

**COMISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS
EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA
ANEP - CODICEN**

**DOCUMENTOS E INFORMES TÉCNICOS
DE LA COMISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA
EDUCACIÓN PÚBLICA**

Diciembre de 2006 - Noviembre de 2007

INTRODUCCIÓN

La *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* se constituye a partir de resolución del CODICEN de 18 de Diciembre de 2006, y ha trabajado desde esa fecha hasta el mes de Noviembre de 2007. En ese lapso de tiempo produjo cuatro documentos:

- **DOCUMENTO 1:** Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública
- **DOCUMENTO 2:** Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico de los tres Subsistemas
- **DOCUMENTO 3:** Recomendaciones referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico
- **DOCUMENTO 4:** Aspectos Complementarios.

Además, gracias a las actividades del Equipo de Apoyo, integrado por Lidia Barboza Norbis y Juan Manuel Fustes, está en condiciones de presentar 7 **Apéndices**, constituyendo informes técnicos, de acuerdo al siguiente detalle:

- **APÉNDICE 1:** Informe sobre la organización curricular del dominio lingüístico de los planes y programas de estudio de ANEP desde 1941 a 2007.
- **APÉNDICE 2:** Relevamiento de los programas de asignaturas del dominio lingüístico en los subsistemas de ANEP. Propuestas y concepciones presentes en ella.
- **APÉNDICE 3:** Glosario de Términos relativos a las Políticas Lingüísticas en la Educación.

- **APÉNDICE 4:** Bibliografía de las Políticas Lingüísticas en Uruguay
- **APÉNDICE 5:** Distribución actual del Portugués del Uruguay en territorio uruguayo.
- **APÉNDICE 6:** Datos sobre el dominio lingüístico en el nivel superior de educación
- **APÉNDICE 7:** Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas.

La **Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública** estuvo integrada al momento de la aprobación de estos Documentos e Informes Técnicos de la siguiente manera:

- **Luis Ernesto Behares** (Coordinador)
- **Carmen Caamaño** (Miembro por el CODICEN)
- **Claudia Brovetto**
- **Norma Quijano** (Miembros por el CEP)
- **María Elena Aguerre**
- **Ana María Lolli** (Miembros por el CES)
- **Ana Gómez**
- **Antonio Stathakis** (Miembros por el CET-P)
- **Nilia Viscardi** (Secretaria Técnica)

En las etapas iniciales del trabajo, se contó también con la participación de Carmen Elisa Cardozo Pérez y Miriam Minarrieta (Miembros por la DFPD); Julia Darino

(Miembro por la ATD del CES); Cristina Pippolo (Miembro por la ATD de la DFPD) y Carmen Acquarone (Miembro por el CODICEN); estas cuatro Profesoras no participaron, empero, de la redacción de estos Documentos.

Además se contó con la participación de Graciela Trabal y María del Carmen Rodríguez (Miembros por la DFPD), quienes participaron de la redacción del Documento 1, sin estar presentes en su aprobación definitiva.

Los miembros de la ATD del CEP, Juan Pedro Mir y Gabriela Verde participaron de los trabajos de la Comisión, pero no firman los Documentos por entender que su condición de Delegados de la ATD no los habilita a hacerlo.

Los Apéndices son de autoría de quienes los firman (Profs. Barboza y Fustes, miembros del Equipo de Apoyo), aunque han sido aprobados por la Comisión para su difusión.

El **Equipo Técnico de Apoyo** se integró de la siguiente manera:

- **Lidia Barboza Norbis**
- **Juan Manuel Fustes**

La Comisión contó con el asesoramiento de un conjunto amplio de especialistas académicos y actores pedagógicos de gran experiencia, los cuales brindaron su desinteresada y valiosa contribución. Sus aportes fueron tomados en consideración por la Comisión, pero no necesariamente los Documentos redactados reflejan sus opiniones. La lista se constituyó como sigue¹:

- **Dra. Graciela Barrios.** Profa. Titular de Romanística y Español y Profa. Agregada de Psico y Sociolingüística, Directora del Departamento de Psico y Socio Lingüística (FHCE, UdelaR).
- **Dr. Adolfo Elizaincín.** Ex Prof. Titular del Instituto de Lingüística (FHCE, UdelaR), Actualmente Profesor Emérito. Vicepresidente de la

¹ Orden de comparecencia ante la Comisión.

Academia Nacional de Letras. Secretario General de la Asociación de Lingüistas y Filólogos de América Latina.

- **Dra. Ana Frega.** Profa. Titular del Departamento de Historia del Uruguay y Directora del Departamento homónimo (FHCE, UdelaR). Profa. de Historia (IPA).
- **Maestro Luis Garibaldi.** Director de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. Maestro de Educación Primaria. Profesor de Idioma Español (Educación Secundaria). Ex Docente de Magisterio.
- **Lic. Lindsey Cordery.** Prof. Adjta. de Lengua y Literatura Inglesa (FHCE, UdelaR) y Profa. Adj. de Cultura de la Lengua Inglesa (FD, UdelaR)
- **Profa. Rosario Estrada.** Profesora de Inglés del Instituto de Profesores Artigas
- **Profa. Laura Masello.** Profa. Adjta. de Portugués y Francés y Directora del Centro de Lenguas Extranjeras, CELEX (FHCE, UdelaR) y Profa. Adjunta de Portugués (FD, UdelaR).
- **Profa. Thisbé Cantonnet.** Ex Profesora de Francés (Educación Secundaria). Ex Profesora de Francés del Instituto de Profesores Artigas y Ex Directora de los Centros de Lenguas Extranjeras de Educación Secundaria.
- **Maestra Susana Colombo de Corsaro.** Ex Inspectora de Educación Especial, a cargo del Departamento de Rivera (Enseñanza Primaria). Asistente del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica (FHCE, UdelaR).

- **Lic. Eloísa Bordoli.** Profa. Adjunta del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica (FHCE, UdelaR).
- **Lic. Leonardo Peluso.** Prof. Adjunto del Área de Psicología Genética y Psicolingüística (UdelaR). Director del Departamento de Lingüística de la Carrera de Fonoaudiología (FM, UdelaR).
- **Prof. Luis Morales.** Profesor de Idioma Español en Educación Secundaria, a cargo de clase especial para alumnos sordos.
- **Profa. Carmen Lepre.** Inspectora de Idioma Español (Educación Secundaria). Profa. de Teoría Gramatical (IPA). Ayudante del Departamento de Romanística y Español (FHCE, UdelaR).
- **Prof. Óscar Yáñez.** Profesor de Idioma Español en Educación Secundaria y en Educación Técnico Profesional.
- **Dra. Beatriz Gabbiani.** Profa. Adjunta del Departamento de Psico y Sociolingüística de FHCE (UdelaR).
- **Prof. Javier Geymonat.** Prof. de Francés (IPA). Prof. de Portugués (FHCE). Miembro del Equipo Técnico del Programa de Segundas Lenguas (CEP).
- **Prof. Eduardo Dotti.** Prof. de Idioma Español (CES). Prof. de Lenguaje (Magisterio).

DOCUMENTO 1

MARCO ORGÁNICO DE REFERENCIA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

1. PRESENTACIÓN

El presente **Documento 1**, como su nombre lo indica, descansa sobre seis parámetros orientadores fundamentales:

1. Pretende ser un **marco de referencia**, o sea un conjunto de definiciones y postulados generales y básicos. Éstos no se refieren al estudio descriptivo de la realidad lingüística del sistema de Educación Pública, aunque de este estudio se partió, sino que se presenta mediante la modalidad preceptiva, de propuesta o sugerencia pedagógico-política.

2. Pretende ser **orgánico**, es decir se concentra en la formulación de las cuestiones fundamentales propias del campo de las políticas lingüísticas en la educación, presentadas como guías organizadas sistémicamente, que luego permitirán abordar las cuestiones específicas a cada ámbito del dominio lingüístico de la educación, área de conocimiento o nivel educativo. Para esto se ha instaurado la técnica del establecimiento de Principios Rectores.

3. Hace referencia a las **Políticas Lingüísticas**, como las operadas en un dominio específico en el conjunto de los dominios de la educación, aunque, como es obvio, sin suponer una autonomía total o un desentendimiento de aquellas cuestiones pedagógicas que se fusionan con las lingüísticas.

4. Hace referencia al **Dominio Lingüístico de la Educación Pública**, entendido como el conjunto de las disciplinas, prácticas, asignaturas y

componentes curriculares en sentido amplio que refieren al lenguaje, y a las relaciones transversales que se le asignan al lenguaje en la estructuración pedagógico-didáctica de la malla curricular.

5. No hace referencia a las **Políticas Lingüísticas tomadas como un todo** en el contexto social o estatal, que sean externas al ámbito de la educación formal, excepto cuando guardan relación con lo educativo. Esta opción no fue hecha por la Comisión, ya que ésta se instaló en el ámbito de ANEP, y no en el del MEC o del Parlamento, con el cometido de abordar el ámbito de influencia de ANEP.

6. Hace referencia a las cuestiones propias de las Políticas Lingüísticas, aunque en un campo específico, incluyendo interdisciplinariamente un tratamiento de lo que denominamos **Sentidos Pedagógicos**, sin avanzar en cuestiones de naturaleza didáctica o de diseño curricular.

2. ANTECEDENTES

En lo atinente a lo lingüístico, el Uruguay es uno de los países en los cuales no ha habido, en ningún momento de su historia, políticas o actos de planificación de estado explicitadas en lo legal-jurídico y administradas orgánicamente en el entramado del aparato del Estado. No son pocos los países que han hecho esta opción, a diferencia de otros en los cuales secciones de la Constitución, leyes y decretos específicos establecen pormenorizadamente los alcances y límites de la actividad lingüística en el seno de las sociedades y controlan su cumplimiento a través de oficinas del más alto nivel jerárquico del Estado. Estas opciones han sido evaluadas como negativas o como positivas por los analistas, al sopesar las virtudes y defectos de cada modelo, sus alcances, la dirección política de la relación estado-sociedad y sus efectos en la regulación de las relaciones entre los grupos etnolingüísticos y las políticas educativas. De hecho, la discusión acerca de la tendencia hacia la explicitación de las políticas lingüísticas en oposición a la tendencia hacia la no explicitación de las mismas ha sido un campo de exploración teórica y empírica muy densamente poblado en la bibliografía del campo de estudios científicos que investigan la Planificación Lingüística y las Políticas Lingüísticas.

No obstante, no es posible suponer que el Uruguay, como los otros países que comparten su opción, carezca completamente de políticas y planificación lingüísticas. Se ha afirmado que las poseen en forma tácita, dispersas en decisiones no explicitadas o explicitadas en documentos que regulan ciertas actividades sociales importantes. En el caso uruguayo, a modo de ejemplo, podemos contraponer a la inexistencia de una Lengua Oficial (que debería ser declarada tal por la Constitución o por alguna ley complementaria) la existencia de una amplia gama de decisiones sectoriales dispersas en documentos que regulan la actividad social y administrativa: artículos del Código General del Proceso (donde se indica que los “escritos” deben presentarse en Español), leyes específicas referentes a la legalización de documentos provenientes del extranjero (que indican la traducción al Español certificada por Traductor Público), diseños curriculares oficiales en donde se da por sentado que el Español es la lengua oficial de la enseñanza, entre muchas otras de variadísimo tipo.

Es necesario señalar que el “caso uruguayo”, que en su aparente simplicidad esconde una altísima complejidad, ha sido objeto de una vasta tradición de investigación en el campo especializado de la Sociolingüística, la Planificación Lingüística, las Políticas Lingüísticas y, también, en el ámbito de las Políticas Educativas. En primer lugar en el plano local desde 1955, por parte de destacados grupos de investigación de la Universidad de la República. En segundo lugar, por múltiples trabajos (más de naturaleza pedagógica y didáctica) producidos al interno del propio sistema de enseñanza. En tercer lugar, por investigaciones de tipo internacional realizadas desde 1970 en diversas universidades de múltiples países (Estados Unidos, Alemania, Holanda, Finlandia, Noruega, Suecia, Italia, Francia, España, Brasil, entre otros), al punto de que con mucha regularidad aparecen los resultados de estudios sobre el Uruguay en las revistas especializadas más importantes del campo. Es, por lo tanto, mucho lo que sabemos al respecto de las Políticas Lingüísticas uruguayas y sus efectos. Si bien gran parte de esta investigación se relaciona directamente con las Políticas Lingüísticas en intersección con las Políticas Educativas, en este aspecto los avances investigativos presentan cierto carácter parcial, es necesario notar que se tiene mucha mayor información sobre el trayecto de la enseñanza primaria, la educación fronteriza y la educación de los sordos que sobre el resto del espectro de niveles, problemas y temas que se podrían considerar².

² El Apéndice 4 incluye, con la mayor exhaustividad que nos fue posible, la Bibliografía sobre Políticas Lingüísticas en el Uruguay, con especial atención a lo Educativo.

En una síntesis muy general de los aportes conceptuales de estas investigaciones, podemos señalar tres afirmaciones fundamentales:

1. El Uruguay produjo un imaginario político de sociedad monolingüe (en un contexto de sociedad pensada como homogénea en todos los sentidos), a pesar de que su proceso constitutivo fue histórica y societariamente de naturaleza fuertemente plurilingüe.
2. El peso de las políticas lingüísticas llevadas adelante por el Estado, principalmente desde 1877, aunque en forma muy inespecífica y dispersa, recayó siempre sobre ciertos componentes de las políticas educativas y, mejor aún, en las prácticas curriculares y didácticas de éstas.
3. Especialmente en el siglo XX, las tendencias hacia el diseño lingüístico de la sociedad uruguaya - principalmente en el ámbito educativo - se pueden caracterizar como orientadas teórica, ideológica y prácticamente en direcciones extremadamente eclécticas, en muchos casos altamente conflictivas y contradictorias.

Hasta el entorno de 1860 el país no había sido objeto de esfuerzos de planificación sistemática en ningún aspecto. A partir de esta década, y coincidentemente con diversos esfuerzos políticos que se reconocen con la denominación “modernización”, es que se llega al perfil señalado en el numeral 1 (supra). Teniendo en cuenta el pasado colonial y de población del territorio uruguayo durante la primera mitad del siglo XIX, escasamente asimilador en lo cultural y lingüístico, pero principalmente debido al “alud” inmigratorio multinacional del que el Uruguay se nutrió entre 1860 y 1920, puede decirse que el resultado esperado habría de ser una sociedad plurilingüe. Sin embargo, no fue ese el resultado, gracias fundamentalmente (aunque no sola o aisladamente y sin otros procesos concurrentes) al efecto de la Ley de Educación Común, que redactara José Pedro Varela y que fuera aprobada con modificaciones en el Decreto-Ley que lleva el nombre de

“Reglamento de la Instrucción Pública” por el Gobierno Latorre en 1877. Este Decreto consagraba la educación generalizada, laica, gratuita y obligatoria, y el uso del Español (“Idioma Nacional”)³ en todas las escuelas del país (Art. 38: “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional”). El Decreto-Ley se constituye en un primer acto de planificación lingüística, al imponer un modelo de enseñanza monolingüe y al desconocer las otras lenguas que se hablaban entonces en el país.

Esta política educativo-lingüística fue seguida al pie de la letra en todo el territorio y, especialmente, en la frontera, donde los lusohablantes que la poblaban casi exclusivamente fueron aculturados desde entonces a partir del modelo de los hispanohablantes del sur. La educación monolingüe en el sur determinó una sociedad monolingüe, aunque sobre una base plurilingüe que la sobrevivió a lo largo del tiempo hasta la mitad del siglo XX. Sin embargo, el monolingüismo del sur del Uruguay no puede explicarse únicamente por el efecto del Reglamento, sino que es necesario incluir otros factores: el variado plurilingüismo (generalmente compuesto por dialectos ágrafos y no por lenguas estandarizadas), la receptividad asimiladora del modelo inmigratorio uruguayo y la concomitancia de la movilidad social hacia la clase media batllista, entre otros. En cambio en el norte dio por resultado una sociedad bilingüe español-portugués. El bilingüismo fronterizo es el resultado extraordinario de la planificación lingüística de cuño vareliano, como ya se ha señalado repetidamente en la bibliografía especializada. Ya que la planificación partió de diagnósticos sociohistóricos y etnolingüísticos equivocados y de una ilusoria homogeneidad “nacional” (más deseada que real), es comprensible que el resultado no fuera el esperado (el “monolingüismo”). El portugués fronterizo, a partir de los empujes de instrumentación de la escuela vareliana en la frontera resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios norteros⁴.

En términos de didáctica lingüística, esto se expresa mediante la enseñanza exclusiva en español (en la cual la competencia lingüística materna de los hablantes queda suspendida) y mediante la prohibición expresa de utilizar las otras lenguas de los alumnos, con los correspondientes “castigos” morales y escolares (en la evaluación y en el manejo disciplinario). Una enorme cantidad de papelería (circulares, recomendaciones, etc.) estableció estas prácticas desde 1880 a 1930 para los hablantes de las lenguas de inmigración y durante todo el siglo XX para la región fronteriza, multiplicadas

³ Las discusiones entre las denominaciones "Español", "Castellano" e "Idioma Nacional" en el ámbito rioplatense son también parte de los elementos que nos permiten visualizar los procesos de las políticas lingüísticas en la región.

⁴ Ver un mapa de la distribución geográfica del Portugués del Uruguay en el Apéndice 5.

sistemáticamente en la orientación de los docentes y en la formulación interiorizada de modo unívoco de interpretar el fenómeno.

La asimilación lingüística de los inmigrantes y la estandarización progresiva del español rural y de contacto contribuyó principalmente desde el sistema educativo a la formación de una tradición de monolingüismo más o menos sólida, regida desde ideales sociolingüísticos puristas y con el modelo de un español “correcto”, identificado con la norma académica española. Simultáneamente, el país desarrollaba su propio proceso de estandarización natural, que se ha caracterizado como la coexistencia de tres normas regionales: el español rioplatense en el sur, el español fronterizo en el noreste y el español litoraleño en el oeste. Entre éstas y el modelo lingüístico ofrecido en la educación ha habido una relación de conflictividad, no siempre bien resuelta en términos pedagógicos.

Las políticas lingüísticas en el ámbito de la educación desde 1940 en adelante se pueden caracterizar en cuatro direcciones:

1. Las relativas a la enseñanza del español en los niveles educativos que fueron progresivamente consolidándose.
2. Las relativas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo en la Enseñanza Media.
3. Las relativas a la enseñanza en la Frontera con Brasil y al reconocimiento pedagógico del bilingüismo fronterizo.
4. Las relativas a las ofertas educativas a otras minorías lingüísticas.

En lo que respecta a la enseñanza del español, debe señalarse que en su progresión histórica, al tomar los tres componentes o niveles de la Educación en su conjunto, fue evolucionando desde los perfiles francamente puristas y academicistas a perfiles más cercanos a una enseñanza integrada a las realidades lingüísticas nacionales y a las necesidades sociales del estudiantado. No obstante, este proceso ha estado mayoritariamente signado por discusiones exclusivamente didácticas, con escasa valoración del lugar que esta enseñanza ocupa en las Políticas Lingüísticas en sentido

más amplio. Se ha señalado - sobre todo para la educación media - en muchos estudios y evaluaciones la persistencia de un predominio de la tendencia a concebir la enseñanza de la lengua como objeto de análisis en desmedro de la enseñanza vinculada a las competencias lingüísticas de los estudiantes para el uso académico y socialmente avanzado, principalmente en lo que se refiere a la escritura normal de las diferentes áreas científicas y de conocimiento alojadas en los planes de estudio, inclusive en el nivel terciario y universitario. En términos curriculares se evidencia una laguna con respecto a este último objetivo educacional posible, que ha dado lugar a diversas propuestas de inclusión curricular de componentes específicos para ella, que hagan posible enfocarse en la transversalidad del uso del lenguaje entre los diferentes componentes del currículum.

Desde 1930 el Uruguay tuvo un marcado tinte universalista y cosmopolita, evidenciado por la presencia de múltiples lenguas extranjeras en sus currícula de enseñanza media. Las lenguas extranjeras fueron introducidas en estos niveles educativos en forma escasamente orgánica o no sujeta a criterios generales de políticas lingüísticas explícitas o de un claro convencimiento de la función integrada que podrían tener en el currículum. Son muy diversos los criterios que se han utilizado, muchas veces relacionados a los prestigios de las lenguas en sí y la riqueza de su cultura, a supuestas valoraciones de alguna de ellas como lengua de mayor dominio universalista (ponderación actualmente vinculada al supuesto carácter “global” de alguna de ellas) y, más recientemente, de proximidad geográfica o de alineación geopolítica-comercial del país. Se ha señalado también que en ningún caso se ha vinculado estas elecciones con la matriz sociolingüística del país, sobre todo en lo que respecta a los grupos de inmigración o a la existencia de comunidades que las tienen de hecho como lenguas maternas. En los últimos años, la tendencia pareció ir dirigida al establecimiento de un perfil de oferta de lenguas en la educación formal integrado por el español y el inglés, ya que se ha considerado oficialmente que el inglés es la lengua extranjera que ofrecería más beneficios académicos a los estudiantes.

La oferta curricular de la Enseñanza Media ha incluido programáticamente durante el siglo XX las siguientes lenguas: Francés, Italiano e Inglés, con diversos diseños curriculares y jerarquizaciones diferentes entre ellas a lo largo del tiempo. En forma ocasional y de “experiencia” se ha ofrecido también Alemán (entre 1969 y 1975, y luego en 1992) y portugués (en 1996, en el contexto del “espacio libre”). Desde los años 90, la experiencia de los Centros de Lenguas, de carácter extracurricular, ha incorporado también el Alemán y el Portugués.

En lo que respecta a la enseñanza primaria, la presencia de las lenguas extranjeras - principalmente el inglés - es muy reciente y se ha dado en un proceso de incorporación respecto al cual subsisten muchas discusiones y desacuerdos. En forma excepcional, generalmente mediante convenios localizados, se ha incluido también Italiano, Francés y Portugués.

Es necesario señalar, también la ausencia de una política de inclusión de lenguas extranjeras en algunos de los componentes terciarios dependientes de ANEP, principalmente en la formación docente, donde no se ha creído en general, y salvo excepciones, necesario incluir lenguas extranjeras fuera de las carreras que otorgan títulos de Profesor de Lenguas Extranjeras. Como es obvio, estas decisiones van en contra de la tendencia universal para el nivel terciario y de las necesidades del propio sistema de enseñanza.

En los departamentos fronterizos del noreste, se constituyó, como ya señalamos, un perfil diferente. Éste fue caracterizado como sociedad bilingüe y diglósica, o sea como una sociedad en donde coexisten dos lenguas pero en una matriz social jerarquizada para permitir o no el uso de una u otra. Este perfil es muy complejo, y se establece esencialmente entre el Español Fronterizo y el Portugués del Uruguay. El Español Fronterizo presenta rasgos propios y una norma regional diferente a las de otras regiones del país, definatorias de su particularidad lingüística y con rasgos derivados de su contacto con el Portugués. El Portugués del Uruguay⁵ se caracteriza por ser una forma dialectal arcaizante y rural del Portugués Riograndense, que también presenta rasgos derivados de su contacto con el español. En este último caso, no se trata de una confusión contingente producida por los hablantes por falta de dominio de ambas lenguas, sino una variedad lingüística típicamente portuguesa, en la cual las incorporaciones del Español son secundarias; el Portugués del Uruguay está arraigado en comunidades lingüísticas populosas de los Departamentos fronterizos que lo tienen como lengua materna. El Español fue utilizado como variedad alta, para los fines socialmente prestigiosos, principalmente en la educación. El Portugués quedó reducido a los usos domésticos. En el establecimiento de esta matriz diglósica jugó un papel determinante el sistema educativo, responsable de la introducción del Español en un territorio monolingüe en Portugués hasta los albores del siglo XX. Como se ha señalado desde 1950, la presencia de una

⁵ Llamado en la bibliografía de las diversas épocas “Fronterizo”, “Dialectos Portugueses del Uruguay (o DPU)” y “Portugués del Uruguay”; por sus hablantes como “brasileiro” y por cierta popularización de origen periodístico como “Portuñol”.

educación monolingüe (generalmente con estrategias coercitivas) ha sido la responsable principal de múltiples problemas en el éxito y la calidad de la enseñanza.

La planificación lingüístico-educativa en la frontera y las prácticas escolares fronterizas se mantuvieron en estos términos sin ninguna discusión hasta 1967, en que se discutió por primera vez un plan de reforma. A partir del “revolucionario descubrimiento” de la existencia de una forma dialectal del portugués y de una importante comunidad de hablantes monolingües en esta variedad, la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo elaboró un proyecto que presentó en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza. Este proyecto puede hoy ser discutido desde diversos puntos de vista, habida cuenta de los cambios que ya se han operado en la realidad sociolingüística de la región y de los conocimientos nuevos que la investigación ha ido arrojando. Sin embargo, en 1967 se ajustaba con gran cautela a lo descrito por los investigadores. Algunos docentes fronterizos elaboraron informes en los cuales con espíritu técnico y agudo conocimiento de la realidad fronteriza interpusieron opiniones, muchas de las cuales resultan hoy ser pertinentes, a juzgar por las investigaciones posteriores. Rápidamente, el proyecto fue aprobado en el Consejo, pero finalmente acabó siendo rechazado y nunca se instrumentó, no en virtud de sus posibles defectos técnicos sino por la discusión provocada en el Parlamento en torno al argumento de cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional. Esta interposición se fundamenta en la idea muy arraigada - y francamente errónea - de que el portugués es una lengua que se impone en la frontera recientemente como dominio cultural del Brasil y que el Portugués del Uruguay es una interlengua informe, fruto de este avance.

Son estas últimas las actitudes lingüísticas que imperaron en las dos décadas que siguieron, caracterizadas por el autoritarismo pedagógico propio de la Dictadura Cívico-Militar. Durante 1978 la prensa uruguaya dedicó más espacio al tema lingüístico fronterizo que durante toda su historia. El Ministerio de Educación y Cultura de la época desarrolló una intensa campaña de “Corrección Idiomática” y promovió variadas declaraciones respecto al “problema fronterizo”, entre las cuales las del Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria de 1978 (simbólicamente en el año del centenario del primer congreso de inspectores), las de múltiples educadores que manifestaron actitudes lingüísticas ultranacionalistas de derecha y las de miembros de la Academia de Letras con el mismo tono y orientación. El *leit motiv* central de esta campaña lo constituye la “penetración del portugués” y la “defensa del Idioma Nacional”.

Entre 1986 y 1989 se esbozaron varias estrategias tendientes a la educación bilingüe fronteriza que fueron rechazadas desde los organismos competentes. En 1989 la Universidad de la República y el Consejo de Enseñanza Primaria acordaron llevar adelante el proyecto denominado Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera (PROPELER). En un grupo de escuelas seleccionadas del Departamento los maestros elaboraron por sí mismos con un grupo de especialistas (lingüistas, psicólogos, antropólogos y pedagogos) estrategias para procesar la adquisición de la lengua escrita en ese contexto tan particular. Sin embargo, el programa fue eliminado al iniciarse el año 1991 sin explicaciones de ninguna índole por el nuevo Consejo de Enseñanza Primaria, y contra las evaluaciones positivas recibidas.

La década del 90, especialmente en el Departamento de Rivera, se caracterizó por notorios cambios de actitudes en los docentes y en las autoridades, tal vez ayudados por diferentes procesos, como la difusión de la experiencia del PROPELER, la realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo (1999-2001) y una Diplomatura en Estudios Fronterizos en Rivera (2001-2002) por la Universidad de la República, con importante participación de docentes e inspectores de ANEP, y la instauración en 2003 del Programa de Inmersión Dual Español-Portugués en Escuelas Fronterizas en el ámbito de ANEP.

Como es evidente, el Uruguay alberga pequeñas comunidades lingüísticas de diverso origen y significación: judíos, ingleses y americanos, rusos, armenios, italianos, alemanes, coreanos, valdenses y, muy recientemente, finlandeses. Algunos de estos grupos han generado ofertas bilingües propias, de tipo privado, que en muchos casos han sido ampliamente suficientes a las demandas y características de estos grupos, pero en otros, el sistema educativo debe ser llamado a responsabilidad respecto a la educación de los niños que provienen de algunas de estas comunidades. A éstos deberían sumarse los vínculos lingüísticos establecidos durante la “diáspora” uruguaya desde fines de los años 60, la reincorporación de los hijos de estos emigrantes a su posible regreso y los compromisos que el sistema educativo deberá establecer con el reciente “Departamento 20”.

Entre los grupos minoritarios con una lengua diferente a la española deben incluirse las comunidades sordas. El Uruguay ha sido pionero en el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) de las comunidades sordas, en especial para la Educación. En efecto, en 1987, y luego de cinco años de estudio por una Comisión Especial integrada por actores diversos, el Consejo de Educación Primaria aprobó la Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo, que fue modelo para

otros países y que ha presidido la educación de los sordos en Primaria desde entonces. A fines de la década del 90 se fue produciendo la organización de clases especiales para sordos con intérprete de LSU en diversos liceos de la capital. En 2001, el Parlamento uruguayo aprobó la Ley 17.378 de reconocimiento de la LSU, en la cual se establece la obligación del Estado de avanzar en su utilización en la educación, de formar intérpretes y docentes sordos, entre otras disposiciones.

A pesar de estos importantes avances, son muchas las carencias que aquejan al campo de la educación de sordos y al desarrollo de la Educación Bilingüe LSU-Español, de los cuales señalaremos sólo algunos. En el ámbito de la Educación Primaria, la educación de los sordos mantiene un vínculo histórico con la Educación Especial, lo que la liga a las actividades pedagógico-clínicas derivadas a la concepción de la discapacidad, mientras que para el establecimiento de la Educación Bilingüe ha de suponerse (y la Propuesta de Implementación arriba citada se basa, de hecho, en esto) una concepción social y lingüística de la sordera, como la que se le ofrece a cualquier otro grupo lingüístico y culturalmente minoritario, en el marco de referencia de la Educación Común. También ha existido el peligro de suponer la posibilidad de la convivencia de la Educación Bilingüe de los Sordos con los modelos de inclusión de los discapacitados al aula regular con didácticas y organizaciones curriculares uniformes, ya que la Educación Bilingüe supone una comunidad escolar de hablantes de LSU, que provean modelos lingüísticos a los niños sordos y permitan la estandarización de la lengua para los fines curriculares. Otro factor preocupante es la inexistencia de cursos de formación de docentes de sordos en LSU y la incompreensión de que éstos deben ser preponderantemente sordos y usuarios de LSU. Por último, señalaremos la dificultad que implica la desconexión de los procesos hacia la inclusión curricular de la LSU como lengua de instrucción en la Educación Primaria y la Educación Secundaria. En el caso de la Educación de los Sordos, se ha señalado en todas las investigaciones (y esto con mucho énfasis conceptual) que el avance sólo puede venir de incorporar este tema como asunto inherentemente de Políticas Lingüísticas.

La diversidad de aspectos y temas relativos al Dominio Lingüístico de la Educación que hemos venido señalando en estos Antecedentes, ponen de manifiesto que es evidente que sólo pueden ser entrevistados y atendidos adecuadamente en un marco orgánico de referencia de las políticas lingüísticas en la Educación Pública.

3. JUSTIFICACIÓN

¿Por qué el sistema educativo uruguayo necesita establecer políticas lingüísticas?

El sistema educativo de nuestro país necesita establecer políticas lingüísticas por varias razones. Entre todas, una parece destacarse: hasta el momento no ha existido una verdadera política en este sentido. Se debe hacer la salvedad de que en la época en que Varela estuvo a cargo de la Instrucción Pública (1877→) hubo una clara intención de dejar sentado que el país era monolingüe, por lo que el “idioma nacional” sería, desde entonces, el Español. Desde ese momento se puede decir que esa representación se consolidó, sobre todo a través de las instituciones educativas, convirtiéndose en una fuerte “tradicción”. Sin embargo, y a pesar de estos actos de diseño pedagógico, tal vez no pueda hablarse estrictamente de una política lingüística oficial.

Por otra parte, desde ese momento hasta la actualidad, el sistema educativo no habilitó la realización de otro tipo de consideraciones en este sentido. Se podría decir que hubo algunos intentos de establecer ciertas normas con relación a la cuestión lingüística, pero no para cambiar esa “tradicción”, sino más bien para reafirmarla. Uno de los más claros intentos en este sentido se dio en el período de la dictadura, en el que se insistía en que el “hablar bien” se vincula con ser un buen patriota. Otros intentos más recientes tienen que ver, en cambio, con la enseñanza de otras lenguas.

Estos y otros intentos siempre partieron de la suposición de que el nuestro era un país monolingüe. Nunca, al menos desde los ámbitos oficiales, estuvo planteada la cuestión de que el país no fuera monolingüe, lo que ha condenado, durante mucho tiempo, a las regiones fronterizas del país a relegar su lengua de origen y a aprender, como primera lengua, lo que para sus habitantes sería una segunda lengua. Podría decirse que otro tanto pasó con la comunidad sorda: su lengua es la Lengua de Señas, sin embargo hasta hace muy poco tiempo ésta no era utilizada en la educación o quedaba relegada a un segundo lugar en las instituciones educativas. Ambos podrían ser considerados dos de los ejemplos más paradigmáticos de injusticia hacia algunas comunidades de hablantes, aunque podría hablarse de otros casos.

Actualmente, los cambios y las demandas sociales exigen la revisión de esta situación para encontrar las bases de un proyecto de país que contemple, con verdadera equidad, los derechos de todos sus ciudadanos y el respeto por sus identidades lingüísticas. Estas acuciantes demandas constituyen uno de los mayores argumentos para justificar el establecimiento de políticas lingüísticas explícitas en los sistemas educativos.

Considerar que nuestro país no es monolingüe, implica la necesidad de establecer políticas lingüísticas que contemplen la realidad ahora aceptada de la diversidad lingüística. La forma de materializar estas políticas tiene estrecha relación con una adecuada, y sin dudas compleja, planificación lingüística, que debería atravesar todo el sistema educativo.

Cuando se hace alusión al “sistema educativo”, se hace referencia al sistema en su totalidad, lo que implica considerarlo desde las etapas iniciales hasta los sistemas terciarios y superiores de educación. Esta consideración se fundamenta en el hecho de que el individuo que se está educando es siempre el mismo a pesar de que tenga que transitar por distintos tramos de la educación que, lamentablemente, no siempre tienen en cuenta este hecho y contribuyen así, en gran medida, a fomentar visiones fragmentadas de la educación. Cuando se habla de la necesidad de establecer políticas lingüísticas en el sistema educativo no se está pensando en un nivel o dos de la educación, sino del sistema en su totalidad. Sería altamente perjudicial, tanto para el individuo como para la sociedad, que en Primaria se siguiera una línea política, en Secundaria otra y en la Universidad otra.

A modo de ejemplo, los diagnósticos relacionados con el aprendizaje de la “lengua” considerada “oficial” realizados en los últimos años en el país no son alentadores. Lo que evidencian las evaluaciones, aplicadas en Primaria, en Educación Media, en los Institutos de Formación Docente y en distintas Facultades de la Universidad, es que, a pesar de haberse tomado como objeto de enseñanza, a través de todo el sistema educativo, una única lengua “oficial” (el Español), los resultados están lejos de ser los deseables. Esto se agrava dramáticamente cuando se trata de la producción de textos escritos y el desempeño en modalidades de habla de mayor exigencia de formalidad. Es posible que este hecho tenga un origen multicausal y complejo y que no se deba solamente a la falta de políticas lingüísticas en el país, ya que es razonable pensar que en estos “fracasos” estén incidiendo aspectos pedagógicos, psicológicos, socio-económicos y otros. Sin embargo, la cuota pedagógica es la que más debería preocupar al sistema educativo, puesto que es la de su estricta incumbencia. No hay otra organización formal que tenga como fin este cometido.

Seguramente el establecimiento de una política lingüística para todo el sistema educativo implique, entre otras cosas, cambios profundos en algunos aspectos pedagógicos y didácticos, como los relacionados con los currícula. Se hace cada día más evidente la necesidad de una mirada distinta obligue a plantearse un “gran currículum” relacionado con lo lingüístico que atraviese todo el sistema educativo. Para cumplir cometidos de esta envergadura, lo más probable es que no se lo pueda pensar ni diseñar

en forma lineal. Por otra parte, pensar este “gran currículum” obligará a contemplar y a neutralizar algunos problemas que los investigadores pedagógicos actuales señalan, a nivel que podría considerarse mundial, como obstáculos para la credibilidad de los sistemas educativos. Esos problemas están profundamente atravesados por lo lingüístico.

Podría decirse, contestando a la pregunta inicial, que el sistema educativo uruguayo necesita establecer políticas lingüísticas, entre otras razones que seguramente puedan desprenderse de éstas, por las que destacamos a continuación.

- Para hacer suya una cuestión de justicia histórica con relación al respeto que siempre debió haber hacia comunidades que tienen otras lenguas de origen.
- Para atender a las demandas sociales que exigen nuevos y más complejos usos del lenguaje y que obligan a repensar la cuestión de la equidad del acceso a ellas sin exclusiones.
- Por razones pedagógicas, entre las que se destaca el hecho de que una política lingüística que busque la justicia social y la equidad potenciará enormemente el aprendizaje y podrá favorecer una mayor inclusión.
- Para revisar las concepciones del lenguaje que se fueron albergando en la tradición pedagógica y que dan sentido a algunas de sus prácticas adecuadas y justas, pero también a las inadecuadas e injustas.
- Para poner sobre el tapete cuestiones relativas a la calidad, la continuidad y coherencia de las acciones del sistema educativo, que descansan, se refieren o son atravesadas por lo lingüístico.

4. ALGUNAS CUESTIONES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS REFERIDAS A LA RELACIÓN LENGUAJE - EDUCACIÓN

En esta sección se presentan algunos conceptos y definiciones fundamentales en relación a la relación lenguaje-educación, que constituyeron decisiones terminológicas para redacción de los Documentos de la Comisión. Dada la ambigüedad que algunos términos presentan, tanto en la literatura específica como en el uso no especializado, y su centralidad en la formulación de una propuesta de políticas lingüísticas, la Comisión considera conveniente la presentación explícita de los mismos. En particular, se definen y deslindan los siguientes conceptos: dominio lingüístico, lengua materna, condición de hablante, conflicto lingüístico, niveles de funcionamiento del lenguaje, segunda lengua y lengua extranjera⁶.

Dominio lingüístico

Se entiende por *dominio lingüístico del currículum* todas aquellas disciplinas o áreas del currículum que tienen una vinculación directa con la formación lingüística de los alumnos en los distintos componentes del sistema (Primaria, Secundaria, Escuela Técnica y Formación Docente). De este modo, integran el dominio lingüístico del currículum las áreas de trabajo con la lengua en Educación Primaria, las disciplinas de Idioma Español y de otras lenguas (Inglés, Francés, Portugués, Italiano, etc.) y las clases o talleres de Lengua Oral y Escrita en Educación Secundaria y Técnica, así como los cursos en el componente de formación docente asociados a estas áreas curriculares. Estas disciplinas o áreas pueden tener en los distintos componentes del sistema de Educación Pública un espacio curricular o extracurricular y pueden presentarse en distintos formatos (como cursos, áreas dentro de una “materia” específica, talleres, entre otros).

Por extensión, es necesario tener en cuenta que el dominio lingüístico del currículum incluye también, pero en forma transversal y no caracterizada en los diseños curriculares, la dimensión de uso del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje en cualquier área o disciplina.

⁶ En el Apéndice 3 se incluyen otros términos y un análisis más detallado de los valores que a ellos se les otorga en diferentes tradiciones teóricas.

