utiliza algunos sinónimos, pronombres para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su escritura con la orientación del docente, los aportes de sus pares e incorpora correcciones.
Escritura de diferentes textos	Escribe textos predominantemente narrativos, que presentan comienzo, conflicto y desenlace. Incluye acontecimientos que se desarrollan de manera lineal. Utiliza fórmulas de apertura y de cierre. Emplea expresiones y vocabulario propios del lenguaje literario. Escribe textos expositivos-explicativos. Anota palabras o expresiones clave de una exposición oral o audiovisual con orientación del docente. Organiza la información de acuerdo con la estructura de los textos que ha frecuentado. Presenta el tema en el título. Utiliza la enumeración y la descripción como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros). Escribe textos argumentativos que presentan una posición sobre un tema y al menos una razón o argumento para defenderla. Utiliza marcadores de subjetividad como: <i>yo, me parece, opino que</i> y los conectores <i>porque</i> y <i>por eso</i> para establecer causas y consecuencias.
Alfabetización en información	Ensayo el uso de herramientas digitales para organizar información en esquemas, cuadros con orientación del docente.

TABLA EJEMPLO 2

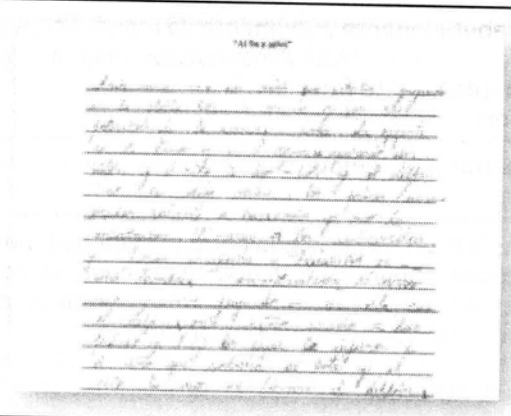
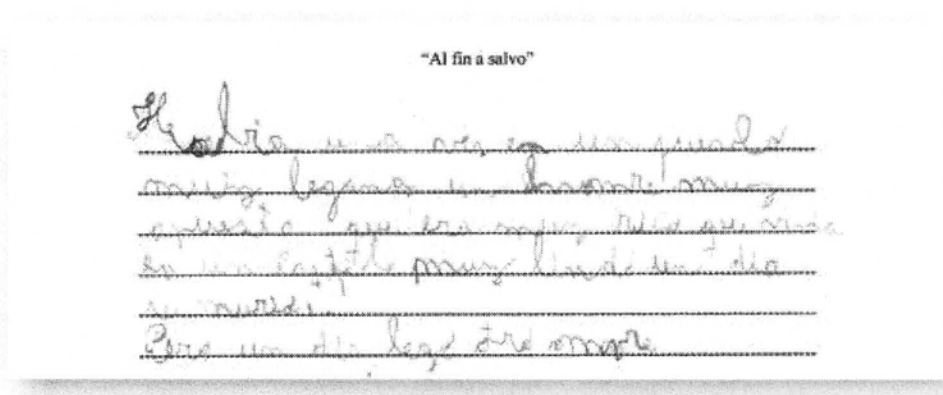
	
Conocimiento del sistema de escritura	Escribe alfabéticamente y segmenta de manera convencional las palabras. Explicita sus dudas ortográficas. Utiliza mayúsculas al comienzo del enunciado y en nombres propios. Emplea punto final , coma en las enumeraciones y signos de interrogación y exclamación.
Legibilidad y edición	Escribe de manera legible utilizando diferentes tipografías. Emplea herramientas digitales para escribir.
Proceso de producción escrita	Escribe en función de consignas que pautan qué, para quién y por qué se escribe. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (<i>y, también</i>), ordenarla (<i>luego, después</i>) y marcar relaciones causa-consecuencia (<i>porque</i>). Utiliza algunos sinónimos, pronombres para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su escritura con la orientación del docente, los aportes de sus pares e incorpora correcciones.
Escritura de diferentes textos	Escribe textos predominantemente narrativos, que presentan comienzo, conflicto y desenlace. Incluye acontecimientos que se desarrollan de manera lineal. Utiliza fórmulas de apertura y de cierre. Emplea expresiones y vocabulario propios del lenguaje literario. Escribe textos expositivos-explicativos. Anota palabras o expresiones clave de una exposición oral o audiovisual con orientación del docente. Organiza la información de acuerdo con la estructura de los textos que ha frecuentado. Presenta el tema en el título. Utiliza la enumeración y la descripción como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros). Escribe textos argumentativos que presentan una posición sobre un tema y al menos una razón o argumento para defenderla. Utiliza marcadores de subjetividad como: <i>yo, me parece, opino que</i> y los conectores <i>porque</i> y <i>por eso</i> para establecer causas y consecuencias.
Alfabetización en información	Ensayo el uso de herramientas digitales para organizar información en esquemas, cuadros con orientación del docente.

TABLA EJEMPLO 3

	
Transcripción	
«Al fin a salvo» Habia una vez en un pueblo muy legana un homre muy apuesto que era muy rico que vivía en un castilo muy lindo un día se murio. Pero un día lego otro omvre	
Conocimiento del sistema de escritura	Escribe alfabéticamente y segmenta de manera convencional las palabras. Explicita sus dudas ortográficas. Utiliza mayúsculas al comienzo del enunciado y en nombres propios. Emplea punto final , coma en las enumeraciones y signos de interrogación y exclamación.
Legibilidad y edición	Escribe de manera legible utilizando diferentes tipografías. Emplea herramientas digitales para escribir.
Proceso de producción escrita	Escribe en función de consignas que pautan qué , para quién y por qué se escribe. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación , reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (y, también), ordenarla (luego, después) y marcar relaciones causa-consecuencia (porque). Utiliza algunos sinónimos, pronombres para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su escritura con la orientación del docente, los aportes de sus pares e incorpora correcciones.
Escritura de diferentes textos	Escribe textos predominantemente narrativos, que presentan comienzo, conflicto y desenlace. Incluye acontecimientos que se desarrollan de manera lineal. Utiliza fórmulas de apertura y de cierre. Emplea expresiones y vocabulario propios del lenguaje literario. Escribe textos expositivos-explicativos. Anota palabras o expresiones clave de una exposición oral o audiovisual con orientación del docente. Organiza la información de acuerdo con la estructura de los textos que ha frecuentado. Presenta el tema en el título. Utiliza la enumeración y la descripción como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros). Escribe textos argumentativos que presentan una posición sobre un tema y al menos una razón o argumento para defenderla. Utiliza marcadores de subjetividad como: yo, me parece, opino que y los conectores porque y por eso para establecer causas y consecuencias.
Alfabetización en información	Ensayo el uso de herramientas digi Transcripción tales para organizar información en esquemas, cuadros con orientación del docente..