Condición de hablante

El concepto de *condición de hablante* se refiere, aprovechando la ambigüedad del término “condición”, a:

1. El hecho de que los alumnos y los educadores al ingreso en el sistema educativo son ya hablantes, es decir, tienen un saber lingüístico que constituye su *lengua materna*. Este simple hecho remite a una “condición-para”: para que haya enseñanza o aprendizaje, este saber es *conditio sine qua non*. Este saber es previo a la escuela y a la institución educativa en general y es el único punto de partida posible del vínculo educativo.
2. El hecho de que, en su experiencia social o instruccional en la institución educativa o fuera de ella, el sujeto entra en otras relaciones diferentes, con segundas lenguas o variedades de lengua, que se ordenan en su ámbito subjetivo de múltiples formas, y que le permiten los juegos de identificaciones y valoración de sí en tanto hablante (o ¿usuario?) de todas ellas. En este sentido se hace referencia a la “condición” compleja de la subjetividad de los hablantes y de sus conocimientos acerca de las variedades lingüísticas que conforman este conglomerado, de sus valores y sentidos personales.

Lengua materna

Desde un punto de vista biológico, y para algunas corrientes de pensamiento, la lengua materna puede entenderse como la realización de la capacidad innata universal que todos los individuos de la especie humana tienen en cuanto miembros de la especie y que se determina en los primeros años de vida en función de los datos lingüísticos a los cuales estén expuestos, es decir, la lengua o lenguas que se hablen en el hogar.

Para otros puntos de vista, y atendiendo a su dimensión subjetiva, la lengua materna es aquella serie de experiencias vividas por el sujeto a través de las cuales se constituyó como tal, inscribiéndose en el lenguaje. Es inherente a la propia existencia del sujeto, en la medida de que estos puntos de vista derivan la existencia de sujeto de su condición de hablante. La lengua materna se define así como una condición singular, como aquel “espacio” donde cada individuo se constituye como hablante.

En uno u otro sentido, la lengua materna no es “correcta” o “incorrecta” y no es

nunca un objeto a enseñar, porque no puede serlo, ya que pertenece al universo de lo individual y subjetivo. Es por ello que expresiones como “enseñanza de la lengua materna” encierran en sí mismas una contradicción, que puede inducir de algún modo a negar la condición de hablante del niño antes de su exposición a otros niveles de lengua.

Sin embargo, como resultado del proceso de adquisición del lenguaje, el sujeto se verá relacionado en forma particular con una o más variedades lingüísticas (necesariamente de tipo coloquial y domésticas) que reciben el nombre de “Español”, “Bantú”, “Kechua”, “Friulano”, “Papiamento”, etc. Sin dudas, éstas son entidades sociales, por lo cual la condición lingüística singular del ser hablante le permite construir identidades sociales, en la medida en que se identifique con otros individuos que sean hablantes de “la misma lengua”.

Por otro lado, sin perjuicio de que la condición de hablante se conforma en los primeros años de vida de las personas, ésta se irá actualizando a lo largo de la vida, y los distintos ámbitos de funcionamiento de su vínculo social y de su subjetividad pueden intervenir de diferentes maneras en esta condición.

Conflicto lingüístico

En tanto la institución educativa presenta necesariamente otra lengua o variedad de lengua distinta de la lengua o variedad materna, siempre trabaja en una zona de conflicto o litigio lingüístico, de conflicto inter- e intra-subjetivo. En un sentido más general, toda situación de enseñanza supone un conflicto entre lo que se sabe y lo que no se sabe y es adecuado conceptualizar y reconocer este conflicto, en oposición a visiones más armónicas de proceso y continuidad lingüísticas.

Niveles de funcionamiento del lenguaje

Este aspecto del fenómeno lingüístico se refiere a la capacidad (o potencialidad) de los individuos de utilizar diversos *niveles*, *registros* y *estilos* de lengua de acuerdo a los diferentes ámbitos de funcionamiento y necesidades sociales. En este nivel de análisis se pueden distinguir los “usos altos del lenguaje”, aquellos que la sociedad considera adecuados para los ámbitos formales y públicos de interacción (entre los cuales se

encuentran el registro escrito, el estilo formal, el lenguaje académico) y los “usos bajos del lenguaje” que caracterizan a los ámbitos coloquiales e informales de interacción lingüística.

Para la referencia a los usos formales y públicos de la lengua (que denominamos antes como “usos altos”) suele aparecer la expresión “lengua estándar”. Ésta denomina una variedad particular de lengua que goza de prestigio social y que está asociada al manejo culto, bien articulado y sofisticado del lenguaje.

De modo muy general, estos distintos registros o estilos corresponden a los diversos usos del lenguaje que la sociedad considera adecuados en los diversos ámbitos de funcionamiento. La adquisición de distintos estilos o registros de lengua dependerá de las experiencias individuales y sociales que tengan los individuos en sus ámbitos de funcionamiento y de las identificaciones sociales y grupales que los individuos desarrollen a lo largo de su vida.

Es imperioso pensar en el posible rol de la institución educativa en relación a estas distinciones. El objetivo de la educación en materia de lenguaje puede pensarse como el de “ampliar” el repertorio lingüístico de los estudiantes, es decir que la sociedad le asigna a la educación la función de habilitar el acceso a niveles de lenguaje más cultos, formales o académicos, que típicamente se adquieren fuera del hogar o de los demás ámbitos íntimos, coloquiales e informales que caracterizan la cotidianeidad de niños y adolescentes. Así planteada esta función, la institución educativa necesariamente debe reconocer y conceptualizar el “conflicto” y la “lengua materna” como puntos de partida para otros posibles niveles de funcionamiento.

Lengua como “*objeto de estudio*” u “*objeto de conocimiento*”

Con estas denominaciones nos referimos al conocimiento objetivo y explícito de la lengua en las prácticas educativas, derivado de la transposición de los saberes producidos por la ciencia lingüística y por la tradición analítico-descriptiva-normativa ligada a cada lengua. Se trata de un saber de tipo académico, que incluiría, por ejemplo, la descripción gramatical, fonológica, léxica, ortográfica, semántico-pragmática, etc. y otros conocimientos, como el relativo a la historia de la lengua, así como postulados prescriptivos (los aspectos normativos, el cómo se debe hablar o escribir de acuerdo al concepto de “corrección gramatical” establecido y socialmente aceptado).

Éste es un nivel ciertamente independiente de los hablantes y externo respecto de

ellos y de su experiencia previa con el lenguaje (a diferencia del saber subjetivo interno que es la lengua materna). Este nivel incluye la reflexión metalingüística, es decir, la posibilidad de hacer explícito el conocimiento inconsciente que el hablante tiene de la lengua y de hacer diversas operaciones con él. Aunque pueden ocurrir instancias espontáneas de reflexión metalingüística en un contexto no educativo, es en el marco institucional donde esto ocurre por excelencia, y es así como se entienden típicamente expresiones escolares como “una clase de gramática”. De este dominio es el nivel de la “corrección idiomática”, es decir, es en referencia a este nivel de lengua que tiene sentido hablar de “corrección” (gramatical, ortográfica, etc.).

En este nivel se ubica típicamente el “ideal de lengua”. A diferencia de los otros niveles descritos antes, aquí la lengua aparece como un objeto homogéneo y estable (casi universal), lo que es uno de sus mayores valores pedagógicos o beneficios, ya que con él se establece una relación lengua-sujeto estable, reflexiva y representable.

Segunda lengua y lengua extranjera

Se denomina *segunda lengua* a aquella lengua que se adquiere o aprende posteriormente a la adquisición de la primera lengua o lengua materna. El término “segunda” es utilizado en oposición a “primera”, aunque “segunda lengua” puede referirse a cualquier lengua adquirida después de la materna (sea segunda, tercera, etc.). La expresión *segunda lengua* también es usada para referirse a la lengua mayoritaria de grupos lingüísticos minoritarios (por ejemplo, el español para los hablantes nativos de portugués de la región fronteriza, para quienes el español no es la lengua materna, pero es la lengua mayoritaria y de carácter oficial en la sociedad).

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. La distinción planteada entre segunda lengua y lengua extranjera también ha sido usada para diferenciar formas de adquisición espontánea como consecuencia de participar en una comunidad que habla otra lengua (segunda lengua), en oposición con la instrucción formal en el ámbito de clase (que se reserva para la lengua extranjera).

Si bien esta distinción está presente en la literatura técnica, es actualmente cuestionada, ya que no siempre es sencillo trazar los límites de contacto de un individuo particular con las distintas lenguas en cuestión. Asimismo, en las sociedades contemporáneas, la comunicación permite contactos lingüísticos a distancia o de productos lingüístico-culturales que no se apoyan en interacciones sociales cara a cara pero que generan conexiones y pertenencias a distintos niveles. En este sentido, es frecuente observar el uso indistinto de ambos términos.

En los Documentos de la Comisión hemos optado por utilizar *Segunda Lengua (L2)* para referirnos a aquella lengua diferente a la vinculada a la condición materna de los alumnos (L1), pero con presencia en la comunidad y por tanto con la cual los alumnos tienen un contacto frecuente en interacciones fuera del ámbito escolar. Por Lengua Extranjera (LE) nos referiremos a una lengua diferente a la vinculada a la condición materna y sin presencia sustancial de hablantes nativos en la comunidad.

5. PRINCIPIOS RECTORES

La Comisión ha acordado establecer los siguientes ocho *Principios Rectores*, entendidos en su conjunto como un sistema paramétrico de naturaleza preceptiva para el establecimiento de las Políticas Lingüísticas en el ámbito de la Educación Pública.

1. Se debe promover que la experiencia de los alumnos y los docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación propenda al ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares.

2. En el marco de referencia de la Modernidad, los sistemas educativos jerarquizaron la lengua escrita como centro de los procesos de enseñanza. La lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas deben seguir considerándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda su experiencia en el sistema educativo. Por lo tanto, en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas.

3. Independientemente de que la enseñanza deba satisfacer los objetivos planteados en el Principio 2, se debe reconocer y respetar la condición de docentes y alumnos en tanto hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo.

4. En el proceso de enseñanza es necesario establecer distinción entre, por un lado, el uso de la lengua oral y escrita y, por otro, las lenguas como objeto de análisis y conocimiento metalingüístico. Ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico deben tener lugar en ese proceso.

5. Más allá de las asignaturas específicamente lingüísticas, se considera que el lenguaje es el soporte y el articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área.

6. La investigación de los últimos cincuenta años ha demostrado que es necesario tener en cuenta que las normas lingüísticas del Español en el Uruguay (por ejemplo, una norma “rioplatense” en el sur, otra “litoraleña” en el oeste y otra en contexto de bilingüismo con el portugués en el noreste), son disímiles entre sí y con respecto a las del Español Peninsular o a la de un posible Español Panhispánico o General. También es necesario considerar la existencia de variedades lingüísticas no españolas, entre las cuales se destacan el Portugués del Uruguay hablado en el noreste y la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) propia de las comunidades sordas, que tienen el carácter de lengua materna para determinados grupos humanos considerables. Todos estos factores de diversidad lingüística, y otros que puedan colegirse en el futuro, deben ser tenidos particularmente en cuenta al trazar políticas educativas y de organización curricular.

7. Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses.

8. El sistema educativo deberá asegurar la articulación y la coherencia de los principios rectores de la educación lingüística a lo largo de todo el proceso formativo.

6. SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN CON EL DOMINIO LINGÜÍSTICO.

Los ocho *Principios Rectores* que se establecieron en relación al Dominio Lingüístico de la Educación, requieren en cada caso algunas consideraciones y comentarios. Además, es imperioso tener presente la intención de sistematicidad que los orienta en un sentido pedagógico determinado, que debe explicitarse y referirse a las prácticas pedagógicas concretas.

La Educación en las sociedades democráticas tiene entre sus fines fundamentales la formación del sujeto social y del ciudadano, en relación indisoluble con la enseñanza de los conocimientos que la cultura y la ciencia han ido produciendo históricamente. Entre estos dos aspectos del accionar educativo, los sujetos en desarrollo, niños y adolescentes, transitan en una *experiencia*, que se asienta en sus condiciones personales y en la interacción con los sujetos sociales que participan con ellos del proceso educativo, a saber sus docentes. Estos últimos intervienen en esta experiencia, que es también la suya, aunque desde posiciones diferenciadas.

La experiencia de unos y de otros en el sistema educativo debe estar presidida por el ejercicio de la libertad, toda vez que a ella debe propender, para el crecimiento, el cambio y las transformaciones sociales y culturales. En este proceso, y aceptando que el lenguaje es el vehículo fundamental de toda enseñanza y de todo aprendizaje, la relación que con los recursos lingüísticos tengan unos y otros en el seno del proceso educativo debe estar caracterizada por la libertad y atender al libre desarrollo de las potencialidades que traen consigo, en dirección a potenciar al máximo su condición de hablantes. El sentido pedagógico del **Principio 1**, como se, se refiere en forma muy abarcativa al clima general que debe reinar en las instituciones educativas tanto para alumnos como para docentes, en tanto sujetos sociales que son hablantes dentro y fuera de las instituciones, y que realizan en ellas un tránsito de experiencia.

En la medida en que tanto alumnos como docentes no son, precisamente por ser hablantes, sujetos puramente autárquicos, es que nos permitimos llamar la atención acerca de que lo que llamamos lenguaje es intrínsecamente una condición societaria, de lazo social alterizante. La condición de hablantes de los participantes del hecho educativo ingresa a la dinámica escolar marcada por su historicidad de origen social, con marcas de pertenencia comunitaria, que es imprescindible respetar y potenciar al máximo, para que la educación no sea un mero acoplado a la vivencia lingüística que los constituyó como

hablantes. El **Principio 3** llama, por tanto, la atención sobre las relaciones que en la experiencia educativa es necesario mantener y ponderar entre las hablas exteriores a la institución y aquéllas que cobran sentido en ellas.

La función educativa consiste en incorporar a estas experiencias anteriores de los alumnos y los docentes nuevas dimensiones, que permitan la apertura al conocimiento y a los valores culturales, y que hagan de ella un instrumento abierto al enriquecimiento progresivo y no, como es posible observar muchas veces, un choque inhibitorio o substractivo con respecto a su condición de hablante. A esto apunta el **Principio 2**, a que la experiencia educativa propenda al hablar más, sobre mayor cantidad de cuestiones y con dimensiones más complejas de uso de los recursos lingüísticos.

El respeto a la singularidad de estas experiencias lingüísticas en el seno del sistema educativo, tanto para alumnos como para docentes, debe ser un polo jerarquizado en el diseño de las actividades del dominio lingüístico del currículum, recordando que la singularidad se hace libre y plenamente democrática en copresencia de los lazos comunitarios que son intrínsecos a la existencia misma del lenguaje.

Los actores en la situación de enseñanza, en particular el docente y los alumnos, son hablantes de variedades lingüísticas que constituyen su lengua materna y que están fuertemente vinculadas a sus orígenes sociales y culturales. Estas variedades deben ser reconocidas y respetadas, ya que esto constituye un derecho de los individuos y es, además, el punto de partida deseable para el establecimiento de un vínculo sano en el cual se puedan enseñar y aprender otros niveles de lengua, así como otros saberes posibles que se expresan usando esos niveles de lengua.

El **Principio 2** se expresa en referencia a la innegable obligación de los sistemas educativos referida a la enseñanza de la lengua escrita y las variedades lingüísticas con ella vinculadas. Enseñar lengua escrita es una responsabilidad de los sistemas educativos porque no es en los ámbitos pedagógicos más primarios, como la familia, a quienes compete esta tarea tan especializada. La escritura forma parte de la Línea Cultural de Desarrollo (LCD) y dentro de la misma se constituye como un proceso psicológico superior de nivel avanzado con todo lo que ello implica para potenciar el desarrollo del individuo, porque la escritura obliga a la precisión ayudando a formar seres precisos.

Entre las variedades asociadas a la escritura se destaca la llamada “lengua estándar” y, por supuesto, las variedades académicas propias de cada disciplina. Esas variedades deben enseñarse en los sistemas educativos. El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que atraviesa todo el sistema educativo y en cada tramo deben utilizarse las

distintas variedades a ella asociadas. De ahí la importancia de que en cada nivel de la educación, la escritura sea objeto de consideración y tratamiento.

El desarrollo de la lengua escrita y las variedades formales y académicas a ella asociadas, que constituyen uno de los objetivos centrales de la educación, no puede apoyarse - como establece el **Principio 3** - sobre el menosprecio o la negación de las hablas informales o regionales que constituyan las variedades lingüísticas de origen de docentes y alumnos. Esta actitud es violenta y agresiva hacia los individuos en tanto cuestiona sus raíces e identidad, y además resulta contraproducente en términos educativos ya que, al atentar contra la identidad lingüística y cultural del sujeto, interfiere en el establecimiento de un vínculo con el conocimiento.

Lo planteado antes no debe suponer renunciar ni reducir los objetivos en materia de lengua y de conocimientos académicos correspondientes a cada disciplina en cada componente del sistema, ni promover el uso de variedades informales o regionales fuera del ámbito natural correspondiente. Por el contrario, el señalamiento y explicitación de la adecuación o inadecuación de las diferentes variedades y niveles de lengua dependiendo de los contextos de comunicación ofrece interesantes posibilidades de reflexión metalingüística, con potenciales consecuencias de enriquecimiento lingüístico para los alumnos.

El **Principio 4** expresa que existe una distinción básica entre dos tipos de conocimiento: el conocimiento lingüístico implícito que permite usar de modo competente una lengua en sus modalidades oral y escrita, y el conocimiento explícito, de tipo metalingüístico, que constituye un saber consciente acerca de un objeto de estudio, en este caso, la lengua. Esta distinción puede identificarse con la diferencia entre “saber hacer” y “saber acerca de”. El “saber hacer” supone un conocimiento de tipo práctico que le permite al individuo funcionar lingüísticamente en contextos formales (por ejemplo, hacer una presentación oral más o menos extensa, escribir un informe descriptivo o un artículo expositivo acerca de un tema académico, etc.) usando los recursos lingüísticos adecuados para ello (fundamentalmente vocabulario y construcciones sintácticas). El “saber acerca de”, en cambio, supone la posesión de un cuerpo de conocimientos comparable al de otras áreas académicas, como la biología o la historia, que se adquieren como consecuencia del estudio sistemático del lenguaje. Este estudio incluye el análisis de los distintos niveles de la lengua, es decir, la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica, el léxico. Además de poder aislar este componente de enseñanza como un objetivo propio y en sí mismo, este señalamiento implica también reconsiderar y

profundizar las condiciones de transposición desde las ciencias específicas del dominio lingüístico para la presentación programática de su oferta en la enseñanza en cada uno de los niveles.

El establecimiento de esta distinción no supone afirmar que no existan entre ambos tipos de conocimiento estrechas vinculaciones. Por el contrario, existe entre ellos un interjuego de mutua influencia. Sin embargo, es necesario identificar y reconocer sus especificidades, ya que ambos tipos de conocimiento son necesarios en la formación básica de los individuos y sus desarrollos deben estar previstos en los planes de formación relacionados al dominio lingüístico.

En ese interjuego del “saber hacer” y “saber acerca de”, el lenguaje permite acercarse al conocimiento, comprenderlo, producirlo, recrearlo, más allá del estudio del sistema de la lengua. Las prácticas lingüísticas promueven el desarrollo cognitivo en ese ejercicio permanente de relacionar, asociar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar. En el ámbito académico se hace más explícita esta transversalidad de la función del lenguaje, y comprenderlo de ese modo hará que la persona asuma la responsabilidad de sus intervenciones orales y escritas.

El **Principio 5** es, en parte, un derivado necesario de lo que venimos diciendo. El tránsito por el sistema educativo necesita de un saber lingüístico que pone en juego los otros conocimientos disciplinares; por este motivo, los docentes deben darse cuenta de la necesidad de trabajar con producciones tanto orales como escritas que traducen un saber disciplinar concreto de acuerdo a lo trabajado. En este entendimiento de que todo conocimiento se incorpora y se explicita a través del lenguaje y que sin éste es imposible trascender tanto en el mundo académico como en el social, en el laboral y en todos los órdenes de la vida de una persona, es que el lenguaje en el ámbito educativo – más allá de su estudio en particular – se sustantiva y debe cobrar la verdadera dimensión que sustente la labor pedagógico-didáctica de todos actores que intervienen en este intercambio comunicativo. Por tanto, desde el currículum debe explicitarse que el lenguaje es el eje transversal de todo hecho y proceso educativo, que atraviesa todas las actividades propias de cada disciplina y que la exigencia de la adecuación de todo producto lingüístico debe ser responsabilidad de todos los docentes más allá del conocimiento disciplinar que detentan.

Ahora bien, los cinco primeros principios nos introdujeron en algunas de las cuestiones más generales y atinentes al sentido pedagógico de las Políticas Lingüísticas referidas a la Educación. El **Principio 6**, en cambio, llama la atención sobre el

conocimiento actual que poseemos acerca de la sociolingüística del territorio Uruguayo. Este conocimiento es necesario para pensar varias de las cuestiones que ya señalábamos y, por esto, requiere ser acogido y metabolizado por el pensamiento pedagógico nacional y por las diversas líneas de planificación lingüístico-pedagógicas.

A pesar de una larga tradición ideológicamente orientada hacia un “Uruguay cultural y lingüísticamente homogéneo”, iniciada en el período de la Modernización a fines del siglo XIX, el conocimiento científico, actualmente muy asentado e indiscutible, muestra que el Uruguay no es una sociedad lingüísticamente homogénea en lo que respecta a la lengua mayoritaria en su territorio, el español, pero tampoco es una sociedad estrictamente monolingüe en varias regiones o estamentos sociales.

En primer lugar, se sabe hoy fehacientemente que la expresión “español uruguayo” apunta a una entidad heterogénea, ya que puede muy fácilmente describirse como una muy compleja red de haces de variación, en lo que respecta a lo espacial o geográfico, a lo social vinculado a diversas formas de estratificación o a lo generacional, para tomar solamente tres de los haces de variación más inmediatamente perceptibles. Lejos de ser un rasgo inusitado, este hecho es una constante propia de cualquier lengua, en ámbitos nacionales o regionales. En lo que respecta a lo espacial o geográfico, la investigación ha podido establecer la existencia de tres áreas lingüísticas diferenciadas:

- a- Un español “rioplatense”, muy semejante en sus rasgos característicos al español hablado en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, aunque con rasgos variacionales propios.
- b- Un español “litoraleño”, cercano en sus características al hablado en las provincias argentinas del litoral del Río Uruguay.
- c- Un español del “nordeste”, desarrollado en contacto con el Portugués del Uruguay, y sensiblemente diferente en sus características con respecto a los otros dos.

Más allá de que cada uno de estos “españoles” está indisolublemente ligado a comunidades autóctonas de cada una de las regiones en que vive, sirviendo allí de modelos de la actividad lingüística coloquial y espontánea, también han generado sus propios modelos de habla formal, con rasgos sintácticos, morfológicos y fonológicos propios, que pueden ser agrupados en el reconocimiento de “normas” lingüísticas

diferenciadas, autónomas, pero socialmente admitidas como correctas por sus hablantes y por la “corrección” idiomática en la lengua escrita que ellos utilizan. Sin lugar a dudas, el español montevideano (con su norma rioplatense) no puede seguir presentándose como el *desideratum* normativo para todo el país, pero tampoco puede recurrirse en este sentido a un, muchas veces imaginario, español “peninsular” y, mucho menos, a un poco real español panhispánico.

Lo que se acaba de enunciar implica en términos educativos una reflexión obligada acerca de las relaciones que deben establecerse, sobre todo en la enseñanza del español y de la lengua escrita, entre las normas autóctonas de cada región y las normas generales propuestas para el español universal. En primer lugar, es preciso eliminar radicalmente las actitudes puristas y exclusivistas, las expresiones unilaterales alojadas en pares como “correcto/incorrecto” o “estándar/subestándar”, para sustituirlas por actitudes relativistas y contrastivas, ya que por el mero hecho de existir, cualquiera de estas normas debe estar presente en la actividad de enseñanza, a su tiempo y en su justa proporción. En segundo lugar, no se debe olvidar que cualquier norma que logre socialmente establecerse guarda siempre relaciones con las elecciones hechas en los ámbitos formales de la educación; pero, también, es el resultado de un continuo con las variedades coloquiales y vernáculos en las cuales se sustenta la dimensión viva, libre y humanizante del lenguaje y en ella están contenidos los valores culturales propios de las comunidades a que pertenecen alumnos y docentes.

Tomado como un todo, el Uruguay no es un país monolingüe. Lo es ciertamente una región amplia del territorio nacional; sin embargo, debido a su constitución histórica ciertas áreas geográficas no lo son, y no lo han sido desde antaño, aunque se las haya propuesto con un grave error de conceptualización como áreas monolingües.

El caso más evidente de situación de bilingüismo en el territorio nacional es el de los departamentos norteños, otrora regiones de habla casi exclusivamente portuguesa, y en la actualidad zonas bilingües español-portugués que se han ido reduciendo espacialmente a los departamentos de Rivera, Artigas y Cerro Largo⁷. La realidad de esta área lingüística, profusamente estudiada, muestra la existencia de una población mayoritariamente bilingüe Portugués (en su variedad de “Portugués del Uruguay”)-Español, con grupos monolingües en algunas de estas lenguas, y con variados matices que hacen de cada una de ellas lenguas maternas de la población o segunda lengua adquirida en ámbito escolar, sea como lengua de instrucción (caso del español), sea como

⁷ Ver Mapa en el Apéndice 5.

variedad lingüística adquirida en la infancia en la comunicación *inter pares* (como, muchas veces, es el caso del Portugués del Uruguay).

Aunque numéricamente menos importantes, subsisten en el país áreas insulares de conservación de lenguas europeas traídas por los inmigrantes, como el Ruso en la región de San Javier, una variedad del Francés de origen valdense en Colonia o dialectos del Alemán en zonas fronterizas litorales con Argentina. También es posible tomar noticia de grupos alóglotas integrados a la comunidad nacional, que aún hablan Hebreo, Italiano, Armenio o Inglés.

Un fenómeno lingüístico que se ha podido estudiar y establecer en el país desde 1983 es el que se refiere a la Comunidad Sorda, hablante como tal de la Lengua de Señas Uruguaya, lengua natural e histórica de estas comunidades. Esta comunidad, extensa en su dimensión, aunque difícil de precisar en cantidad de hablantes, se encuentra a lo largo del país, aunque con mayor concentración en el área metropolitana. Actualmente es ésta la única lengua reconocida mediante ley (Nº 17.378) por el ordenamiento jurídico del país.

Frente a esta diversidad lingüística, el sentido de las prácticas educativas debe constituirse principalmente en el espacio de la aceptación responsable de esas diferencias. Las tomas de posición del sistema educativo respecto a las diferencias lingüísticas de las diversas comunidades lingüísticas nacionales hablantes de español y a las comunidades bilingües o hablantes de otras lenguas diferentes al español debe situarse en los ajustes de los diseños curriculares, estrategias didácticas y modalidades de trabajo pedagógico que sean más adecuados en cada caso. Esta adecuación debe regirse por el reconocimiento de las diferencias, pero también por la tendencia a hacer de ellas parte de la realidad de la enseñanza en su diseño y realización. Como es obvio, que el sistema educativo reconozca y aliente la diversidad implica que abandone radicalmente su tendencia inveterada a la homogeneización de las prácticas en su dominio lingüístico.

El **Principio 7** señala, por un lado, la importancia de incluir lenguas extranjeras en el currículum y, por otro, establece la tendencia hacia el plurilingüismo como articulador de esa inclusión. Aprender una segunda lengua y lenguas extranjeras es aprender culturas diferentes, ayuda a comprender el pensamiento “del otro” y respetar la diferencia. Por un lado, reivindica la lengua propia y, por otro, permite el acceso al progreso científico y tecnológico para participar en igualdad de condiciones en la cultura general; se desprende, por tanto, que desempeña una función importante en la formación de la persona.

Se considera que la oferta plurilingüe, de calidad y articulada entre los diferentes

subsistemas es la más adecuada en el sistema educativo. La oferta plurilingüe de calidad en el sistema público permitiría superar el carácter elitista que puede haber tenido en otras épocas el aprendizaje de idiomas y, por otra parte, refrendar que el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras es un factor de enriquecimiento personal y profesional. La lengua, además de servir para comunicar, es la principal herramienta con que se cuenta para acceder a la información que, procesada, se convierte en conocimiento. Pero el acceso a la información se hace a través de la lengua que la transmite, por lo que actualmente el no manejo de otros códigos lingüísticos puede convertirse en una barrera para el libre acceso al conocimiento. De la misma manera, la limitación de la oferta de lenguas extranjeras a una sola implicaría una opción de alineación específica, unilateral, con respecto a las tradiciones culturales, políticas y académicas vinculadas con esta lengua. Además, la oferta plurilingüe permite tomar en cuenta los diferentes intereses, motivaciones y afinidades de los estudiantes, lo que no deja de ser una enorme ventaja si tenemos en cuenta los orígenes plurilingües de la propia sociedad uruguaya.

Es muy importante el papel de la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que es imposible entender los códigos de una comunidad de hablantes sin tener en cuenta los referentes y contextos de dicho código. Actualmente no se concibe la enseñanza de una lengua sin la cultura que vehiculiza. Definir “cultura” es complejo, ya que se ha usado para referirse a una gran variedad de elementos a lo largo de la historia. Así se tiene que “cultura” es el cultivo del pensamiento; o se puede usar “cultura” referida a valores, organización social, a ideas; o bien como elemento de comunicación sea éste lingüístico o extralingüístico. Por ejemplo, algunos autores la definen como todo aquello que una sociedad hace y piensa, mientras que otros como el “modo de vida” de una sociedad determinada. En el caso concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras, los alumnos necesitan adquirir, además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, una competencia intercultural en esa lengua, o sea, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas. Esta interculturalidad les permitirá desarrollar comportamientos verbales y no verbales adecuados.

La lengua juega un papel muy importante en el funcionamiento mental del sujeto y en su conducta manifiesta. Esta función cognitiva implica que el lenguaje está relacionado a la cognición. Es la principal herramienta para la construcción de conceptos, la herramienta que se usa para entender e interactuar en nuestro entorno. Se ha afirmado que cada pueblo tiene una cognición del mundo dependiente de la lengua que habla y por lo tanto a cada lengua o sistema lingüístico correspondería una visión diferente del mundo. En esta dirección, se ha planteado que el aprendizaje de una segunda lengua

tiene efectos cognitivos positivos, ya que estimula la reflexión metalingüística, la expresividad y el pensamiento creativo. Aprender un idioma extranjero ayuda a comprender mejor la “alteridad”, da una cosmovisión diferente. Además, ayuda a reflexionar sobre los mecanismos usados por la propia lengua, mejora su conocimiento y la comprensión oral.

El **Principio 8** apunta a establecer, como corolario, una exigencia que está implícita en el contenido de los otros siete: debe ponerse de relieve que el sistema educativo es el responsable de que la articulación lingüística se dé desde el inicio al final de todo y cualquier trayecto de experiencia de enseñanza o aprendizaje, en forma continua. Esto implica minimizar al extremo los saltos cualitativos y cuantitativos operados en las transiciones entre los subsistemas. Lejos de ser un problema exclusivamente administrativo, la cuestión de la continuidad hace a la esencia de la propuesta, de la que se derivan los siete primeros principios que establecimos.

DOCUMENTO 2

PROPUESTA DE REESTRUCTURA DE LOS COMPONENTES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN LOS TRES SUBSISTEMAS

1. PRESENTACIÓN

El presente Documento ha sido elaborado como un “Diseño de reestructura desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato”, y se presenta sistemáticamente como un análisis de situación seguido de una propuesta de reestructura.

Al hacer el arqueo de las diversas cuestiones que incluiría, nos encontramos con cuatro componentes discriminables, que incluimos ahora en el cuadro en el *eje horizontal* (negrita), y cuatro niveles educativos bien definidos por su dependencia a los tres subsistemas⁸, que incluimos en el *eje vertical*. Como se observa, entre ambos ejes se aislarían las intersecciones de los cuatro componentes con los cuatro niveles.

→→→→→ Eje horizontal ←←←←←	Componente referido al español	Enseñanza de lenguas extranjeras	Transversalidad del dominio lingüístico en el currículum	Situaciones geográficas y sociales especiales
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ Eje Vertical ↑ ↑ ↑ ↑ ↑	Educación Inicial	Educación Inicial	Educación Inicial	Educación Inicial
	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria
	Educación Media	Educación Media	Educación Media	Educación Media
	Educación Terciaria	Educación Terciaria	Educación Terciaria	Educación Terciaria

Parte de nuestra discusión fue determinar cuál de los ejes podría resultar más conveniente para organizar el trabajo. Optamos por hacerlo en base al eje horizontal, porque esto permitiría minimizar los efectos discontinuadores a que hacíamos referencia

⁸ El nivel Inicial tiene dependencia de Educación Primaria, y los trechos de Educación Secundaria y Educación Técnico-Profesional responden a diferentes dependencias administrativas, a pesar de ser dirigidos al mismo grupo de edad.

en el Documento 1, principalmente en el **Principio 8**. De esta manera, las líneas puntuadas entre los niveles del eje vertical son vistas como instancias de interface exclusivamente administrativa, aunque sin dudas también de tradiciones y organizaciones discursivas. Pretendemos evitar así en nuestra consideración la discontinuidad de los trayectos educativos de los estudiantes.

Es necesario señalar que cada componente del eje horizontal constituye un Capítulo del presente Documento. En el caso del cuarto componente, desarrollado en el Capítulo 5, se abarcaron diversas situaciones geográficas y sociales “especiales”, a saber: las vinculadas a la educación en la zona fronteriza con el Brasil, a la situación de algunos grupos y personas con condiciones de hablante diferentes a las comunes a la mayoría de la población, a la educación de las personas sordas y a la cuestión del lenguaje en los grupos en situación de riesgo social. Cada una de estas situaciones son tratadas por separado en ese capítulo.

El Documento 2 es el resultado de una indagación bibliográfico-documental extensa, de la consulta a especialistas académicos y actores significativos del sistema educativo, de los conocimientos de causa de las diversas cuestiones tratadas por los miembros de la Comisión, de la discusión acerca de la oportunidad de todos los componentes que integran el documento, y de los acuerdos políticos e ideológicos de sus miembros.

2. PROPUESTA DE REESTRUCTURA DEL COMPONENTE REFERIDO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

2. 1. Estado de situación: características de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del Español como lengua “oficial” de la enseñanza

La sociedad actual se caracteriza por su creciente complejidad e incertidumbre. Un contexto de este tipo, provoca fuertes desafíos para todos pero, en especial, para los educadores. Exige repensar el papel que cumplen las instituciones educativas ante las nuevas demandas sociales que poseyendo un gran cúmulo de conocimientos lo socializan de manera desigual.

La preocupación, en este escenario contemporáneo, se centra en la enseñanza y en el aprendizaje del **lenguaje**, puesto que el mismo resulta altamente relevante tanto para la conformación del individuo como para la sociedad y para un proyecto de país realmente

sustentable. Su relevancia se debe, entre otras cosas, a que el lenguaje atraviesa todas las actividades del ser humano, ya sean éstas de tipo cognitivo, afectivo, ético, moral u otras. Al mismo tiempo, es bien sabido que el lenguaje es el más poderoso *inductor de conductas* en los seres humanos. Esas conductas siempre tienen consecuencias, tanto en el nivel individual como en el social.

Si se concuerda con lo que sostienen los filósofos del lenguaje en cuanto a que el ser humano *hace cosas con las palabras*, esta sola afirmación bastaría para dar cuenta de la importancia que implica su atención y su tratamiento a la hora de relacionar lenguaje y educación. Si el individuo *hace cosas con las palabras*, ¿qué cosas se pretende que haga dentro de un determinado proyecto social? Ello dependerá, sin duda, de lo que el mismo implique.

Cuando en un país la posibilidad de contar con un buen desempeño lingüístico de los sujetos es tan desigual debido a situaciones de oportunidad socioeconómica y no a cuestiones relacionadas con los déficits personales, ¿cómo puede pensarse en un cambio que democratice la interacción social atravesada por la lengua?

Por otra parte, los conocimientos lingüísticos a enseñar, así como el resto de los conocimientos que se enseñan, son generalmente los avalados por las comunidades científicas como algo que tiene valor para ser socializado y transmitido. Pero estos conocimientos a enseñar no se han mantenido estáticos a lo largo de la historia sino que han ido cambiando de acuerdo a investigaciones y a posturas de unos y otros investigadores que privilegian ciertos aspectos sobre otros.

En las últimas décadas, estos contenidos han sufrido cambios que no siempre fueron acompañados por la educación. Así, a lo largo del siglo XX, las unidades de análisis del lenguaje se han transformado. Primero fue la letra, la sílaba, luego la palabra, para pasar a la frase y la oración hasta llegar al texto. Ello se ha visto reflejado, con gran inquietud e inseguridad, en la enseñanza de la lengua en las escuelas, en donde los maestros no tienen que ser especialistas en el tema, dado que en los diferentes estudios y posturas lingüísticas se ha privilegiado una unidad de análisis y luego otra y otra; ello repercutió significativamente en los educadores que, como buenos profesionales de la enseñanza, cada vez trataban de adecuar sus intervenciones didácticas siguiendo este ritmo y, por supuesto, con bastante confusión y no siempre con el éxito deseado.

Por otra parte, también los libros de texto y las estrategias didácticas se fueron modificando de acuerdo a las exigencias de los cambios mencionados. Así, a través de la historia se encuentran los libros para enseñar a leer que privilegian las letras y/o sílabas

(ente ellos, los *silabarios*), que implicaban estrategias didácticas especiales. Luego, al considerarse la palabra como unidad de análisis, surgen libros y métodos que intentaron reflejar esta situación (como, por ejemplo, los *métodos* centrados en la palabra *generadora*). Alrededor de los años 1950 y 1960 surgen métodos como el “global”, pretendiendo centrar la enseñanza de la lectura en la frase y en la oración como unidades de análisis. Se van alternando posturas más analíticas y/o más sintéticas, hasta llegar, finalmente, a las estrategias que toman como unidad de análisis el texto, sin que ello signifique la desaparición de las anteriores. En el medio nacional surgieron otros métodos para enseñar a leer y escribir (como los llamados “métodos naturales” y otros).

Actualmente, en Enseñanza Primaria se cuenta con un Programa Oficial (1986) y, en estos momentos, se está trabajando en la reestructura de otro. Sin embargo, es interesante destacar que gran parte de los maestros utilizan, más que el Programa, las Especificaciones Técnicas que se han hecho para los libros: de Primero y Segundo; de Tercero y de Cuarto; de Quinto y de Sexto. Dichas Especificaciones señalan que “*para cada grado se seleccionará un libro único de texto que integre contenidos de las distintas disciplinas a través de un hilo conductor*”. Podría pensarse que estas Especificaciones han sustituido al propio Programa que los docentes consideran inadecuado para las exigencias actuales. Dentro de estas Especificaciones, la cuestión del lenguaje tiene una consideración importante.

A continuación, a modo de ejemplo, se transcribe parte de las consideraciones que hacen estos documentos⁹.

“Adquirir el lenguaje, desarrollar y estructurar la competencia comunicativa significa integración actuante y crítica en la praxis social, puesto que es en el lenguaje y por el lenguaje que el hombre se asume, se define, se sitúa frente al mundo y frente a los demás hombres y continuamente actúa sobre ellos.”

“Aprender a usar la Lengua en el sentido de comprender y producir textos atendiendo a las diversas situaciones comunicativas implica eficacia en la actuación social (...)”

⁹ ANEP/CODICEN/CEP. MECAEP (2000) Los libros de texto en la Escuela Primaria. Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela. Especificaciones técnicas para la elaboración de textos: p. 31.

“No obstante que el lenguaje actúa como hilo conductor de todo el Libro de texto es imprescindible considerarlo además como disciplina con sus contenidos específicos.”

“Las actividades que se propongan a los alumnos se centrarán en el estudio de la lengua como objeto de conocimiento. Serán propuestas de forma tal que se puedan resolver de la manera más autónoma posible, que permita una comprobación recurrente de la conceptualización.”

Sin duda, si se compara el Programa vigente con estas Especificaciones puede apreciarse un desajuste entre ambos documentos. Seguramente, el nuevo Programa que se está elaborando contemplará esta situación e intentará lograr un equilibrio que se ajuste, tanto a lo individual como a lo social. Ello implicaría responder con responsabilidad a las demandas de las sociedades actuales en general y a la nuestra en particular.

Se debe tener presente que el sistema educativo reivindica un papel central en el proceso de formación de los individuos, lo que no significa desconocer que existen otros espacios de interacción social que influyen en la formación de las diferentes dimensiones de la personalidad. Esta responsabilidad del sistema educativo lo ha llevado, en distintas ocasiones, a centrar su interés en conocer cómo son los resultados de los rendimientos lingüísticos de los estudiantes, tanto de los distintos grados de Primaria como de tercer año de Educación Media Superior (en el año 2003 se realizó una evaluación en este nivel) e incluso, de los aspirantes a ingresar en los niveles terciarios de formación docente.

Los resultados evidencian que no se ha logrado, en general, un nivel de competencia tal que permita a los estudiantes haber alcanzado un adecuado desempeño lingüístico, lo que, incluso, puede estar comprometiendo el ejercicio pleno y solvente de sus derechos como un ciudadano que debe enfrentar las exigencias del mundo actual.

Las competencias lingüísticas requeridas para el tránsito por el sistema educativo y por las cuales se adquieren otros conocimientos se demuestran por la comprensión de la lectura de textos y por la producción escrita. Los requisitos para verificar la comprensión se traducen en comprender la intención comunicativa del autor con respecto al o a los destinatarios, abstraer el concepto que subordina a los distintos segmentos en que puede organizarse el texto, entender la responsabilidad de la enunciación así como la función textual, inferir y reponer la información implícita, establecer las relaciones semánticas y

comprender el significado de aquellas palabras que se desconocen. Todos los presupuestos para la comprensión de la lectura de un texto implican procesos cognitivos que deben desarrollar los estudiantes.

Este proceso, sin lugar a dudas, tiene su correlato en la escritura, actividad de gran complejidad que requiere de una postura del autor inscripta en la situación de comunicación, el propósito de la producción, el tema, la relación que establece con el lector, así como requisitos formales que coadyuvarán al éxito de la comprensión por parte del otro.

Enseñar estas cuestiones es el “ABC” del trabajo con el español en el transcurso de la vida escolar, refiriéndose tanto a la Enseñanza Primaria como a la Media Básica y Media Superior en la Administración Nacional de la Educación Pública. Apropiarse de las primeras herramientas lingüísticas y desarrollarlas en el currículum del sistema educativo es responsabilidad de todos los docentes. El docente de Español debería demostrar las técnicas para desarrollar estas prácticas lingüísticas y en sí es lo que hace según se desprende de los Apéndices 1 y 2 que se adjuntan a este documento. También de acuerdo a dichos documentos, en los diseños programáticos se abordan algunos estudios sistemáticos de la lengua, pero a pesar de esto no se han logrado los resultados esperados.

Ha sido una constante en el Sistema Educativo Uruguayo la presencia del estudio del lenguaje en los seis primeros años de Enseñanza Primaria; ha sido también una constante el criterio de dedicar dos años de estudio de la estructura de la lengua española en la Enseñanza Media Básica, contemplando un total de ocho años en la vida de un estudiante. Es propicio preguntarse cuál ha sido el criterio que determina la interrupción en el proceso de adquisición de los conocimientos lingüísticos en una etapa trascendental del individuo en la que los procesos cognitivos se hacen más complejos, en la que la maduración psicológica, motriz, fisiológica e intelectual debe ser potenciada con el crecimiento de un acervo lingüístico en el dominio del léxico, de la morfología, de la sintaxis de la lengua en particular. La capacidad de abstracción empieza a desarrollarse y es precisamente en esta etapa en la que se interrumpe el estudio de la estructura de la lengua; se ha perdido la posibilidad de aprender a abstraer aquellas constantes normativas del idioma, reflexionar y aprender a dominar las estructuras sintácticas complejas, reflexionar sobre la morfología, incorporar un nuevo vocabulario enriqueciendo el léxico.

Las causas del déficit lingüístico de los estudiantes son motivo de permanente reflexión y cuestionamientos, dirigidos en general a los docentes de la enseñanza del Español, pero no se ha realizado un adecuado cuestionamiento a la labor en sí de la

planificación curricular. Esta dimensión es la que debe ser abordada y revisada en base a las siguientes preguntas:

¿Cuáles han sido los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de contenidos conceptuales lingüísticos en la elaboración de los programas curriculares?

¿Cuáles han sido los criterios para la ponderación del tiempo pedagógico que se destina a tratar los temas lingüísticos?

¿Qué impacto ha querido lograrse a través de la exposición de determinadas posturas pedagógicas?

¿Cómo es evaluada la producción lingüística del estudiante a nivel del colectivo docente en cuanto a la incorporación de los diversos contenidos conceptuales?

¿En qué medida el análisis de la lengua permite un mejor desempeño lingüístico?

Se constatan dos aspectos que han sido sistemáticamente ignorados en el estudio del lenguaje porque los currículos no los han considerado o los han considerado en forma parcial o poco clara. Ellos tratan, por un lado, **de las prácticas de lectura y escritura y del escaso tiempo pedagógico dispuesto para estas tareas** y, por otro, de **acercar al estudiante al conocimiento del lenguaje, a la organización del mismo, a la función metalingüística**¹⁰.

Lo que las actuales *sociedades del conocimiento* parecen demandar de la educación es la formación de individuos capaces de pensar y de controlar su propio proyecto de vida, sosteniendo de ese modo el destino de las sociedades mismas. Para lograr las expectativas de una sociedad nueva y más igualitaria con relación a los conocimientos lingüísticos tal vez habría que repensar la forma de enseñarlos en las instituciones educativas de una manera diferente a la que se ha venido haciendo tradicionalmente.

El lenguaje, así como la enseñanza del mismo deben responder a las acuciantes demandas de las sociedades actuales, sociedades del conocimiento en las que, paradójicamente, hay multitudes excluidas del mismo. El hecho de considerar el lenguaje

¹⁰ Señalados en el **Principio 4**, Documento 1.

y sobre todo la escritura como un “proceso psicológico superior”, dentro de una línea cultural de desarrollo ya implicaría pensarlo, entre otras cosas, como una herramienta cognitiva que sirve para el desarrollo humano, tanto en el plano individual como en el social. Ese desarrollo humano considerado en el más amplio concepto del término, llevaría a la prosecución de proyectos personales y sociales tal vez más ambiciosos que los que se presentan hoy día.

En este sentido, las respuestas que dé la educación no deberían ser parciales ni fragmentadas, sino que se exigiría de ellas la contemplación de la totalidad de los fenómenos lingüísticos. Para contemplar esta perspectiva se debería reflexionar acerca del **por qué, para qué y a quiénes se enseña un determinado conocimiento en un determinado contexto socio-cultural y témporo-espacial.**

Partiendo de éstas y de otras consideraciones en cuanto al *estado del arte* con relación a algunos aspectos de la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas, se debería pensar, entonces, en proyectos más amplios que excedan un solo nivel de educación. Se debería pensar en proyectos que impliquen diseños de reestructura que vayan desde Primaria hasta el Bachillerato (e incluso, hacia los niveles terciarios y superiores de educación).

2. 2. Propuesta de reestructura de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del Español como “lengua oficial” de la enseñanza

En función del **Principio 8** (Documento 1), el papel del lenguaje siempre ha sido fundamental en la labor educativa, pero, cada vez parece ser más urgente pensar en una intervención didáctica deliberada y sistemática que atraviese todo el sistema educativo, con el fin de no dejar al individuo librado a lo que pueda lograr por sí mismo. La labor de las instituciones tal vez debería apuntar al logro de aquellos conocimientos que el sujeto no podría alcanzar por sí mismo o que, de alcanzarlos, el costo personal y social sería muy alto, de acuerdo a lo planteado en los **Principios 1 y 2**. En este sentido, la intervención didáctica debería pensarse como **un intento deliberado y sistemático** para ayudar a incrementar, en este caso, el desempeño lingüístico de los individuos.

Hay niveles de la lengua que deben considerarse de gran relevancia para la enseñanza y en los cuales la intervención del docente debería cumplir un rol preponderante. Estos niveles no pueden quedar librados al azar y deberían ser objeto de

atención en las instituciones educativas. Desconocer este hecho podría llevar a pensar que se desconoce la complejidad del lenguaje y el *poder* que el mismo otorga a un usuario competente.

Así se debe destacar la cuestión de la **escritura**, aspecto fundamental, específicamente humano, que se aprendería básicamente en las instituciones educativas. La escritura, con relación al nivel de desarrollo del sujeto es, sin duda, uno de los procesos psicológicos superiores más importantes que surgen y se desenvuelven dentro de la línea cultural del desarrollo humano. En este sentido, se podría pensar en la lengua como en un logro cultural que requeriría una intervención didáctica, intencional y sistemática, con el propósito de favorecer al máximo su conocimiento y uso. La cuestión estaría en cómo abordar esta cuestión de la escritura, tan asociada a la variedad estándar¹¹, teniendo presente el **Principio 3**, en tanto, “reconocer y respetar la condición de hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo”.

En la línea de lo dicho y en atención a los **Principios 4 y 5**, se plantea la necesidad de contar con una propuesta curricular transversal que contemple **un espacio pedagógico**¹² en el que se desarrollen y realicen prácticas de enseñanza lingüísticas desde el inicio de la educación formal, a lo largo de todos los niveles educativos (Enseñanza Primaria, Enseñanza Media Básica y Enseñanza Media Superior), que procuren la formación de una persona que esté en condiciones de mantener una **relación inteligente y productiva con el lenguaje oral y escrito**. Este espacio cumpliría con una visión (y misión) pedagógica fundamental, dado que el lenguaje es el soporte y articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área.

Por otra parte, dado que el sistema educativo es el responsable de potenciar el aprendizaje, acrecentar el saber, fomentar el desarrollo de las estructuras cognitivas del individuo y guiarlo en la comprensión de la verdadera dimensión de la facultad humana del lenguaje, es razonable pensar que es el encargado de asegurar a los estudiantes el acceso al conocimiento de contenidos conceptuales lingüísticos, acercarles el estudio de los niveles de descripción y análisis de la lengua. Para este propósito se plantea que, **a**

¹¹ Respecto a los estándares que se podrían reconocer para nuestro país, ver sección 6. en Documento 1.

¹² Este espacio, con los formatos curriculares que le sean adecuados (tal vez en forma de talleres), podría denominarse, por ejemplo, “Taller de Expresión Oral y Escrita”, “Taller de Lectura y Escritura”, “Taller de Lengua”.

partir del primer año de la Enseñanza Media Básica y durante toda la Enseñanza Media Superior, se considere un tiempo pedagógico para abordar adecuadamente los estudios lingüísticos propiamente dichos¹³, con el cometido de propender al logro efectivo de la apropiación del conocimiento del lenguaje y de sus relaciones con el saber, la cultura y la sociedad, como un conocimiento específico que debe evidenciar una persona inserta en una cultura occidental y en el siglo XXI¹⁴.

En este sentido, debe aludirse a la necesidad de contar con los recursos humanos formados para tales requerimientos y contemplar una dimensión estructural y organizativa adecuada en la que efectivamente pueda llevarse adelante la labor de enseñanza propuesta. Si no se atienden estas cuestiones, es poco viable alcanzar los impactos esperados.

3. PROPUESTA DE REESTRUCTURA REFERIDA A LA INCLUSIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS TRES SUBSISTEMAS

3. 1. Aclaraciones previas

A los efectos de una adecuada comprensión del alcance de la propuesta comprendida en esta sección del Documento, se hacen necesarias algunas aclaraciones previas de tipo terminológico y otras referidas al área lingüística y social del país a la que va dirigida.

Acerca del concepto de Segunda Lengua y Lengua Extranjera

En este documento se usa “Segunda Lengua” (L2) para referirse a aquella lengua diferente a la vinculada a la condición materna de los alumnos (L1), pero con presencia en la comunidad y por lo tanto con la cual los alumnos tienen un contacto frecuente en interacciones fuera del ámbito escolar. Por “Lengua Extranjera” (LE) se entiende una lengua diferente a la vinculada a

¹³ Este espacio, en forma de asignatura, podría denominarse “Lingüística del Español”, o quizá, atendiendo al lenguaje y a las lenguas en general, “Conocimientos Lingüísticos”, o simplemente “Lingüística”.

¹⁴ No descartamos la posibilidad de que algunos contenidos de este tipo puedan estar, además, comprendidos en otras disciplinas del currículum, como se analizará en el capítulo 4 de este Documento. Por otro lado, tampoco se descarta la posibilidad y justificación de que algunos de estos contenidos puedan estar ya presentes, en su justa medida, en el tramo final de la Educación Primaria.

la condición materna y sin presencia sustancial de hablantes nativos en la comunidad.

Acerca del ámbito regional, social y lingüístico de aplicación de esta propuesta

La propuesta de inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) que se presenta en esta sección tiene como ámbito de aplicación aquellas regiones del país y ámbitos societarios que en un sentido general podrían ser referidos como “el país monolingüe hablante de Español como primera lengua”. Esta expresión se refiere a las poblaciones y comunidades del Uruguay que presentan cierta homogeneidad en tanto formadas por hablantes nativos de Español, sin la presencia notoria de comunidades hablantes de otras lenguas. Por lo tanto, se excluyen de esta caracterización las poblaciones de las regiones correspondientes a los Departamentos de Artigas, Rivera y las zonas de Cerro Largo donde se registra una situación de bilingüismo social español-portugués, así como la región fronteriza de Rocha¹⁵. También serán objeto de una propuesta especial los contextos vinculados a las comunidades sordas y eventualmente a pequeñas comunidades en las que se consigna la existencia de una lengua diferente al Español. Estas situaciones serán tratadas en Capítulo 5 de este Documento.

3. 2. Estado de situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas

En lo que tiene que ver con **Educación Primaria**, la inclusión curricular de lenguas extranjeras es muy reciente. Actualmente existen programas de enseñanza de Inglés y Portugués a cargo del Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria y proyectos especiales de enseñanza de Francés e Italiano, por iniciativa de las Embajadas de los respectivos gobiernos, en algunas escuelas de Montevideo y el interior del país.

En cuanto a la enseñanza del Inglés, actualmente se desarrollan dos programas:

¹⁵ Ver Mapa en el Apéndice 5.

1. el Programa de Inmersión Parcial en 24 Escuelas de Tiempo Completo (ETC) de todo el país
2. y el Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares en 70 escuelas de todo el país.

Estos programas alcanzan un total aproximado de 20.000 niños.

En lo que tiene que ver con la enseñanza del Portugués, existen actualmente también dos programas:

1. el Programa de Inmersión Dual Español – Portugués, que se desarrolla en siete ETC (ubicadas en Artigas, Rivera y Cerro Largo)
2. y el Programa de Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares, que se desarrolla en diez escuelas ubicadas en Artigas, Rivera, Rocha.

En total, los programas de enseñanza de Portugués atienden aproximadamente a 3.000 niños. Se trata, como se ve, de una enseñanza dirigida especialmente a las escuelas fronterizas, sobre la cual tendremos oportunidad de profundizar en el Capítulo 5 de este Documento.

La situación presentada en Educación Primaria muestra que, si bien existen diferentes programas de enseñanza de lenguas extranjeras, que en los últimos años se han desarrollado de un modo más sistemático, la cobertura es aún escasa si se tiene en cuenta que la población escolar actual es de aproximadamente 400.000 niños.

En lo que respecta a **Educación Media**, según se desprende del relevamiento hecho de los Planes de Estudio de nuestros sistemas educativos¹⁶, las lenguas extranjeras han estado siempre presentes, aunque en diferente medida, en los programas. Éstas han sido siempre las mismas (Francés, Italiano, Alemán) en los diferentes planes hasta 1996, momento a partir del cual se incorpora Portugués en una modalidad optativa y no obligatoria, como respuesta a compromisos asumidos al integrarnos al Mercosur (Tratado de Asunción).

En los distintos programas ha variado considerablemente la carga horaria destinada a la enseñanza de esas lenguas, que en general responde al prestigio y estatus

¹⁶ Ver Apéndice 1.

de cada una de ellas en determinado momento. Puede decirse que estos cambios en la carga horaria de las lenguas extranjeras en los diferentes planes responde a coyunturas históricas, sociales y culturales.

En este transcurso del tiempo también hay una evolución de puntos de vista en las ciencias del lenguaje, que los programas de las lenguas extranjeras han evidenciado, como se analiza en el Apéndice 2. En ese mismo Apéndice observamos que ninguno de los planes relevados fundamenta explícitamente la presencia de las lenguas extranjeras, pero al analizarlos se desprenden esos aspectos socio-histórico-culturales mencionados. Es así, por ejemplo, que en el Plan 1941 de Educación Secundaria aparece **Francés** de 1° a 4° año, **Inglés** en 3° y 4° año y en Bachillerato **Italiano, Francés** y/o **Inglés** según la orientación. Los Planes 1963 y el 1996 son los que presentan mayor incidencia del dominio lingüístico (casi el 40% del total de horas del currículum); en contrapartida, el Plan 1976 es el que tiene menor presencia de este dominio (alrededor del 20%)¹⁷. El Plan 1996 marca una diferencia importante con respecto a los anteriores, ya que **Inglés** pasa a ser la única lengua curricular obligatoria de 1° a 6° año de Enseñanza Media con el Italiano en el Bachillerato¹⁸, impartida en el mismo liceo como una asignatura más de su malla curricular, y entendida como un instrumento de comunicación internacional como señala el Plan 1976 “para permitir el acceso al mundo moderno de la manera más eficaz posible”, no justificándose en relación a la cultura de lengua inglesa sino a la interculturalidad internacional.

Paralelamente se crea en 1996 el **Programa Centros de Lenguas Extranjeras** (CLE), habilitándose cursos optativos no obligatorios, donde se ofrece a los alumnos del Ciclo Básico de Enseñanza Media del Sistema Público la posibilidad de estudiar **Italiano, Francés y Portugués** como lenguas extranjeras durante tres años. Además, en el CLE 1 de Montevideo y en el CLE de Paysandú se ofrece **Alemán**, y hay una experiencia diferente en Tacuarembó, donde se enseña **Griego** a personas que están fuera del sistema con una profesora que trabaja en forma honoraria.

Los CLEs tienen algunas características innovadoras en lo que respecta a la enseñanza de lenguas en el sistema público de nuestro país:

- funcionan fuera del ámbito liceal y a contraturno y
- cuentan con un sistema de acreditación.

¹⁷ Ver Apéndice 1.

¹⁸ Ver Apéndice 2. En 2007, Italiano se dicta solamente en 6° año de Bachillerato de Derecho.

En plan **Transformación de la Educación Media Superior** (TEMS) de 2003 aparece el Bachillerato de Lenguas, que promueve la enseñanza del **Portugués**, orientada a un “usuario de esa lengua extranjera en el ámbito de turismo”, **Francés** con el objetivo de “desarrollar las habilidades lingüísticas en un marco del saber ser y saber hacer” y “acceder a las fuentes de información” y el **Italiano**.

Los datos de medición de aprendizaje hechos en las últimas décadas indican que el aprendizaje de lengua no se opera en forma significativa en Educación Media, de lo cual puede deducirse - aunque no linealmente - que la calidad de la oferta no está siendo la adecuada. Al hacer hincapié en el concepto de “calidad” querríamos resaltar que si bien no ignoramos la intención de equidad de nuestros planes de estudio, algunas características como la falta de articulación entre los subsistemas, la falta de acreditación de los conocimientos adquiridos o la coexistencia de diferentes ofertas en los mismos niveles han condicionado negativamente estos aprendizajes. La preocupación por la calidad de los cursos de lengua extranjera preocupa desde fines de los años 80 y principios de los 90 en América Latina. Anteriormente a esa fecha, los enfoques en materia de planeamiento priorizaban exclusivamente los aspectos cuantitativos y la vinculación con lo económico y lo social. Había que atender sobre todo el crecimiento de la matrícula, la construcción de locales, la formación de docentes, dejando un poco de lado los aspectos de calidad.

Por otro lado, es importante señalar que la oferta de lenguas en los Planes de estudio reseñados está condicionada por la falta de articulación entre los subsistemas, lo que en la práctica se traduce en que cada ciclo comienza de cero¹⁹.

3. 3. Propuesta de reestructura de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas

Esta propuesta incluye **tres lenguas extranjeras** en el currículo escolar (entendido como compuesto por los ciclos de Educación Primaria y Educación Media, Básica y Superior): **Inglés y Portugués** con carácter obligatorio, **una tercera lengua** obligatoria a elección del alumno (que denominamos “lengua de opción obligatoria”).

¹⁹ Con la excepción del Inglés en 2007, que articula los egresados de Primaria de Inglés por inmersión con el Inglés de Secundaria.

Es necesario señalar que la propuesta que se presenta en esta sección supone que la enseñanza de lenguas extranjeras se realizará de modo sistemático y consistente en el sistema educativo, asegurando la necesaria continuidad de niveles entre los distintos componentes o niveles que constituyen la historia de formación del alumno. Deben además adoptarse medidas que aseguren la *transversalidad* curricular de la propuesta de lenguas extranjeras en cada subsistema, que serán tratadas en el Capítulo 4 de este Documento.

El **Inglés**, el **Portugués** y la **tercera lengua** de opción obligatoria se incluirán en los siguientes componentes del trayecto curricular:

Inglés:

Educación Primaria (desde Inicial 5 años o 1º año hasta 6º año) – no menos de 5 hs semanales²⁰

Educación Media (desde 1º a 3º año) – no menos de 5 hs semanales

Portugués

5º y 6º año de *Educación Primaria* – no menos de 5 hs semanales

Tercera Lengua a elección del alumno – Lengua de opción obligatoria (Francés, Italiano, Alemán)²¹

Enseñanza Media Básica (desde 1º a 3º año) – no menos de 5 hs semanales

Profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas – Lengua de opción obligatoria

Enseñanza Media Superior (4º año y Bachillerato)

El alumno profundizará durante 2 ó 3 años sus estudios en cualquiera de las tres lenguas que estudió en los anteriores trayectos de acuerdo a sus

²⁰ En la actualidad existe un programa de educación bilingüe español – inglés en Escuelas de Tiempo Completo (ETC) cuyo diseño se vincula de modo específico a ese modelo pedagógico particular. La propuesta que se presenta en este documento tiene un carácter general, sin perjuicio de que paralelamente puedan desarrollarse programas específicos de otras características en ciertos componentes particulares del sistema.

²¹ En la oferta de lenguas extranjeras podrán eventualmente incluirse otras además de las aquí mencionadas, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos humanos e intereses de la comunidad.

intereses y la vinculación de la lengua extranjera con sus opciones curriculares.

3. 4. Justificación de esta propuesta

Las razones para enseñar o aprender una segunda lengua pueden ser muy diversas, y probablemente cada individuo que comienza este trayecto tenga motivaciones y experiencias diferentes. Sin embargo, desde la institución educativa es necesario interpretar las necesidades e intereses de la sociedad a los efectos de realizar una propuesta de políticas lingüísticas que sea socialmente relevante y adecuada para el momento histórico específico.

Las razones para la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden organizar en tres grandes grupos: razones instrumentales, cognitivas y actitudinales o identitarias. Las razones instrumentales son las más frecuentemente referidas en las justificaciones vinculadas a la inclusión de LE en los programas y hacen referencia a la LE como herramienta de comunicación que le permite al alumno acceder a fuentes de información alternativa y valiosa (por ejemplo, documentos en Internet, bibliografía científico-técnica en diversas disciplinas, etc.), así como a productos culturales y artísticos (cine, música)²². Aparece con frecuencia la expresión de que una LE “abre puertas” hacia oportunidades laborales y de formación socialmente valoradas. Si bien estas razones tienen un peso social importante y constituyen sin duda una fuente de motivación a nivel individual, existen otras razones menos evidentes que impulsan la inclusión de LE en el currículo de la educación pública. Existen razones cognitivas: se ha planteado que el aprendizaje de una segunda lengua tiene efectos cognitivos positivos ya que estimula la reflexión metalingüística, la expresividad y el pensamiento creativo. Por último, existen también razones de tipo actitudinales o identitarias que pueden motivar la enseñanza de una LE. Nos referimos aquí al hecho de que la introducción de una LE con una metodología apropiada genera y estimula el entendimiento intercultural, la valoración de las culturas propia, vecina y ajena. Es así que el espacio de enseñanza de lenguas es considerado actualmente como un ámbito privilegiado para el trabajo en valores positivos como la diversidad cultural y la aceptación de las diferencias entre los distintos grupos humanos.

²² De acuerdo al Apéndice 2 de este Documento, las justificaciones de tipo instrumental son las más frecuentes en los programas de enseñanza de lenguas en Educación Media, sobre todo a partir de los años 90.

En este sentido, la incorporación sistemática de lenguas extranjeras en la educación pública cobra una importancia especial que se relaciona con la promoción de los valores humanos que esta propuesta expresa en el **Principio 1** (Documento 1).

En cuanto a la **elección específica de las LE** presentada en la sección anterior (Inglés y Portugués con carácter obligatorio, una tercera lengua obligatoria a elección y la profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas), consideramos necesaria su justificación. Previamente, es necesario recalcar que este Documento - fiel al **Principio 7** (Documento 1) - promueve y sustenta un proyecto de enseñanza de lenguas de tipo plurilingüe, lo que se materializa en tres aspectos fundamentales:

- 1) en que el alumno deberá aprender a lo largo de la formación básica obligatoria tres lenguas extranjeras;
- 2) en que, sin perjuicio de que algunas lenguas se establezcan como obligatorias por las razones que se presentan más adelante, en determinados puntos del trayecto formativo se abren opciones para contemplar y respetar las orientaciones e intereses personales del alumno;
- y 3) esta propuesta es esencialmente plurilingüe en tanto supone la posibilidad de incluir otras lenguas, teniendo en cuenta las demandas e intereses de las comunidades específicas.

La inclusión del **Inglés como LE obligatoria** se justifica en el papel de relevancia indiscutible que esta lengua tiene en el contexto internacional actual. El Inglés es una de las lenguas de comunicación más extendidas a nivel internacional, en los más amplios y diversos ámbitos profesionales, culturales y disciplinarios, al menos en el mundo occidental. Por otro lado, el Inglés es la lengua que más se aprende en el mundo como lengua extranjera, es la lengua más presente en la producción científica y en Internet, así como la lengua en la que más se produce material científico y cultural. Este último dato, lejos de ser una mera justificación numérica, constituye un argumento importante para la inclusión del Inglés como lengua de estudio obligatoria. Aun aceptando todos estos argumentos, no es fácil no tomar en cuenta un aspecto sensible en nuestra sociedad que es el que se refiere a la vinculación del Inglés con los centros de poder dominantes a nivel

mundial, en particular, los Estados Unidos y el Reino Unido. Si bien la lengua inglesa se encuentra vinculada a esos países y centros de poder internacional, es importante señalar que en los últimos años la valoración positiva de la enseñanza del Inglés se ha vinculado crecientemente a su potencial de acceso a otros pueblos, productos culturales y científicos originados en los más diversos ámbitos, para los cuales el Inglés funciona como lengua de comunicación internacional, y este proceso se ha visto reflejado en aspectos centrales para la enseñanza del Inglés como las tendencias metodológicas, la formación de docentes y la producción de material didáctico. Un ejemplo interesante es la inclusión de literatura pos-colonial proveniente de ex colonias inglesas en programas de enseñanza de Inglés, semejante por su interés a la literatura en Español producida en los países de habla española pos-coloniales, como los de América Latina. Asimismo, puede observarse una tendencia a la inclusión de diferentes dialectos y variedades del Inglés en los conjuntos literarios ofrecidos en los cursos avanzados de esta lengua.

Por último, y en relación a lo planteado antes, la inclusión del Inglés como LE obligatoria interpreta y responde a una demanda social que se ha manifestado de diversas maneras en Uruguay (ver, por ejemplo, las resoluciones del Debate Educativo de 2006, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura).

En cuanto al **Portugués**, el enclave regional del Uruguay constituye una motivación para la inclusión de esa lengua, que se relaciona con la necesaria comunicación a nivel regional así como en los acuerdos firmados por Uruguay y Brasil en materia de lengua (Tratado de Asunción). Más allá del contexto geográfico y las decisiones políticas, el Portugués constituye, además, una lengua que alberga una extensa producción literaria. A estas razones de tipo instrumental y cultural, se debe agregar la consideración del estatus especial que tiene el Portugués en el Uruguay, debido a su presencia histórica en nuestro territorio, de modo que su variedad uruguaya (llamada por los investigadores “Dialectos Portugueses del Uruguay”) resulta estar muy vinculada a la lengua materna de una parte de la población del país, como se tratará más adelante en este Documento (Capítulo 5). Es decir, la inclusión obligatoria de la enseñanza del portugués tiene una justificación de tipo “externa” (comunicación con los vecinos de un país limítrofe y el único país latinoamericano con una lengua oficial distinta del español), pero también una de tipo “interna” con potenciales valores de integración de la sociedad uruguaya.

En cuanto al **número de años destinado al estudio de las dos LE** incluidas como obligatorias, las diferencias de tiempo asignado a la enseñanza de Inglés y Portugués se fundamentan en las especificidades de su aprendizaje para un alumno

hablante de Español como primera lengua. En particular, puede afirmarse que para alcanzar un nivel avanzado en el dominio de Inglés en el contexto de instrucción formal, un hablante de Español debe dedicar aproximadamente diez años de estudio en una modalidad de trabajo sistemática y sostenida, dado que el Inglés es una lengua germánica, con importantes diferencias en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico respecto del Español. En cambio, el Portugués es una lengua romance de origen latino, tipológicamente muy cercana al Español y ambas lenguas presentan importantes semejanzas en los niveles sintáctico y léxico (aunque ciertamente con diferencias, sobre todo en los sistemas fonológico y morfológico). Por este motivo, se puede afirmar que dos años de estudio de Portugués con frecuencia diaria permitirían alcanzar un nivel de dominio intermedio o incluso avanzado.

En lo que tiene que ver con la **presencia de otras lenguas en la oferta** de opciones en Educación Media, se considera que el **Francés** y el **Italiano** tienen un estatus especial por razones históricas, culturales y sociales. En términos históricos, indudablemente estas lenguas ocupan un lugar muy importante en nuestro país, porque son dos de las lenguas que más notoriamente integraron el conjunto plurilingüe de nuestra población original y que compusieron ese mosaico del que surgió el español rioplatense y nuestra identidad uruguaya.

A la presencia histórica de estas lenguas en el sistema de enseñanza uruguayo va unida la sólida y reconocida formación de su profesorado en el contexto nacional, y las innegables tradiciones educativas y académicas de sus cultores en diversos ámbitos de la actividad intelectual, cultural y social. Se puede afirmar que en algunos ámbitos y estratos sociales y profesionales no son estrictamente lenguas extranjeras, ya que pueden concebirse como segundas lenguas de comunidades relativamente extensas.

Sin lugar a dudas, además, el Francés y el Italiano son lenguas vinculadas a culturas ricas y fundamentales para entender el pensamiento europeo de la modernidad, cuyos contenidos se expanden a lo largo del currículum de nuestro sistema educativo. La literatura, la filosofía y la vida intelectual de Occidente fueron construidas preponderantemente en estas lenguas en el conjunto de las lenguas que proponemos integrar al currículum (Inglés, Portugués y Alemán).

3. 5. Cuestiones metodológicas, cargas horarias y su impacto en la jornada escolar

La enseñanza de las lenguas en el sistema de educación pública debe tener en cuenta las cuatro macrohabilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir). Asimismo, debe contemplar tanto los usos sociales del lenguaje en la comunicación cotidiana, como aquellos más formales y académicos. Si bien en este documento no se presenta una propuesta específica en relación a la **metodología de enseñanza de LE**, se considera necesario realizar dos sugerencias fundamentales:

1. que el contacto inicial con la lengua sea a través de la oralidad con progresiva incorporación de la lengua escrita, sobre todo en las lenguas obligatorias de Primaria y Enseñanza Media;
2. que la actividad en LE esté ligada a los contenidos curriculares, considerando la posibilidad - según los casos y niveles - de que propenda a la enseñanza de la lengua por contenidos.

En cuanto a la **carga horaria** asignada a las LEs en Educación Primaria, no escapa a esta propuesta el impacto que la misma tiene en la jornada escolar. En particular, 5 horas semanales de enseñanza de inglés desde Inicial 5 o 1^{er} año constituyen una cuarta parte de la totalidad del tiempo pedagógico de las Escuelas de Educación Común (20 hs semanales). A su vez, en 5^o y 6^o año, donde se agrega la enseñanza de Portugués, se estaría ocupando la mitad del tiempo pedagógico para la enseñanza de LE. Si se consideran además los restantes componentes que la educación moderna aspira a contemplar como ineludibles en la Educación Primaria (por ejemplo, educación física, formación en las áreas de expresión artística, como plástica, danza, música), la jornada escolar quedaría potencialmente ocupada en su totalidad por las así llamadas “actividades especiales”. Por tal motivo, la propuesta de enseñanza de lenguas que se presenta en este documento implica necesariamente la revisión de la jornada escolar vigente y su extensión a un modelo que permita contemplar las exigencias y responsabilidades que las sociedades modernas asignan a la educación básica.

En los componentes de **Enseñanza Media y Superior**, se sugiere que toda la enseñanza de las LE (tanto las obligatorias como las de opción obligatoria) no estén incluidas en la malla curricular y no revistan características de asignatura, sino que se

constituyan en modalidad de clase-taller de trabajo con integración de contenidos curriculares transversales, sin perjuicio de que puedan incluir módulos específicos de particular foco en las estructuras de la lengua en cuestión. En el momento actual el sistema cuenta con la experiencia de trabajo en los **Centros de Lenguas Extranjeras (CLE)**, que fue evaluada positivamente y que podría ser tomada como base para el desarrollo de la propuesta de trabajo con la totalidad del dominio lingüístico de la Educación Pública.

3. 6. Acerca de la acreditación de los aprendizajes de lenguas extranjeras

La educación pública deberá tender a un sistema general de acreditación de los aprendizajes de LE que le permita al alumno certificar sus conocimientos ante instituciones públicas o privadas, educativas o profesionales que constituyan sus ámbitos de inserción posterior a la educación básica. Se sugiere que, al final del ciclo de Educación Primaria, se expida una certificación de carácter interno de los aprendizajes de Inglés y Portugués. El alumno obtendrá dicha certificación en tanto pueda demostrar los niveles de conocimiento de la lengua que se establezcan en cada caso²³.

En lo que se refiere a la **acreditación de los aprendizajes de Inglés**, se considera como objetivo deseable la obtención final del nivel equivalente al *First Certificate in English* de la Universidad de Cambridge o *Competence in English* de la Universidad de Michigan, que acreditan un primer nivel en el dominio avanzado de la lengua (Usuario Independiente, B2 del Marco de Referencia Europeo). El establecimiento de esta certificación como meta deseable se sustenta en el valor que estos exámenes tienen de amplio reconocimiento a nivel nacional e internacional. Este examen podría tomarse en el nivel de Bachillerato²⁴. Asimismo, el sistema de acreditación deberá tener en cuenta que no todos los alumnos alcanzarán este nivel avanzado. Por lo tanto, se deberán expedir certificaciones a distintos niveles.

²³ Esta certificación a nivel de Primaria no tiene necesariamente que estar vinculada a un organismo examinador internacional. Sin embargo, se sugiere la utilización de las herramientas de uso extendido a nivel internacional en materia de identificación de niveles de competencia en LE, en particular el “ACTFL” (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*) y el “Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas”.

²⁴ La referencia a estos exámenes internacionales no supone que el sistema educativo público uruguayo tenga que usar necesariamente estas herramientas. Las mismas se incluyen como referencias.

Todas las lenguas que estén incluidas obligatoria u opcionalmente deberán contar con certificaciones acordes a los niveles alcanzados por los alumnos. Para esto será necesario un estudio de las diversas situaciones y un cotejo con las experiencias internacionales del campo.

En lo que tiene que ver con el sistema de acreditaciones, se considera necesaria la formación de un espacio estable y transversal de trabajo en la ANEP para generar y administrar las certificaciones a expedir en materia de enseñanza de lenguas. Este espacio podría surgir de una coordinación permanente entre los espacios actualmente existentes en el sistema (Programa de Segundas Lenguas de Educación Primaria, Centros de Lenguas Extranjeras e Inspecciones de Lenguas en Educación Secundaria y de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente). Asimismo sería deseable la incorporación a este espacio de otros organismos públicos en el área, en particular del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

4. PROPUESTA DE REESTRUCTURA REFERIDA A LA DIMENSIÓN DE TRANSVERSALIDAD DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN EL CURRÍCULUM

4. 1. Estado de Situación

Como se ha señalado ya, sobre todo en los Antecedentes expuestos en el Documento 1, los planes de estudio y las orientaciones que los acompañan escasamente toman en cuenta el carácter de instrumento transversal a la malla curricular que nosotros atribuimos al lenguaje.

En lo que respecta a la **Educación Primaria**, es justo reconocer que el particular enfoque que tradicionalmente se les ha impuesto a sus Planes de Estudios (“Programa”), de formato integrado y no dissociado en asignaturas, debe considerarse por separado. Teniendo en cuenta que el propio plan de estudios reconoce el hecho de que en cada actividad se está produciendo un ejercicio de enseñanza del lenguaje, aunque éste sea también objeto de atención en espacios disciplinarios particulares, parece en cierta forma asegurar el carácter transversal del tratamiento de lo lingüístico. Debe también considerarse que cada maestro, en este caso, planifica y se ocupa de la totalidad de la actividad de aula, en base a una formación explícitamente pensada para esto. Aun así, no

podríamos decir que la transversalidad del lenguaje en el currículum y en las prácticas esté suficientemente jerarquizada y convertida en un hecho del cotidiano de aula en la Educación Primaria.

Sin embargo, es en la **Educación Media** donde la falta de previsión respecto a la transversalidad del uso del lenguaje es más notoria, y en la que los resultados de esta carencia son más preocupantes. En efecto, los diseños curriculares de Educación Secundaria y Técnico-Profesional²⁵ no parecen incluir en consideraciones o previsiones específicas esta cuestión. En términos curriculares el lenguaje parece ser un componente exclusivo de las asignaturas a él destinadas, como el Idioma Español, las lenguas extranjeras o la Literatura. A diferencia de los maestros de Educación Primaria, la formación de Profesores de Educación Media está concebida fundamentalmente como una preparación pedagógica y didáctica para la enseñanza de una disciplina específica. Este hecho, seguramente justificado para este nivel educativo, sin embargo inhibe la posibilidad de algún tipo de formación complementaria para trabajar también con el lenguaje oral y escrito de los adolescentes en el contexto de cada disciplina.

Algunos planes de estudio de Formación Docente incluyeron cursos de naturaleza lingüística (por ejemplo “Lenguaje y Comunicación”) en el tramo común de Ciencias de la Educación, pero a nuestro juicio insuficientes para que de ellos pudiera derivarse una atención a los aprendizajes lingüísticos en las aulas. En algunos planes de Educación Media (sobre todos en los de Educación Técnico-Profesional) se han incluido espacios relacionados al procesamiento lingüístico de la información disciplinaria (por ejemplo: “Expresión oral y escrita”), pero aun en este caso la atención prestada a los componentes lingüísticos de la enseñanza de las ciencias y áreas de producción cultural parece poco concurrente con la envergadura del problema que se ha señalado repetidamente. Las evaluaciones de los aprendizajes señalan, de hecho, que en este aspecto está una de las mayores debilidades de la Educación Media.

No estamos negando que en muchísimos casos los docentes generen estrategias, a veces muy creativas y vocacionales, para atender la demanda lingüística de sus alumnos. De hecho, todos conocemos estos esfuerzos; pero, a pesar de la constatación de estas excepciones voluntaristas, el sentido de la actividad pedagógica no incluye estas preocupaciones formalmente.