Ejemplo niveles de desempeño en escritura del segundo tramo

TABLA EJEMPLO

Eno 8to EL LOBO MÁS BELLO Un cazador va a un bosque en busca del lobo más bello. En aquel bosque hay una gran cantidad de lobos que son muy bonitos y hermosos. En la luna, al frío y a treinta días después de muy cerca y le da su fama a la bellísima loba que allí viven, los hermanos son de coloración muy oscura que hace que la madre presente y los ojos de un verde claro como la tierra que la tierra es oscura y fría, pero a pesar de eso allí viven un montón de animales, de ellos, los lobos. Cuando hay mucho de luna llena, los lobos van a la parte más alta del bosque para jugar. El lobo que está buscando tiene el pelaje más blanco y suave que vos jamás viste. Sus ojos azules brillantes que parecen pedras preciosas. En el medio del bosque hay un lago de agua verde y tranquilo. En el lago hay peces, flores, plantas y peces pequeños que se alimentan de las plantas de las plantas. En ese lago van a beber agua los lobos. Los lobos tienen una vida apacible. Cuando el cazador llega al bosque se encuentra con un grupo de cuatro lobos. El lobo más bello que fue a ese bosque y sigue a esos lobos, que se parecen al lobo más bello. Luego se encuentra un lago más, el que van a un hermoso lago, el cual está lleno de vida, en ese momento el lobo más hermoso que había visto jamás. Una vez de repente piensa en la madre y en los otros lobos que van a matar, así que mejor espere que esté solo.	
--	--

Conocimiento del sistema de escritura	Escribe correctamente las palabras de uso frecuente en las diferentes áreas de conocimiento. Pone en juego diferentes estrategias: familias de palabras, reflexión sobre la formación de palabras, recurre al diccionario. Emplea con adecuación a la norma las mayúsculas y los signos de puntuación trabajados en el aula. Recurre a diccionarios para resolver sus dudas ortográficas.
Legibilidad y edición	Escribe con legibilidad, atendiendo las convenciones caligráficas. Utiliza los recursos tipográficos, herramientas de revisión ortográfica y diseño multimedial que le proporcionan los procesadores de texto. Edita los textos que socializará.
Proceso de producción escrita	Planifica, escribe y revisa su producción con orientación del docente. Determina el propósito, el destinatario y el género. Busca y selecciona información en fuentes impresas y digitales y organiza las ideas como insumo para su escritura. Escribe en función de lo planificado. Escribe textos coherentes que mantienen la cohesión a través del uso de signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (<i>además, del mismo modo</i>), ordenarla (<i>en primer lugar, por un lado, finalmente</i>), marcar relaciones causa-consecuencia (<i>por eso, por lo tanto, en suma, en consecuencia</i>) y reformular (<i>es decir, o sea</i>). Utiliza algunos sinónimos, pronombrs y supresiones para evitar repeticiones innecesarias. Revisa y reescribe sus textos incorporando los aportes de sus pares y del docente.
Escritura de diferentes textos	Escribe textos narrativos en los que los episodios se encadenan causalmente e incluyen diálogos y descripciones. Utiliza la narración para desarrollar temas de estudio. Experimenta con las posibilidades estéticas del lenguaje. Escribe textos expositivos-explicativos. Toma apuntes con la orientación del docente a partir de una exposición oral o audiovisual y de los textos que lee, para incorporar la información a sus producciones. Organiza la información de acuerdo con la estructura de los textos que ha frecuentado. Presenta el tema en el título y los subtemas en párrafos precedidos por subtítulos. Incorpora la terminología de los temas que estudia. Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, comparación y la definición como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros, mapas conceptuales). Escribe textos argumentativos que presentan argumentos a favor y en contra de una posición. Utiliza marcadores de subjetividad: <i>yo, me parece, opino que</i> ; conectores que establecen relaciones de causas y consecuencias: <i>porque, por eso, debido a, en consecuencia</i> y expresiones que indican certeza o probabilidad: <i>es seguro que, es probable que</i> .
Alfabetización en información	Usa herramientas digitales para organizar y comunicar la información en esquemas, cuadros y mapas conceptuales. Accede a plataformas digitales para el cumplimiento de tareas con orientación del docente.

Ejemplo niveles de desempeño en escritura del tercer tramo

TABLA EJEMPLO

Informe en conjunto con Idioma Español y Geografía 3°3

En este informe se tratará de responder a la pregunta: ¿Cuáles son los cambios que ha tenido el turismo en Uruguay en los últimos quince años?

El turismo es una actividad recreativa que consiste en viajar o recorrer un país o lugar por placer.

Hace dos años, las Naciones Unidas reconocieron el turismo una de las grandes fuerzas socioeconómicas mundiales, cuando fundaron a la Organización Mundial del Turismo (OMT), el su más reciente organismo especializado.

El turismo en Uruguay

Uruguay es el país de América del Sur que recibe más turistas en relación a su población. Dado que la población se ha mantenido estable en los últimos años, este comportamiento refleja una tendencia creciente en el número de turistas que llegan al país.

La mayoría de turistas recibidos en 2014 fueron argentinos seguidos de uruguayos residentes en el exterior, brasileños y europeos.

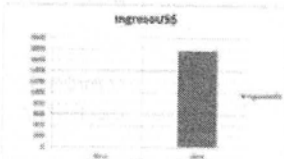
El turismo en datos

El turismo representa el 7% del PIB del país y genera más de 100.000 puestos de trabajo en actividades relacionadas.

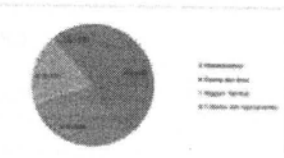
En la última década ocurrió un incremento en los turistas que ingresaban al país. Mientras que en el 2003 los visitantes representaban el 50% de la población, en 2014 alcanzaron el 83%.