Creemos que una de las mayores dificultades en este aspecto de las Políticas Lingüísticas dentro de ANEP, principalmente en la Educación Media, deriva de la poca

²⁵ Ver Apéndices 1 y 2.

capacidad del sistema de establecer miradas transversales sobre la planificación de la enseñanza. En cierta forma de análisis, esta dificultad derivaría de la relativa desconexión de las áreas de conocimiento en la propuesta de enseñanza, atribuyendo la síntesis a la esfera de los aprendizajes, o sea dejándola en manos de los propios estudiantes. De todos modos, en lo que respecta específicamente al lenguaje, otros tres factores están, a nuestro juicio, presentes:

1. Generalmente se supone (en la visión cotidiana del discurso pedagógico, que los Planes de Estudio desmienten) que la asignatura Idioma Español está en el Plan de Estudios para resolver todos los problemas de enseñanza vinculados con el lenguaje, la escritura, la ortografía, etc. Por su parte, la tradición de la asignatura Idioma Español privilegió en casi todos los casos una preocupación por otro tipo de encomienda educativa, que se sitúa en un saber disciplinario propio, vinculado a lo metalingüístico o la “reflexión sobre los fenómenos lingüísticos”, lo que muchas veces es transformado por algunos docentes en enseñanza de la gramática o corrección normativa.
2. Las asignaturas del dominio lingüístico del currículum son pensadas en cada Plan de Estudios, casi sin excepciones, como finalidades en sí mismas, sin ningún tipo de relación con los contenidos disciplinarios propios del nivel de estudio en que se encuentran²⁶ y entre sí mismas. Paralelamente, los Programas de las asignaturas del currículum en general no prevén ningún aprovechamiento de los conocimientos de lenguas extranjeras propios del nivel de estudio. Esto, obviamente, no quiere decir que algunos docentes no generen mecanismos para acortar esta distancia.
3. Desde otras disciplinas, como la Física o la Filosofía, por ejemplo, la cuestión lingüística y del uso del lenguaje suele darse por descontada en el alumno, en parte porque pasa desapercibida y en parte porque no se tienen elementos para observar en el proceso de enseñanza que la constitución de

²⁶ Ver Apéndice 2. Una excepción parece haber sido, en algunos Planes anteriores, la del Italiano en los “Preparatorios” de Derecho y Ciencias Económicas.

cualquier tipo de conocimiento descansa sobre adquisiciones intrínsecamente lingüísticas.

En virtud de lo establecido en el **Principio 5** (Documento 1), creemos necesario destacar esta cuestión por su propia importancia, a pesar (o más bien debido a que) ella se presente como muy endeble en su tratamiento por la planificación curricular hasta el momento.

4. 2. Propuesta de reestructura

En virtud de atender al espíritu de los ocho Principios enunciados en el Documento 1, y particularmente al **Principio 5**, formulamos la siguiente necesidad:

Todos los Programas de Asignaturas, todas las actividades en ellos contenidas, y todas las formaciones docentes que existan o se proyecten deberían incluir la atención a las cuestiones del lenguaje como instrumento básico de la enseñanza.

Esta necesidad puede desglosarse en los siguientes ocho aspectos.

1. Tradicionalmente toda enseñanza incluye modalidades expositivas. Entendemos **exposición** en su sentido más simple: un hablante planifica y organiza una secuencia lingüística sobre algún tema específico, generalmente con un tiempo convencional de duración, y la profiere ante un auditorio, sin interrupciones de éste. Es verdad que en algunos diseños didácticos actuales, o por lo menos en su realización usual, estas modalidades hayan ido progresivamente pasando a segundos planos. Es necesario destacar, empero, que su vigencia e importancia para el correcto ejercicio académico, desde los primeros niveles educativos, está, a nuestro modo de ver, totalmente en pie.

El ejercicio de la exposición oral, tanto del docente como del alumno, más allá de su contenido conceptual, debe ser concebido como el uso de piezas de la actividad lingüística trabajadas como tales en cada una de las disciplinas. De hecho, estas exposiciones orales (descriptivas, narrativas o argumentativas)

difieren en su especificidad para cada campo del conocimiento, mostrando así que la forma lingüística y el contenido disciplinario no son totalmente independientes.

El trabajo con las exposiciones debe referirse a la práctica de docentes y alumnos para hacerlas presentes con normalidad en la actividad de aula, controlando todos sus parámetros formales. Al mismo tiempo, también forma parte de este trabajo los mecanismos de atención, registro y comprensión de los contenidos de las mismas.

2. Cada una de las asignaturas del currículum, y las disciplinas académicas de las cuales provienen, hacen un **uso sectorial, diferenciado de la lengua o las lenguas.**

En primer lugar, cada una de ellas incluye una terminología técnica específica, que debe tratarse como un registro léxico a hacerse presente y consciente en el aula. Algunas disciplinas incluyen, además, notaciones, las que, a pesar de su carácter técnico, no dejan de ser formulaciones semióticas representacionales, como en el caso del lenguaje.

En segundo lugar, las exposiciones y textos posibles para cada disciplina difieren entre sí en su formato lingüístico. Para poner dos ejemplos disparatados, imaginemos un “escrito de matemática” que tiene el formato de un texto poético, o un “escrito de literatura” que consista en expresiones puramente declarativas. Estas diferencias, y los formatos sectoriales que las requieren, deben ser objeto constante de trabajo por los docentes específicos a lo largo del proceso.

3. En virtud de la presencia de lenguas extranjeras en cada uno de los niveles educativos, resulta ampliamente necesario que cada disciplina tenga a su disposición la **terminología propia del campo en versiones plurilingües**, que permitan a alumnos y docentes incluirlas en su uso de las lenguas que formaron parte de su instrucción, o de entenderlas cuando se enfrentan a textos de esas disciplinas escritos en otras lenguas que les sean accesibles.

4. La inclusión de lenguas extranjeras en el currículum supone un bagaje utilitario relevante para el estudio, siempre que en ellas se consigan buenos niveles de proficiencia. En este sentido, es conveniente que los alumnos que tengan acceso a **materiales académicos en otras lenguas** que les sean familiares por su

instrucción puedan utilizarlos, bajo la guía de sus docentes. Sin dudas, esto supone que los docentes tengan también acceso a niveles de comprensión en otras lenguas como sus estudiantes, lo que debe ser enfáticamente recomendado e incluido en su formación.

5. En cada nivel educativo, es necesario establecer **espacios planificados, formales y estructurados** (por ejemplo en el estilo de las horas remuneradas de coordinación) entre los docentes de Idioma Español, Lenguas Extranjeras y las demás disciplinas del currículum, con la finalidad de conjugar esfuerzos en la consolidación de las relaciones transversales en base a los recursos lingüísticos.

6. Al igual que las exposiciones orales, los **textos escritos** por los alumnos en cada disciplina deben ser objeto de atención particularizada, no sólo en sus aspectos generales (redacción, ortografía, etc.), sino en lo que se refiere a las formas convencionales de la escritura académica propia de cada área de conocimiento. Los docentes deberían promover la actividad escritural de sus alumnos, de acuerdo a las características del nivel educativo, no sólo para las evaluaciones didácticas, sino también para la producción de textos que refieran a pequeñas investigaciones realizadas por ellos.

7. A lo largo del currículum se observa actualmente que **el lenguaje es parte real o potencial de los contenidos programáticos de diversas disciplinas**, no solamente en Idioma Español o en Lenguas Extranjeras. Este hecho es muy alentador y, creemos, debe expandirse. A simple modo de ejemplo, enumeramos algunas posibilidades.

a- La disciplina Filosofía ya incluye algunos tópicos referidos a la filosofía del lenguaje y la semiótica, que podrían ser caracterizados con mayor detalle.

b- Las disciplinas relacionadas a Ciencias Sociales, que existen en los programas de los tres niveles, podrían incluir algunos contenidos propios de la sociolingüística.

c- La disciplina Historia debería incluir, sobre todo en lo referente al Uruguay, aspectos ordenados vinculados a la historia de las lenguas asociadas a nuestra identidad y a la constitución del perfil lingüístico nacional.

d- En las disciplinas del dominio matemático sería conveniente trabajar con los alumnos en la comprensión de los lenguajes formales. De la misma manera, en las disciplinas informáticas sería conveniente hacer lo propio con los “lenguajes artificiales”.

d- En Literatura, cuya materia refiere a las artes del lenguaje, tal vez podría trabajarse en forma más sostenida los aspectos lingüísticos de la escritura literaria, como por ejemplo las dimensiones de los lenguajes poéticos.

8. Para permitir la transversalidad y hacer de ella un medio de organización eficiente y productivo, debería pensarse en un **ámbito de análisis, programación, coordinación y control general**, por encima de los niveles educativos y las especificidades disciplinarias. Este “equipo pluridisciplinario” podría estar integrado por representantes de los Centros de Lenguas (CLEs), de las inspecciones de Primaria, de Idioma Español, de las Lenguas Extranjeras, de Formación Docente, de las Inspecciones de las diversas asignaturas, del Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria, y de los organismos que sean pertinentes. Sus funciones principales serían: mantener la continuidad de los esfuerzos a lo largo del trayecto del estudiante, permitir la interacción entre los planificadores y docentes de las diversas asignaturas, producir o alentar la producción de materiales didácticos, brindar asesoramiento a los planificadores y docentes de las diversas asignaturas y ejercer un monitoreo constante.

5. PROPUESTA DE REESTRUCTURA DE LOS COMPONENTES CURRICULARES DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN SITUACIONES SOCIALES O GEOGRÁFICAS ESPECIALES

5. 1. PARA EL ÁREA FRONTERIZA CON BRASIL

En esta sección se presenta la propuesta de reorganización de los componentes del dominio lingüístico específica para la región fronteriza del Norte y Este del Uruguay, donde se registra una situación de bilingüismo social español-portugués, correspondiente a la totalidad de los Departamentos de Artigas y Rivera, parte de los Departamentos de Cerro Largo (Río Branco y Aceguá) y Rocha (Chuy) y las regiones norteañas de los Departamentos de Salto y Tacuarembó²⁷.

5. 1. 1. Estado de situación

La zona fronteriza del norte del país se caracteriza, en lo que tiene que ver con la situación lingüística, por la presencia de dos lenguas, el Español y el Portugués, razón por la cual es una **región bilingüe**. Además de la presencia del Español y el “Portugués Brasileño”, en esta región se hablan otras variedades lingüísticas que han sido denominadas informalmente “portuñol”, “fronterizo”, “bayano” o “brasileño”. Diferentes estudios realizados por especialistas, fundamentalmente desde la década de 1950, establecen que estas variedades dialectales tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del Portugués, aunque ciertamente influidas por el contacto con el español. Estas variedades lingüísticas fronterizas han sido denominadas en trabajos científicos **DPU** (Dialectos Portugueses del Uruguay) y más recientemente **Portugués del Uruguay (PU)**. El Portugués del Uruguay es, como todas las lenguas, una estructura compleja y sistemática, cuya gramática puede ser descrita y analizada en sus diversos niveles. Es también una variedad lingüística ágrafa, razón por la cual tiene menos estabilidad y fijación que las lenguas con larga tradición escrita como el Español o el Portugués Estándar.

La sociedad fronteriza es, por lo tanto, una *sociedad bilingüe* con presencia del Español y del Portugués del Uruguay. La presencia de la lengua portuguesa en territorio uruguayo se debe a razones históricas que se remontan a los S. XVII y XVIII, en los

²⁷ Ver Antecedentes y El sentido de las prácticas pedagógicas... en Documento 1 y Mapa en Apéndice 5.

cuales estas áreas geográficas comienzan a poblarse y a oscilar en su posesión por las coronas española y portuguesa, así como por las Misiones Jesuíticas. La historia de la región fronteriza indica entonces que la presencia del Portugués en esta zona no se explica por un “avance” de esta lengua desde Brasil, como muchas veces se piensa, sino que es lo que se denomina una lengua “de herencia”.

Considerando el diferente estatus social del Español y el Portugués y sus ámbitos de uso diferenciados, esta sociedad ha sido caracterizada además como *diglósica*, con el Español como variedad alta y el Portugués del Uruguay como variedad baja. La *diglosia* es una situación de bilingüismo social en la cual una lengua (o variedad lingüística) es usada para fines cotidianos, para la interacción informal en el hogar y entre amigos, y otra lengua es utilizada para fines formales, en las funciones “altas” de la vida en sociedad, como ser en la administración pública, los medios de comunicación y la educación. Como es característico en las sociedades con bilingüismo y diglosia, el Portugués del Uruguay es la lengua que se usa en los ámbitos familiares, íntimos y coloquiales, mientras que el Español, como lengua oficial del país, es la lengua usada en los ámbitos públicos, como las oficinas, los comercios, las empresas, los medios de comunicación y las instituciones educativas. El uso del Portugués del Uruguay es el que típicamente tienen las lenguas minoritarias que se restringen a ciertos ámbitos de funcionamiento, en el contexto de una sociedad cuya lengua mayoritaria es el Español. El Portugués del Uruguay se encuentra además socialmente estratificado, con una mayor presencia en los sectores más humildes y menos urbanizados de la sociedad fronteriza. El Portugués del Uruguay es también una variedad lingüística estigmatizada, es decir, es una lengua sin prestigio y considerada incorrecta a veces hasta por sus propios hablantes. El Español, por su parte, es la lengua de las clases medias y altas urbanizadas.

Por las razones expuestas, el Portugués del Uruguay puede considerarse como una lengua fronteriza, minoritaria, y de herencia. Diversos estudios han señalado que existe un porcentaje de hablantes nativos monolingües en Portugués del Uruguay, que sólo aprenden el Español en la escuela. Esta compleja situación sociolingüística no ha sido considerada en la historia de la educación fronteriza. El rol tradicional de la escuela ha sido el de reforzar y promover el uso del Español y corregir las “hablas incorrectas” típicas de la zona. A nivel de la práctica escolar, esto supuso una represión sistemática del uso del Portugués en las escuelas, con los perjuicios académicos y afectivos que ello implica para estos niños. Como consecuencia, los resultados educativos han sido tradicionalmente muy magros.

La represión del uso del Portugués en las escuelas constituye una actitud problemática ya que tiene consecuencias negativas a varios niveles. En primer lugar, está basada en un desconocimiento de la realidad lingüística local, esto es, de la situación social de bilingüismo. En segundo lugar, se apoya sobre la premisa de que el Portugués del Uruguay es una forma “incorrecta” de comunicación, lo cual supone una ignorancia acerca de la naturaleza y el funcionamiento de las lenguas naturales, ya que desde el punto de vista estrictamente lingüístico, esta variedad del Portugués es una lengua compleja y completa que sirve para las necesidades de una comunidad de usuarios. En tercer lugar, la represión del uso del Portugués en las escuelas desconoce los beneficios cognitivos y sociales del bilingüismo. Finalmente, y tal vez uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta, esta actitud desconoce la importancia social y psicológica del respeto por la lengua materna del niño (Declaración UNESCO 1953).

En otro orden, la región señalada es una región bilingüe, en la cual el Portugués y el Español conviven, aun en espacios geográficos o sociales donde el Portugués del Uruguay ya no está – aunque de hecho lo estuvo en el pasado – presente como una lengua vital.

5. 1. 2. Propuesta de reorganización del dominio lingüístico en zona fronteriza

Al igual que la propuesta general realizada para lo que hemos denominado “el país monolingüe hispanohablante”, la recomendación en materia de enseñanza de lenguas para la región fronteriza incluye **tres lenguas distintas del español** en el currículo escolar (entendido como compuesto por los ciclos de Enseñanza Primaria, Educación Media Básica y Superior): **inglés y portugués** con carácter obligatorio y una **tercera lengua obligatoria a elección del alumno**. La diferencia respecto de la recomendación general radica en dos aspectos fundamentales:

- en primer lugar, el **orden de incorporación de las distintas lenguas**,
- y en segundo lugar, la fuerte recomendación de un **modelo de educación bilingüe español-portugués** en el componente de Educación Primaria.

En cuanto al orden de introducción de las lenguas en el currículo escolar, esta propuesta supone la incorporación del Portugués desde la Educación Inicial en forma

obligatoria, y la posterior introducción del Inglés a partir de 5º año escolar, también con carácter obligatorio. A su vez, la tercera lengua extranjera en modalidad de opción obligatoria se incorpora, al igual que en la propuesta general, en la Enseñanza Media Básica.

En cuanto a la modalidad de trabajo con las lenguas en Educación Primaria, se recomienda la **Educación Bilingüe Español-Portugués** como el modelo pedagógico más adecuado en materia de lenguas para esta región del país por las razones presentadas antes. Un modelo de educación bilingüe implementado desde el nivel de Educación Inicial asegura que todos los niños vean contemplada su lengua materna en la escuela, al tiempo que adquieren y desarrollan niveles más formales y cultos tanto del Portugués (primera lengua para algunos alumnos y segunda lengua con presencia en la sociedad, para otros), como de la lengua mayoritaria del país, el Español. Como se explicó en la fundamentación, los alumnos de esta región del país llegan a la escuela con distintas historias lingüísticas: hay niños provenientes de hogares monolingües en Español, otros provenientes de hogares monolingües en Portugués y una fracción en cuyos hogares se usan ambas lenguas. La recomendación más extendida a nivel internacional para las sociedades con presencia de más de una lengua es la de educación bilingüe.

La fuerte recomendación para la introducción del Portugués en el currículo escolar no supone desconocer la necesidad de difundir y promover el uso del Español, en tanto es la lengua oficial (de hecho) y mayoritaria del Uruguay, que les dará a los alumnos la posibilidad de acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país. Sin embargo, se parte de la base de que el dominio del Español no puede ni debe llegar por la vía del desconocimiento o de la represión de la lengua del hogar. Esta última actitud, además de ser psicológicamente nociva, no logra los objetivos esperados. Por el contrario, los mejores resultados educativos se obtendrán como consecuencia de la revalorización de las variedades lingüísticas locales y de la introducción del Español como segunda lengua, con las estrategias de aula adecuadas para ello.

El reconocimiento y valoración de las variedades lingüísticas vernaculares no implica que la educación pública intente la enseñanza y expansión del Portugués del Uruguay, ni siquiera su utilización en el salón de clase como lengua de instrucción. Como se explica en la justificación de esta propuesta, el Portugués del Uruguay es característico de los ámbitos de comunicación espontáneos e informales, típicamente representados por las interacciones en el hogar o entre amigos. Es además una variedad ágrafa, sin el desarrollo léxico necesario para el trabajo con contenidos académicos. La variedad que

deberá usarse en la educación como lengua de instrucción es el “Portugués Estándar” de Brasil, probablemente acorde a las normas propias del *Português Gaúcho de Fronteira* y, tal vez con el tiempo, de acuerdo a la norma generada de un Portugués Culto del Uruguay. De todos modos, la variedad local estará presente a través de la oralidad de alumnos y docentes de frontera. Asimismo, se recomienda el trabajo en el aula con producciones orales y escritas en la variedad local que permita analizar las diferencias dialectales y generar un espíritu de respeto y valoración de las tradiciones culturales propias de la región. Es necesario señalar que toda justificación de la educación bilingüe en la frontera como instrumento para eliminar y erradicar el Portugués del Uruguay, es un acto extravagante y reñido con las actitudes democráticas, y una afrenta a las personas que lo hablan y a su identidad lingüística.

La educación bilingüe, entendida como un modelo de enseñanza en el cual ambas lenguas se usan como vehículo para la enseñanza de contenidos curriculares, es adecuado para una jornada escolar extendida, del tipo de las actuales Escuelas de Tiempo Completo²⁸. No escapa a esta propuesta la realidad actual de las escuelas de Educación Primaria, cuya jornada escolar se reduce a cuatro horas, modelo en el cual no es posible desarrollar un diseño de tipo bilingüe. En una jornada escolar de medio turno, se recomienda la introducción temprana del portugués, con no menos de 5 horas semanales y con una metodología de enseñanza a través de contenidos curriculares.

Debido a que el Español es para muchos de los niños fronterizos una segunda lengua, debemos incluirla como tal, en el esquema de la propuesta, conjuntamente con el **Portugués**. La presencia del Español y el Portugués en Educación Primaria no tiene como objetivo la enseñanza de estas lenguas como extranjeras, sino la de servir de base para una enseñanza bilingüe en ambas lenguas. El cuadro de lenguas que estarán presentes a lo largo del sistema educativo en la Frontera, sería el siguiente:

Portugués y Español

Durante todo el ciclo de *Educación Primaria* (desde el ingreso del niño a la educación formal en Educación Inicial hasta 6º año); en modalidad de educación bilingüe.

²⁸ Desde 2003 se está desarrollando en algunas Escuelas de Tiempo Completo de la región fronteriza un programa de educación bilingüe por inmersión dual. Para una presentación de este programa ver Brian, Brovetto y Geymonat (2004) (por referencia completa ver Apéndice 4).

Inglés

Educación Primaria (5° y 6° año) – no menos de 5 hs semanales

Educación Media (desde 1° a 3° año) – no menos de 5 hs semanales

Tercera Lengua a elección del alumno – Lengua de opción obligatoria (Francés, Italiano, Alemán)

Enseñanza Media Básica (desde 1° a 3° año) – no menos de 5 hs semanales

Profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas – Lengua de opción obligatoria

Enseñanza Media Superior (4° año y Bachillerato)

El alumno profundizará durante 2 ó 3 años sus estudios en cualquiera de las tres lenguas que estudió en los anteriores trayectos de acuerdo a sus intereses y la vinculación de la lengua extranjera con sus opciones curriculares.

Para la **enseñanza del Español en la región fronteriza** vale, *mutatis mutandis*, todo lo dicho en el Capítulo 2 de este Documento. No obstante, cabe señalar tres parámetros específicos:

1. En el trayecto de **Educación Primaria** no debe darse por descontada su enseñanza, en términos de segunda lengua, al igual que el Portugués, en la medida en que ambas lenguas son lenguas maternas en una proporción variable para la población escolar y, por tanto, segunda lengua en proporción inversa. Un programa de educación bilingüe, u otra modalidad tendiente a sus objetivos, debe incluir una planificación en este sentido.
2. En el trayecto de **Educación Media**, el trabajo con la lengua española debe estar imbuido de estrategias didácticas relacionadas con el estudio avanzado de una segunda lengua.
3. En la enseñanza del Español en todos los niveles debe tenerse en cuenta **el carácter diferencial de la norma lingüística** de esta lengua en la

región fronteriza, como ya se señaló en el **Principio 6** y su comentario en el Documento 1.

En lo que respecta a la enseñanza del **Portugués**, debería aceptarse esta lengua como una de las ofertadas para el tramo final en la Profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas.

Deben regir en este caso las exigencias de **acreditación** que se señalaron en el Capítulo 3.

5. 2. PARA LOS GRUPOS LINGÜÍSTICAMENTE MINORITARIOS Y SITUACIONES DE MIGRACIÓN

5. 2. 1. Estado de situación

Como se ha señalado en los Antecedentes y en el comentario del **Principio 6** (Documento 1), el Uruguay se ha constituido como sociedad mediante aportes poblacionales plurilingües, en diversos momentos de su historia. Algunos de estos grupos poblacionales, de culturas y lenguas diversas, a pesar de los procesos de asimilación lingüística y cambio de lenguas, han conservado sus tradiciones culturales y mantenido su lengua en diferentes grados.

Entre estos grupos alóglotas es necesario señalar, debido al conocimiento que arroja la bibliografía al respecto²⁹, a algunas comunidades de italianos, alemanes, rusos, armenios, judíos asquenazíes y sefardíes y valdenses, sin que esta enumeración agote todas las situaciones posibles. También podemos incluir aquí los grupos italianos de lengua materna diferente al Italiano general, o a los dialectos regionales, a veces pujantes e influyentes, y a los grupos españoles provenientes de las lenguas regionales de España, Gallego, Catalán, etc., igualmente pujantes e influyentes. En algunas regiones del país, además, se encuentran pequeños grupos alóglotas de origen muy disímil, como árabes, griegos, polacos, japoneses o guaraníes, y recientísimamente finlandeses, noruegos y suecos. En el país ha habido siempre, si bien dispersa, una comunidad de hablantes de Francés y otra de hablantes de Inglés (americanos y británicos), influyentes en algunos

²⁹ Ver Bibliografía de las Políticas Lingüísticas en Uruguay, en Apéndice 4.

períodos de nuestra historia. Esta enumeración puede ser caótica e incompleta, pero sirve para mostrarnos una pluralidad que generalmente pasamos por alto.

En los últimos treinta años se han venido produciendo otros fenómenos diferentes a la inmigración, pero que tienen también otros correlatos lingüísticos. Uno de ellos es el referido a los movimientos migratorios regionales, que incluyen el traslado de grupos importantes de ciudadanos extranjeros (argentinos, brasileños, paraguayos, bolivianos, peruanos, etc.), con experiencias lingüísticas muy diferenciadas a las comunes y normales en el país. Un segundo fenómeno refiere a las migraciones internas, comunes desde la década de 1950, que trasladan importantes grupos poblacionales de una región lingüística del país a otra, preponderantemente a la periferia del área metropolitana. También en este caso asistimos a marcas lingüísticas de esta movilidad poblacional, a veces muy importantes. Finalmente debemos tener en cuenta los grupos de emigrantes, y sobre todo aquellos caracterizados como “emigrante en/de retorno”, que ha sido un fenómeno muy importante en las últimas seis décadas. Sobre todo los emigrantes de retorno, que no son pocos a juzgar por los datos del Departamento 20 del Ministerio de Relaciones Exteriores, han experimentado diversos procesos de cambio o incorporación de lenguas extranjeras, con las cuales vuelven al país en cierta condición de bilingüismo.

Como es innecesario decir, todos estos grupos incluyen niños y adolescentes que asisten a los centros educativos dependientes de ANEP. Es verdad que los últimos cien años, algunos de los grupos de inmigrantes generaron y mantuvieron propuestas educativas propias, de formato conservativo en materia lingüística, pero no sería verdad una generalización al respecto, ya que en la mayoría de los casos estas iniciativas no se dieron. De hecho, entonces, la educación pública uruguaya recibe una importante y muy variada población de origen o características alóglotas.

5. 2. 2. Propuesta de reestructura

Sería absurdo sugerir una reestructura de los componentes curriculares en virtud de una población al mismo tiempo tan polifacética y tan reducida en número respecto a la demanda estudiantil que ANEP recibe. Resulta evidente que el señalamiento del problema, por otro lado escasamente conocido y estudiado, es ya un aporte bastante importante. Sin embargo, hay cuatro aspectos propositivos que se pueden señalar.

1. Resultaría necesario y altamente recomendable el **estudio del impacto real de la presencia en el sistema educativo uruguayo de niños y adolescentes con experiencias lingüísticas y condiciones de hablante apartadas de las normales esperadas en términos generales** o para alguna región del país. Podría crearse un espacio de investigación, propuesta de políticas lingüísticas localizadas y seguimiento de estas situaciones, o atribuirle este cometido a alguna de las estructuras actualmente existentes.

2. En el caso de ciertas particularidades lingüísticas en ámbitos regionales y específicos, conocidas y que son parte de la experiencia de las escuelas y liceos de la región, debería habilitarse una **flexibilización curricular**, integrada a un proyecto de enseñanza que tome en cuenta los aspectos lingüísticos diferenciadores. En varios ámbitos regionales del país ya se han llevado adelante pequeños ajustes en este sentido.

3. Si se observa el contenido de la Propuesta del Capítulo 3 de este Documento, parece muy posible utilizar para algunos de estos casos las obligaciones opcionales de lengua extranjera, para facilitar una **alfabetización simultánea a la del español en la lengua que el estudiante ya tenga en su repertorio lingüístico**. Es probable que en alguna región deba incorporarse al conjunto de la oferta una lengua que allí cobre un sentido especial. La orientación docente en estos casos es sumamente importante, tal vez orientada por el “espacio” a que hacíamos referencia en el primero de estos apartados.

4. Resulta bastante posible que deba pensarse, tal vez a nivel de los Centros de Lenguas, de cursos de **“Español para hablantes de otras lenguas maternas”**, sobre todo en el caso de aquellos estudiantes a los que se les compruebe un nivel de proficiencia insuficiente.

5. 3. PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

5. 3. 1. Estado de situación

En lo que respecta a la educación de las personas sordas en los tres subsistemas de la ANEP, se podrían señalar diversas situaciones, que comentamos a continuación.

En la **Educación Primaria** desde 1988 se ha venido implementando una propuesta de Educación Bilingüe Lengua de Señas Uruguaya-Español. En efecto, en 1987 el Consejo de Enseñanza Primaria aprobó la **Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo**, fundamentada en una concepción antropológica, social, lingüística y pedagógica de la sordera, mientras que el modelo preponderante hasta aquel entonces – el oralismo – descansaba sobre una concepción médica, terapéutica y clínica³⁰. Dicha Propuesta fue desarrollada por una Comisión de técnicos provenientes de Enseñanza Primaria, la Inspección General de Formación Docente, la Universidad de la República, la Asociación de Sordos de Uruguay, con representación del Instituto Interamericano de Niños y de las asociaciones de padres de niños sordos. Contó luego con el aval, por voto, de todos los maestros de sordos del país. La misma se puso en práctica inicialmente en la escuela N° 197 de Montevideo, y con ciertos ajustes en las otras tres escuelas de Sordos del país (Salto, Rivera y Maldonado³¹).

La propuesta reconoce que el sordo es una persona que se siente parte de dos comunidades:

- la **comunidad sorda**, que le es propia por la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) que adquiere en el contexto social, identitario y cultural propio de las agrupaciones de sus iguales los sordos;
- y la **comunidad oyente**, a la que pertenecen sus padres (en un 95 % de los casos) y que los ha intentado socializar en virtud del Español

³⁰ Esta Propuesta fue pionera en el mundo, luego de la sueca, y sirvió de base a múltiples avances como los de Brasil, Santo Domingo, Venezuela.

la y Colombia. En rigor, algunos de estos países fueron más adelante en la implementación de propuestas similares que el Uruguay.

³¹ Existían y existen, además, clases de sordos en escuelas comunes en el resto del país, a excepción del departamento de Flores, en las cuales la implementación de la Educación Bilingüe fue más deficitaria.

hablado en el contexto social, identitario y cultural propio de las personas oyentes.

Por tanto, se conciben a sí mismos, en condiciones de un fuerte y complejo proceso conflictivo, como miembros de una sociedad potencialmente bilingüe y bicultural. Su LSU es la primera lengua en la que, en virtud de la adquisición espontánea, obtienen un funcionamiento lingüístico natural; mientras que el Español, aprendido mediante entrenamientos arduos y artificiales, los completa en términos de “segunda lengua” rudimentariamente internalizada en la mayoría de los casos. La Propuesta reconocía este hecho, e instrumentaba el énfasis en la LSU como lengua de instrucción básica en base al currículum y Programa de Educación Primaria Común, la enseñanza del Español como segunda lengua a través de la lengua escrita y el entrenamiento para el habla y la comprensión auditiva en la medida de las posibilidades y motivación de los alumnos.

En aquellos años, esta Propuesta, localizada en el ámbito de la Educación Especial, se puso en práctica en forma muy distante de una planificación de Políticas Lingüísticas para ANEP, lo que caracteriza en muchos aspectos a su proceso de implementación. En sus inicios, debido a la carencia de maestros sordos u oyentes en condiciones de enseñar en LSU, se instrumentó con la presencia de instructores e intérpretes en las aulas. Éstos enseñaban la LSU a los niños, padres y maestros, y colaboraban con la docencia curricular. Se instrumentó un curso formativo, en el IMS, para formar Instructores, que luego se distribuyeron en las escuelas del país, principalmente en Salto y Montevideo. Debe tenerse en cuenta que éstas eran personas sordas educadas por el sistema oralista y con importantes lagunas de formación, pero cumplieron desde entonces con el cometido de jerarquizar el uso de la LSU en el contexto escolar. En cuanto a los intérpretes, pudieron observarse las dificultades de trabajar con técnicos autoformados en aquel entonces y sin formación pedagógica. Se instrumentó al mismo tiempo un curso en el IMS de actualización para Maestros de Sordos, con la finalidad de permitirles participar en la Propuesta en forma rica y adecuada, y se generaron las condiciones para formar maestros sordos. Sin embargo, estas acciones de 1988-1989 se suspendieron desde entonces.

Debe señalarse que en cierta medida el avance de esta implementación se vio relativamente dificultado, en parte por el escaso apoyo recibido por el sistema educativo en general, no sólo en materia de inversión sino también en la instrumentación gradual necesaria para llevar la Propuesta hasta sus objetivos trazados. No poca importancia tuvo la tendencia oralista subsistente en el discurso y las prácticas docentes, que no fueron

capaces de eliminar las concepciones médicas, terapéuticas y clínicas de la sordera. Éstas impidieron en muchos aspectos el avance hacia una educación común centrada en la diferencia pedagógica implicada en la propuesta de educación bilingüe.

A partir de 1995, se introducen ciertas modificaciones mediante un plan donde los alumnos asisten en doble turno, recibiendo el currículo en LSU por maestros oyentes y en el otro turno el Español como segunda lengua. Debe señalarse que la relación de los docentes oyentes con la LSU, aunque buena en muchos casos, ha tendido generalmente a una modalidad cercana al bimodalismo, la utilización simultánea o el Español señado (utilizar LSU y Español al mismo tiempo, a pesar de las diferencias estructurales de ambas lenguas). Como hablantes de LSU como segunda lengua adquirida tardíamente, los docentes no podrían fácilmente adecuarse a las expectativas de la Propuesta, que rechazaba la tendencia señalada en base a las evidencias técnicas de su inadecuación y perjuicio en los aprendizajes. Los instructores sordos continúan realizando actividades en su lengua natural (LSU) y enseñando su cultura. Se llegó a esta situación por la coyuntura existente, que aún permanece, relacionada fundamentalmente con la falta de preparación específica de sordos para ejercer la docencia, o a la falta de una exigencia de alto dominio de la LSU para los docentes oyentes y de ofertas de formación adecuada para lograrlo.

Por otro lado, la Propuesta coexistió siempre - inadecuadamente a nuestro juicio - con los Programas de Educación Especial para Sordos vigentes, que responden aún a una concepción oralista, basada en un modelo clínico que establece un criterio de identificación entre lengua y habla oral, desconsiderando el carácter lingüístico de la LSU como otra lengua igualmente estructurada, diferenciada, y autoconsistente. Por tanto, estos programas consideran que los niños sordos presentan un déficit absoluto en su competencia lingüística, independientemente de que sean hablantes competentes de LSU. Corresponde, no obstante, señalar que en la actualidad los maestros basan su práctica de aula no sólo en el Programa de Educación Especial (que contiene el diseño de las prácticas oralistas), sino además en el Programa de las áreas de Educación Común e Inicial.

Como se mencionó, la Propuesta, incluyó cursos de LSU a maestros en las décadas del 80 y 90, y cursos de formación específicos para actuar en la Educación Bilingüe. Sin embargo, no se mantuvo esta oferta con el enlentecimiento de implementación consecuente, provocando además una brecha importante entre la implementación de la Educación Bilingüe del Sordo en Montevideo y el interior.

En cuanto a la **Enseñanza Secundaria**, más precisamente en el Liceo N° 32, se comenzó en 1999 con una experiencia dirigida a un grupo de alumnos sordos, que consistió en que en el salón de clase, junto al profesor, estuviera una intérprete en lengua de señas. En sus inicios se propuso la integración en el aula de alumnos sordos y oyentes, pero se presentaron ciertas dificultades que lo impidieron y se derivó luego a que cada grupo tuviera su propia aula, hecho interesante que permitió importantes avances en la experiencia. Una vez culminado el ciclo básico, los alumnos ingresan al Liceo N° 35; en este caso se debe señalar que con menor cantidad de intérpretes de los necesarios para las diferentes orientaciones. En ambos casos, si bien se aplica el mismo programa que a los alumnos oyentes, se realizan en la práctica adaptaciones curriculares y por ende ajustes en la medida que la experiencia avanza. Las intérpretes que se desempeñan en este subsistema son egresadas de instituciones privadas, ya que no existe ninguna institución pública que otorgue dicha titulación³², lo que impide mantener adecuadamente una evaluación de calidad profesional. Por otro lado, carecen – con excepciones – de formación específica para la docencia o en las disciplinas del currículum.

Respecto a Educación Técnico-Profesional, un porcentaje de alumnos egresados de enseñanza primaria asisten a instituciones pertenecientes a este subsistema. Pero éstas en su mayoría no cuentan con intérprete y se basan en una filosofía de inclusión. Tampoco cuentan con profesores formados para trabajar con alumnos sordos, aplicando los mismos programas y estrategias didácticas tanto para alumnos sordos como para oyentes.

En general, debe destacarse actualmente una tendencia distorsionante que promueve la concepción de la Lengua de Señas como un instrumento didáctico que los maestros oyentes o los intérpretes utilizan para comunicarse o enseñar a los sordos. Obviamente, no se trata de un recurso didáctico, se trata de **una lengua**, con lo que esto implica desde los puntos de vista cognitivo, psico- y sociolingüístico y pedagógico.

Es necesario enfatizar que en este momento la oferta educativa para las personas sordas infringe en alguna medida lo dispuesto por la ley. En Uruguay, a través del Art. 1 de la Ley 17.378 de fecha 25/07/2001, “Se reconoce a la Lengua de Señas Uruguaya como lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de

³² La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República tiene aprobada una “Tecnicatura en Interpretación Español-LSU-Español”, a la espera de financiación para iniciar los cursos.

la República”, y se encomienda a todos los organismos públicos incluirla preponderantemente en sus diseños de actividades dirigidas a las personas sordas.

Finalmente queremos señalar que hasta este momento no existe una propuesta coordinada entre los distintos subsistemas de la ANEP en materia de Educación de la Persona Sorda.

5. 3. 2. Propuesta de reestructura.

La Comisión ha considerado que, desde su punto de vista de Políticas Lingüísticas para ANEP, la **Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe para el Sordo** de 1987 es la más adecuada conceptualmente, y la implementación completa y radical de las recomendaciones que la sustentan constituiría un enorme avance en este campo.

El mencionado modelo permite al niño sordo una educación sistematizada, que posibilita el acceso a la lengua de señas tempranamente y el desarrollo del currículum sin tropiezos en su trayecto escolar y de educación media. Para favorecer este acceso tempranamente, se hace necesaria la implementación de un ambiente que cuente con una fuerte presencia de adultos y niños sordos, hablantes naturales de dicha lengua. De esta forma, se permite el crecimiento de la competencia lingüística del niño y se favorece el proceso de identificación y socialización, ya que la mayoría de ellos nace en hogares de padres oyentes, lo que hace que se instale una compleja limitación poco confortable desde su nacimiento. Para el aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el Español en su correlato escrito, se aprovechan por parte del niño las capacidades lingüísticas desarrolladas en la lengua natural LSU. Ésta es su lengua natural, a la que puede acceder espontáneamente, pues no hay ningún impedimento físico y/o psicológico para ello. Esto le garantiza un desarrollo en términos cognitivos adecuados y, a su vez, eleva su autoestima mediante una imagen más positiva de sí mismo: considerarse Sordo y no sólo como un individuo carente de audición y mal hablante de la lengua oral. Tampoco necesita de las técnicas de vanguardia para su adquisición, ya que lo hace naturalmente. Por su parte, la adquisición de lengua oral requiere mucho esfuerzo, y se debe hacer con ayudas artificiales y a través de técnicas específicas. A pesar de ello, los resultados poquíssimas veces son los de un hablante fluente de español.

A la fecha, se ha ido dando cumplimiento a determinados objetivos de la propuesta original: a) inclusión de la lengua de señas en la escuela, b) incorporación de personal

sordo al ambiente escolar, c) desarrollo del currículo común por medio de la lengua de señas. Sin embargo, quedan aún muchos por cumplir, por lo que se propone en términos inmediatos:

1. Tratar la Educación de los Sordos como un asunto de tipo pedagógico, ligado a las políticas lingüísticas que reconocen las diferencias lingüísticas de las comunidades de los educandos, desconsiderando cualquier componente asistencialista y terapéutico que caracterice al individuo sordo como discapacitado requirente de educación especial o pasible de inclusión escolar.
2. Continuar dando efectivo cumplimiento a los objetivos planteados en la Propuesta del año 1987, a los efectos de instrumentar una educación bilingüe y bicultural seria y de calidad pedagógica.
2. Formación de maestros sordos, y de maestros oyentes con alto dominio de la LSU, habilitando programas específicos para ellos, en LSU y con un currículum que además de los componentes de la formación de maestros incluya formación específica sobre la sordera y educación bilingüe.
3. Formación y/o actualización de los maestros oyentes actuales para trabajar en el marco de la Propuesta, en el marco de referencia de esa concepción de la Educación Bilingüe del Sordo.
4. Institucionalizar instancias de coordinación entre los subsistemas, de manera de establecer una verdadera articulación y una adecuada continuidad en el trayecto del alumno.
5. Brindar apoyo y orientación a los padres, desde las instituciones educativas a las cuales asisten sus hijos.