La afluencia de turistas en Uruguay implica un ingreso directo de US\$1.715 millones (casi el 3% del PIB). En 2014 ingresaron al país 2.610.318 turistas que gastaron US\$1.715 millones, según cifras del Ministerio de Turismo (MINTUR). Gracias al número de turistas y los ingresos del turismo se situó esta actividad como uno de los principales motores de la economía.

Signos de turismo



Signos de turismo y desarrollo sostenible



Conocimiento del sistema de escritura	Escribe con adecuación a la norma ortográfica aunque persistan errores en palabras poco frecuentes. Amplía el repertorio de uso de las mayúsculas y signos de puntuación. Pone en juego diferentes estrategias para resolver sus dudas ortográficas: apela a familias de palabras, reflexión sobre la formación de palabras, recurre al diccionario.
Legibilidad y edición	Utiliza los recursos tipográficos, herramientas de revisión ortográfica y gramatical, diseño multimedial y organización de información que le proporcionan los procesadores de texto. Edita los textos que socializará.
Proceso de producción escrita	Planifica, escribe y revisa su producción en forma autónoma. Determina el propósito, el destinatario y el género. Busca la información en fuentes impresas y digitales, selecciona y jerarquiza. Escribe textos coherentes que mantienen la cohesión a través del uso de signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (<i>asimismo, incluso</i>), ordenarla (<i>por otra parte, en último término</i>), marcar relaciones causa-consecuencia (<i>por consiguiente, por esta razón</i>) y reformular o aclarar (<i>en otras palabras, dicho de otro modo</i>). Utiliza sinónimos, pronombres y supresiones para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su producción mientras escribe y al finalizar la escritura. Reescribe atendiendo la coherencia, cohesión, ortografía, léxico y registro empleados.
Escritura de diferentes textos	Escribe textos narrativos en los que puede transgredir la estructura prototípica y la linealidad del relato. Utiliza expresiones y vocabulario propios del lenguaje literario. Incluye secuencias narrativas en instancias de estudio para desarrollar temas requeridos por las diferentes disciplinas. Experimenta con las posibilidades estéticas del lenguaje. Escribe textos expositivos-explicativos. Toma apuntes en forma autónoma para registrar la información que considera relevante de una exposición oral o audiovisual y de los textos que lee. Consulta sus apuntes al momento de estudiar o escribir. Estructura el tema y subtemas en apartados y párrafos. Incorpora terminología disciplinar vinculada a los temas que estudia. Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, definición, reformulación y comparación como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros, gráficas, mapas conceptuales e infografías). Escribe textos argumentativos que presentan razones o argumentos pertinentes al tema, a la situación y a los interlocutores. Utiliza contra argumentos teniendo en cuenta a un eventual oponente sin descalificarlo. Escribe argumentaciones con la intención de intervenir o modificar la realidad.
Alfabetización en información	Utiliza herramientas digitales para organizar y comunicar la información a través en esquemas, cuadros, gráficas, mapas conceptuales e infografías. Participa de la escritura colaborativa por medio de soportes digitales con orientación del docente.

Ejemplo niveles de desempeño en escritura del perfil de egreso

TABLA EJEMPLO

Si no tuviéramos un nombre para el color verde ¿lo veríamos distinto?

Cuando uno maneja bien un idioma que no es el suyo propio, en algún momento se debe haber visto en apuros al no encontrar las palabras adecuadas para expresar algo que en su lengua es sencillo, o al revés: ha aprendido alguna palabra o frase en otra lengua que es difícil de expresar en la suya propia. Esto ocurre porque nuestras categorías para observar al mundo no son las únicas posibles. Como plantea el lingüista Benjamin Whorf, existe una relación entre el lenguaje que uno utiliza y la forma en que percibe el mundo.

En un estudio sobre los Hopi (un pequeño grupo de habitantes de Arizona), se observó que no utilizan tiempos verbales, es decir, solo hablan de lo que ya ocurrió y de lo que conocen y por ende no tienen una percepción del "futuro". Entonces si una palabra no existe en un idioma, los hablantes de ese idioma no serían capaces de concebir ese concepto. Los Hopi viven en un mundo de hechos, en cambio nosotros vivimos en un mundo de tiempos verbales.

Depende de la naturaleza del idioma como se manifiestan los conceptos de "tiempo" y "espacio". Algunos idiomas como el inglés marcan la duración del tiempo refiriéndose a distintas físicas: un descanso corto (a short break). Sin embargo, el español lo describe con cantidades: un pequeño descanso.

El lenguaje que uno habla determina totalmente como entendemos, pensamos y vemos la realidad que nos rodea. Al analizar dos personas que hablan en distintos idiomas, veremos que conceptualizan de manera distinta fenómenos idénticos: esto es conocido como "relativismo lingüístico". La percepción transforma la sustancia misma de cómo cada individuo ve el mundo, y es el lenguaje quien le da forma al conocimiento. Por ende, al variar el lenguaje cambia la percepción del conocimiento.

Lo mismo ocurre con lo visual, como por ejemplo en el caso de los colores. Para ejemplificar esto, se estudió a los Himbra una tribu en el sur de África. A diferencia de otras culturas los Himbra solo utilizan cuatro palabras para denominar toda la esencia cromática (zoozu, vapa, borou y dumbu). "Dumbu" designa las tonalidades verdes pero también los rojos y marrones. Sin duda esta cualidad de su vocabulario provoca cierto desencuentro al momento de igualar perspectivas: para ellos el agua es blanca y el cielo es negro. En el estudio se demuestra que los Himbra fácilmente distinguen matices pero no logran diferenciar el verde del azul porque en su lenguaje esos colores no están claramente diferenciados como en el nuestro. Es evidente que el lenguaje tiene consecuencias en el aprendizaje y en el desarrollo del cerebro.

Por último podemos apreciar el efecto que tiene el distinto uso de palabras en un mismo idioma. Si utilizamos palabras positivas para comunicarnos nos sentiremos más optimistas y transmitirás esa sensación a quien te escucha, pero si nos quejamos constantemente veremos la vida mucho más negativa y oscura.

Como conclusión, el lenguaje que uno habla influye en cómo percibe la realidad en todos sus aspectos. Más aún, se debe tener presente que el lenguaje afecta nuestra forma de pensar y por lo tanto cada uno tiene una interpretación distinta de la realidad. Es importante recordar que hay muchísimas formas de ver el mundo, de pensar, de entender, y por lo tanto cada persona vive su realidad a su manera.