5. 4. PARA LOS PROBLEMAS DEL LENGUAJE PRESENTES EN EL ALUMNADO PROVENIENTE DE LOS GRUPOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

5. 4. 1. Estado de Situación

Con relación al **dominio lingüístico**, la realidad indica que la situación en nuestro país presenta marcadas diferencias y gran parte de ellas están asociadas a desigualdades socioeconómicas. Esto se evidencia claramente en las escuelas ubicadas en los contextos más desfavorecidos económicamente: escuelas de asentamientos precarios, tanto de la capital como de otras partes del país. En estas escuelas, cuyos contextos pedagógicos primarios (familia, barrio, etc.) no ofrecen a los niños más que un “monocódigo” lingüístico (sumamente restringido al contexto inmediato de pertenencia), su dominio lingüístico se presenta muy limitado y, como consecuencia, sus posibilidades de interactuar en contextos que cuentan con códigos lingüísticos más complejos se dificultan. Este hecho se constata fácilmente a través de la simple “evidencia empírica”, además de los datos que se han ido compilando a través de distintas evaluaciones, tanto censales como muestrales.

Si, al decir de algunos sociólogos, el lenguaje es uno de los mayores “capitales culturales” a los que tiene derecho todo ser humano, en este caso podría decirse que ese derecho no se estaría dando plenamente en nuestro país. En este sentido, las instituciones educativas tienen una enorme responsabilidad: poner al alcance de estos niños todos los niveles de lenguaje posibles y habilitarlos para que puedan ser usuarios competentes de su lengua de pertenencia. Esto se hace todavía más necesario cuando se trata de la lengua escrita. La escritura es, por excelencia, responsabilidad de las instituciones educativas. Es en ellas en donde la sociedad espera que los sujetos aprendan a escribir.

La educación es un derecho y la procedencia, así como la variedad lingüística, que suele llamarse “subestándar”, que utilizan estos niños no puede ser la causa de la discriminación y hasta de la exclusión que sufre la mayoría de ellos, no sólo en la sociedad en general, sino también dentro de las propias instituciones educativas.

Toda esta cuestión está íntimamente vinculada a la búsqueda de una verdadera justicia social, fundamentalmente, la que emana de la democratización y la socialización del conocimiento (a la que todos los habitantes de un país tienen derecho). En este contexto tan desfavorecido, el aumento de las desigualdades incide en los resultados

negativos de los estudiantes, con las consiguientes frustraciones que llevan a la deserción, rezago, repetición y por supuesto, a los bajos niveles de aprovechamiento de las variedades lingüísticas.

Cuando el estudiante ha logrado sortear estas dificultades con relativo éxito, continúa con sus estudios y puede superar los obstáculos, pero cuando no lo logra el planteo debe ser otro, surge la cuestión de cómo trabajar con esta población vulnerable a múltiples factores, de atraerlo a un sistema educativo que no le brinda respuestas. Sin lugar a dudas la forma de aprender debe basarse en otras cuestiones que pueden ir desde una metodología diferente, de una forma de trabajar con la información diferente a la tradicional.

El tránsito por la educación formal y el éxito del aprendizaje está íntimamente ligado a los intereses del estudiante; capitalizar ese interés es el motivo central para de alguna forma “atraparlo” y el lenguaje es el instrumento que le permite apropiarse de informaciones, de saberes que acrecientan su acervo lingüístico y su conocimiento del mundo. Una persona que pueda comunicarse, interactuar con los otros ya cuenta con un capital lingüístico y esto es clave para interpretar, “leer” el entorno. La educación debe aspirar como finalidad a formar hombres libres, comprometidos consigo y con su entorno, de acuerdo al **Principio 1** (Documento 1). En una sociedad que se presenta como altamente polarizada, la formación de sujetos preparados, formados para cuestionar y redimensionar sus roles, es hoy una tarea perentoria.

5. 4. 2. Propuesta

La Escuela como referencia del ámbito ideal en el que se crea y se procesa el conocimiento, debe asumir esa responsabilidad demandada por la sociedad, sobre todo en estos contextos en los que no existen condiciones contextuales de “apoyo” como sucedería en contextos “más favorecidos”. Es así que se convierte en el único referente de la escritura. La habilitación, por parte de la institución, de espacios y escenarios propicios donde los niños puedan interactuar con distintas variedades lingüísticas, a través de múltiples propuestas realizadas tanto en el aula como en un “aula expandida” enriquecerá no sólo su poder de comunicación sino también su desarrollo cognitivo favoreciendo así la construcción de sistemas propios sólidos de representación.

Las intervenciones didácticas, en esos escenarios educativos deberían tender a la ampliación de los “códigos lingüísticos” de los niños. Un niño que puede manejar con propiedad varios códigos, puede “interactuar” con mayor seguridad y autonomía en distintos contextos sociales, cuestión que le otorga un gran “poder”. Un niño que cuenta con un solo código y, además, sumamente restringido a un contexto excesivamente inmediato, es probable que esté muy limitado en sus relaciones sociales y culturales (de hecho eso es lo que surge de diversas investigaciones llevadas a cabo en distintos países).

Tal vez sería útil (de hecho se ha hecho y se hace en muchas escuelas) la planificación de situaciones comunicativas diferentes, a través, por ejemplo de **juegos de roles**, en los que se exige una adecuación del “registro comunicativo” para cada situación (dramatización de escenas, pequeñas conferencias y/o alegatos que se tengan que hacer en un organismo internacional, breves defensas jurídicas, representación de una feria vecinal, etc.). Otra forma que suele ser muy útil es el trabajo en **Proyectos con modalidad de “talleres”**. Los mismos exigen un trabajo colaborativo grupal, lo que sirve para llevar al niño a una “internalización” de conocimientos (a partir del trabajo con otros). Este tipo de propuestas enriquecen la interacción y llevan al niño a la necesidad de conocer formas de textos variados (generalmente escritos) según el tipo de comunicación que exija el tópico a tratar. Este tipo de intervención didáctica (proyectos) exige el logro de una producción escrita concreta: elaboración de un diario escolar que incluya textos de divulgación de tipo científico, narraciones cortas, recetas de cocina, crucigramas, la elaboración de un guión de teatro para representar al resto de la escuela, la edición de una revista de entretenimientos, etc.

Estas diversas formas de trabajar deben tener continuidad en los niveles superiores de la educación. Brindar otras formas de aprender es tener presentes las desigualdades para lograr la equidad social. De acuerdo a los intereses de los jóvenes debe acercárseles propuestas educativas en que los campos de conocimiento se asocien, en el que “el saber”, “el saber hacer” y “el saber ser” confluyan en la formación integral del individuo. El lenguaje es el dispositivo natural y preponderante para ello y se alude, como se alude en los **Principios 2 y 5** (Documento 1). La metodología de trabajo en “talleres” y en “proyectos” responde a la visión de un hacer permanente y ayuda a enseñar a los alumnos a plantearse proyectos de vida personales y sociales.

El estudio del lenguaje trabajado desde los aspectos mencionados en los Capítulos 2, 3 y 4 de este Documento 2, debe ser incorporado a toda propuesta curricular. Se

atiende al **Principio 2** “en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con la lengua escrita y las variedades a ella asociadas”.

Un trabajo como el que se propone permite acercar los conocimientos lingüísticos respetando la condición de hablante del alumno. El concepto de transversalidad del lenguaje debe considerarse clave en este contexto, más allá de los estudios propiamente lingüísticos, puesto que le aporta la posibilidad de comprender e interpretar la realidad, en el entendido de que debe ser capaz de analizar los distintos componentes que configuran esta realidad y sus interrelaciones. Pero para ello, debe contarse con los recursos humanos apropiados, que visualicen estas consideraciones y sean capaces de incursionar en actividades de aula que respeten estos aspectos.

DOCUMENTO 3

RECOMENDACIONES REFERIDAS A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DOMINIO LINGÜÍSTICO

1. INTENCIÓN DE ESTE DOCUMENTO

Este Documento, como su título lo indica, incluye **recomendaciones** referidas a la Formación Docente en cuanto al dominio lingüístico. No se trata, por lo tanto, de una propuesta de reestructura orgánica de ese ámbito de ANEP, ni tampoco de las carreras referidas al dominio lingüístico existentes en él. En cambio, incluye exclusivamente un conjunto abierto de reflexiones, comentarios y señalamientos de necesidades formativas, las que, a juicio de esta Comisión, pueden servir como insumos para la tarea de planificación curricular del Magisterio, de los Profesorados y de otras modalidades de formación.

En términos generales, nuestra reflexión nos ha llevado a establecer un conjunto de necesidades de formación de docentes en virtud de los documentos anteriores: el **Documento 1**, donde se traza un marco de referencia político-pedagógico para el dominio lingüístico de ANEP, y el **Documento 2**, en el que se introduce una propuesta detallada de reestructura de ese dominio para los tres subsistemas (Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional). Sin lugar a dudas, de la puesta en marcha de los parámetros político-pedagógicos y de orientación curricular que se establecen en ambos documentos, se desprenden ciertas necesidades en cuanto a los perfiles y conocimientos teóricos y prácticos que se requerirán de los docentes que intervengan en su realización. Estos requerimientos pueden, ciertamente, leerse entre líneas en aquellos Documentos, pero hemos querido señalarlos con cierta explicitación y detalle en este.

Como se verá, el Documento 3 tiene un carácter completivo en el sentido anotado, incluyendo un mínimo de propositividad. Aun así, establecemos, en términos de opciones de resolución curricular, un conjunto de recursos y procedimientos que deberán ser ponderados en cuanto a sus utilidades para trazar una planificación de la formación docente acorde a las exigencias de las orientaciones que puede llegar a adoptar el sistema educativo público en su conjunto. Como es obvio, éstos deberán conjugarse con otros factores que esta Comisión no ha considerado en forma directa.

El Documento se organiza con simetría al **Documento 2**, *Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico en los Tres Subsistemas*. Incluye recomendaciones referidas a:

- la formación de docentes para actuar en el **área del Español** en los tres subsistemas (*Sección 2*);
- la formación de docentes en el **área de segundas lenguas y lenguas extranjeras** en los tres subsistemas (*Sección 3*);
- la formación docente en ocasión de la **dinámica transversal** sugerida para los tres subsistemas (*Sección 4*) y
- la formación docente para algunas de las **situaciones geográficas y sociales especiales** que se consideraron en el **Documento 2**, a saber, la **región fronteriza uruguaya con Brasil** y la **educación de las Personas Sordas** (*Sección 5*).

Como no podría ser de otra manera, algunas cuestiones de detalle o específicas no han sido incluidas en este documento, que sólo tiene el carácter señalado.

2. RECOMENDACIONES REFERIDAS A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL ÁREA DE ESPAÑOL EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

2.1. Justificación

Estas reflexiones están pensadas a partir de los **Principios Rectores 1, 4 y 5** (**Documento 1**), así como desde la propuesta relacionada con el Componente referido a la Enseñanza del Español en el Uruguay (**Documento 2**, Sección 2). En función de lo anterior, consideramos importante realizar ciertas recomendaciones en cuanto a la formación de los docentes que tendrán que ver con la enseñanza del español en los tres subsistemas.

El replanteo de la formación lingüística y pedagógico-didáctica de los docentes que deberán atender esta enseñanza en los distintos subsistemas de educación se hace imperioso si se pretende concretar lo que se postula en el **Documento 2** anteriormente citado. Ello requiere, entre otras cosas:

1. ser conscientes de la relevancia que tiene el lenguaje para los sujetos, tanto en el plano individual como en el plano social, así como la responsabilidad que esto implica para los docentes;
2. considerar la importancia de que los individuos deben lograr una relación fluida con el lenguaje y las variedades lingüísticas de su entorno, puesto que ello es un derecho de todo ser humano;
3. reconocer la responsabilidad que compete a las instituciones educativas y a los docentes que las integran en cuanto a intentar que este derecho sea contemplado y atendido adecuadamente, tal como surge de las demandas de las actuales sociedades del conocimiento.

En los primeros años de vida de los individuos es el entorno mismo (los contextos pedagógicos más primarios, básicamente, la familia) el que habilita y favorece una relación con el lenguaje (o no), más tarde, y sobre todo con respecto al aprendizaje de la escritura, son las instituciones educativas las responsables de que tanto las demandas individuales como sociales se puedan satisfacer o no.

En ellas es donde puede habilitarse, en forma lo más democrática posible, la adquisición y el desarrollo de un sólido y amplio lenguaje que permita al individuo interactuar con solvencia en su comunidad lingüística de pertenencia. Es en esas instituciones en donde la sociedad depositó esa responsabilidad.

Esta es la idea que se desprende del **Principio 1 (Documento 1)** cuando expresa la necesidad de “...*promover que la experiencia de los alumnos y los docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación propenda al ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares*”.

Creemos que estas consideraciones deberían aplicarse a todos los niveles educativos, pues es a lo largo de todos ellos que los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, en este caso del lenguaje, se van desarrollando.

2. 2. Recomendaciones para la formación de Maestros de Educación Primaria

Con relación a este punto sería razonable pensar que los diseñadores de los planes o programas de estudio para este nivel de formación se plantearan, al menos, tres preguntas básicas:

1. ¿Qué debería tener un curriculum para la formación de maestros con relación a la enseñanza del español?
2. ¿Cómo podría ese curriculum guardar coherencia con los principios mencionados y citados con anterioridad?
3. ¿Cuáles serían los aspectos que deberían jerarquizarse para seguir esos principios?
4. ¿Cómo podría resolverse una formación que tenga en cuenta lo expresado en el **Principio 4** en cuanto a que *“En el proceso de enseñanza es necesario establecer distinción entre, por un lado, el uso de la lengua oral y escrita y, por otro, las lenguas como objeto de análisis y conocimiento metalingüístico. Ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico deben tener lugar en ese proceso.”*

Tratando de contestar estas interrogantes, tal vez sea posible repensar un diseño curricular que tenga que ver con un cambio de perfil del futuro maestro, por lo menos, con relación al dominio lingüístico.

Remitiéndonos al **Principio 4**, podría decirse que los maestros deben tener una formación que los habilite para trabajar en forma adecuada la oralidad y la escritura (ya sea en forma de talleres u otras modalidades). Simultáneamente, del mismo Principio se desprende que debería recibir una formación en lingüística con los más altos estándares académicos, de acuerdo a los parámetros y el desarrollo de la Lingüística.

A pesar de la distinción enunciada, las dos dimensiones del lenguaje no son excluyentes sino, por el contrario, las dos deben tener lugar en ese proceso de formación de los futuros docentes. Justamente, desde esta precisión y distinción es desde donde deberían considerarse ciertas recomendaciones para la formación de los docentes que van

a atender estos aspectos del conocimiento. El proceso de formación no debe desatender ninguna de estas dos dimensiones sino, por el contrario, ofrecer a sus estudiantes razones lingüísticas, epistemológicas, psicológicas, además de didáctico-pedagógicas, con el propósito de que el futuro maestro pueda diseñar prácticas de enseñanza que le permitan abordar esta disciplina científica con fluidez. Ello implica reconocer que los dos niveles postulados son imprescindibles pero que, por sus características y propósitos, seguramente requerirán intervenciones y dispositivos didácticos diferentes con el fin de optimizar el aprendizaje lingüístico en su sentido más amplio.

Un curriculum que habilite una formación de los maestros para llevar a cabo, con profesionalismo, los aspectos mencionados, debería tener en cuenta la necesidad de aumentar la incidencia del conocimiento lingüístico en esa formación. Se trataría, según nuestro punto de vista, de incluir cursos de lingüística en sí misma, es decir: cursos que estén en los estándares académicos esperados para la educación superior, y no cursos de información utilitaria sobre algunos aspectos de esta disciplina que pudieran reputarse como de interés para la práctica de la enseñanza. O sea, para trabajar las dimensiones lingüísticas mencionadas en el **Principio 4** se necesita una preparación de alta exigencia y calidad desde la propia área del conocimiento disciplinar y, por supuesto, también desde lo pedagógico-didáctico.

Si bien es cierto que en Primaria tradicionalmente se ha venido encarando al lenguaje en forma transversal a través de todo el curriculum (entre otras cosas porque los propios programas tienden a un diseño integral, porque se trabaja con un maestro único, etc.) también es cierto que muchas veces lo que se trabaja es casi exclusivamente la primera dimensión enunciada por el **Principio 4**, relacionada con la enseñanza funcional del uso de la oralidad y la escritura, incorporando sólo algunos aspectos muy puntuales del conocimiento analítico del lenguaje (que corresponde a la segunda dimensión de ese Principio). En este último caso, se observa, en general, un énfasis en la ortografía y la gramática normativa, que aunque no deben estar ausentes, son sólo un mínimo aspecto de lo lingüístico. Lo que se desprende del **Principio 4** indica que se deben trabajar las dos dimensiones, yendo más allá, en el segundo caso, de la simple prescripción, aunque este aspecto no debe ser descuidado ni en la formación de los docentes ni posteriormente en la formación de los niños.

Las recomendaciones para la formación lingüística de estudiantes magisteriales son entonces, básicamente, las de trabajar con las dos dimensiones enunciadas en el **Principio 4**:

1. la que tiene que ver con el uso del lenguaje (fundamentalmente la oralidad, la lectura y la escritura) y
2. la consideración y el estudio del lenguaje y de la lengua como objeto de análisis y de conocimiento metalingüístico.

De ello se desprende que para llevar a cabo el Principio enunciado, se debería formar a los futuros docentes a partir de un encuadre mucho más amplio que el de la simple normativa o de la simple cotidianeidad, enmarcándolo en la Lingüística como ciencia que se practica en forma normal en los centros científicos.

Para abordar la primera modalidad de formación lingüística puede ser interesante poner al futuro maestro en situaciones lingüísticas diferentes, que le exijan tener que manejarse con la más amplia variedad de situaciones comunicativas o textuales posibles.

En cuanto a la formación para la segunda modalidad enunciada, la programación debería responder al formato que se estila para cualquier disciplina científica que deba incluirse en la formación del estudiante.

Por otra parte, tal como se desprende de la distinción que hace el **Principio 4**, habría que considerar la posibilidad de contar con perfiles de formadores de formadores diferentes para cada caso. Un perfil, correspondiente a la primera modalidad mencionada, debería caracterizarse por su especialización didáctico-pedagógica para el trabajo con la oralidad y la escritura en el ámbito escolar. El otro perfil, vinculado a la segunda modalidad, debería tener formación específica en lingüística.

En definitiva se trataría de pensar una formación docente que tienda a elevar la condición lingüística e intelectual de los estudiantes, para lo que se exigiría que el propio plan de estudios incluyera la exigencia de la producción de textos académicos en los mismos cursos con el fin de mejorar la condición lingüística de los propios docentes.

2. 3. Recomendaciones para la formación de docentes del área de Español de Educación Media

La formación de los profesores que estarán vinculados al ámbito del Español debería pensarse en el marco de las consecuencias de los **Principios Rectores 1, 4 y 5**

(**Documento 1**) y de la propuesta relacionada con el Componente referido a la Enseñanza del Español en el Uruguay (**Documento 2**, Sección 2). En el último de los Documentos citados se dice “contar con una propuesta curricular transversal que contemple un espacio pedagógico en el que se desarrollen y realicen prácticas de enseñanza lingüística desde el inicio de la educación formal, a lo largo de todos los niveles educativos”; y en otro apartado “...a partir del primer año de la Enseñanza Media Básica y durante toda la Enseñanza Superior, se considere un tiempo pedagógico para abordar adecuadamente los estudios propiamente lingüísticos ...”. Se entiende, entonces, que para “saber hacer” y “saber acerca de”, los futuros docentes del área de Español deben ser formados en estas dos dimensiones.

En este marco de consideración, podemos organizar nuestras recomendaciones en tres niveles, que hacen referencia al perfil (o perfiles) de los futuros egresados como docentes en el área de Español:

1. Deberían diseñarse **estrategias referidas a la propia condición de hablante del futuro profesor en el área de Español**. Nos referimos, a su uso de las variedades orales que intervienen en los usos altos, académicos del lenguaje, y de los distintos tipos de texto que son frecuentes en los ámbitos académicos (en particular, los humanísticos). Sin dudas, la variedad y completud de la personalidad del docente de Español en cuanto usuario culto de esta lengua es uno de los objetivos fundamentales que debe tenerse en cuenta en su formación. Para el logro de un mejor desempeño lingüístico de los estudiantes durante el trayecto curricular debe preverse un espacio de formación con las características que permitan poner en funcionamiento las estrategias para desarrollar las competencias de un buen lector y un escritor culto. Un profesor podrá orientar al estudiante si primero demuestra ser modelo de esa práctica.
2. Un primer perfil que deberían tener los docentes del área de Español para la Educación Media se vincula con el **trabajo con las competencias orales y escritas de los alumnos**. Este perfil requiere, en el ámbito formativo, de las estrategias pedagógico-didácticas necesarias para desempeñarse en espacios, al estilo de la modalidad

taller con contenidos transversales a todo el curriculum de cada año como soporte de la adquisición de otros saberes, en los cuales los estudiantes de Educación Media ejerciten las prácticas de argumentación oral, de lectura y escritura vinculadas a su proceso de aprendizaje. Este perfil docente requerirá de una formación interdisciplinaria y de recursos pedagógico-didácticos específicos.

3. Un segundo perfil que será necesario considerar es el que se refiere a los **docentes de Lingüística del Español** (u otras denominaciones posibles, como se señala en el Documento 2, Sección 2). En este caso, como una formación de contenido disciplinario explícito, debe propenderse al abordaje de la lingüística, considerando sus tradiciones teóricas, analíticas y descriptivas, en relación a todos los niveles del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, sintáctico, semántico, pragmático) y a las áreas interdisciplinarias conexas (psicolingüística, sociolingüística, lingüística histórica, etc.). Sin lugar a dudas, este perfil debe propender a la especialización sobre la Lingüística del Español y, en particular, al estudio del Español Rioplatense y del Uruguay. Una recomendación general implicaría que este perfil puede lograrse con mayor facilidad si se toma el Español como objeto de investigación. Este último aspecto establece una notoria diferencia con la formación actual, dado que la hipótesis de trabajo de corte investigativo coadyuva a una percepción de los fenómenos lingüísticos y propende a una mejor comprensión de los mismos por parte del docente, a los efectos de posicionarse frente al hecho lingüístico de los hablantes en general y de las variantes en su particularidad.

Ambos perfiles son suficientemente diferentes como para que los planificadores y agentes de curriculum de Formación Docente deban considerar las posibilidades de mantenerlos integrados a un único Profesorado (tal vez con trayectos diferenciados) o se cultiven por separado en dos Profesorados autónomos

Las consideraciones que se hicieron en ocasión de la Formación Magisterial son válidas también en este caso.

3. RECOMENDACIONES REFERIDAS A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

3. 1. Fundamentación

En lo que respecta a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la propuesta de la Comisión de Políticas Lingüísticas presentada en los Documentos 1 y 2 supone necesidades específicas en relación a la formación de docentes, ya que, en el momento actual, no existen los recursos humanos necesarios para llevar adelante la misma. A su vez, dependiendo de las distintas lenguas y de los componentes o subsistemas de la Educación Pública, las necesidades son de diferente naturaleza y deben ser atendidas en su especificidad. En esta sección se señalan en forma general estas necesidades y se plantean posibles caminos tendientes a la solución de las carencias existentes. Es importante aclarar que no se pretende aquí realizar un análisis detallado de la situación actual, ni una propuesta definitiva de reformulación del componente de formación docente para la enseñanza de lenguas en la Educación Pública, sino señalar las cuestiones más salientes que es necesario abordar para la concreción de la propuesta presentada en los **Documentos 1 y 2** de esta Comisión.

Esta sección está organizada en torno a las lenguas extranjeras particulares que integrarían los currículos, tanto las obligatorias como las opcionales, y no en función de los componentes o subsistemas de la Educación Pública. La decisión de organizar la sección de esta manera responde a que se considera la más adecuada en relación a las necesidades de transversalidad en la enseñanza de lenguas. En el momento actual no existe ninguna coordinación orgánica y sistemática en materia de enseñanza de lenguas en los distintos componentes, lo cual genera importantes ineficiencias que deben ser corregidas. Como forma de solucionar en parte este problema, se considera conveniente que la enseñanza de lenguas deje de ser del dominio de cada uno de los componentes o subsistemas para depender de una estructura más general de la ANEP, de modo de tener en cuenta al alumno y sus distintos trayectos de formación dentro del sistema, más allá del componente particular en el que se encuentre.

3. 2. Formación de docentes para la enseñanza de INGLÉS

En lo que se refiere a la enseñanza del Inglés, en el momento actual el sistema no forma profesores para Educación Primaria y la formación de docentes para Enseñanza Media desarrollada en el IPA y los CERP resulta insuficiente para cubrir la demanda. A continuación se proponen algunas medidas tendientes a generar espacios de formación de profesores de Inglés para los distintos subsistemas. Las diferentes propuestas deben entenderse como posibilidades no excluyentes:

1. Creación de un **posgrado** corto (un año de duración) para Maestros de Educación Primaria con conocimientos de Inglés de nivel Intermedio que les permita profundizar su competencia en la lengua extranjera y capacitarse en la enseñanza de Inglés. Los maestros egresados de esta especialización tendrían un título de “Maestro Bilingüe”, habilitante para la enseñanza del Inglés en Educación Primaria en sus distintas modalidades (educación bilingüe, enseñanza a través de contenidos curriculares). Además, dentro de esta especialización podría incluirse una opción para la enseñanza de Inglés en Enseñanza Media.
2. Creación de una **opción para la enseñanza de Inglés** en la formación inicial de Maestros de Educación Primaria (“Maestro de Inglés”). Después de un tronco común general, los estudiantes de Magisterio con conocimientos de Inglés de nivel Intermedio podrían optar por la opción Inglés y hacer sus prácticas en el área específica. (La articulación y equivalencias entre las propuestas 1 y 2 deben ser pensadas y establecidas detalladamente, lo cual trasciende los objetivos de este documento).
3. Inclusión en los actuales diseños de los **profesorados de IPA y CERP**, que actualmente tienen un perfil específico y exclusivo hacia la Enseñanza Media, la formación de profesores de Inglés para niños y pre-adolescentes (de 5 a 12 años), con prácticas docentes en los distintos niveles.

4. Creación de un **curso intensivo de Inglés** dentro de las estructuras de Formación Docente de un año de duración para estudiantes que quieran ingresar a los actuales profesorados de Inglés o a las futuras opciones de Inglés dentro de Magisterio, pero no tienen el nivel de Inglés exigido para el ingreso.

En lo que respecta a los contenidos y al perfil profesional de los docentes de Inglés para la Educación Pública, se deberá tender a una formación que incluya los siguientes contenidos y áreas de desarrollo:

- Conocimiento y vinculación con la **lengua inglesa y sus diversas manifestaciones culturales** (música, cine, literatura), que permita a los docentes desempeñarse con solvencia en las distintas modalidades lingüísticas (oral y escrita).
- Formación tendiente a la **enseñanza de la lengua a través de contenidos curriculares**. Con este objetivo, es necesario que la formación de profesores de Inglés incluya cursos de otras disciplinas correspondientes a los distintos niveles del sistema (por ejemplo Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) en Inglés. Asimismo, esta orientación supone la preparación de los docentes de Inglés para el trabajo conjunto con docentes de otras asignaturas (Maestro de Primaria, Profesores de Enseñanza Media), de manera de incorporar el uso del Inglés como herramienta de estudio y desarrollo académico de los estudiantes. La formación de los profesores y maestros de Inglés debe incluir la elaboración de proyectos en diversas disciplinas curriculares y la posibilidad del dictado de módulos de otras disciplinas en Inglés.
- Sin perjuicio de lo anterior, los docentes de Inglés deben estudiar los **distintos enfoques metodológicos** para la enseñanza de lenguas extranjeras de modo de desarrollar la capacidad de análisis crítico y evaluación de los mismos.

- Los docentes de Inglés deben tener acceso a los resultados de la **investigación reciente en el área de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas** (desarrollos dentro de la Lingüística Aplicada y “*Classroom Research*”). Asimismo, es necesario que su formación incluya la participación en proyectos de investigación en el área específica.
- Conocimiento de las **diferentes culturas asociadas al Inglés y a sus variedades en los países donde esta lengua se habla**, y su vinculación con la cultura nacional de modo de poder realizar reflexiones trans-culturales.
- Conocimiento, reflexión crítica y análisis histórico del lugar que ocupa la lengua inglesa y otras “lenguas internacionales” en el mundo actual en la producción científica y cultural, así como las **relaciones lengua – cultura – ideología** en relación a la enseñanza de lenguas.
- Es deseable que los docentes de Inglés tengan la experiencia de “inmersión” en una sociedad de habla inglesa, para lo cual deberá desarrollarse un amplio **sistema de intercambio de estudiantes con países de habla inglesa**, tendiente a que todos los estudiantes de los profesorados de Inglés realicen un semestre de estudio en alguno de esos países. Es importante, según nuestra opinión, que los lugares en donde se realicen estas “pasantías” de inmersión sean variados, incluyendo a diferentes países de habla inglesa.
- De modo de favorecer el contacto con la lengua inglesa y las culturas asociadas a ella, es deseable la promoción de un **sistema de profesores invitados** de universidades e instituciones terciarias de países de habla inglesa.

3. 3. Formación de docentes para la enseñanza de PORTUGUÉS

En relación a la enseñanza de Portugués, el Documento 2 de la Comisión plantea la enseñanza obligatoria de esta lengua a partir de 5º año escolar y su posible continuación durante la Enseñanza Media Básica para todo el país con excepción de la región bilingüe de frontera (ver sección 3.3. del **Documento 2**). Si se tiene en cuenta que actualmente no existe ningún programa de formación de profesores de Portugués en la Educación Pública, la situación puede considerarse como urgente. Es necesario señalar, sin embargo, que durante el año 2005 una comisión integrada por representantes de diversos componentes de ANEP elaboró un Proyecto de Profesorado de Portugués, en documento denominado *Marco General de la Planificación de la Carrera de Profesores de Portugués*. Este diseño incluía los cursos con sus correspondientes programas y cargas horarias, los requisitos de ingreso, una descripción del perfil de los egresados y propuestas de acuerdos con universidades brasileñas para la formación de formadores. Este profesorado fue aprobado y tuvo un número importante de aspirantes inscriptos, pero finalmente no fue efectivamente implementado. Se considera necesario revisar este proyecto con el objetivo de incorporar al sistema la formación de docentes de Portugués.

Para la formación de profesores de Portugués se proponen las siguientes medidas, que coinciden parcialmente con las propuestas planteadas para Inglés:

1. Creación de un profesorado de Portugués en IPA y CERP, teniendo en cuenta el proyecto existente señalado en el párrafo anterior.
2. Diseño de opciones dentro del profesorado para el trabajo con niños o jóvenes (ver propuesta para Inglés).
3. Creación de opciones en la formación de maestros dentro del grado y en forma de especialización (posgrado) (ver propuesta para Inglés).

3. 4. La formación de docentes para las lenguas de opción obligatoria (Francés, Italiano, Alemán, otras)

El sistema educativo deberá tener en cuenta la necesidad de mantener una oferta plurilingüe, para lo cual será necesario la formación de docentes en otras lenguas, especialmente las que tienen una presencia histórica y cultural ligada a la formación de la sociedad uruguaya (ver **Documento 1**, Sección 1, y **Documento 2**, Sección 3). Es deseable asimismo, la estimulación de espacios de desarrollo de las lenguas y culturas europeas, ya que esto forma parte del interés cosmopolita y abierto al mundo de la educación uruguaya. La presencia de estudios avanzados de las lenguas y las culturas europeas ha sido siempre válida en sí misma, en el aspecto cultural y académico.

En particular, es necesario señalar la necesidad de resaltar los espacios de formación docente para Francés, Italiano y Alemán, de acuerdo a lo que esta Comisión le ha asignado en la sección 3.3. del **Documento 2**. Es de resaltar que uno de los objetivos de esta propuesta incluye la posibilidad de alcanzar niveles avanzados de estas lenguas con su correspondiente certificación, de modo que los egresados del sistema público puedan ingresar a los profesorados de idiomas.

Asimismo, se deberá atender, en la medida de las posibilidades, las demandas e intereses de las diferentes comunidades en materia de enseñanza de otras lenguas y mantener apertura para futuros perfiles tendientes al plurilingüismo que puedan ser de interés para el país en el futuro.

4. RECOMENDACIONES REFERIDAS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN OCASIÓN DEL CARÁCTER TRANSVERSAL DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN LOS CURRICULA

4. 1. Justificación

En virtud del **Principio Rector 5 (Documento 1)** y de la propuesta referida a la dimensión de transversalidad del dominio lingüístico en el curriculum (**Documento 2, Sección 4**), resulta ampliamente necesario jerarquizar la formación de los docentes de los tres subsistemas para dar cuenta pedagógica y didácticamente de la dimensión transversal del dominio lingüístico de los tres subsistemas. Esto implica que además de los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, todos los docentes reciban formación específica en materia de uso del lenguaje en todas sus modalidades y de la utilización de estos recursos para la optimización de los logros educacionales. En este sentido, creemos conveniente considerar cinco aspectos diferenciables que deberán contribuir con esta formación:

1. Inclusión de **asignaturas referidas a los conocimientos propios de la Lingüística y de la estructura y funcionamiento del Español** en todos los planes de estudio de todas las especialidades. Independientemente de las formas que puedan adoptar en el futuro los Planes de Estudio de Formación Docente, no parece posible que se excluyan estos conocimientos de los tramos formativos iniciales, principalmente - y más allá del interés que éstos puedan tener en sí mismos - porque a nivel teórico resultan fundamentales para conceptualizar la mayoría de las teorías y modelos pedagógico-didácticos contemporáneos y a nivel práctico están llamados a mejorar la relación que los propios docentes deben tener con su condición de hablante y el trabajo posterior con la condición de hablante de los educandos.
2. En la educación de los docentes de cualquier nivel, modalidad o disciplina, en tanto sujetos lingüísticos en formación, resulta imperioso **atender a las condiciones reales de su propia condición de**

hablante, en lo que respecta a su uso productivo del lenguaje oral y escrito, a su capacidad de mantener una actitud reflexiva y rica con el español, las lenguas presentes en la vida social de su región y a su proficiencia en lenguas extranjeras.

3. A pesar de que se piense en el docente de determinados ámbitos educativos como enseñante fuertemente capacitado en una disciplina científica o técnica específica - y sin que este objetivo sea puesto en duda -, es imprescindible que éste reciba una **formación de tipo pedagógico-didáctico que lo habilite para trabajar eficiente y creativamente con los niveles lingüísticos de su enseñanza y las direcciones de los aprendizajes lingüísticos de los alumnos**. Si se admite lo expuesto en el **Principio Rector 2**, *in fine* (**Documento 1**) y su efecto sobre las Propuestas del **Documento 2**, todo docente deberá estar en condiciones de servir de soporte al desarrollo de las funciones y los conocimientos lingüísticos de sus estudiantes.
4. Independientemente de cuál sea el nivel o el carácter de la disciplina que el estudiante de Formación Docente esté cursando, es necesario que en su trayecto formativo reciba elementos para una adecuada **reflexión sobre la naturaleza lingüística de todo texto de saber disciplinario**. Los productos científicos y académicos (el conocimiento recibido) se articulan en textos de saber, que son transpuestos a la enseñanza mediante modalidades de retextualización.
5. Como se ha señalado (**Documento 3**, Sección 4) un amplio número de disciplinas incluyen o deberían incluir **conocimientos relacionados o relativos al lenguaje** (históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos, estéticos, tecnológicos, etc). Sin lugar a dudas, los programas de estas disciplinas en la Formación Docente, que serán seguramente objeto de estudio en la reformulación de sus contenidos, deberían incluir formación específica para estos conocimientos.

En ocasión de estos cinco parámetros generales hemos estudiado algunas cuestiones específicas que se incluyen a continuación.

4. 2. Propuesta de integración de la formación en/para el dominio lingüístico de los docentes de los tres subsistemas

En este ítem queremos señalar un aspecto general de la cuestión de la formación en y para el dominio lingüístico de todos los futuros docentes de ANEP: la Comisión ha coincidido en recomendar con el más fuerte de los énfasis propositivos que esta formación propenda a la **integración**.

Como sabemos, existen tradiciones, a veces muy fuertes y prestigiosas, que separan los esfuerzos en esta área: por un lado las referidas a los niveles educativos, Educación Primaria y Educación Media y, por otro, las referidas a ámbitos más específicos, como los vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura, los componentes rehabilitatorios del lenguaje propios de la Educación Especial, la enseñanza del Idioma Español y los estudios de gramática de esta lengua, los muy variados enfoques de la cuestión del lenguaje propios de la enseñanza de cada una de las lenguas extranjeras y el remanente de sentido común que circula sobre los problemas de lenguaje presentes en todas las áreas de la enseñanza. Sin pretender eliminar esta pluralidad, que como toda pluralidad es también riqueza, se hace imperiosa una jerarquización en este campo, que debe ser puesta como registro de integración en la formación docente.

Es opinión de esta Comisión que este “registro de integración” debe iniciarse con una remisión de los contenidos básicos de esta formación a la(s) teoría(s) y desarrollos empíricos de las **ciencias del lenguaje**. Es en ellos en donde se produjo el saber académica y científicamente admitido, con las relativas seguridades intelectuales de toda ciencia, sobre el lenguaje. Por tanto, en el trayecto de formación los conocimientos actualizados de **lingüística (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos), filosofía del lenguaje, semiótica y psico y sociolingüística** deben estar presentes en toda su complejidad, sin el intento de ser reducidos a informaciones secundarias o meramente utilitarias.

Además de esta base imprescindible, se requiere también de una instancia general y de índole reflexiva, que haga referencia a las **relaciones entre la enseñanza y el lenguaje**, donde las cuestiones pedagógicas y didácticas sean vistas en su relación con el

componente lingüístico de toda enseñanza, al que hicimos referencia en el **Principio Rector 5 (Documento 1)** y en su comentario en ese mismo documento (Sección 6).

La Comisión no puede ofrecer una recomendación de instrumentación muy precisa para esto, debido a que los Planes de Estudio de Formación Docente están aún en etapa de estudio y revisión. Sin embargo, es posible sugerir dos parámetros de organización posibles:

1. Incluir estos contenidos tempranamente, en un posible **ciclo general para todos los alumnos de formación docente**, independientemente de su especialización futura para un nivel o asignatura específica, o incorporarlos en forma homogénea en todos los trayectos diseñados con la misma propuesta programática y nivel de exigencia.
2. Alentar la formación **de ámbitos estables de estudio, investigación y reflexión** sobre estas cuestiones, en contacto estrecho entre los formadores de formadores y los investigadores académicos de las ciencias del lenguaje.

4. 3. Propuestas para la formación de Maestros de Educación Primaria

Como ya se planteó en el **Documento 2** (Sección 4.1) en lo que se refiere a la Educación Primaria no hay estructuralmente grandes dificultades para tomar en cuenta la presencia transversal del dominio lingüístico del curriculum, debido a la organización integrativa del “Programa”. Sin embargo, esta estructuración favorable no es necesariamente suficiente, a nuestro modo de ver, para optimizar esta integración. En este sentido, proponemos tomar en cuenta en los Planes futuros de Formación Docente para el Magisterio una serie de recomendaciones:

1. Opinamos que el Plan de Estudios para el Magisterio debe atender con mucho cuidado todos aquellos componentes que se refieran a la **condición de hablante de los maestros**, en su vínculo personal con las diversas formas del lenguaje propias de la Educación Superior: uso de las variedades orales y escritas, relación con la comprensión y producción de textos académicos, aprendizaje y utilización académica

de lenguas extranjeras y la reflexión sobre su propio historial subjetivo en tanto que hablante. La condición de hablante de cada futuro maestro es un instrumento básico para su trabajo con el lenguaje en forma integral y transversal.

2. Los trayectos de formación del Magisterio, cualesquiera que sean en el diseño futuro, deberían incluir contenidos específicos derivados de las **ciencias del lenguaje** (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos, pragmáticos, de filosofía del lenguaje, semiótica y psico y sociolingüística), de alta exigencia académica y válidos en sí mismos, sin ningún tipo de recorte en función de su utilidad instrumental para la enseñanza. Sin desmedro de esto, también deberían incluir espacios curriculares vinculados a las **pedagogías lingüísticas** y a las **particularidades lingüísticas de la enseñanza de los distintivos tipos de saberes** incluidos en la propuesta programática.
3. Los trayectos de formación del Magisterio deberán incluir espacios **específicos para trabajar la cuestión de la transversalidad** con mayor atención, de acuerdo con lo propuesto.
4. Un papel importante debe asignarse a las lenguas extranjeras en la formación magisterial, en sí misma y debido a la tendencia de inclusión de lenguas extranjeras en los curricula de Enseñanza Primaria. En cuanto a la transversalidad, sería conveniente que esta enseñanza abarque los contenidos propios del curriculum de Educación Primaria.

4. 4. Propuestas para la formación de docentes de Educación Media

A diferencia de lo anotado para la Educación Primaria, la Educación Media ofrece enormes dificultades estructurales para satisfacer la demanda supuesta en el **Principio Rector 5 (Documento 1)**. Sin embargo, creemos posible tener en cuenta una serie de elementos para paliar esta dificultad en los futuros diseños curriculares de la formación docente.

1. Al igual que lo señalado para los futuros maestros de Educación Primaria, los Planes de Estudio de Formación para los Profesorados de Educación Media deben atender con mucho cuidado todos aquellos componentes que se refieran a la **condición de hablante de los profesores**, en su vínculo personal con las diversas formas del lenguaje propias de la Educación Superior: uso de las variedades orales y escritas, relación con la comprensión y producción de textos académicos, aprendizaje y utilización académica de lenguas extranjeras y la reflexión sobre su propio historial subjetivo en tanto que hablante. Como es obvio, cada profesor sirve de base a sus alumnos para el ingreso a la producción académica y de conocimiento en su área específica, por este motivo su “personalidad” de usuario de los instrumentos lingüísticos será esencial en el proceso de enseñanza.

2. Como ya se ha señalado, los trayectos de formación para el Profesorado, deberían incluir contenidos específicos derivados de las ciencias del lenguaje, de alta exigencia académica y válidos en sí mismos, sin ningún tipo de recorte en función de su utilidad instrumental para la enseñanza, como ya previmos en un nivel inicial integrado para toda la formación docente. Además de estas instancias, es conveniente que a lo largo de su trayecto formativo tengan oportunidad, a través de talleres o en vinculación con su secuencia de práctica docente, de utilizar estos conocimientos en forma orgánica para reflexionar sobre las particularidades de la enseñanza de la disciplina específica en que trabajan y la respuesta en el aprendizaje de los alumnos.

3. Los Planes para la Formación Docente de los Profesorados deberían incluir espacios curriculares ligados a las **pedagogías lingüísticas** en sentido estricto, o sea al trabajo con la adquisición y uso de la lengua escrita para la actividad académica y las estrategias de lectura de los estudiantes. En estos casos, debería incluirse un componente específico a las particularidades lingüísticas de las disciplinas que se preparan

para enseñar, su particular uso del lenguaje u otros códigos semióticos que sean pertinentes.

4. Vinculado a lo que acabamos de anotar, creemos necesario que la formación de los futuros profesores de una determinada disciplina esté relacionada con los ámbitos de producción de conocimiento de esa disciplina, a través del régimen de pasantías de investigación, con participación activa en éstas. Una instancia fundamental en estas experiencias - válidas además en otros aspectos del proceso formativo - tiene que ver con los modos habituales de exponer oral o textualmente el conocimiento descubierto, cuyas características son esencialmente diferentes a las técnicas expositivas de los manuales.
5. A lo largo del proceso formativo para el Profesorado de cualquier disciplina, deben establecerse instancias de formación conjunta de todos los Profesorados con aquellos que integran las asignaturas específicas del dominio lingüístico: español, lenguas extranjeras y eventuales “talleres” de lengua oral y escrita. Estas instancias deben tener el objetivo de enfrentar a los estudiantes en conjunto con la naturaleza común de los procesos de enseñanza en su instrumentalidad vinculada con el uso del lenguaje. Además de los hallazgos que puedan hacerse en la interdisciplinariedad, estas instancias de “coordinación” servirán de base a una costumbre sólidamente establecida que se ha de requerir en el ejercicio profesional.
6. En los Programas de las asignaturas que constituyen el contenido específico de la disciplina de cada Profesorado (historia, filosofía, física, informática, literatura, etc.) deben incluirse todos aquellos contenidos que estas disciplinas han construido interdisciplinariamente con las ciencias del lenguaje: por ejemplo, filosofía del lenguaje para Filosofía, sociolingüística para Ciencias Sociales, historia lingüística de las sociedades para Historia, lenguajes artificiales para Informática, lenguajes matemáticos para Matemática o Física, lenguajes animales y neurolingüística para Biología, etc. Para lograr estas inclusiones, se deberá indagar en estas dimensiones interdisciplinarias.

5. RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN RELACIÓN A SITUACIONES GEOGRÁFICAS Y SOCIALES ESPECIALES

5. 1. Recomendaciones para la formación de docentes para la región fronteriza

En relación al Portugués, la educación en la zona fronteriza necesita una consideración especial en lo que respecta a la formación de recursos humanos. De acuerdo a lo planteado en la Sección 5.1. del **Documento 2**, en la región bilingüe del Norte y Este del Uruguay, el Portugués debe estar presente en la educación básica desde el ingreso mismo del alumno al sistema educativo formal. Dado que se trata de una sociedad bilingüe, y dada la composición lingüística de la sociedad fronteriza, la presencia del Portugués no se justifica por ser “lengua extranjera”, sino por ser “segunda lengua” para algunos niños y “lengua materna” para otros. Teniendo en cuenta esta realidad, es posible sostener que en zona de frontera la opción educativa más adecuada en materia de lenguas, al menos para los niveles de Educación Inicial y Primaria, es la educación bilingüe, donde ambas lenguas presentes en la sociedad – Español y Portugués – sean utilizadas como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares por docentes especializados.

La formación de docentes de (o en) Portugués en zona de frontera tiene especificidades que es necesario contemplar. En los puntos que siguen se presentan algunas características que deben ser tenidas en cuenta para la formación de **docentes de frontera en general**, y para **docentes de Portugués en frontera**, en particular:

1. En términos generales, **todos los docentes de la región fronteriza** (tanto en el dominio lingüístico, como en el resto de las disciplinas y para todos los niveles del sistema educativo) deben tener formación como “docentes en contexto bilingüe”, entendiéndose por esto, docentes que reúnan cuatro características fundamentales: (a) comprensión y conocimiento de la historia y realidad lingüística y social de la frontera uruguayo-brasileña, (b) formación acerca de las peculiaridades sociales y lingüísticas de los contextos fronterizos en otras partes del mundo, (c) desarrollo de estrategias para el trabajo con el Español como segunda lengua, y (d) conocimiento del “Portugués Estándar” de Brasil que les permita manejar bibliografía en su área de especialización. Esta formación como “docente en

contexto bilingüe” puede ser implementada dentro de los planes de grado o en forma de especialización.

2. Para contemplar lo anterior, los planes de estudio de Maestros de Educación Primaria y Profesores de Enseñanza Media de frontera de todas las disciplinas deben incluir el estudio de los hallazgos producidos en los últimos 50 años, por investigadores uruguayos y extranjeros, fundamentalmente en las áreas de la Sociolingüística y la Dialectología. Asimismo, es necesario incorporar la formación en “estudios fronterizos” en general, no específicamente asociada a la frontera uruguayo-brasileña, sino más ampliamente concebida como la formación en las particularidades sociales y educativas de los contextos de frontera en el mundo. Deberá incorporarse también la formación específica para la enseñanza del español como segunda lengua, desarrollada fundamentalmente en el marco de la Lingüística Aplicada. Por último, los docentes de frontera deberán tener acceso a cursos de Portugués, orientados a la utilización de bibliografía en las distintas áreas académicas, de modo de tender a la inclusión sistemática de lecturas especializadas en ambas lenguas de instrucción en las diversas áreas disciplinares.

3. En lo que respecta específicamente a los **docentes de Portugués**, dado que esta lengua es vehículo de enseñanza en Educación Primaria, será necesario formar “Maestros bilingües”. Esta formación puede desarrollarse en modalidad de posgrado corto para maestros que incluya, además de los contenidos señalados en el punto anterior, cursos de lengua portuguesa y de disciplinas en Portugués. La formación de Maestros bilingües deberá incluir un estudio sistemático de la lengua portuguesa en sus niveles altos de funcionamiento, así como descripciones del Portugués Uruguayo y estudios de lingüística comparada. Esta formación hará posible el trabajo con diferentes niveles de lengua y variedades de Portugués tendiente a la formación de individuos bilingües y bidialectales que conserven las variedades vernaculares de origen al tiempo que desarrollen a través de la educación formal los niveles estándares del Español y del Portugués.

5. 2. Recomendaciones referidas a la formación docente en ocasión de la educación bilingüe de las personas sordas

5. 2. 1. Justificación

Como puede observarse en el ítem 5.3.1. del **Documento 2**, nuestra propuesta en lo referente a la educación de las personas sordas descansa sobre la necesidad de retomar la **Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo**, aprobada en 1987 en el ámbito de la Educación Primaria, conjugada con los planes de trabajo de Educación Secundaria posteriores. Esto implica la revisión de este conjunto documental y preceptivo y la evaluación de sus avances y de los resultados obtenidos. Pero, fundamentalmente es necesario que estas opciones educativas comiencen a instrumentarse en todo su alcance, porque, de hecho, es evidente que sus postulados se han reducido con los años a versiones parciales e incompletas, cuando en su diseño se substanciaron como un todo autoconsistente. Entre otras dimensiones de la propuesta original que no se han cumplido, ocasionando daños en el proceso general de mejoramiento de la Educación de los Sordos, podemos señalar la referida a la formación de docentes apropiada a los fines y exigencias de la misma. En este sentido, parece justo señalar las siguientes cuestiones, que se presentan como carencias a subsanar:

1. Desde hace muchos años, el Uruguay ha dejado de contar con especializaciones de alto nivel en el área de la Educación de la Persona Sorda, con las cuales contó con orgullo y pionerismo en América Latina en el pasado, reduciendo esta formación a “capacitaciones” o cursos de perfeccionamiento francamente insuficientes. Por la complejidad misma de la educación de los sordos, tal cual se ha venido desarrollando en el mundo en los últimos 50 años, parte de lo cual se recoge en la mencionada propuesta, es imprescindible reinstaurar la **especialización en Educación de Personas Sordas para maestros de Educación Primaria e incorporar la de Profesores de Educación Media.**
2. Uno de los factores que la **Propuesta** y los planes generados en Enseñanza Secundaria han debido incorporar como *conditio sine qua non*

es la necesidad de contar con **docentes con alta proficiencia en LSU**, ya que uno de sus objetivos fundamentales es la de tomar esta lengua como lengua de instrucción, que los docentes (sordos u oyentes) deberían poder utilizar en forma natural y productiva. El acceso a la LSU, que puede darse naturalmente en la vida, como en el caso de los sordos, hijos y familiares, requiere estrategias de enseñanza muy sofisticadas y especializadas cuando sus aprendices son personas oyentes que deberán adquirirla mediante enseñanza. En los hechos, el sistema educativo no se ha hecho orgánicamente cargo de esta enseñanza, y mucho menos de la **formación de personas sordas como docentes de LSU**, dejándolas libradas a la oferta privada o a la casualidad de un supuesto aprendizaje natural.

3. Uno de los factores más señalados en la **Propuesta** hace referencia a la **enseñanza del Español a niños y adolescentes sordos, como segunda lengua a través de su modalidad escrita**. Se trata de un componente fundamental, que hace a la esencia de una Educación Bilingüe, para que ésta sea tal. Sin embargo, las prácticas referidas a la enseñanza de la lengua escrita parecen haber continuado en el formato propio del oralismo, con dependencia de una oralización previa y distanciadas del proceso general del bilingüismo. En gran medida, y más allá de la necesidad del diseño de estrategias de enseñanza del Español como lengua segunda a través de su modalidad escrita, nos encontramos con una laguna en la formación de docentes para esta tarea.
4. La **Propuesta** otorgaba un lugar relativo a las prácticas de **oralización, articulación, lectura de labios, utilización de audífonos y restos auditivos** en el diseño general de la Educación de los Sordos. El argumento central para esta relativización puede resumirse en lo siguiente: es imposible, y factor de detrimento pedagógico, basar el proceso de educación de los sordos en estas prácticas de naturaleza clínica y rehabilitatoria. Sin embargo, la **Propuesta** les otorgaba un lugar de respeto, ya que efectivamente la

capacidad de cada niño para estos aprendizajes, y el interés en esta rehabilitación en muchos niños sordos y en sus familias, están presentes en muchos casos, que la **Propuesta** recomendaba estudiar y atender. Sin embargo, hace ya muchas décadas que la formación para este trabajo, independientemente de la Educación Bilingüe, fue suspendida. De hecho, los “Maestros Ortofonistas” de que se dispone son pocos y están a pocos años de su retiro. Por otro lado, otras formaciones, como la de Fonoaudiólogos, no han recogido tampoco estas necesidades específicas. Sin dudas, no todos los maestros de sordos deberán ser “ortofonistas”, pero es necesario pensar en el lugar de éstos en el proceso general formativo.

5. Según se ha ido avanzando en la Educación Bilingüe de la Persona Sorda en el mundo, resulta obvio que la presencia pedagógica de personas sordas en el proceso institucional, además de su carácter justo e igualitario, es una necesidad propia, insustituible, para lograr fines educativos de calidad. En el caso de Uruguay, no se ha pensado ni en la **apertura de los cursos de formación docente para personas sordas**, los que seguramente deberán ser adaptados para que éstas puedan cursarlos, ni se han conservado estrategias de formaciones docentes específicas (“Instructorado”, por ejemplo) que se instrumentaron a inicios de los años noventa. También en este caso, a pesar de la centralidad de la exigencia, se ha estado más bien a la espera de aportes casuales.
6. Finalmente, y más allá de las consideraciones pedagógicas que pueden ser de mucho recibo, el sistema pedagógico ha incorporado **intérpretes** oyentes para diversos cursos de primaria y secundaria, pero no se ha hecho cargo de su formación, estando a lo que algunas instituciones privadas puedan ofrecer.

Este estado de cosas requiere de una atención cuidadosa y técnicamente consecuente, que tome en cuenta a la continuidad del proceso educativo a través de los

diferentes niveles y a la homogeneización de marcos de referencia y de planificación educativa.

5. 2. 2. Propuesta de formación integrada para los docentes que intervendrán en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas

Como se ha señalado ya en este **Documento 3**, Sección 4, gran parte del éxito en una propuesta de reestructura que atienda a la transversalidad del componente lingüístico de los currícula descansa en una formación docente pensada para ese fin. En este apartado queremos expresar algunas necesidades específicas al ámbito de la docencia en el área de la sordera. Éstas se presentan en atención a **todos los docentes que intervendrán en el proceso** en cada uno de los niveles, cualesquiera sean las modalidades formativas elegidas. Esta opción significa un diseño único, pensado simultáneamente para docentes provenientes de todos los niveles y circunscripciones educativas que el sistema alberga, sin desmedro de sus correspondientes especificidades³³.

No podemos arriesgar en esta instancia ninguna recomendación general respecto a las modalidades en que esta formación deba preferentemente hacerse. Tradicionalmente el Uruguay había elegido el nivel de “especialización” (posgrado) para procesarla. Cualesquiera sean las direcciones que en este sentido adopte la Formación Docente, creemos necesario señalar que deberían tomar en cuenta las siguientes pautas generales:

1. Todo docente que trabaje con sordos deberá recibir en su formación específica cursos que lo introduzcan en esta temática, con atención a los diversos aspectos de la cuestión (médico-biológicos, sociales-antropológicos, psicológicos, lingüísticos y pedagógicos) y a las diferentes tradiciones teóricas propias del campo.
2. En todos los casos, el docente deberá ser informado de las condiciones de bilingüismo propias del campo de la educación de los sordos, para lo cual deberá recibir formación específica sobre las teorías e investigaciones científicas referidas al bilingüismo en general y al bilingüismo de los sordos en particular.

³³ Algunas de las cuales incluimos en 5. 2. 3. y 5. 2. 4.

3. En cualquier formato en que esta formación se procese, los docentes deberán recibir enseñanza de LSU, con el fin de que egresen con un conocimiento avanzado de ésta, que les permita enseñar sus disciplinas en ella. En experiencias de otros países, el conocimiento de la lengua de señas del lugar se incluye como requisito al ingreso. En una segunda etapa, y como es de recibo en cualquier formación para una Educación Bilingüe, es lícito suponer que algunos componentes de los cursos de formación docente para actuar en la Educación de la Persona Sorda deban dictarse, tal vez en los tramos finales, en LSU.
4. En la medida en que la Comisión ha hecho suya la recomendación de la Educación Bilingüe de la Persona Sorda, se permite recomendar que los procesos formativos profesionales para los docentes se orienten en esa dirección, comprendiendo todos los aspectos que son de rigor para ella.

5. 2. 3. Propuestas para la formación de Maestros de Educación Primaria que intervendrán en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas

En el marco de referencia general ya desarrollado, conviene señalar algunas improntas mínimas que refieren a la especificidad de la formación para los Maestros de Educación Primaria.

En primer lugar debe tenerse en cuenta que, antes que nada, un Maestro requiere una formación general y específica como tal. En las propuestas contenidas en este **Documento 3** hay ya una instancia de mejoramiento estructural de esta formación. Sin embargo, en lo que respecta a la Educación Bilingüe de las Personas Sordas, existe una carencia que a nuestro criterio es dramática: **la inexistencia de las adaptaciones necesarias para que personas sordas puedan acceder a la formación magisterial**. La presencia de maestros sordos en el proceso educativo inicial es imperiosa y radicalmente incuestionable. Por este motivo, sugerimos las siguientes adaptaciones curriculares en la carrera de Magisterio para que éstos puedan venir a obtener la titulación correspondiente:

- La carrera de Magisterio ha estado cerrada en términos reales para las Personas Sordas, en parte debido a las exigencias vinculadas a la proficiencia de Español oral, que estas personas no alcanzan generalmente, en parte por el potencial fracaso que esta inclusión implicaría en los actuales planes. Debido a esto, a la hora de elegir direcciones de formación, las personas sordas descartan esta posibilidad, aunque es evidente que muchas de ellas frustran así promisorios desempeños y aportes al sistema. En este sentido, es necesario difundir esta posibilidad entre los egresados sordos de Educación Secundaria.
- Para que una persona sorda pueda desempeñarse como estudiante de Magisterio, se ha de requerir que su integración a la formación básica en estos programas se acompañe de intérpretes calificados. Existen muchos países que ya han incorporado esta dinámica en todos los cursos de nivel superior, existiendo actualmente un programa de este tipo en la Universidad de la República de nuestro medio.
- Es posible pensar la formación magisterial en el caso de las personas sordas en dos niveles: uno general y básico (en conjunto con los estudiantes oyentes) y otro específico para ellas. En el segundo tramo, puede instrumentarse un trayecto diferenciado, vinculado a la enseñanza dirigida a niños sordos en el programa de Educación Bilingüe. Parece altamente plausible y pedagógicamente justificado alentar la dedicación de estas personas sordas a la Educación Inicial de niños sordos y para el trabajo comunitario con sus padres, aunque no excluyentemente.

En lo que respecta a los futuros **Maestros oyentes de Sordos**, y más allá de los formatos que puedan establecerse para esta formación, parece obvio que se requiere una especialización, a nivel de grado o de posgrado, en conjunto con los docentes de los otros niveles y con las características que se señalaron más arriba.

5. 2. 4. Propuestas para la formación de docentes de Educación Media que intervendrán en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas

En lo que respecta a la formación de docentes para la Educación de la Persona Sorda en la Educación Media, creemos que valen las recomendaciones que se hicieron en el apartado anterior.

También en este caso, es necesario alentar y albergar estudiantes sordos de los Profesorados, por las mismas razones aducidas. Para esto, deberían tomarse en cuenta las recomendaciones ya estipuladas.

En lo que respecta a la formación de docentes de la Educación Media para el trabajo con poblaciones sordas, valen también las recomendaciones hechas, ajustadas a las necesidades y particularidades de la Educación Media.

5. 2. 5. Formación de Formadores y las relaciones entre las disciplinas lingüísticas y las pedagógicas en relación con la Educación Bilingüe de las Personas Sordas

Los formadores de formadores en el área de la sordera en nuestro país fueron, en el pasado, de muy amplio prestigio internacional. Debido a diferentes factores, derivados tal vez de la discontinuidad de los programas de formación docente en el área y de las nuevas exigencias que provienen de la Educación Bilingüe, en la actualidad están dispersos y resultan francamente insuficientes como recursos para abordar una tarea como la que se sugirió más arriba.

En este sentido, parece ampliamente justificado establecer una atención prioritaria en este sector, y convocar a los actuales formadores de formadores en el área y a otros que podrían especializarse para el futuro a un esfuerzo de mejoramiento de las condiciones de trabajo. Para esta empresa, se debería tener en cuenta:

1. La formación de formadores descansa sobre dos pilares: la vinculación de éstos con los planteles de investigación en el área específica y la experiencia pedagógica especializada, jerarquizada en la labor docente. Es indudable que ambas condiciones están presentes, pero desconectadas en la actualidad en nuestro medio, por razones variadas, entre las cuales es preciso señalar las de índole institucional.

2. Es imperioso que se convoque a todos los especialistas provenientes de todos los centros nacionales de investigación pública o privada atinentes a la sordera, para dar inicio, como camino privilegiado, a la reconversión y agrupamiento de los formadores de formadores en el área de la sordera.
3. En el plano internacional es posible en este campo obtener interacciones muy válidas. En la región, en países vecinos como Brasil y Argentina existen investigadores y actores pedagógicos de altísima solvencia, y centros de trabajo muy desarrollados, de amplia experiencia. Es importante que estas interacciones, para que produzcan resultados estables, se hagan desde una base nacional de procesamiento, y no como misiones de ayuda técnica unidireccionales.
4. Las relaciones entre los docentes y los investigadores, constantes e integradas, pueden ser la base de un desarrollo muy importante en el área. Éstas deben ser entendidas como procesos complejos, pero con asiento institucional, para que no se transformen en esfuerzos casuales y efímeros.

5. 2. 6. Formación de otros tipos de componentes docentes y técnicos que habrán de actuar en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas

Como se anotó más arriba, la complejidad de la Educación Bilingüe de la Persona Sorda supone algunas presencias técnicas diferentes a las del Maestro o Profesor de Enseñanza Media. Éstas, correctamente integradas al sistema, pueden ser de invaluable eficacia. Sin la intención de ser totalmente exhaustivos, analizamos algunos casos.

- A partir de 1987, y como resultado de la **Propuesta** mencionada, se estableció en la Educación Primaria la figura de “**Instructor Sordo**”, para lo cual se estableció un programa formativo especial certificado por el IMS. En su génesis, esta inclusión se derivó de la inexistencia de

Maestros Sordos y en la imposibilidad de generar títulos de estas características en aquel momento. A pesar de que insistimos en la necesidad de la formación de Maestros Sordos, creemos que el papel de los Instructores Sordos es ampliamente positivo, sobre todo por permitir el contacto prestigiado de los niños sordos con personas sordas adultas desde el inicio de su educación. Aunque la experiencia de estas formaciones se detuviera en 1992, es justo reconocer que el grupo de instructores entonces formados ha contribuido en cuatro aspectos fundamentales: a) a asegurar la presencia de la LSU en las escuelas, sobre todo en el interior del país donde las Comunidades Sordas son pequeñas; b) sirviendo de base a la enseñanza de la LSU para Maestros y Padres; c) auxiliando al docente oyente en su práctica de enseñanza y d) siendo invalorable aportes a los aspectos no formales de la educación en ámbitos institucionales, comprendiendo aquí el vínculo con las familias y con las Comunidades Sordas. Creemos conveniente mantener estas funciones, mejorando y reeditando la formación de estos profesionales, a través de carreras cortas de naturaleza docente.

- También desde 1987 se operó la contratación de **Intérpretes** en la Educación Primaria y más tarde en Educación Secundaria. Hay diversas opiniones actualmente acerca de la adecuación pedagógica de su presencia en las aulas; sin embargo, parece justo reconocer que necesariamente los intérpretes están llamados, como hemos sostenido en esta Sección del **Documento 3** y en la Sección 5. 3 del **Documento 2**, a cumplir diversas funciones en el sistema. En la actualidad sólo existen algunas formaciones privadas de intérpretes, por lo cual sería adecuado pensar en formaciones públicas, como la que ya ha aprobado la Universidad de la República. Un intérprete profesional no es una tecnicatura docente, ya que su ámbito de actuación es muy variado (jurídico, administrativo, medios de comunicación, etc.), por lo cual necesariamente debe ser formado en consecuencia. No obstante, es posible generar instancias de especialización en el marco de Formación Docente para que puedan actuar más adecuadamente en el sistema educativo.

- Como en en la mayoría de las escuelas y centros educativos de país, en el área de sordos hay “Auxiliares”, cuya naturaleza y función no están del todo claras. Sugerimos estudiar, en nuestro caso, esta función, ya que esta figura para-docente parece jugar un rol importante.
- También los llamados “profesores especiales” (educación física, talleres, computación, etc.) juegan un rol importante en el proceso de la Educación Bilingüe de la Persona Sorda. Por este motivo también llamamos la atención acerca de las necesidades formativas respecto a ellos.
- Como ya se sugirió, en la actualidad no se cuenta en el país con programas de formación de “técnicos ortofonistas”, que existieron en el pasado. Señalamos su necesidad, acotada a las demandas. En este caso, parecería adecuado establecer contactos con la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de la República para aunar esfuerzos.

DOCUMENTO 4

ASPECTOS COMPLEMENTARIOS

1. INTENCIÓN DE ESTE DOCUMENTO

Este documento incluye el tratamiento de algunos aspectos complementarios a los **Documentos 1, 2 y 3** de esta Comisión. Estos aspectos son objeto de un tratamiento más atento en este Documento, aunque ya hayan sido esbozados pero no suficientemente considerados.

Su intención es la de llamar la atención, con cierto detenimiento, sobre algunas cuestiones generales vinculadas a los **Principios Rectores 5 y 8 (Documento 1, Sección 5)**, referidos a la **transversalidad** y la **continuidad** necesarias para el Dominio Lingüístico en el Sistema Educativo. Estos aspectos requieren necesariamente de una ponderación por parte de las autoridades del Sistema; la intención de la Comisión, en este caso, es la de ponerlos de manifiesto como cuestiones importantes a ser tomadas en cuenta.

Los tres aspectos que hemos jerarquizado son:

1. consideraciones referidas a las interfaces en el Dominio Lingüístico entre los niveles del Sistema Educativo,
- 2. la necesidad de estructuras de coordinación en relación a la transversalidad del Dominio Lingüístico del currículum y**
3. las relaciones entre las políticas lingüísticas de ANEP y las políticas lingüísticas de la sociedad y del Estado uruguayos.

En su conjunto, pensamos que el tratamiento de estos aspectos puede contribuir a favorecer las estrategias de implementación de las anteriores propuestas de la Comisión.

2. CONSIDERACIONES REFERIDAS A LAS INTERFACES EN EL DOMINIO LINGÜÍSTICO ENTRE LOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO

2. 1. Con relación a las distintas interfaces

Se hace necesario promover un escenario coherente para una adecuada propuesta educativa, en el marco del **Principio 8**, enunciado en el **Documento 1**:

“El sistema educativo deberá asegurar la articulación y la coherencia de los principios rectores de la educación lingüística a lo largo de todo el proceso educativo.”

Se considera que trabajar en pro de una efectiva formación de los individuos exige una visión conjunta de todos los niveles del sistema educativo.

Desde su ingreso a la Educación inicial hasta su potencial egreso en el Bachillerato, el estudiante continúa su proceso de formación. La ANEP debería presentar un proyecto de formación tal que respondiera con éxito a las expectativas que la sociedad está demandando. Para ello, se requiere la implementación de un plan coordinado de acciones educativas con objetivos claros, en el que el tránsito por los diferentes niveles asegure el logro de conocimientos válidos y actuales. En este sentido, el Sistema Educativo debería considerar que el conocimiento evoluciona y exige una actitud crítica sobre qué se sabe y cuánto.

En este nuevo escenario, en donde los criterios sobre políticas lingüísticas estén implementados, se presentan determinadas dimensiones que hay que tener en cuenta. A vía de ejemplo, no debería presentarse una escisión ante el pasaje de un nivel a otro de educación sino una transición por un *continuum*. Para ello se deben prever instancias de coordinación, de trabajo conjunto entre los diversos niveles educativos. Pero la puesta en práctica exige un hilo conductor, un seguimiento “de” y “en” los trayectos de formación. Requiere pensar en cuestiones como “qué considerar” y “cómo hacer” para los sucesivos pasajes entre los diferentes niveles.

2. 2. Cuestiones fundamentales a considerar

En el marco de referencia esbozado, consideramos necesario atender a cinco aspectos puntuales, que se comentan a continuación.

2. 2. 1. Bibliografía disciplinar y didáctica

La bibliografía referida a estas dos dimensiones, disciplinar y didáctica, debe ser coherente en cuanto a los destinatarios de las mismas. Los docentes de los diversos subsistemas deben manejar similares enfoques en atención a los diversos niveles de enseñanza, por tanto es indispensable que el material bibliográfico tenga coherencia entre las posturas epistemológicas y el sustento teórico del área. Esto demanda que los actores responsables tengan una mirada abierta, flexible y de trabajo conjunto que permita un posicionamiento frente al hecho pedagógico que haga sustentable las propuestas en los diversos niveles de enseñanza.

2. 2. 2. Articulación entre los distintos niveles educativos

Una propuesta de la índole que se menciona supone la compatibilización de las acciones de los responsables en las tomas de decisiones de los diversos niveles del Sistema Educativo. La actividad educativa debe ser regida desde una dimensión general y abarcativa, sin desconocer las singularidades de cada nivel. Los docentes, en este sentido, deberían tener elementos para considerar que todo accionar desde su micro espacio tiene impacto en los otros y que toda planificación desarrolla la labor de enseñanza en la compatibilización de los antecedentes y los consecuentes³⁴.

³⁴ Este aspecto es particularmente considerado en la Sección 3 de este Documento.

2. 2. 3. Procesos de reformulación curricular

Se considera prioritario prever instancias de trabajo conjunto de articulación entre los diversos subsistemas, a los efectos de coordinar los enfoques educativos cuando se enfrenten los procesos de reformulación curricular. Esto posibilitará considerar la enseñanza en el Dominio Lingüístico en toda la extensión del sistema educativo y secuenciarla en cada tramo y de acuerdo a los diferentes perfiles de egreso del estudiante.

2. 2. 4. Instancias de formación en servicio y/o actualización docente comunes para los maestros y profesores

En atención al enfoque que se sugiere en este apartado se propone que se considere trabajar instancias de apoyo común para los docentes de los diversos niveles educativos. Debe tenerse presente que en la actualidad los docentes del Dominio Lingüístico no tienen la misma formación. Los enfoques y los esquemas curriculares difieren entre sí; esto hace que los estudiantes, inclusive en el mismo nivel, reciban diversas propuestas en cuanto a lo lingüístico y se enfrenten a disparidades de criterios metodológicos y de evaluación. En función de lo expresado se considera que las instancias de actualización deben ser dirigidas a esta heterogeneidad de maestros y profesores a los efectos de aunar criterios epistemológicos, pedagógico-didácticos, metodológicos y de evaluación.

2. 2. 5. Criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos escolares y de enseñanza media básica y superior

La evaluación es una dimensión muy compleja en el universo educativo. Requiere de estudio en base a criterios que tengan en cuenta las diversas variables que inciden en ella. En este apartado sólo se menciona como una cuestión que demanda la atención de todos los responsables como un componente importante de la planificación educativa, principalmente en el marco de la articulación entre los diversos actores de la educación.

2. 3. Puesta en escena de estas propuestas y reconversión del cuerpo docente

En un escenario con criterios sobre las políticas lingüísticas, el trabajo coordinado entre los responsables de los diversos niveles de formación debe plasmarse en una secuenciación y profundización de los saberes a trabajar en pro de los mejores desempeños lingüísticos de los estudiantes.

A partir de las propuestas de la Comisión, las instancias de trabajo de los agentes educativos responsables de la orientación y la supervisión de los docentes cobra relevancia más allá de las organizaciones institucionales, en pro de una visión mucho más global y abarcativa. Surge, pues, la necesidad de implementar instancias de actualización docente en las que priven los criterios ampliamente expuestos en los Documentos anteriores de la Comisión. Es necesario señalar la necesidad de pensar instancias conjuntas de trabajo para maestros y profesores, a los efectos de lograr cambios cualitativos en el trabajo con el lenguaje y sus especificidades en tanto vehículo y objeto de la enseñanza. Para esto debe contarse con los formadores adecuados, ya que para que realmente se produzcan estos cambios se debería pensar en la necesidad de contar con formadores con específicos conocimientos lingüísticos.

La formación actualizada para los docentes en ejercicio debe ir acompañada por propuestas didácticas que ejemplifiquen una nueva forma de enfrentarse al lenguaje, con el acompañamiento y el apoyo indispensables de los recursos bibliográficos.

3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, EN RELACIÓN A LA TRANSVERSALIDAD DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO DEL CURRÍCULUM

3. 1. Justificación

Para permitir la transversalidad deseable entre los distintos componentes de un sistema complejo, en la Sección 4 del Documento 2, la Comisión plantea la necesidad de establecer un ámbito de análisis, programación y coordinación general a nivel de ANEP. Este espacio tendría dos objetivos generales:

1. establecer la coordinación entre las diversas áreas y asignaturas del dominio lingüístico entre sí (español, segundas lenguas, lenguas extranjeras),
2. establecer la coordinación entre las diversas áreas y asignaturas del dominio lingüístico y el resto de las áreas o asignaturas curriculares.

En relación al primer objetivo, este espacio permitiría la interacción sistemática a nivel de planificación de los diversos organismos dentro de la institución que tienen vinculación directa con el dominio lingüístico. En relación al segundo, la concreción de la propuesta de la Comisión en materia de desarrollo de niveles de lengua oral y escrita, tanto en español como en las lenguas extranjeras, exige una coordinación con las distintas asignaturas y áreas curriculares de cada nivel que permitan el trabajo con material específico ligado a los contenidos curriculares.

Este espacio debería tener una integración plural, tanto en relación a los componentes del Sistema Educativo, como en relación a la formación disciplinar de los miembros. Este tipo de conformación permitirá por un lado, la necesaria conexión con las realidades y necesidades específicas de cada componente, y por otro, visiones globales, que puedan establecer conexiones más generales a través de los componentes.

Además de los objetivos generales señalados antes, este ámbito de trabajo podría tener los siguientes objetivos específicos:

1. Propuesta de estrategias y mecanismos tendientes a la articulación de objetivos programáticos entre la enseñanza del español y las lenguas extranjeras.
2. Propuesta de estrategias y mecanismos tendientes a la articulación entre la enseñanza del español, las lenguas extranjeras y las demás disciplinas curriculares.
3. Elaboración de estrategias tendientes a la coherencia metodológica entre las distintas áreas y asignaturas del dominio lingüístico.

4. Desarrollo de una articulación sistemática entre los planes de formación docente de las distintas lenguas extranjeras entre sí y con el plan de formación de profesores de español.
5. Recomendaciones en relación a las necesidades de formación continua de los docentes vinculados al dominio lingüístico.
6. Análisis sistemático del funcionamiento y logros en la enseñanza del español y las lenguas extranjeras.
7. Estudio y recomendaciones en lo relativo al uso de material didáctico en el dominio lingüístico.
8. Sistematización de las experiencias, producción de documentos.

3. 2. En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras

En relación a la enseñanza de lenguas extranjeras y en la medida en que la propuesta planteada por la comisión se vaya implementando, será necesario generar un espacio de coordinación general que permita superar algunos problemas presentes actualmente en el sistema generados por la escasa o nula coordinación entre los distintos componentes de la ANEP. Esta coordinación debería establecerse de modo estable y sistemático en dos direcciones fundamentales: (1) entre los distintos componentes que integran el trayecto curricular de los estudiantes (Educación Inicial, Primaria, Enseñanza Media, Enseñanza Técnico Profesional, e incluso Universidad de la República), de modo de asegurar continuidad en los aprendizajes de lenguas entre los diferentes componentes, y (2) entre éstos componentes y Formación Docente, con el objetivo de formar los recursos humanos en comunicación con las necesidades de los programas existentes y los proyectados.

Ambos aspectos de esta coordinación presentan complejidades específicas cuyo tratamiento exhaustivo trasciende los objetivos de este documento. De todos modos, la comisión quiere señalar algunos de ellos. La cuestión de la continuidad es compleja por dos razones fundamentales: en primer lugar, los programas de enseñanza de lenguas no

están universalizados en Educación Primaria (inglés, portugués, experiencias actuales de italiano) y su expansión podrá hacerse gradualmente, lo cual genera complejidades para su articulación con los subsiguientes componentes del sistema. Pero incluso en Enseñanza Media, donde la enseñanza de inglés, por ejemplo, está universalizada, existe diversidad de niveles por diversas razones, lo cual hace necesario establecer estrategias de continuidad adecuadas a la realidad. En segundo lugar, a nivel de Educación Primaria la enseñanza de lenguas no suspende la promoción, es decir, si bien existen objetivos de salida, en el nivel de Primaria estos típicamente no condicionan la promoción dentro del componente ni el egreso del mismo, lo cual incorpora una nueva fuente de heterogeneidad al ingreso a la Enseñanza Media³⁵.

En relación a la situación planteada, será necesario generar mecanismos de continuidad en la enseñanza de lenguas que se centren en los niveles de lengua de los alumnos, con relativa independencia respecto del resto de la estructura curricular. De otro modo, los alumnos con formación previa pierden sistemáticamente la posibilidad de continuar sus estudios ya que el sistema se ve obligado a igualar hacia los niveles mínimos de conocimiento. Esto constituye un perjuicio para estos alumnos y una importante ineficiencia para el sistema. En relación a esta realidad, la Comisión considera que, en la medida en que las lenguas extranjeras integren la malla curricular organizada en asignaturas, no es posible implementar criterios de continuidad centrados en los niveles de lengua. Esto constituye una razón fuerte para proponer la separación de las lenguas extranjeras de la estructura curricular central de modo de permitir movilidades y flexibilidades que no están disponibles en la estructura por asignaturas. A modo de ejemplo, al ingreso en Enseñanza Media, los estudiantes deberían ubicarse en distintos grupos de enseñanza de inglés de acuerdo a su nivel de dominio de dicha lengua (determinado por su exposición anterior y por un test de ubicación). Así, la constitución de los grupos y la promoción en materia de lenguas tendría relativa independencia del año curricular que los estudiantes estén cursando. Es claro que esto genera complejidades de otra naturaleza, que tienen que ver con la gestión y organización de las clases, que será necesario analizar con detalle.