"Hablar otra lengua es poseer otra alma", Carlomagno

Magdalena La Paz, 6to Matemática y Diseño, 2018

Webgrafía:

Bylund, E., Athanasopoulos, P. 2017. The Whorfian Time Warp: Representing Duration through the Language Hourglass, Journal of Experimental Psychology: General, Apr 27.

Conocimiento del sistema de escritura	Escribe ortográficamente. Utiliza correctamente los diferentes signos de puntuación y signos auxiliares reconociendo sus funciones y restricciones. Recurre a diccionarios, ortografías.
Legibilidad y edición	Utiliza recursos ortotipográficos (cursiva, versalitas, mayúsculas, minúsculas, etc.) para producir efectos de sentido y orientar al lector. Utiliza las herramientas de revisión, diseño multi e hipermedial, organización de información y referenciación que le brindan los procesadores de texto.
Proceso de producción escrita	Planifica, escribe y revisa su producción en forma autónoma. Determina sus propósitos e identifica el destinatario respetando las convenciones de los géneros a utilizar. Busca y selecciona la información en fuentes impresas y digitales evaluando la fiabilidad de las fuentes. Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (por añadidura), retomarla (en lo que concierne a, a propósito de), marcar relaciones causa-consecuencia (en virtud de, dado que) y reformular (a saber, en resumidas cuentas, pues bien). Utiliza sinónimos, pronombres y supresiones para evitar repeticiones innecesarias. Revisa su producción mientras escribe y al finalizar la escritura. Corrige su escritura, atendiendo a las convenciones disciplinares y a las sugerencias de expertos.
Escritura de diferentes textos	Escribe secuencias narrativas en instancias académicas para el desarrollo de temas requeridos por las diferentes disciplinas. Perfila un estilo de escritura marcado por sus intereses y autores favoritos. Escribe explicaciones. Utiliza la toma de apuntes como un recurso para organizar, construir y desarrollar conocimientos a partir de exposiciones orales o audiovisuales y de los textos que lee. Consulta sus apuntes al momento de estudiar o escribir. Estructura el tema y subtemas en apartados y párrafos. Sintetiza y jerarquiza la información en título y subtítulos de distintos niveles. Incorpora terminología disciplinar vinculada a los temas que estudia y formas impersonales con el propósito de lograr objetividad. Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, definición, reformulación, comparación analogía y metáfora como recursos explicativos. Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos: esquemas, cuadros, gráficas, mapas conceptuales e infografías. Escribe textos argumentativos que siguen una línea argumental y que presentan una tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión. Recurre a estadísticas, voces autorizadas, bibliografía específica con el objetivo de respaldar una opinión o un punto de vista. Se posiciona frente a las diversas realidades sociales recurriendo a la argumentación para resolver los desacuerdos.
Alfabetización en información	Utiliza herramientas digitales para organizar y comunicar la información a través de aplicaciones específicas para cada área del conocimiento. Participa en foros de ámbitos académicos. Difunde información a través de diversos soportes y formatos: blogs, wikis, etc. Participa de la escritura colaborativa por medio de soportes digitales.

3.4.2. Ejemplo de uso de las Progresiones de aprendizaje de inglés como lengua extranjera

TABLA EJEMPLO 1

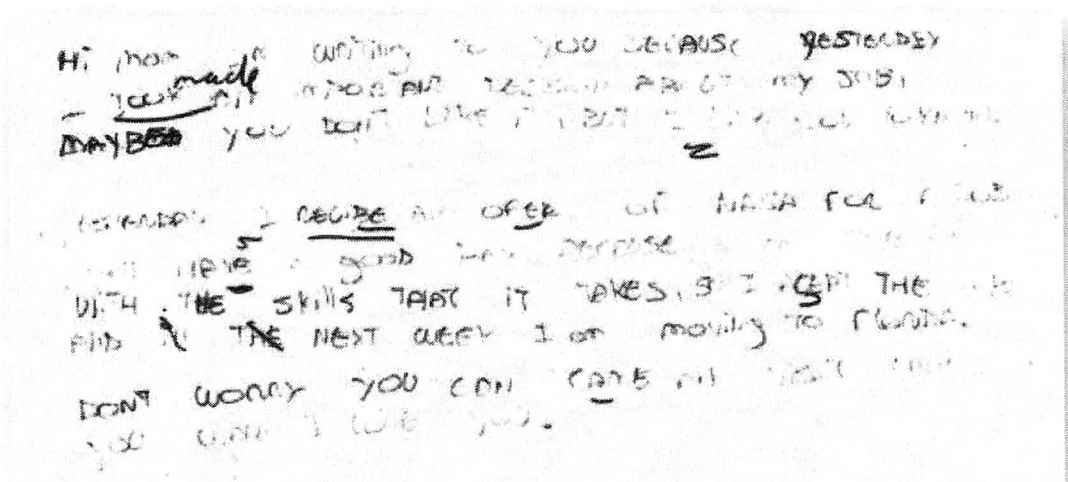

Transcripción
Hi mom, I'm writing to you (1) because (4) yesterday I took an important decision about my job, maybe you don't like it, but (4) I like you to know (2) Yesterday I received an offer of NASA for a job that has a good pay because with the skills (3) that it takes, so I accept the job and (4) in the next week I am moving to Florida. Don't worry you can come and visit whenever (3) you want I love you.
Valoración de acuerdo a las Progresiones de aprendizaje
Entendemos que este texto corresponde a una producción escrita con características de los tramos tres y cuatro de las progresiones de aprendizaje. En el último tramo, el descriptor que refiere a la creación de distintos tipos textuales habla de la realización de textos con formato y contenido de carta, esto condice con el formato textual de esta producción. Como lo indica el punto (1) el encabezamiento y el propósito de escritura, son características de las cartas. Del tramo cuatro también se evidencian el contenido, la expresión de ideas, opiniones y emociones, tal como se ve en el punto (2). El estudiante utiliza vocabulario de baja frecuencia (3) que hace su producción más precisa y nos indica una riqueza de vocabulario coincidente con el último tramo de las progresiones. Es en la evolución sintáctico-semántica donde el análisis desprende características del tramo 3, ya que se utilizaron conectores simples para secuenciar y unir las ideas (4).