³⁵ Es importante anotar que estas características – la no suspensión de la promoción por logros en lengua extranjera en Primaria y la heterogeneidad de niveles en Enseñanza Media – no son peculiaridades del Sistema Educativo uruguayo, sino que están presentes en otros sistemas educativos. En este sentido, la consideración de otras experiencias puede resultar interesante.

3. 3. Acreditación de conocimientos de lengua

La ANEP deberá considerar lo relativo a la acreditación de los conocimientos en materia de lenguas extranjeras. La elaboración y administración de evaluaciones y su correspondiente acreditación en materia de lenguas tienen una potencial vinculación con la calidad de los programas y con las oportunidades futuras de los estudiantes al egresar del sistema. Esto supone un aspecto especial de los programas de lenguas y existen interesantes experiencias a nivel nacional e internacional que es necesario sistematizar para llegar a una propuesta adecuada a las necesidades del sistema uruguayo. Como forma de trabajar en ese sentido, el **Documento 2** de la Comisión, en la Sección 3.6., propone la creación de un espacio estable y transversal. Éste debería estar integrado por todos los programas, departamentos e inspecciones que en la actualidad tienen responsabilidades en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos componentes del sistema. Asimismo, es deseable la incorporación de la Universidad de la República en este espacio, como forma de integrar la producción de conocimientos en el área como insumo fundamental para la toma de decisiones. Este ámbito de coordinación transversal puede constituirse como un espacio dependiente – más específico – dentro del otro más general propuesto antes y tendría los siguientes objetivos:

1. Revisión de los actuales programas de lenguas extranjeras para su articulación transversal a lo largo del sistema educativo en materia de niveles y contenidos.
2. Elaboración de estrategias tendientes a la continuidad y coherencia metodológica entre los distintos componentes.
3. Articulación sistemática con el componente de Formación Docente para la formación inicial de profesores de lengua y para la concreción de planes de formación continua.
4. Diseño de planes de evaluación sumativa y acreditación en lenguas extranjeras.

5. Análisis sistemático del funcionamiento y logros en la enseñanza de lenguas.
6. Estudio y recomendaciones en lo relativo al material didáctico.
7. Sistematización de las experiencias, producción de documentos.

4. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ANEP Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA SOCIEDAD Y DEL ESTADO URUGUAYOS

Los **Documentos 1, 2 y 3** de esta Comisión se refieren a las políticas lingüísticas en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública. En sus respectivas modalidades (establecimiento de un **marco general de referencia** político, **propuesta de reestructura** curricular del dominio lingüístico de ANEP en los tres subsistemas y **recomendaciones** para los perfiles de la formación de docentes) estos documentos se circunscriben al ámbito específico de la citada estructura administrativa.

Han quedado fuera de la consideración explícita en los tres documentos de esta Comisión una larga serie de ámbitos y circunstancias que necesariamente forman parte de las dinámicas propias de las políticas lingüísticas en cualquier marco de referencia teórico y de planificación de esta tradición disciplinaria. Es imprescindible reconocer esta particularidad, explicarla y hacerse cargo de ella, con la intención principal de llamar la atención sobre su importancia.

En primer lugar, **otros ámbitos relacionados con la educación** han quedado fuera de estas consideraciones. Sin pretender ser exhaustivos, podemos mencionar alguno de ellos:

- **La educación privada.** En este caso, es obvio que las “guarderías”, las escuelas y los colegios (en el ámbito de la Educación Primaria y Media) de gestión privada han ido produciendo en los últimos años políticas lingüísticas evidentes y claras. Alcanza con señalar las tendencias mayoritarias hacia la educación bilingüe y la inclusión de lenguas extranjeras en los currícula, y, en algunos casos, reorganizaciones del dominio lingüístico en general. No es extraña la afirmación de que, en

gran medida, las renovaciones de las políticas lingüísticas en el ámbito educativo se han venido procesando antes en el ámbito privado que en el de la Educación Pública, imponiendo necesidades y apetencias, con diferentes justificaciones (no necesariamente aceptables en todos los casos) y con resultados que merecerían un análisis cuidadoso.

- **La educación militar y policial.** Puede parecer extraño incluir esta categoría en este texto, sin embargo es justo reconocer que existe, a veces regida claramente desde los parámetros propios de ANEP (en el ámbito de Educación Secundaria, por ejemplo), pero en otros casos no en forma clara, como en lo que respecta a las formaciones técnicas que se han incluido en estas áreas dependientes de los Ministerios de Defensa e Interior. Además, es necesario llamar la atención sobre la autonomía de las instituciones de enseñanza superior militares y policiales, y sobre sus políticas lingüísticas, sobre las cuales no se ha producido investigación conocida.
- **La educación superior universitaria.** En el ámbito público, la Universidad de la República no se ha ocupado en forma orgánica sobre sus políticas lingüísticas, que abarcarían en principio todos los campos sobre los cuales esta Comisión ha trabajado para la ANEP, y otros que ciertamente han de serle específicos³⁶. En el ámbito de la educación superior privada es posible apreciar un panorama semejante.
- **Las instituciones de enseñanza de lenguas.** En este caso, es evidente que una parte de las políticas lingüísticas que afectan a la sociedad uruguaya se han ido trazando en el entorno de estas instituciones. Algunas de ellas, asociadas a las metrópolis lingüísticas, a veces parte de estrategias universales de afianzamiento del prestigio de algunas lenguas, generalmente relacionadas con el aparato diplomático de países extranjeros, han cumplido una conjunto de funciones políticas, que van mucho más allá de la enseñanza de la lengua específica en cuestión. Además, el país cuenta con un número muy grande de

³⁶ Se incluyen datos parciales sobre esta cuestión en el **Apéndice 6**.

instituciones de enseñanza de lenguas de naturaleza comercial, en las cuales nos encontramos con otras dinámicas de políticas lingüísticas.

- **La educación no formal, pública y privada.** En los últimos años, este ámbito de la educación ha crecido en forma importante en nuestro país. En el plano público, baste citar diversos emprendimientos, hoy en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, como los que se sitúan en el entorno de Instituto Nacional del Niño y del Adolescente (INAU) y otras acciones de este Ministerio, como las referidos a los planes de alfabetización de adultos. En el ámbito privado, de origen religioso u otros, las acciones de educación no formal son de variado tipo, y sin lugar a dudas tocan o intervienen en algunos aspectos de las políticas lingüísticas. En su conjunto, este componente del sistema de educación, complejo y multigestionado, ha avanzado en forma propia, a veces contradictoria con las líneas de pensamiento que hemos sugerido para ANEP, sobre todo en las vinculadas a la relación entre vernaculares y lengua estándar o entre lengua materna y lengua oficial del país, como ha sucedido en el ámbito fronterizo.

En segundo lugar, también han quedado fuera de las consideraciones de la Comisión las cuestiones referidas a **otros ámbitos societarios que actúan en forma clara en el establecimiento y gestión de las políticas lingüísticas** en una sociedad democrática, entre los cuales se pueden señalar los siguientes:

- **Los “Medios de Comunicación”.** Éstos (radio, televisión, internet, prensa escrita, etc.) son, en muchos países, los instrumentos principales del establecimiento de políticas lingüísticas en conjunto con el sistema educativo, principalmente en el mantenimiento o producción de las normas estándares (caso típico: Brasil) o en la difusión y afianzamiento de la lengua oficial del estado en contexto de multilingüismo (caso típico: Italia). En el Uruguay, juegan sin lugar a dudas un papel importante, que reconocemos en el sentido común, cuando oímos hablar de “la penetración idiomática brasileña”, “la contaminación con el habla porteña de los jóvenes” o “el *hispanglisch* que deriva de la

internet globalizada”, entre otras expresiones frecuentes. Falta investigación, por cierto, sobre este aspecto de las políticas lingüísticas y de sus dinámicas. De lo que no cabe duda es del poder que en estos medios se concentra.

- **Los grupos de organización de comunidades alóglotas.** Como sabemos, en un país construido preponderantemente por inmigrantes, los grupos de acción comunitaria para el mantenimiento de las lenguas y culturas originales juegan un papel importante en las dinámicas de las políticas lingüísticas. El Uruguay no es una excepción, a pesar de la fuerte tendencia homogeneizadora. En gran medida, estos movimientos sociales han influido especialmente en el ámbito educativo, y son en parte responsables de varias líneas de las políticas lingüísticas que en él se han desarrollado e, incluso, de aquellas que se han truncado a lo largo del tiempo. Lejos de desaparecer, podemos afirmar que asistimos en los últimos años en Uruguay a un *revival* de las pertenencias ancestrales, fruto probable de las defensas ante la globalización y de la emigración hacia los países originarios de los ancestros.
- **Las políticas culturales y comerciales.** Se trata de un ámbito definido académicamente hace poco tiempo, pero de innegable realidad e importancia: los productos culturales del más variado tipo (artes, música, literatura, espectáculo, etc.) participan del mercado productivo y comercial. Hay una dimensión lingüística de este mercado, en donde las lenguas tienen valores económicos y comerciales, muchas veces gestionados por multinacionales muy diversas. La “comercialización de las lenguas” es un asunto nuevo de las políticas lingüísticas que se debe tener en cuenta y considerar.

En tercer lugar, y con no menos importancia, la Comisión no ha abordado las cuestiones referidas a las **políticas lingüísticas propias de la organización del Estado**³⁷, entre las cuales se puede señalar las siguientes:

³⁷ Ver **Apéndice 7** que aporta datos sobre esta dimensión.

- **El ámbito legal.** Sin dudas, cada país posee una legislación lingüística; es posible afirmar que en el Uruguay ésta es mínima, al punto de no legislar claramente en materia de lengua oficial, reconocimiento de lenguas, establecimiento de estándar oficial, entre otras cuestiones posibles. De hecho, ésta es la opción de muchos países, evaluable como positiva o negativa desde diversos puntos de vista teóricos, filosófico-jurídicos o ideológicos. Aun así, es necesario atender a esta cuestión, en la medida de sus características y de las necesidades sociales que las determinan.
- **Los organismos de gestión lingüística.** Estos organismos están, en general, relacionados a lo anterior. Su finalidad es generalmente preceptiva, pero también de investigación y de difusión. El Uruguay ha funcionado en este aspecto en términos de correlato de instituciones extranjeras, como la Real Academia de Madrid, lo que merecería algunas ponderaciones. Sin embargo, cuenta con una Academia Nacional de Letras (dependiente del Ministerio de Educación y Cultura) y con múltiples espacios institucionales de pequeña o muy pequeña influencia, además de la propia ANEP que ha cumplido en los últimos cien años con una labor preceptiva que no siempre es consciente y específica.
- **El aparato administrativo.** El Estado es - entre otras cosas - un gran aparato administrativo, en el cual actúan privilegiadamente las prescripciones en materia de políticas lingüísticas. En el caso uruguayo, esta dinámica es altamente dispersa, pero no necesariamente inexistente. Como ejemplo de esto, cabe recordar las prescripciones referidas a los procesos judiciales, las exigencias de traducción, las pruebas de lengua oral y escrita de los concursos públicos, entre muchas otras.

Tomadas en su conjunto estas cuestiones excedían ampliamente a los cometidos de la Comisión, y resulta sensato validar su trabajo aún sin ellas. Si se enuncian aquí es porque no se las debe olvidar, ya que todas ellas están incluidas en los diversos aspectos

de las políticas lingüísticas que se han propuesto para ANEP o interfieren en su trazado de una u otra manera. En este orden, conviene señalar, como las más generales, dos cuestiones sobre las cuales será necesario reflexionar en el futuro.

La primera de ellas se refiere al lugar atribuido en Uruguay a lo que hoy denominamos ANEP. En efecto, desde la Reforma Vareliana el Uruguay ha establecido, más o menos explícitamente, sus **políticas lingüísticas preferentemente desde el ámbito de la administración pública de educación** (con los formatos y nombres que este ámbito administrativo del Estado ha tenido a lo largo del tiempo), aun cuando esas políticas también han sido generadas desde otros ámbitos públicos o privados, a veces con contradicción o matices interpretativos. Esta jerarquización de lo educativo, restringido en el caso de la actual ANEP a la educación pública básica y a algunos ámbitos terciarios, puede resultar un obstáculo aún para el ámbito educativo en general. En este caso, mucho depende de la apertura para la colaboración y coordinación de la propia ANEP y de los otros agentes del sistema de educación.

La segunda, más general y conceptual, tiene relación con los objetivos políticos, filosóficos e ideológicos del trazado de políticas lingüísticas para un país, que con certeza deben constituir un marco de referencia estatal y social general (verdaderas **Políticas de Estado**), más allá del énfasis que quiera ponerse en lo legal o en lo educativo. La existencia de este marco de referencia abarcaría a la educación como un aspecto fundamental, pero no como el único a ser considerado. En este caso, también debe tenerse en cuenta, en términos teóricos disciplinarios, que una cosa es el establecimiento de políticas lingüísticas, acto de naturaleza filosófica, ideológica y política, y otra sensiblemente diferente es el establecimiento de parámetros de planificación lingüística en el contexto de la planificación educativa.

APÉNDICE 1
**INFORME SOBRE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL
DOMINIO LINGÜÍSTICO DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE
ESTUDIO DE ANEP DESDE 1941 A 2007**

Mag. Lic. Lidia Barboza Norbis

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación educativa de corte curricular tiene el objetivo de producir conocimiento para la toma de decisiones en materia de políticas educativas y lingüísticas en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Desde el punto de vista metodológico se ha trabajado con los documentos curriculares de la ANEP que se encuentran en las diferentes oficinas de Planes y Programas.

Se ha realizado un relevamiento de todos los Planes y Programas desde la década del cuarenta a la actualidad en los siguientes niveles del Sistema Nacional de Educación: Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación Docente. Se ha hecho un relevamiento inicial de los planes de este último nivel, pero su análisis no ha sido abordado por decisión de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.

Los Planes y Programas de Primaria han sido consultados en su gran mayoría en la Biblioteca Pedagógica y en la Inspección de Educación Especial.

Se trabajó con fotocopias de los diseños curriculares para el caso de Educación Secundaria, dada la alta complejidad de acceder a los documentos completos y sistematizados por década, inclusive para el caso de Planes vigentes.

Los documentos de UTU se localizaron en un mismo establecimiento. La información está organizada, se dio amplio acceso a la información archivada e informatizada y espacio físico para realizar la tarea de recolección de información.

Se complementó la tarea de búsqueda y seguimiento de componentes del dominio lingüístico en las páginas web de la ANEP.

No se cuenta todavía con una base de datos informatizada y actualizada que permita acceder fácilmente a los distintos planes y programas de la ANEP. Los materiales

curriculares están dispersos en distintas oficinas y dependencias públicas y su estado de conservación, en algunos casos, es riesgosa, considerando la importancia de esta información de carácter público.

2. OBJETO DE ESTUDIO, OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVO ESPECÍFICO

- **OBJETO DE ESTUDIO:**

Organización curricular del dominio lingüístico de los planes y programas de ANEP desde 1941.

- **OBJETIVO GENERAL:**

Relevamiento curricular de los componentes del dominio lingüístico.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

Identificación de la denominación de los componentes del dominio lingüístico y tiempo pedagógico en cada plan y programa.

3. UNIDADES DE ANÁLISIS

1. PROGRAMAS DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.a. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

1. “Programa del Jardín de Infantes Primer año, niños de 3 a 4 años, 1907”
2. “Currículum a aplicarse en el área de preescolares- edad 5 años en el Medio Rural”
3. “Programa de Preescolares para 5 años”
4. “Programas para jardines de infantes. Niveles 3 y 4 años”
5. Programa de Jardinera 1979
6. Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años 1997

1.b. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROGRAMAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA ESCUELAS URBANAS³⁸

1941- “Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas.

1957- “Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas.

1979- “Programas para Escuelas Urbanas. Jardinera. 1er. año a 6to.

1986- “Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas. Revisión 1986”. (Son modificaciones del Programa 1957).

PROGRAMAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA ESCUELAS RURALES

1949 - “Programa para Escuelas Rurales” (Aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de fecha 27 de octubre de 1949).

1987 - “Programa de Educación Primaria para las Escuelas Rurales” (Aprobado por resolución del Consejo de Educación Primaria de fecha 27 de octubre de 1949. Revisión 1987).

1.c. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. “Programa para discapacitado auditivo” (s.f.)
2. “Hipoacúsicos con déficits asociados”
3. “Discapacitados Auditivos. Nivel Inicial”
4. “Programas para Clases Diferenciales, Nov. 1980”
5. “Discapacitados Visuales” (s.f.)
6. “Programas para Discapacitados Intelectuales-Nivel A”. Noviembre 1980.”

³⁸ Fuente: “Programas de Escuelas Urbanas 1897-1957” en Biblioteca Pedagógica, AI-76-(21)-UrRU S.

2. PLANES DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Enseñanza Media Básica:

1. “Plan de Estudios 1941. Primer Ciclo”³⁹
2. “Plan de Estudios 1963. Primer Ciclo. Primer Nivel y Segundo Nivel”
3. “Plan de Estudios de Educación Secundaria Básica y Superior. Primer Ciclo. Vigentes desde 1968”
4. “Plan 1976. Ciclo Básico”
5. “Anteproyecto 1°. Ciclo Plan 1976. Cursos Nocturnos”. Reformulación 1981, 1982, 1983 y 1984
6. “Plan 1986. Ciclo Básico”
7. “Ciclo Básico. Plan 1993”
8. “Plan 1996. Ciclo Básico. Extra Edad Nocturno”.
9. “1er. Ciclo Experiencia Piloto 1996”
10. “Plan 1996 Rural. Ciclo Básico”
11. “Reformulación 2006. 1º y 2º” (No aprobado al 12.06.07 3ro.)

2.2. Enseñanza Media Superior:

1. “Plan 1941. Segundo Ciclo”
2. “Plan 1963. Segundo Ciclo”
3. “Plan 1976. Segundo Ciclo. Bachillerato-Nocturno”
4. “Plan 1976. Bachillerato Diversificado. Segundo Ciclo”
5. “Plan Microexperiencia. Segundo Ciclo. Bachillerato” 1993
6. “Plan 2003. Educación Media Superior (E.M.S.)
7. “Reformulación 2006. 4º y 5º” (No aprobado al 12.06.07: 6º)

3. PLANES DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Presentados por sectores educativos desde 1948 a 2007.

³⁹ Entre comillas se cita el nombre oficial del Plan que surge del documento fotocopiado que he tenido ante mi vista. Se ha tenido acceso a los programas en el Departamento de Documentación Estudiantil del Consejo de Educación Secundaria.

1. PROGRAMAS DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.a. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

En la “La Educación del Pueblo” (1874) de J.P. Varela se introduce el tema de los Jardines de Infantes, describiéndose los kindergarten de Federico Fnoebel y su metodología.

Enriqueta Compte y Riqué fue enviada en misión de estudio a Europa, a su regreso, en 1892, se funda el primer Jardín de Infantes público del país.

En el año 1946, se crea el segundo Jardín de Infantes Público.

Desde 1950 se aplican “Orientaciones, actividades y Programas para Clases Jardineras”.

En 1971, se elabora un nuevo Programa para Clases Jardineras y se orienta a los grupos de 3 y 4 años a través de pautas emanadas de la Inspección Especial (uno de cuyos departamentos atendía a la Educación Preescolar).

En 1980 se elabora y aplica un Programa para 3 y 4 años.

Con fecha 26 de junio del año 1995, el Consejo de Educación Primaria solicita a la Inspección de Preescolares y con la colaboración técnica de la División Planeamiento Educativo del CEP, la reformulación de los Programas de 3-4 y 5 años.

Estos datos previos sobre los antecedentes de la Educación Inicial, han sido tomados del Programa de Educación Inicial de 1997.

A continuación se presenta el relevamiento de algunos antecedentes; programas disponibles en la Biblioteca Pedagógica.

1. “Programa del Jardín de Infantes Primer año, niños de 3 a 4 años”

Fuente: “El Jardín de Infantes de Montevideo. Informe remitido a la Inspección General de Instrucción Pública de CHILE, Montevideo, Imp. El Siglo Ilustrado, de Mariño y Caballero, Calle 18 de Julio- 1907.”

Contiene el “Programa del Jardín de Infantes Primer año, niños de 3 a 4 años” (p. 13).

Ejemplos del dominio lingüístico:

“Lectura” (título).

“Primera parte del libro 1º Figueira: “¿Quieres leer?”

“Escritura” (título)

“En papel, con lápiz; letra derecha, entre rayas. Al dictado, palabras y frases de la parte leída”.

En las páginas 36 y 37 consta la distribución del tiempo durante el día y las actividades a desarrollar en cada horario.

Programa que se implementaba en “niños de 5 a 7 años, sin saber leer” (p. 32).

2. “Currículum a aplicarse en el área de preescolares – edad 5 años en el Medio Rural”. “República Oriental del Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Nacional de Educación. Consejo de Educación Primaria.” (S/f)

“Objetivos del grado” (que se reconocen para el dominio lingüístico):

Utilizar las habilidades esenciales de la comunicación, abordar con éxito el conjunto de actividades que debe realizar para iniciarse en la lecto-escritura.

Este diseño curricular presenta los siguientes componentes: “Asignatura”, “Objetivos”, “Contenidos”, “Actividades para los alumnos”, “Sugerencias didácticas”.

Se reconoce “Idioma Español” como una de las asignaturas.

3. “PROGRAMA DE PREESCOLARES PARA 5 años”. (S/f)

(Título manuscrito, sin fecha⁴⁰, material mimeografiado, sin denominación de autores, inventariado como AI-76(21) PRO).

Contiene un subtítulo “Estructura de los Programas”, donde se hace referencia a las siguientes áreas: “Lenguaje, Ciencias físico-naturales. Iniciación científica. Matemática. Educación rítmico-musical. Actividades plásticas. Educación física. Actividades manuales. Actividades con padres.” (p. 5).

“Preparación para la iniciación del proceso de aprendizaje de Lectura y Escritura” y “Sugerencias didácticas”. (pp. 24 a 29)

⁴⁰ Se lo identificaría como de 1971.

4. “PROGRAMAS PARA JARDINES DE INFANTES. NIVELES 3 y 4 años”.⁴¹
(S/f)

(Título en la portada manuscrito, programa fotocopiado, inventariado como AI-76(21) URU).

Contiene:

- Consideraciones generales del programa de Educación Preescolar 3 y 4 años.
- Perfil de conducta del niño de tres años.
- Perfil de conducta del niño de cuatro años.
- Unidades temáticas.

El diseño curricular se desagrega en “objetivos, contenidos, actividades, sugerencias y materiales”. Bajo los objetivos se desarrollan las unidades temáticas.

Asignaturas: Lenguaje, Iniciación a la Matemática, Expresión Plástica, Expresión Rítmico-Musical, Manualidades, Educación Física.”

Bajo los “Objetivos” se desarrolla Lenguaje (pp. 55 y 56).

5. PROGRAMA DE JARDINERA 1979

<u>Jardinera</u>	<u>Carga horaria total</u>
Idioma Español	450
Iniciación a la Matemática	192
Geografía	36
Historia Nacional	33
Educación Moral y Cívica	30
Ciencias Naturales	63
Expresión Plástica	140
Expresión Rítmico-musical	80
Educación para el hogar y la salud	107
Manualidades	82
Educación Física	S/d
Total carga horaria	1213

El peso relativo de Idioma Español en el total del diseño curricular de Jardinera representa el 37 %.

⁴¹ Se lo identificaría como de 1976.

6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL PARA 3, 4 y 5 años (1997)

El diseño curricular denominado “Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años” (1997) está organizado en tres áreas: A1. Conocimiento de sí mismo, A2. Conocimiento del Ambiente y A3. Comunicación.

El área 3, “Comunicación” está organizada en tres componentes, uno de ellos, el primero se denomina “Expresión”, el segundo “Matemática”, el tercero “Tecnología” y el cuarto “Familia-Escuela.”

A continuación se citan algunos párrafos que esclaren el tratamiento del dominio lingüístico en el diseño curricular mencionado.

“La expresión se enmarcará en torno a un proyecto significativo dando cabida a la reflexión con un enfoque holístico e integrador donde ésta armonice con el pensamiento. la sensación y las representaciones.

El lenguaje, considerado como un sistema de representación que se desarrolla y estructura por medio de un proceso interpersonal. es un elemento clave del proceso de comunicación. Pero además, tiene el papel de regulador de las relaciones humanas.

Diferenciando dos formas de lenguaje: verbal y no verbal, se reconoce en el niño la existencia de una etapa de comunicación no verbal (la sonrisa, el llanto, los movimientos corporales).”⁴²

“De aquí la necesidad de introducir al niño en la formación de la competencia comunicativa, que es evidentemente social y que se logra a través de:

- la habilidad discursiva o capacidad de producir una situación comunicativa adecuada a la intención y al contexto
- la capacidad de producir textos coherentes y acordes a las conversaciones, la habilidad lingüística o capacidad del manejo del lenguaje oral y escrito
- la habilidad lógico-matemática o capacidad de conocer objetos y materias y establecer relaciones cuantitativas, capacidad de organizarse en el espacio y en el tiempo y capacidad de representaciones.”⁴³

“Enfatizando la importancia de la expresión por el lenguaje se sensibilizará a los alumnos en el valor del mismo como una forma de interactuar desarrollando el propio pensamiento.

⁴² Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años, 1997, p. 43.

⁴³ Ídem, p. 44.

El uso de la lengua en el sentido de producir y comprender textos atendiendo a diversas situaciones comunicativas, significa una buena actuación social como emisor, y también, compartir las características de las producciones lingüísticas de los demás hablantes como receptor.

Enseñar a usar el lenguaje es, sin lugar a dudas, una buena forma de preparación para la vida en comunidad. Para que esto se materialice, debemos generar en los alumnos el contacto con múltiples variedades de situaciones, pluralidad de discursos, textos narrativos y argumentativos que impliquen diversidad de modelos textuales.

En la pluralidad de discursos se inscriben no solamente los llevados al aula (oral y escrito, literario y no literario) sino también los elaborados en ella. En esta tarea es fundamental la actitud del docente que debe tener información acerca de los diferentes momentos en el proceso de adquisición del sistema de escritura así como también, saber cuando es conveniente intentar provocar el conflicto cognitivo y cuando se debe aceptar sus respuestas sin perturbarlo.”⁴⁴

“Todas las lenguas se comienzan a adquirir cuando se usan. La aproximación no sistemática a una segunda lengua se abordará en base al uso de generalizaciones terminológicas (portugués, inglés, etc.) cuando el contexto lo justifique.

Adquirir el lenguaje, desarrollar y estructurar su competencia comunicativa significa integración actuante y crítica en la práctica social, puesto que es por el lenguaje y a través de él que el ser humano asume, define y se sitúa frente a la sociedad y a los demás.”⁴⁵

“Contenidos

Lengua Oral

Uso de la lengua oral en la comunicación considerando ésta en forma integral.

En contextos cotidianos: diálogos, relatos, descripciones, narraciones, monólogos, soliloquios, debates, racontos, chistes.

En contextos lúdicos: juegos verbales, retahílas, rimas de sorteo, destrabalenguas, adivinanzas, jitanjáforas, jingles, estribillos, títeres, dramatizaciones.

⁴⁴ Ídem, p. 45.

⁴⁵ Ídem, p. 46.

En contextos convencionales: fórmulas de cortesía, pedidos de agradecimiento, pedidos de ayuda.

Lengua Escrita

Uso de la lengua escrita, como instrumento de comunicación a distancia en el tiempo y en el espacio.

- Diferencia entre los textos, según sea su intención e interpretación (diagramación, tipos de letras, puntuación, cambios de líneas, títulos, subtítulos, secuencialidad, símbolos icónicos).
- La escritura convencional (producción cuando se manifieste ese interés).
- La presentación y utilización de distintos portadores de textos.
Producción de textos (tanto en forma individual como grupal, con funcionalidad identificable).

Texto Literario

Uso del lenguaje literario como aproximación del niño a valores estéticos, explorando lúdicamente lo vivencial y creativo de los diferentes textos.

El género lírico en sus siluetas distintivas: poema, prosa, canción, textos poéticos, romances, villancicos, rondas, coplas, nanas, caligrama, acróstico, payada, refranes, piropos, jitanjáforas, poemas en jerigonza, limerick y adivinanzas.

El género narrativo con sus elementos constitutivos:

- el discurso (cómo se cuenta)
- la historia (lo que se cuenta)
- intriga (asunto)⁴⁶

“Elementos para-textuales: Título, portada, contratapa, solapa, hojas, dedicatorias, acápites, división interna, ilustraciones, autor, editorial, ilustrador, año de impresión, procedencia, precio, sello, o logos accesorios.

⁴⁶ Ídem, p. 47.

Diferentes modalidades:

- a) Escritos de ficción: cuentos, leyendas, mitos, cosmogonías, novelas, libretos, estampas.
- b) Otras estructuras narrativas: experiencias personales, diarios de vida, autobiografías, microperiodismo, revistas, periódicos, tiras cómicas.
- c) Creaciones divergentes: resolución de problemas, refranes, quebrados, completación.

El género dramático con su silueta peculiar: tema, argumento, secuencia dramática, actos, escenas, actores, el discurso teatral (diálogo, monólogo, apartes).

La teatralidad al servicio de la acción dramática.

Modalidades dramáticas: el disparate, situaciones conflictivas, el “skecth”, la murga, la imitación de personajes, la pantomima, el títere, la marioneta, sombras chinas.

Elementos, significativos del hacer teatral (maquillaje, vestimenta, luces, escenografía, sonidos).”⁴⁷

1.b. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Algunos antecedentes

Se revisaron los programas escolares de 1887, 1917, 1921 y 1925 con el objetivo de relevar las denominaciones que aparecían en estos diseños curriculares a nivel del dominio lingüístico. Se presentan aquí, los principales hallazgos.

Programa escolar de 1887

El programa de 1887 presentaba tres denominaciones: “Lectura”, “Escritura” y “Lenguaje” para cada año del programa escolar de 1ro. a 6to.

Se explicita que la “Lectura” se enseña “fonéticamente por el método analítico-sintético”.

⁴⁷ Ídem, p. 48.

En ese año se reconoce la siguiente situación en la escuela pública. “Por los datos estadísticos que se han consultado, se tiene en conocimiento de que la mayoría de los alumnos de las escuelas urbanas frecuentan la clase durante 4 o 5 años, mientras que apenas un escaso número va a las mismas más allá de este límite, constatándose también que en las escuelas rurales no son muchos los niños que llegan a sumar más de tres años de asistencia”.⁴⁸

Programa escolar de 1917

Las denominaciones que aparecen en el dominio lingüístico son “Lectura”, “Caligrafía” y “Lenguaje”. Se destaca en el “Lenguaje” el “estudio metódico y progresivo del vocabulario castellano” y en “Caligrafía”, la “letra inglesa y redonda” y la “letra gótica”.

Programa escolar de 1921

En este programa aparece la denominación “Idioma Nacional”, en el cual se incluye “Lectura”, “Lenguaje Oral” y “Lenguaje Escrito” de 1ro. a 7mo. Grado.

Programa escolar de 1925

Se mantiene la denominación del programa de 1921, “Idioma Nacional”, y se incluye además de “Lectura”, “Lenguaje Oral” y “Lenguaje Escrito”, “Escritura”, de 1ro. a 6to. Consta un capítulo referido a “el cultivo de la expresión por el lenguaje”, dividido en los siguientes apartados: “I. Expresión Oral. II. Lectura. III. Escritura y ortografía. IV. Redacción y V. Conocimiento Gramatical”.

En ninguno de los programas previamente manejados se menciona la existencia de Lengua Extranjera alguna ni se establece tiempo pedagógico específico para los componentes del dominio lingüístico.

⁴⁸ Fuente: “Programas escolares aprobados por Resolución Gubernamental de fecha 1ro. de febrero de 1887”, p. 86.

2. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA 1941⁴⁹.

Organización curricular:⁵⁰

“Principios”

“Aritmética y Geometría”:

“Programa de 1er. año”

“Programa de 2do. año”

“Programa de 3er. año”

“Programa de 4to. año”

“Programa de 5to. año”

“Programa de 6to. año”

“Instrucciones”

“Programa de Idioma Nacional”: 1er. año a 6to

“El hombre y la Naturaleza”: 3ro. a 6to

“Moral”: 3ro. a 6to.

“Historia”: 3ro. a 6to.

“Cultura Cívica”: 3ro. a 6to.

“Geografía”: 3ro. a 6to.

“Física, Química y Mineralogía”: 3ro. a 6to.

“Dibujo”: 1ro. a 6to.

“Escritura”: 1ro. a 6to.

“Trabajos manuales”: 1ro. a 6to.

“Canto”: “Iníciase desde 1er. año...”

“Cultura Física”: “Programa de Gimnasia y Juegos”

⁴⁹ Fuente: “Programa de Ens. Primaria para escuelas urbanas. Aprobado y puesto en vigencia a título de ensayo en sesión del 3 de marzo de 1941”. Director de Enseñanza Primaria y Nacional Oscar Julio Maggiolo. Fuente consultada en la Biblioteca Pedagógica.

⁵⁰ Se presenta en el orden que aparece en el documento.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA 1941.

Contenidos del dominio lingüístico.⁵¹

Componentes Curriculares	“Primera parte”: “Contenido de Lectura y Aritmética” ⁵²	“Segunda parte”:
1er. año	Aritmética y Geometría	
	“IDIOMA NACIONAL - Lectura y escritura - La escritura - Lenguaje - Observación y Lenguaje ”	“Observación, Experimentación y Expresión”
	“Otros conocimientos Marzo a Nov.”	
2do. año	Aritmética y Geometría “Lectura y Lenguaje” “Otros conocimientos Marzo a Nov.”	
3er. año	Aritmética y Geometría	“El hombre y la naturaleza”: “Anatomía, Fisiología e Higiene” “Economía Doméstica”
		“Moral”: “Moral Individual” “Moral social” “Biografías y héroes de leyenda” “Lecturas”
	“Lectura y Lenguaje”	
4to. año	Aritmética y Geometría	“Moral Individual” “Moral social” “Biografías y héroes de leyenda” “Lecturas” “El niño debe contribuir al orden y a la economía del hogar” “La escuela y la Patria” “Ed. Estética”
	“Lectura y Lenguaje”	

⁵¹ El entrecorillado utilizado en los términos del cuadro, denota la selección textual a partir de la lectura y análisis del documento. No se presentan los contenidos desagregados de otros componentes como el de Aritmética y Geometría.

5to. año	Aritmética y Geometría	“Moral Individual” “Moral social” “Biografías y héroes de leyenda” “Lecturas”
	“Lectura y Lenguaje”	
6to. año	Aritmética y Geometría	
	“Lectura y Lenguaje”	
3ro. a 6to.	“Historia” “Cultura Cívica” “Geografía” “Física, Química y Mineralogía”	
1ro. a 6to.	“Dibujo” “Escritura” “Trabajos manuales” “Canto” (“Iniciése desde 1ro.”) “Cultura Física” “Programa de Gimnasia y Juegos” (“No se adopta aquí”)	

El programa menciona la existencia de un “Programa de Idioma Nacional” de 1ro. a 6to.

“Ha preocupado preferentemente a esta Comisión el programa de Idioma Nacional. Es evidente que, en general, nuestros niños egresan de la escuela primaria, con poca facilidad para expresarse oralmente (falta de precisión para exponer sus ideas) y con dificultad para expresarse por escrito (tendencia al artificio del lenguaje y falta de correspondencia entre lo que dicen y lo que piensan).

Pues bien, esta Comisión atribuye en parte, esta dificultad a la manera de encarar la enseñanza del lenguaje desde las primeras clases, en las que se da muy a menudo, por rutina, preferencia a ejercicios que, como las de descripción de láminas y la repetición de cuentos, tienen valor muy relativo, pasando a segundo plano lo que realmente es la expresión espontánea del espíritu del niño, en lo que respecta a sus observaciones, sus acciones, sus deseos, sus problemas. (...) En las clases superiores en lenguaje, en lo que tiene de manifestación del ser, ocupa el primer término en la letra de los programas de este proyecto, siendo las nociones de gramática sólo auxiliares.” (Programa de Enseñanza Primaria 1941, pp. 5-6).

El enfoque curricular se caracteriza por ser un enfoque de contenidos flexible, se maneja un cronograma que pauta temas desde marzo a diciembre, y se pone en las manos del maestro el manejo del tiempo pedagógico y la responsabilidad por decidir qué enseñar de acuerdo a distintas variables que intervienen en el desarrollo de los contenidos

prescriptos. Veamos este carácter del enfoque curricular en esta cita:

“De tercero a sexto año, los programas aparecen redactados por materias. Sin embargo, se podrá advertir cómo se ha establecido una natural y lógica correlación entre ellas, para que los maestros las asocien en la actividad escolar y de acuerdo a las posibilidades de cada uno. De esta manera se le quita rigidez al programa y se permite que cada clase y cada escuela, amplíe su acción hasta donde las circunstancias de ambiente, la capacidad de los alumnos y el tiempo lo permitan, sin perder de vista el valor relativo de las diversas actividades dentro de la unidad de la enseñanza.” (Programa de Enseñanza Primaria 1941, p. 5).

3. PROGRAMA PARA ESCUELAS RURALES de 1949.

Este programa fue aprobado por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal el 27 de octubre de 1949.

Aparece dividido en tres etapas para la enseñanza de la “Lectura”, como el componente fundamental en el dominio lingüístico. La primera etapa comprende 1ro. y 2do., la segunda etapa 3ro. y 4to. y la tercera etapa 5to. y 6to. Además de la “Lectura”, para cada etapa aparecen “Objetivos y actividades”.

4. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA 1957⁵³

Este programa aparece como “Experimental” y organizado por dos grandes componentes: “El hombre y la sociedad” y “El hombre y la naturaleza”. Éstos se conectan mediante las “Ciencias Geográficas”.

El primer componente se desagrega en tres: “Educación Moral y Cívica” e Historia”, “Expresión” y “Matemática”.

El segundo componente, “Expresión”, contiene al “Lenguaje”. Aparecen tres tipos de Expresión:

- I. Por las actividades plásticas,
- II. Por el Lenguaje: expresión oral, lectura, escritura y ortografía, redacción y conocimientos gramaticales y
- III. Por el ritmo y la música.

⁵³ Aprobado el 1ro. de marzo de 1957. Programa Experimental.

5. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA 1979

Este programa tiene dos componentes; el componente de “Técnicas Instrumentales” y el de “Materias Culturales”. Se indican por niveles los pesos relativos de cada componente y se puede apreciar que mientras el componente “Técnicas Instrumentales” va disminuyendo del 70 % en 1ro. y 2do. año al 50%, en 5to. y 6to., el componente “Materias Culturales” aumenta de 30% a 50%.

	Técnicas Instrumentales	Materias Culturales
1ro. y 2do.	70 %	30 %
3ro. y 4to.	60 %	40 %
5to. y 6to.	50 %	50 %

La fundamentación se presenta por asignaturas en el documento, asignándose tiempos pedagógicos para cada una. No se explicita en el documento cuáles asignaturas integran cada componente.

<u>Jardinera</u>	<u>Carga horaria total</u>
Idioma Español	450
Iniciación a la Matemática	192
Geografía	36
Historia Nacional	33
Educación Moral y Cívica	30
Ciencias Naturales	63
Expresión Plástica	140
Expresión Rítmico-musical	80
Educación para el hogar y la salud	107
Manualidades	82
Educación Física	
Total carga horaria	1213

El peso relativo de Idioma Español en el total del diseño curricular de Jardinera representa el 37 %.

	1er. año Carga horaria	2do. año a 6to. Carga horaria
Idioma Español	529 (51 %)	356 (51 %)
Matemática	236	110
Geografía	25	25
Historia Nacional	78	50
Ed. Moral y Cívica	43	49

Ciencias Naturales	50	58
Educación para el hogar y la salud	34	20
Expresión	35	25
Total carga horaria	1030	693

Distribución de componentes de Idioma Español

(Se han seleccionado dos años como ejemplo).

Idioma Español (1ro.)	Carga horaria	Idioma Español (2do.)	Carga horaria
Expresión oral	160 (30,24 %)	Expresión oral	20 (5,61 %)
Capacidad lectora	182 (34,40 %)	Capacidad lectora	132 (37,07%)
Escritura	72 (13,61 %)	Escritura	10 (2,80 %)
Ortografía	71 (13,42 %)	Ortografía	90 (25,28 %)
Expresión escrita	36 (6,80%)	Expresión escrita	60 (16,85 %)
Conocimiento Gramatical	8 (1,5 %)	Conocimiento Gramatical	44 (12,35 %)
	529 (100 %)		356 (100 %)

6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS REVISIÓN 1986.

La denominada Revisión del “Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas” aprobado el 1º de marzo de 1957, fue presentada por la Comisión de Currículo, con fecha 12 de junio de 1985.

La “Planificación del Currículum”, presenta tres momentos: “Programación”, “Implementación” y “Ejecución”.

El programa presenta objetivos, contenidos actividades sugeridas (en unidades de trabajo) y apoyos didácticos (aspectos materiales y orientaciones metodológicas generales y particulares).

Lenguaje oral y escrito

En relación a este componente, el programa se ha dividido en los siguientes apartados: Expresión oral, Lectura, Ortografía, Vocabulario, Redacción y Conocimiento Gramatical.

“La fundamentación de cada uno de ellos se extrajo en sus aspectos esenciales del Programa de 1957. Únicamente se han incorporado o modificado algunos, acorde con la

actualización de los contenidos, en la que se consideró los avances tecnológicos, culturales y didácticos”. (Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas. Revisión 1986, p. 21).

“El tiempo pedagógico se establece en 17 horas y media semanales, lo que equivale al tiempo escolar real, descontándose el descanso o recreo.

Del tiempo pedagógico total, 48 % se dedica a Matemática y 30,9 a Lenguaje, mientras que el resto del tiempo corresponde a las otras actividades curriculares”. (Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas. Revisión 1986, p. 31).

MATERIAS	1° y 2°	3° y 4°		5° y 6°
Lenguaje Oral y Escrito	7 h	5 h 30 m		4 h 30 m
Matemática	5 h	5 h		5 h
Geografía Historia E. Cívica	1 h 30 m	2 h 30 m	3 h	3 h 30 m
Ciencias Naturales	1 h 30 m	2 h		2 h 30 m
Expresión Plástica	1 h	45 m		30 m
Educación Musical	1 h	45 m		1 h
Educación Física	30 m	30 m		30 m
	17 h 30 m	17 h 30 m		17 h 30 m

Fuente: PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS REVISIÓN 1986. CONSIDERACIONES GENERALES Y FUNDAMENTOS BÁSICOS DE LA REVISIÓN DEL PROGRAMA DE 1957.⁵⁴

Programa 1957. Revisión 1986.

Lenguaje oral y escrito representa el 40 % de los contenidos en 1ro. y 2do., el 31 % en 3ro. y 4to. y 26 % en 5to. y 6to.

El peso relativo de Lenguaje oral y escrito en el total del diseño curricular de 1ro. a 6to. es de 34 horas en 105 horas semanales, lo que representa el 32 %.

⁵⁴ Cuadro seleccionado de la página 40 del documento citado.

7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS RURALES. REVISIÓN 1987.

Este programa fue aprobado por resolución del Consejo de Ed. Primaria el 27 de octubre de 1949 y revisado en 1987.

Aparece la denominación “Lenguaje oral y escrito” para la primera etapa que incluye 1ro. y 2do. año. “Objetivos” y “Contenidos y Sugerencias”. Dentro de los contenidos aparecen las siguientes denominaciones: “Expresión oral”, “Lectura”, “Escritura”, “Ortografía”, “Vocabulario”, “Expresión Escrita” y “Conocimiento Gramatical”.

8. EXPERIENCIA DE ENFOQUE CURRICULAR POR ÁREAS INTEGRADAS (desde 1997).

“Consiste en organizar los contenidos que los niños aprenden en Áreas, Ciencias sociales, de la Naturaleza, Lengua y Matemática, a diferencia del enfoque tradicional que los presenta en disciplinas aisladas y no relacionadas” (*“Experiencia de Áreas Integradas en Escuelas de Práctica”* 6to. año. Escuelas de Práctica en La Educación Pública Uruguaya hacia niveles de excelencia, ANEP-CODICEN, Tomo III s/f., p. 13).

Enfoque curricular innovador en Lengua mediante experiencia por Áreas Integradas en 5to. y 6to. año.⁵⁵

9. Creación en 1999 de 7º, 8º y 9º Grado en las Escuelas Rurales (Circular N° 15/99).

Niveles educativos equivalentes a primero, segundo y tercer año de Educación Media con régimen específico en su implementación en el medio rural.

⁵⁵ Fuente: Un avance en la experiencia de enfoque curricular por Áreas Integradas. Año 2001. ANEP-CODICEN, Comité de seguimiento de la experiencia por Áreas Integradas.

1.c. EDUCACIÓN ESPECIAL

Los Programas a los cuales se ha accedido han sido habilitados por la Inspección de Educación Especial, Inspector Luis Belora. Se han relevado todos los Programas disponibles en la Inspección de la década del 80 que a continuación se detallan:

1. “Programa para discapacitado auditivo” (s.f.)

Objetivos del programa: “La Educación del niño discapacitado Auditivo aspira, al igual que la del niño oyente, al desenvolvimiento integral del educando. (...) con una intervención temprana y mediante técnicas específicas, se logrará el desarrollo bio-psico-social en edades cercanas a las del niño sin déficit, permitiendo su plena integración a la sociedad.” (p.6)

Se tienen en cuenta los siguientes programas:

“- Programa para Escuelas Urbanas, compensado con pautas específicas dirigidas al desarrollo del lenguaje.

- Programa para discapacitados auditivos, dirigido a alumnos con ciertas limitaciones que le impiden acceder a Educación Básica y Superior, complementarán su preparación con una Habilitación Ocupacional.

- Programa para discapacitados auditivos con déficits asociados, dirigido a alumnos cuyos déficits asociados, en especial la discapacidad intelectual, imposibilitan el cumplimiento del contenido programático de orden académico.

Programa para habilitación ocupacional.” (p.6)

El programa se divide en años: 1er. año a 6to. año.

El diseño curricular de cada año presenta los siguientes componentes: objetivos, contenidos, actividades y sugerencias.

En el componente “Objetivos” aparece la denominación “Idioma Español”.

2. “Hipoacúsicos con déficits asociados”

Destinatarios: Niños hipoacúsicos con déficits asociados, retardo mental severo, parálisis cerebral, etc.

El programa se desarrolla en seis años lectivos, luego de los cuales el alumno se

integrará a un Taller Protegido.

El programa se desagrega en:

- Funciones básicas: A – Motricidad. B – Percepciones
- Funciones pre-lingüísticas
- Comunicación
- Entrenamiento auditivo
- Geografía
- Educación Moral y Cívica
- Ciencias Naturales
- Educación para el Hogar y la Salud
- Expresión Plástica

El diseño curricular presenta los siguientes componentes: objetivos, contenido, actividades para los alumnos y sugerencias.

Bajo “Objetivos” aparece la denominación “Comunicación” y tres contenidos: “Gestos y ademanes”, “Lecto-imagen” y “Escritura de seguridad”.

3. “Discapacitados Auditivos. Nivel Inicial”

PREESCOLAR

El diseño curricular se desagrega en secciones.

Primera Sección

“Al finalizar la Primera Sección el niño estará en condiciones de: demostrar hábitos de convivencia, manifestar interés por la comunicación, emplear sus habilidades fónicas, como forma de comunicación, dirigir la atención hacia los movimientos orofaciales, adaptarse al uso de prótesis.” (p.1SS1)

El diseño curricular presenta los siguientes componentes: objetivos, contenido, actividades para los alumnos, sugerencias.

En el componente “Objetivos”, se expresa “Desarrollar aptitudes para la adquisición de la expresión oral”. Algunos de los contenidos relacionados con este objetivo son: lectura labial, emisión, respiración, articulación y adiestramiento auditivo.

Segunda Sección

“Al finalizar la Segunda Sección el niño estará en condiciones de: (...) Manifestar interés por la comunicación oral. Demostrar una actitud de atención que favorezca la adquisición de la lectura labial. (...) Manifestar afecto y veneración hacia el Pabellón Nacional.” (p. 2SS1)

Tercera Sección

“Al finalizar la Tercera Sección el niño estará en condiciones de: (...) Utilizar una expresión oral básica. Demostrar un mayor dominio de la lectura labial. (...) Demostrar sentimiento de afecto hacia los Símbolos Patrios y al Gral. José G. Artigas.” (p.3SS1)

Cuarta Sección

“Al finalizar la Cuarta Sección el niño estará en condiciones de: Demostrar mayor comunicación oral. Utilizar con mayor dominio la lectura labial. (...) Demostrar habilidades en técnica lectora. Emplear en su expresión nuevas formas de estructuración del lenguaje. (...)” (p. 4SS1)

PREPARATORIO

Se divide en Preparatorio I y II.

“Al finalizar Preparatorio I el niño estará en condiciones de: demostrar la necesidad de una comunicación oral. Tener dominio de la lectura labial. Demostrar habilidad en la emisión de los fonemas establecidos en el Programa de unidades correctamente articulados. Hacer uso de las formas de estructuración del lenguaje en vivencias. Demostrar habilidades grafomotoras. Demostrar espontaneidad en sus manifestaciones de expresión y recreación. Usar operaciones “concretas” para resolver sencillas situaciones. Demostrar actitud de respeto y veneración a la Patria, sus Símbolos y al General José Gervasio Artigas.”

Los objetivos del Preparatorio II son similares.

El diseño curricular se divide en los siguientes componentes para el Preparatorio:

objetivos, contenidos, actividades para los alumnos y sugerencias.

Bajo “Objetivos” aparece la denominación “Lenguaje” y bajo “Contenidos” las denominaciones “Concepto” y “Vocabulario”.

4. “Programas para Clases Diferenciales, Nov. 1980”. (No vigente).

Destinatarios: “Niños discapacitados intelectuales, cuyo pronóstico para la lecto-escritura es aceptable, pero que están impedidos de ingresar al sistema de Educación Común.”

Objetivos del programa: “Orientan la totalidad del proceso educativo. Están formulados en términos de conductas observables que evidencian los progresos del niño en el aprendizaje.”

Características del diseño curricular: “Fue realizado, estableciendo una graduación de los contenidos, procedimientos y recursos, acorde a las características de los alumnos.”

“Objetivos generales de las clases diferenciales”: “Alfabetizar para que el individuo sea miembro útil a la sociedad y se integre progresivamente a ella”, “Afirma el uso de la lengua materna”.⁵⁶

Etapas que comprende el diseño curricular: Tres etapas: “A, B y C con dos años escolares en cada una de ellas. Los programas en las técnicas instrumentales, se planificaron por año y en las demás asignaturas se planificaron por etapas. En las etapas A y B se destinará mayor carga horaria a las asignaturas: Idioma Español y Matemática, y en la etapa C se jerarquizarán las materias culturas y la actividad manual, la que adquiere particular significado atendiendo a las posibilidades del alumno.”

Análisis de la etapa A

En relación al dominio lingüístico, en esta etapa se expresa que “el niño estará en condiciones de usar el lenguaje oral para comunicar sus vivencias, dialogar y transmitir información en forma clara. Dominar las habilidades esenciales de la lecto escritura.”

Los componentes curriculares para “Idioma Español” 1er. año y 2do. año se muestran desagregados en: “Objetivos”, “Contenido”, “Actividades para los alumnos” y “Sugerencias”.

⁵⁶ Se han seleccionado los objetivos generales relacionados con el dominio lingüístico.

Los contenidos que se mencionan son: expresión oral, expresión oral dirigida y espontánea, lecto-imagen, las letras de tipo imprenta y cursiva, comprensión lectora, forma-proporción y enlace, expresión escrita, letras mayúsculas, punto final, la oración como unidad de sentido, etc.

Análisis de la etapa B

En relación al dominio lingüístico, en esta etapa se expresa que “el niño estará en condiciones de usar el lenguaje claro y ordenado en sus diversas formas de comunicación.”

Se presentan los componentes del diseño curricular en las mismas categorías de la etapa A.

Esta etapa presenta “Idioma Español. 3er. año” e “Idioma Español. 4to. año”.

Análisis de la etapa C

En relación al dominio lingüístico, en esta etapa se expresa que “el niño estará en condiciones de emplear un vocabulario enriquecido y una adecuada estructuración del lenguaje oral y escrito.”

Se presentan los componentes del diseño curricular en las mismas categorías que las etapas anteriores.

Esta etapa presenta “Idioma Español. 5to. año” e “Idioma Español. 6to. año”.

Los contenidos que se mencionan son: expresión oral, lectura, letra cursiva inglesa, expresión escrita, formación de palabras por composición y derivación, verbos, alfabeto, sujeto y predicado, etc.

5. “Discapitados Visuales” (s.f.)

“Consideraciones generales del Programa:

(...) Básicamente sus necesidades educacionales son similares a aquellas de los videntes, siendo válidas las Consideraciones Generales establecidas en el Programa para Escuelas Urbanas y Jardines de Infantes así como los Objetivos Generales correspondientes al currículo de Educación Primaria.

Estos programas son complementados por el Programa Específico que atiende las necesidades básicas del discapacitado visual. En términos generales tiende: al desarrollo de la sensibilidad a través de la estimulación multisensorial y motriz, para facilitar la interpretación del mundo que lo rodea. Procura la utilización efectiva de las vías aferentes aptas para la comunicación, a través de la lecto-escritura, mediante el sistema Braille y el dominio de la técnica de “Orientación y Movilidad”.

“Para la atención de los niños discapacitados visuales con déficit asociado se planificará en base al Programa para Discapacitados Intelectuales, complementándose también con el Específico del Discapacitado Visual”.

El programa se divide en tres áreas: Desarrollo perceptivo motriz, Comunicación y Conducta adaptativa social.

El diseño curricular se desagrega en: Objetivos, Contenido, Actividades para los alumnos y Sugerencias.

Bajo “Objetivos”, aparecen los términos “Lectura” y “Escritura Braille”.

6. “Programas para Discapacitados Intelectuales-Nivel A”. Noviembre 1980.”⁵⁷

Los siguientes programas fueron relevados en la Escuela N° 203 Complejo Educativo “Eloísa García Etchegoyhen de Lorenzo”, dado que los originales de la Inspección se encontraban en proceso de encuadernación.

En este caso, hemos accedido a programas por nivel, de Primaria I a VI.

Cada uno de los programas se desagrega en “Objetivos”, “Contenidos”, “Niveles”, “Actividades para los alumnos”, “Sugerencias”.

En las “Consideraciones generales sobre el Programa para Niños Discapacitados Intelectuales” se expresa que “El Consejo de Educación Primaria, de acuerdo a las nuevas tendencias de la educación de niños discapacitados, consideró la necesidad de revisar y realizar una nueva formulación del currículo de Educación Especial.

Esta tarea constituye además, el aporte del organismo en el “Año Internacional del Discapacitado” a celebrarse en 1981.

El programa de los diferentes niveles fue elaborado fundamentalmente en base a las pautas de educación establecidas por el Gobierno Nacional, a las disposiciones legales vigentes y en función de las características específicas del discapacitado intelectual.

⁵⁷ Programas sin numeración de página.

Objetivos, contenidos, actividades, sugerencias y horarios están acordes con la naturaleza del alumno, integrando los dominios cognoscitivo afectivo y psicomotor para alcanzar su desarrollo e integración a la comunidad, en la medida de sus posibilidades.

La educación del discapacitado intelectual se orienta a través de la permanente captación plurisensorial hacia la actividad práctica y manual. (...)"

Preparatorio

Bajo la denominación "Objetivos", aparece "Comunicación". Los contenidos que se explicitan son: "Comprensión de órdenes verbales orales", "Expresión oral", "Lecto-imagen", entre otros.

Primaria I, II, III, IV, V y VI

Estos programas presentan la denominación "Comunicación" en los programas de I y II e "Idioma Español" para los niveles III al VI. Los contenidos que se presentan son: expresión oral, diálogo, narración, descripción, lectura, escritura, etc.

Cada programa presenta lo que se espera del nivel al comienzo del mismo. A modo de ejemplo:

"Al finalizar Primaria II el niño estará en condiciones de:

(...) Comprender el contenido de mensajes verbales-orales de media complejidad. Usar el lenguaje verbal-oral para expresar la realidad personal-social próxima. Comprender que un texto escrito encierra un mensaje que debe descifrarse y que expresa un pensamiento. Utilizar el código de signos gráficos en sencillas descripciones de estilo concreto. (...)."

En Primaria III, IV, V y VI aparece la denominación "Idioma Español".

2. PLANES DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. PLAN 1941

1.1. ANÁLISIS DEL “PLAN DE ESTUDIOS 1941. PRIMER CICLO”⁵⁸

D.L: Dominio Lingüístico

D.C: Diseño Curricular

	1ro. año	2do. año	3er. año	4to. año	Total
Idioma Español	5	4			9 (27,27%)
Literatura Española			4		4 (12,12 %)
Literatura Francés				3	3 (9,09%)
Francés	3	3	3	2	11 (33,33 %)
Inglés			3	3	6 (18,18 %)
Total D.L.	8	7	10	8	33
% D.L.	33,33 %	28 %	34,48 %	26,66 %	30,55 %
Total D.C.	24	25	29	30	108

El Plan 1941 presenta un tiempo pedagógico total de 108 horas (semanales), distribuidas de 1ro. a 4to. del Primer Ciclo. Idioma Español presenta 9 horas, Literatura 7 horas, Francés 11 horas e Inglés 6 horas.

En términos comparativos, las Lenguas Extranjeras comparten 17 horas, frente a 16 horas de Idioma Español y Literatura.

En términos relativos, Las Lenguas Extranjeras representan el 16 % del diseño curricular, frente al 15 % de Idioma Español y Literatura.

En síntesis: el dominio lingüístico corresponde al 31 % del diseño curricular del Plan 1941. Primer Ciclo. Esto significa para los alumnos que 31 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula.

⁵⁸ Entre comillas se cita el nombre oficial del Plan que surge del documento fotocopiado que he tenido ante mi vista. Se ha tenido acceso a los programas en el Departamento de Documentación Estudiantil del Consejo de Educación Secundaria. Todas las denominaciones de las asignaturas han sido tomadas textualmente del documento.

1.2. PLAN 1941. ANÁLISIS DESAGREGADO DEL PRIMER CICLO. 1ro., 2do. y 3ro.

De acuerdo a la concepción curricular del Plan 1941 el Primer Ciclo está integrado por 1ro., 2do., 3ero. y 4to.

A los efectos de este estudio comparativo, se ha suprimido el 4to. año del Primer Ciclo para lograr un análisis longitudinal del dominio lingüístico de todos los planes.

Plan 1941. Primer Ciclo de 1ro. a 3ero.

	1er. año	2do. año	3er. año	Total
Idioma Español	5	4		9 (11,53 %)
Literatura Española			4	4 (5,12 %)
Literatura				
Francés	3	3	3	9 (11,53 %)
Inglés			3	3 (3,84 %)
Total D.L.	8	7	10	25
% D.L.	33,33 %	28 %	34,48 %	32,05%
Total D.C.	24	25	29	78

El Plan 1941 presenta un tiempo pedagógico total de 78 horas (semanales) distribuidas de 1ro. a 3ro. en el Primer Ciclo. Idioma Español presenta 9 horas, Literatura 4 horas, Francés 9 horas e Inglés 3 horas.

En términos comparativos, las Lenguas Extranjeras comparten 12 horas, frente a 13 horas de Idioma Español y Literatura. Lo que implica una relación de paridad curricular a nivel del tiempo pedagógico.

En términos relativos, las Lenguas Extranjeras representan el 15 % del diseño curricular, frente al 17 % de Idioma Español y Literatura.

Síntesis del análisis del Plan 1941 de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 32 % del diseño curricular del Plan 1941, al considerarse los tres primeros años. Esto significa para los alumnos que 32 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula.

1.3. "Plan 1941. Segundo Ciclo"

1.3.A. Medicina, Química, Farmacia, Odontología y Veterinaria

	Primer Curso	Segundo Curso
Literatura	3	3
Inglés	3	
Total D.L.	6	3
% D.L.	23,07 %	11,53 %
Total D.C.	26	26

1.3.B. Abogacía y Notariado

	Primer Curso	Segundo Curso
Literatura	3	3
Inglés	3	
Italiano	4	
Total D.L.	10	3
% D.L.	35,71 %	14,28 %
Total D.C.	28	21

1.3.C. Ciencias Económicas

	Primer Curso	Segundo Curso
Literatura	3	3
Inglés	3	
Francés	3	
Italiano		4
Total D.L.	9	7
% D.L.	45 %	28 %
Total D.C.	20	25

1.3.D. Ingeniería y Agrimensura

	Primer Curso	Segundo Curso
Literatura		3
Inglés	3	
Total D.L.	3	3
% D.L.	10,34 %	11,53 %
Total D.C.	29	26

1.3. E. Arquitectura

	Primer Curso	Segundo Curso
Literatura	3	3
Total D.L.	3	3
% D.L.	12 %	10,34 %
Total D.C.	25	29

1.3. F. Agronomía

	Primer Curso	Segundo Curso
Literatura	3	
Inglés	3	
Total D.L.	6	
% D.L.	26,08 %	0
Total D.C.	23	21

1.4. A. PLAN 1941. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to, correspondiente a Medicina, Química, Farmacia, Odontología y Veterinaria

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	Total	4to. año	1er. Curso	2do. Curso
Idioma Español				
Literatura	9	3	3	3
Francés	2	2		
Inglés	6	3	3	
Total D.L.	17	8	6	3
% D.L.	20,73	26,66	23,07	11,53
Total D.C.	82	30	26	26

1.4. B. PLAN 1941. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to. correspondiente a Abogacía y Notariado

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	Total	4to. año	1er. Curso	2do. Curso
Idioma Español				
Literatura	9	3	3	3
Francés	2	2		
Inglés	6	3	3	
Italiano	4		4	
Total D.L.	21	8	10	3
% D.L.	26,58	26,66	35,71	14,28
Total D.C.	79	30	28	21

1.4.C. PLAN 1941. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to. correspondiente a Ciencias Económicas

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	Total	4to. año	1er. Curso	2do. Curso
Idioma Español				
Literatura	9	3	3	3

Francés	5	2	3	
Inglés	6	3	3	
Italiano	4			4
Total D.L.	24	8	9	7
% D.L.	32 %	26.66 %	45 %	28 %
Total D.C.	75	30	20	25

1.4.D. PLAN 1941. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to. correspondiente a Ingeniería y Agrimensura

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	Total	4to. año	1er. Curso	2do. Curso
Idioma Español				
Literatura	6	3		3
Francés	2	2		
Inglés	6	3	3	
Italiano				
Total D.L.	14	8	3	3
% D.L.	16,47 %	26.66 %	10,34 %	11,53 %
Total D.C.	85	30	29	26

1.4.E. PLAN 1941. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to. correspondiente a Arquitectura

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	Total	4to. año	1er. Curso	2do. Curso
Idioma Español				
Literatura	9	3	3	3
Francés	2	2		
Inglés	3	3		
Italiano				
Total D.L.	14	8	3	3
% D.L.	16,66 %	26.66 %	12 %	10,34 %
Total D.C.	84	30	25	29

1.4. F. PLAN 1941. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to. correspondiente a Agronomía

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	Total	4to. año	1er. Curso	2do. Curso
Idioma Español				
Literatura	6	3	3	
Francés	2	2		
Inglés	6	3	3	

Italiano				
Total D.L.	14	8	6	
% D.L.	18,91 %	26,66 %	26,08 %	0
Total D.C.	74	30	23	21

1.4.G. PLAN 1941. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to. correspondiente a todas las opciones

A: Medicina, Química, Farmacia, Odontología y Veterinaria

B: Abogacía y Notariado

C: Ciencias Económicas

D: Ingeniería

E: Arquitectura y Agrimensura

F: Agronomía

	A	B	C	D	E	F
Literatura	9 (11 %)	9 (11 %)	9 (12 %)	6 (7%)	9 (11%)	6 (8%)
Francés	2 (2 %)	2 (2%)	5 (7%)	2 (2%)	2 (2%)	2 (3 %)
Inglés	6 (7 %)	6 (7%)	6 (8%)	6 (7%)	3 (3 %)	6 (8%)
Italiano		4 (5%)	4 (5%)			
Total D.L.	17	21	24	14	14	14
% D.L.	20,73	26,58	32 %	16,47 %	16,66 %	18,91 %
Total D.C.	82	79	75	85	84	74

1.5. PLAN 1941. ANÁLISIS DE 4to.,5to. y 6to.

El análisis de 4to., 5to. y 6to. del Plan 1941 permite sostener las siguientes apreciaciones.

1. Idioma Español no tiene asignación de tiempo pedagógico.
2. Literatura presenta un tiempo máximo de 9 horas a lo largo de los tres años considerados para cuatro orientaciones de seis, A,B,C y E, bajando a 6 horas para las orientaciones D y F.
3. En el total del diseño curricular Literatura presenta un tiempo pedagógico que oscila entre 7 % y 12 %. Esto significa que los alumnos de las orientaciones D y F dedican un tiempo de 7 horas de cada 100 para el estudio de Literatura, frente a 12 de cada 100 horas que dedican los alumnos de las orientaciones A,B,C y E.
4. El tiempo pedagógico asignado a las Lenguas Extranjeras corresponde a Inglés, Francés e Italiano. En términos comparativos, la presencia de Inglés está en

primer lugar, con 33 horas en el total de las opciones, frente a 15 horas de Francés y sólo 8 de Italiano.

5. En términos relativos, Literatura no supera el 12 % del diseño curricular, frente a un valor máximo del 20 % de las Lenguas Extranjeras.

Síntesis del análisis del Plan 1941 de 4to. a 6to.

El dominio lingüístico oscila entre el 16 % y el 32 % del diseño curricular del Plan 1941 para 4to., 5to. y 6to. En primer lugar el dominio lingüístico ocupa el 32 % del tiempo pedagógico en el diseño curricular para Ciencias Económicas, en segundo lugar se ubica Abogacía y Notariado con 27 %, en tercer lugar Medicina, Química, Farmacia, Odontología y Veterinaria con 21 % , en cuarto lugar Agronomía con 19 % y en quinto lugar Ingeniería, Agrimensura y Arquitectura con 17 %. Esto significa que para un alumno que hubiere cursado 4to. año y luego 5to. y 6to. de la opción Ciencias Económicas, 32 de cada 100 horas estaba dedicado al estudio de Lenguas en el aula, frente a 27 de cada 100 que dedicaba un alumno de Abogacía y Notariado y eventualmente, 17 de cada 100 de un alumno de Ingeniería.

2. PLAN 1963

2.1. “PLAN DE ESTUDIOS 1963. PRIMER CICLO. PRIMER NIVEL Y SEGUNDO NIVEL”⁵⁹

El Plan 1963 tiene dos componentes, el Primer Ciclo integrado por 1ro., 2do. y 3ero. del Primer Nivel y 4to. y 5to. del Segundo Nivel y el Segundo Ciclo integrado sólo por 6to. año.

01: Orientación Científica (Matemática)

02: Orientación Científica (Ciencias Naturales)

03: Orientación Humanística

04: Orientación Artística

⁵⁹ Este Plan incluye 6 horas de “Actividades Facultativas Dirigidas” en 1ro., 2do. y 3ero. del Primer Nivel. Por tanto el tiempo pedagógico en 1ro. y 3ro. es de 42 horas y en 2do. de 44 horas. Como estas horas corresponden a tiempos de tutoría, en lenguaje curricular actual, no se contabilizan como tiempo pedagógico de clase en el tiempo total del diseño curricular.

PLAN 1963. Primer Ciclo y Segundo Nivel

LENGUAS VIVAS	Primer Ciclo 1ro, 2do. y 3ro.			Segundo Nivel 4to. año				Segundo Nivel 5to. año			
	1ro. año	2do. año	3er. año	01	02	03	04	01	02	03	04
Idioma Español	6	5	2								
Literatura			4	3	3	8	3	2	2	6	2
Francés	3	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Inglés			3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total D.L.	9	10	12	8	8	13	8	7	7	11	7
% D.L.	25	26,31	33,33	22, 22	22, 22	36,11	22, 22	19,44	19,44	30,55	19,44
Total D.C.	36	38	36	36	36	36	36	36	36	36	36

PLAN 1963. Primer Ciclo. Cuadro de Síntesis

LENGUAS VIVAS	Primer Ciclo 1ro, 2do. y 3ro.			
	1ro. año	2do. año	3er. año	Total
Idioma Español	6	5	2	13 (41,93 %)
Literatura			4	4 (12,90 %)
Francés	3	5	3	11 (35,48 %)
Inglés			3	3 (9,67 %)
Total D.L.	9	10	12	31 (100 %)
% D.L.	25	26,31	33,33	28,18
Total D.C.	36	38	36	110
Actividades Facultativas Dirigidas	6	6	6	

2.2. PLAN 1963. ANÁLISIS DE PRIMER CICLO (1ro., 2do. y 3ro.)

El Plan 1963 presenta un tiempo pedagógico total de 182 horas (semanales), distribuidas de 1ro. a 4to. del Primer Nivel y 4to. y 5to. del Segundo Nivel.

En el Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.) Idioma Español presenta 13 horas, Literatura 4 horas, Francés 11 horas e Inglés 3 horas.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura comparten 17 horas

PLAN 1963. Cuadro de síntesis de 4to. y 5to.

	01	02	03	04
Idioma Español				
Literatura	5	5	14	5
Francés	4	4	4	4
Inglés	6	6	6	6
Total D.L.	15	15	24	15
% D.L.	20,83	20,83	33,33	20,83
Total D.C.	72	72	72	72

2.3. “PLAN 1963. SEGUNDO CICLO”. 6TO. AÑO.

El Núcleo Común Básico corresponde a 11 horas. Literatura integra este Núcleo con un tiempo pedagógico de 2 horas.

	Núcleo Común Básico	Área Físico-Matemática	Área Ciencias Biológicas	Área Ciencias Humanas
Literatura	2	2	2	2
Idioma (Opción Inglés o Francés)			4	4
Expresión y Comunicación Oral y Escrita				3
Total D.L.	2	2	6	9
% D.L.	18,18 %	7,69 %	22,22 %	37,5 %
Subtotal D.C.	11	26	27	24
Total D.C.		37	38	35

Plan 1963. Cuadro de síntesis de 4to., 5to. y 6to.

	01 + Área Físico-Matem.	02 + Área C. Biológ.	03 + Área C. Hum.	04+ Área C. Hum
Idioma Español				
Literatura	5	5	14	5
Francés	4	4	4	4
Inglés	6	6	6	6
		+ 4*	+ 4*	+4*
Total D.L.	15	19	28	19
% D.L.	13,76	17,27 %	26,16 %	17,75 %
Total D.C.	109	110	107	107

* En 6to. Ciencias Humanas se opta entre Francés o Inglés (4 horas).

2.4. PLAN 1963. ANÁLISIS DE 4to., 5to. y 6to.

A los efectos de un análisis que permita un estudio comparativo entre planes, se da lectura del cuadro que contiene a 4to. y 5to, de forma conjunta con el cuadro que contiene 6to.

En 4to., 5to. y 6to., al existir orientaciones, cuatro en 4to. y 5to. y tres en 6to. El análisis de estos tres años del Plan 1963 permite sostener las siguientes apreciaciones.

1. Idioma Español no tiene asignación de tiempo pedagógico.
2. En 6to. año se presenta Francés o Inglés como opción para las Áreas de Ciencias Biológicas y Ciencias Humanas.
3. En términos comparativos, las Lenguas Extranjeras presentan el doble de horas en relación a Literatura, a excepción del Área de Ciencias Humanas, donde esta relación se invierte. Literatura presenta 14 horas frente a 10 horas de las Lenguas Extranjeras.
4. En términos relativos, Literatura representa el del diseño curricular, frente al de las Lenguas Extranjeras.

Síntesis del análisis del Plan 1963. Segundo Ciclo de 4to. a 6to.

El dominio lingüístico en el diseño curricular del Plan 1963 para 4to., 5to. y 6to. corresponde al 14 % para los alumnos del Área Científico-Matemática, 17 % para los alumnos de Ciencias Naturales, 18 % para los de Ciencias Humanas (Or. Artística) y 26 % para el Área de Ciencias Humanas (Or. Humanística). Esto significa que las horas de estudio del dominio lingüístico oscilan entre 14 y 26 horas cada 100 teniendo en cuenta las orientaciones de procedencia.

Análisis comparativo Plan 1941 y Plan 1963. Segundo Ciclo de 4to. a 6to.

Al realizar un análisis comparativo entre el Plan 1941 y el Plan 1963, se aprecia una disminución en el tiempo pedagógico que oscila entre 2 % como valor relativo mínimo y 6 % como máximo en términos de la incidencia relativa del dominio lingüístico en el diseño curricular. Lo que equivale a una disminución de un mínimo de dos horas, y hasta seis como máximo, de cada cien horas dedicadas al estudio de Lenguas de parte de los alumnos en el aula.

3. PLAN 1968

“PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA Y SUPERIOR. PRIMER CICLO. VIGENTES DESDE 1968” (Nocturno)

	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
Idioma Español	6	4		
Literatura			4	4
Francés	4	4	4	
Inglés				4
Total D.L.	10	8	8	8
% D.L.	33,33 %	26,66 %	26,66 %	26,66 %
Total D.C.	30	30	30	30

3.1. PLAN 1968. ANÁLISIS DE 1ro., 2do. y 3er. año

	1er. año	2do. año	3er. año	
Idioma Español	6	4		10
Literatura			4	4
Francés	4	4	4	12
Inglés				
Total D.L.	10	8	8	26
% D.L.	33,33 %	26,66 %	26,66 %	29 %
Total D.C.	30	30	30	90

El Plan 1968 presenta un tiempo pedagógico total de 120 horas (semanales), distribuidas de 1ro. a 4to.

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico desde 1ro. a 3ro. Idioma Español presenta 10 horas, Literatura 4 horas y Francés 12 horas. En este Plan 1968 no se observa la presencia de Inglés en el diseño curricular, Lengua que se encontraba presente tanto en el Plan 1941 como en el Plan 1963.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura comparten 14 horas frente a 12 horas de Francés como única Lengua Extranjera.

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 15 % del diseño curricular, frente al 13 % de Francés.

Síntesis del análisis del Plan 1968. Primer Ciclo de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 29 % del diseño curricular del Plan 1968 para el Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. Esto significa para los alumnos que 29 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se constata la presencia de Francés como única Lengua Extranjera.

4. PLAN 1976

“Plan 1976. Ciclo Básico”

	1ro. año	2do. año	3er. año	Total
Idioma Español	4	4	4	12
Francés	2	2	2	6
Total D.L.	6	6	6	18
% D.L.	19,35 %	18,75 %	20 %	19,35 %
Total D.C.	31	32	30	93

El Plan 1976 presenta un tiempo pedagógico total de 186 horas (semanales), distribuidas de 1ro. a 3ro.

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico desde 1ro. a 3ro. Idioma Español presenta 12 horas y Francés 6 horas. En este Plan 1976 no se observa la presencia de Literatura ni Inglés en el diseño curricular, Lenguas que se encontraban presentes tanto en el Plan 1941 como en el Plan 1963.

En términos comparativos, Idioma Español presenta 12 horas frente a 6 horas de Francés como única Lengua Extranjera.

En términos relativos, Idioma Español representa el 13 % del diseño curricular, frente al 6 % de Francés.

Síntesis del análisis del Plan 1976. Ciclo Básico de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 19 % del diseño curricular del Plan 1976 para el Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. Esto significa para los alumnos que 19 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se constata la presencia de Francés como única Lengua Extranjera. El diseño curricular no presenta ni Literatura ni Inglés.

Se constata una disminución significativa del 10 % del tiempo pedagógico del dominio lingüístico, en relación al Plan 1968; del 9 % en relación al Plan 1963 y del 13 % en relación al Plan 1941. Lo que muestra un extremo negativo, al observarse un debilitamiento notorio del tiempo pedagógico dedicado al estudio de Lenguas.

5. PLAN 1976. Reformulación

“Anteproyecto 1°. Ciclo Plan 1976. Cursos Nocturnos”. Reformulación 1981, 1982, 1983 y 1984

	1er. año (1981)	2do. año (1982)	3er. año (1983)	Total 1ro. a 3ro.	4to. año (1984)	Total 1ro. a 4to.
Idioma Español	4	4		8		8
Idioma Español y Literatura			2	2	2	4
Francés	2	2		4		4
Total D.L.	6	6	2	14	2	16
% D.L.	30 %	30 %	10 %	23,33 %	10 %	20%
Total D.C.	20	20	20	60	20	80

5.1. Plan 1976. Nocturno. Análisis de 1ro. a 3ro.

El Plan 1976 para Cursos Nocturnos de 1ro. a 3ro. presenta un tiempo pedagógico total de 60 horas (semanales).

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico en los tres primeros años Idioma Español presenta 8 horas, Idioma Español y Literatura (se presenta como una asignatura en 3ro. y 4to.) presenta 2 horas y Francés 4 horas. En este Plan 1976 no se observa la presencia de Inglés en el diseño curricular.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura presentan 10 horas frente a 4 horas de Francés como única Lengua Extranjera.

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 17 % del diseño curricular, frente al 7 % de Francés.

5.2. Plan 1976. Nocturno. Análisis de 1ro. a 4to.

El Plan 1976 para Cursos Nocturnos presenta un tiempo pedagógico total de 80 horas (semanales).

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico en el Ciclo Básico Idioma Español presenta 8 horas, Idioma Español y Literatura (se presenta como una asignatura

en 3ro. y 4to.) presenta 4 horas y Francés 4 horas. En este Plan 1976 no se observa la presencia de Inglés en el diseño curricular.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura presentan 12 horas frente a 4 horas de Francés como única Lengua Extranjera.

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 15 % del diseño curricular, frente al 5 % de Francés.

5.3. “Plan 1976. Segundo Ciclo. Bachillerato-Nocturno”

	Primer Año
Literatura	3
Inglés o Francés	3
Total D.L.	6
% D.L.	22,22 %
Total D.C.	27

5.4. “Plan 1976. Bachillerato Diversificado. Segundo Ciclo”

Orientación Biológica

	Primer Curso		2do. año	3er. año. Opción Agronomía (A)	3er. año. Opción Medicina (B)
Literatura	3	Literatura	3		
Inglés	3	Inglés o Francés	3	3	3
Total D.L.	6	Total D.L.	6	3	3
% D.L.	18,75 %	% D.L.	20 %	10,34 %	10,34 %
Total D.C.	32	Total D.C.	30	29	29

Orientación Científica

	Primer Curso		2do. año	3er. año. Opción Arquitectura (C)	3er. año. Opción Ingeniería (D)
Literatura	3	Literatura		3	
Inglés	3	Inglés o Francés	3	3	3
Total D.L.	6	Total D.L.	3	6	3
% D.L.	18,75 %	% D.L.	10 %	20 %	10 %
Total D.C.	32	Total D.C.	30	30	30

Orientación Humanística

	Primer Curso		2do. año	3er. año. Opción Derecho (E)	3er. año. Opción Economía (F)
Literatura	3	Literatura	4	4	3
Inglés	3	Inglés o Francés	3	3	3
		Italiano	4	3	
Total D.L.	6	Total D.L.	11	10	6
% D.L.	18,75 %	% D.L.	36,66 %	34,48 %	22, 22 %
Total D.C.	32	Total D.C.	30	29	27

5.5. Plan 1976. Cuadro de Síntesis de 4to. a 5to.

	A	B	C	D	E	F
Literatura	6 (6,59%)	6 (6,59 %)	6 (6,52 %)	3 (3,26%)	11 (12,08%)	10 (11,23%
Inglés o Francés	6	6	6	6	6	6
Inglés	3	3	3	3	3	3
Italiano						
Total D.L.	15	15	15	12	20	19
% D.L.	16,48 %	16,48 %	16,30 %	13,04 %	21,97 %	21,34 %
Total D.C