TABLA EJEMPLO 2

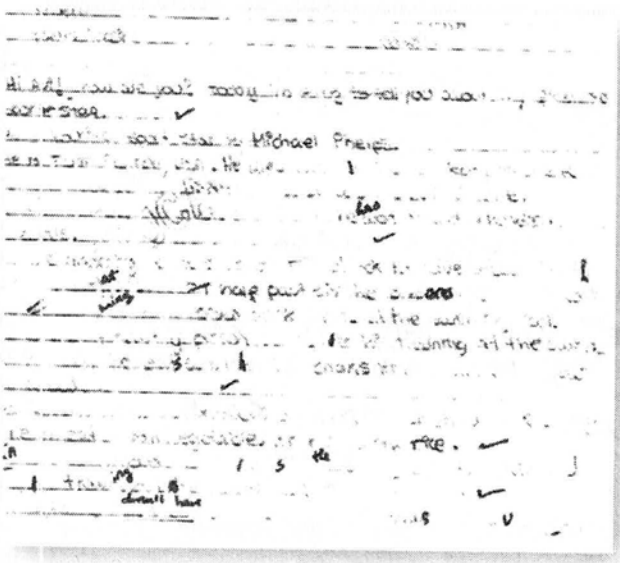
	
Transcripción	Hi Avi! how are you? Today I'm going to tell you (1) about my favourite sport star. (2) My favourite sport star is Michael Phelps. He is from Florida, USA. He was born on Florida bu now he is living in California with his wife and his son Charlie. He is a fam ous olympic swimmer, he won around a hundred medals. In the morning (4) he gets up at five o'clock to have a good healthy breakfast, around at half pas: six he prepers his things to go to swim and (3) at seven o'clock he is at the swimming pool. He is a very healthy person (2), so afther his training at the swimming pool he eat some ealth y snacks like an aple or a bowl of cereals. At lunch (4), hi wife prepares him a healthy lunch for all the family, like meat with vegetables or fish with rice. In the afternoon (4) he retourns to swimming pool to train and afther train he go to yoga classes to relax. At night (4), he hasnt got dinner because (3) he thinks that is innecesary. And (3) he go to bed early, out to the weekend and after he go to bed late because (3) he see films or series in netflix Do you like Micheal Phelps? Write soon please! (1) Kisses, Rossi. (1)
Valoración de acuerdo a las Progresiones de aprendizaje	Entendemos que este texto corresponde a una producción escrita con características de los tramos tres y cuatro de las progresiones de aprendizaje. El estudiante escribe un texto con formato de carta que corresponde al tramo cuatro, dicha observación se basa en el tipo de encabezamiento, el propósito de la carta, el cierre y la firma (1). El contenido del texto refiere a la expresión de ideas, opiniones y emociones lo que también está contemplado dentro del último tramo (2). El uso de conectores simples y el vocabulario de alta frecuencia son lo que nos indican la presencia de elementos correspondientes al tramo tres (3). Con respecto a la coherencia y cohesión, el texto tiene una secuencia clara y es lineal (4).

TABLA EJEMPLO 3

I Get up at half past six and go to school at half past seven.
 I Go home at 12:25, and have lunch. Three o'clock I go to practice football. Half past five final practice and go home.
 I Have coffee and at six o'clock I go to second practice. Final in nine o'clock. I Have a shower at ten o'clock and have lunch. Eleven o'clock I go to bed and study for one hour.

Transcripción

(1) **Get up** at half past six **and** (2) go to school at half past seven.
 (1) **Go** home at 12.25 **and** (2) have lunch. Three o'clock (1) **go** to practice football. Half past five final practice and (1) **go** home. (1) Have coffee **and** (2) six o'clock (1) **go** to second practice. final in nine o'clock. (1) **Have** a shower ten o'clock **and** (2) (1) have lunch. Eleven o'clock (1) **go** to bed **and** (2) study. For one hour.

Valoración de acuerdo a las Progresiones de aprendizaje

El texto corresponde a un formato textual catalogado dentro del tramo 3 de las progresiones de aprendizaje, aunque su contenido y lo referido al aspecto sintáctico-semántico condice con descriptores del tramo dos.

El estudiante escribe un texto descriptivo en donde habla de una rutina, de acuerdo a las correcciones del docente, debía ser la propia, pero el estudiante no utilizó pronombres que así lo indicaran (1).

Las oraciones elaboradas son oraciones aisladas, carecen de elementos cohesivos que den unidad al texto y los conectores que se usan a nivel de oración son simples, lo que corresponde al tramo 2 de las progresiones.

En cuanto al vocabulario, el estudiante alumno usa frases y palabras simples, elemento característico del tramo 2 de las progresiones.

TABLA EJEMPLO 4

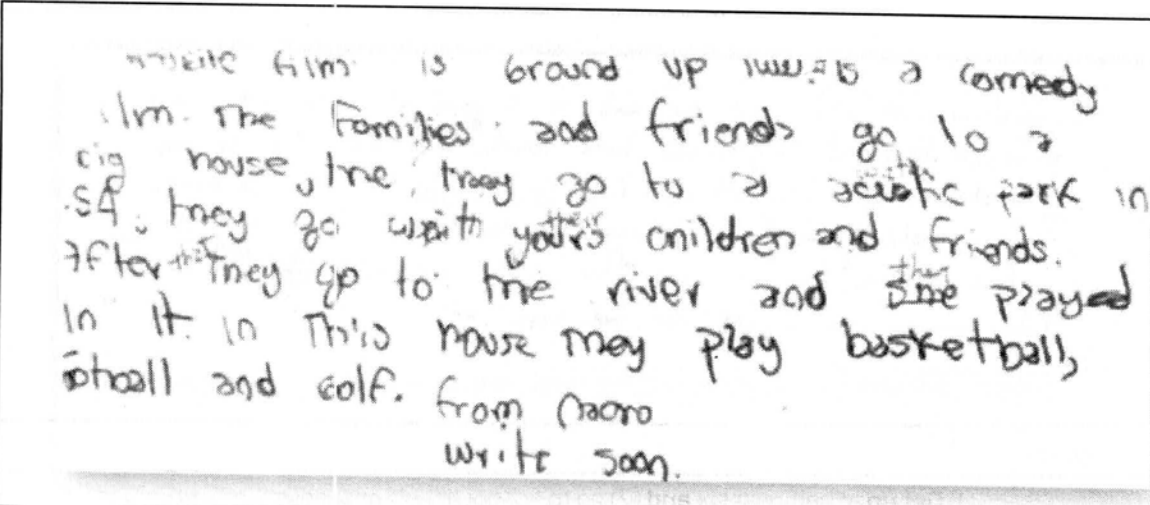
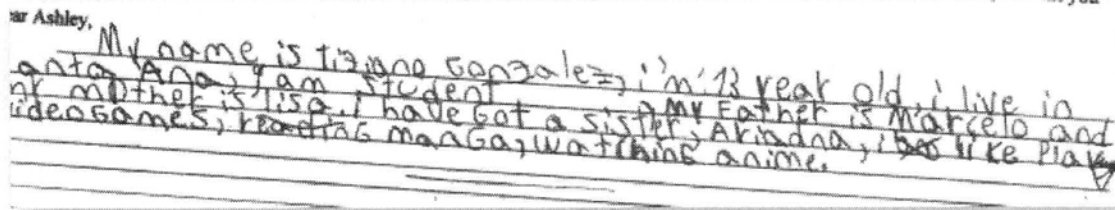
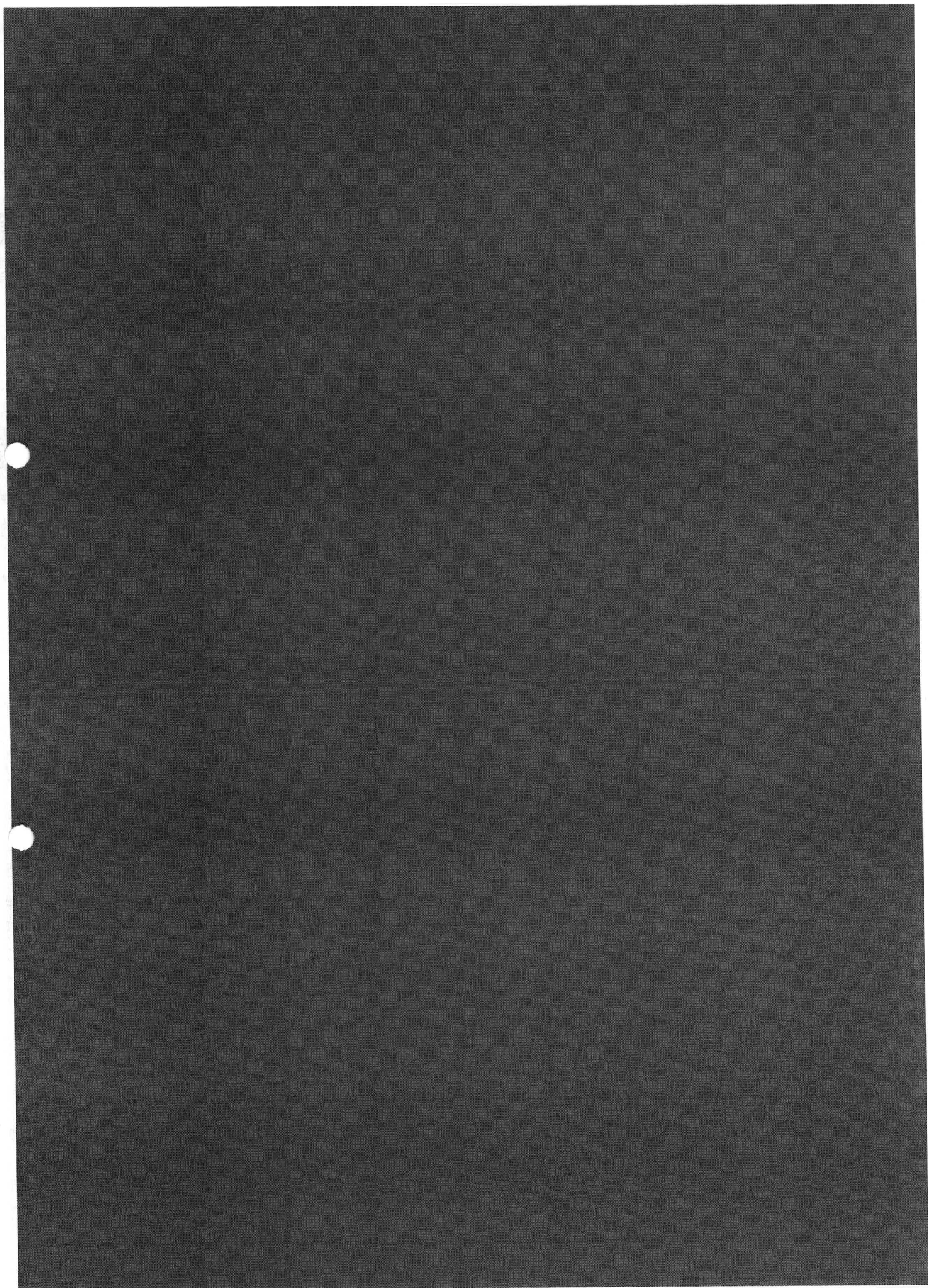
 My favorite film is ground up that is a comedy film. The families and friends go to a big house, the they go to a acuatic park in USA. They go with yours children and friends. After they go to the river and she played in it. In this house they play basketball, football and golf. From mono write soon.	
Transcripción	
My favorite film is ground up that is a comedy film. The families and (2) friends go to a big house the they go to a acuatic park (4) in USA. They go wit yours children and (2) friends After (3) they go to the river and she played in it. In this house they play basketball, football and (2) golf. From xxxxx- Write soon. (1)	
Valoración de acuerdo a las Progresiones de aprendizaje	
El estudiante escribe un texto que pese a corresponder al formato textual del cuarto tramo carta (1), refiere a temáticas y contiene, en su mayoría, elementos característicos del tramos tres de las progresiones. Las palabras y frases empleadas son simples, lo que se establece en los tramos 2 y 3 de las progresiones de aprendizaje. Asimismo, se unen frases mediante el uso de conectores simples (2), lo que denota una característica del tramo 3 de las progresiones de aprendizaje. La presencia de adverbios de alta frecuencia (3) corrobora la valoración del texto dentro del tramo mencionado. Finalmente, el estudiante utiliza la expresión acuatic park (4) (en inglés: water park o aquatic park), esto da cuenta de una transferencia positiva de su L1. Se aprecia una mezcla de la grafía de su L1 en acuatic y la grafía de la L2 en park. Por lo tanto, se podría afirmar que el recurrir a la L1 es una estrategia para mediar el significado que quiere compartir.	

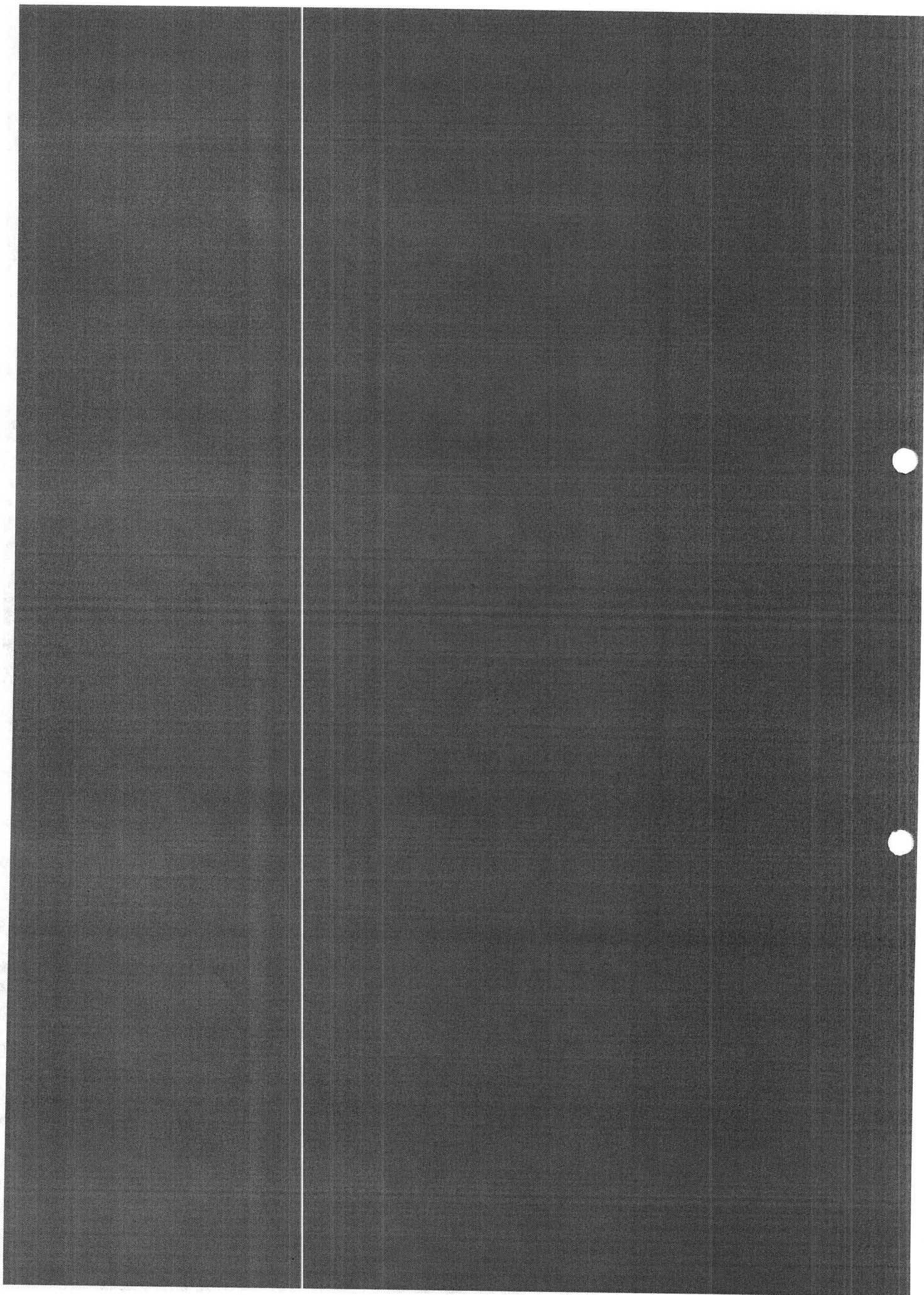
TABLA EJEMPLO 5


Transcripción
My (1) name is it Tiziana Gonzalez, Im (1) 13 years old, i live in Santa Ana. I am (1) student. My (1) father is Marcelo and (3) my (1) mother is Lisa. i (1) have got a sister, Ariadna, i (1) like play videogames (2), reading manga (2), watching anime (2).
Valoración de acuerdo a las Progresiones de aprendizaje
La descripción de personas, en este caso de sí misma (1), se contempla dentro del tramo dos de las progresiones. La producción es simple y refiere a temas cotidianos (2), sin embargo se observa la presencia de conectores (3), elemento incluido dentro del tercer tramo de las progresiones. Entendemos que la predominancia de características del segundo tramo hace que se ubique en ese lugar.

Notas

- 15** Aproximadamente 3000 docentes fueron consultados.
- 16** En la interacción el significado es co-construido por un sujeto social que actúa en el mundo real y que tiene agencia en su propio aprendizaje.
- 17** Se utilizará el acrónimo MCER (Marco Común Europeo de Referencia) cuando nos refiramos al contenido del documento elaborado por el Council of Europe.
- 18** De acuerdo al Documento de Políticas Lingüísticas: «Se denomina segunda lengua a aquella lengua que se adquiere o aprende posteriormente a la adquisición de la primera lengua o lengua materna [...] La expresión segunda lengua también es usada para referirse a la lengua mayoritaria de una sociedad respecto de grupos lingüísticos minoritarios [...] La expresión segunda lengua suele distinguirse de lengua extranjera, con la cual se hace referencia a la lengua hablada por otra comunidad lingüística que no tiene una vinculación social cotidiana con la comunidad de la que forma parte un individuo. Para el sujeto, la lengua extranjera sería la lengua de otras personas o pueblos, asociada a otras culturas que el sujeto hablante percibe como externas a sus ámbitos de funcionamiento y pertenencia» (ANEP-CODICEN, 2008: 28)
- 19** Los términos adquisición y aprendizaje, suelen ser presentados como dicotómicos, especialmente a partir de la distinción que Krashen (1982) realizara más de treinta años atrás, donde la adquisición es vista como parte de un proceso subconsciente; mientras que el aprendizaje implicaría un proceso consciente de internalización de las reglas de la L2 (Díaz Maggioli, 2017: 48).
- 20** El término Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) se refiere tanto a la adquisición de una segunda lengua, como a la adquisición de una lengua extranjera.
- 21** Por Leonardo Pelusso.
- 22** Por Adriana De León.
- 23** Por Juan Andrés Larrinaga.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOCUMENTOS OFICIALES NACIONALES CONSULTADOS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, PRESIDENTIAL COMMITTEE ON INFORMATION LITERACY (1989), disponible en <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>
<<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>.

ANEP-CODICEN (2017), *Marco Curricular de Referencia Nacional-MCRN. Una construcción colectiva*. Montevideo, Uruguay: ANEP.

ANEP-CODICEN (2008), *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, Uruguay.

ANEP-CODICEN (2016, tercera edición), *Documento Base de Análisis Curricular*. Montevideo. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf>.

ANEP-CES (2006), *Programa de Idioma Español. Tercer año Ciclo Básico. Reformulación 2006*. Disponible en <<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/idesp.pdf>>.

ANEP-PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL (2016). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*, Uruguay. Disponible en <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/recursos-educativos/1177>>.

ANEP-DSPE-DIEE, SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES (SEA), ANEP-DSPE-DIEE, *Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA)*. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/sea/?page_id=6891>.

INEED (2017), *Aristas. Marco de lectura en tercero de educación media*. Montevideo: INEED.

INEED (2017), *Aristas. Marco de lectura en tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo: INEED.

MEC (2014), *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*, Uruguay. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf>.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

PROGRESIONES DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA 1

- CERETTA, G. y A. GASCUE (2014). *Alfabetización en información y competencias lectoras: herramientas para el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento*. Montevideo: EUB-CA, LICCOM, UDELAR.
- COLOMER, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*, México-Colombia: Conaculta.
- COLOMER, T. (2006). *Andar entre libros*, México: FCE.
- DE LEMOS, C.T.G, en KATO, M. (Org.), (1987). *A concepcao da escrita pela crianca*, Campinas: Pontes.
- FERREIRO, E. (1986). *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. México: Centro editor de América Latina.
- FERREIRO, E. (2006). «La escritura antes de la letra». CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 3. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm>.
- FLOWER, L. y J. HAYES (1981). «A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*». National Council of Teachers of English, Vol. 32, n.º 4 (Dec., 1981), pp. 365-387.
- Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- GONZÁLEZ-TRUJILLO, C., N. CALET, S. DEFIOR y N. GUTIÉRREZ-PALMA (2014). «Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez». En *Estudios de Psicología*, vol. 35, núm. 1, 104-136.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- PARODI, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- SCARPA, E.M. (1987). «Aquisicao de linguagem e aquisicao da escrita: continuidades ou ruptura». En *Estudos Lingüísticos* xiv camp/gel, - Anais do seminário do gel. Campinas: Unicamp, gel, 118-128.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.
- WILSON, M. (2014). «Consideraciones para la medición de las progresiones de aprendizaje en donde el aprendizaje objetivo se representa como un ciclo». *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, núm. 51(1), 156-174. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Assessment Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching*, Strasbourg.

Dirección General de Innovación Servicio de Planes y Programas Educativos (2016). *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida*. Junta de Andalucía. Disponible en <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/343370/0/Programa+para+el+desarrollo+de+la+competencia+en+comunicaci%C3%B3n+ling%C3%BC%C3%ADstica.+Marco+de+referencia.pdf>>.

Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Disponible en <<http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm>>.

Ministerio de Educación Secretaría Pedagógica. Centro de Planificación Curricular (2009). *Plan curricular para la enseñanza del español en el ciclo secundario*. Editorial Maalot: Tel Aviv, Estado de Israel. Disponible en <www.edu.gov.il/tal/portal>.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Secundaria Federal 2030. *Indicadores de Progresión de los Aprendizajes*. Disponible en <https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=d0e98471-c1e6-4187-b45b-696b3f6bd95b>.
Disponible en <.Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018)>.

Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: primer ciclo.1.ª Edición para el profesor, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <<http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/progresiones>>.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: segundo ciclo.1.ª Edición para el profesor*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_de_los_aprendizajes_2o_ciclo_pdl_version_preliminar_web.pdf>.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. *Lenguaje y Comunicación. Progresión de Objetivos de Aprendizaje 1.º a 6.º Básico*.

PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.
- DAHLET, P. (2015). «Las identidades plurilingües: ¿qué aperturas?». En *Séptimo Foro de Lenguas*. Montevideo: ANEP.
- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2017). *Lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: apuntes, aportes y debates*. Montevideo: Santillana.
- ELLIS, R. (1990). A response to Gregg. *Applied Linguistics* 11 (4), 384–392.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- GRASS, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum and Associates.
- HATCH, E. (1978). «Discourse analysis and second language acquisition». EN HATCH, E.(Ed.). *Second language acquisition* (pp. 401–435). Massachusetts, USA: Newbury House.
- LONG, M. (1983). «Does second language instruction make a difference? A review of the research». *TESOL Quarterly*, 17, 359–382.
- LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- LONG, M. (1996). «The role of the linguistic environment in second language acquisition». En W. RITCHIE y T. BHATIA (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.413–68). New York: Academic Press.
- SWAIN, M. (1985). «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». En GRASS, S. M. y MADDEN C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253).Massachusetts: Newbury House.

PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO PARA ESTUDIANTES SORDOS

- ASUR/CINDE (2007). *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguay/Español*. Montevideo: CINDE.
- AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BEHARES, L.E., MONTEGHIRFO, N. Y DAVIS, D. (1987). *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

DE LEÓN, A., FLORES, I., GONZÁLEZ, R., ROMERO, C. Y TOURÓN, G. (2014). «Los sordos, el español escrito y la comunicación». En: *TUILSU–imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Ediciones TUILSU–imagen.

OLSON, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.

PELUSO, L. (2018). «Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida». En: *Traslaciones*. Volumen 5 (9), pp.40–61.

SAMPSON, G. (1996). *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa.

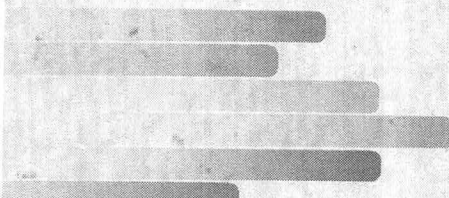
Uruguay (2001). Ley N.º 17.378. *Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República*. Disponible en <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9404504.htm>>.

Uruguay (2008/2009). Ley N.º 18.437. *Ley General de Educación*. Disponible en <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9886327.htm>>.

Impreso en Imprenta Matutina
Montevideo, Uruguay
Noviembre de 2019
1000 ejemplares

ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



MCRN

Desarrollo del pensamiento
cultural y sus mediaciones

Progresiones
de aprendizaje

ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN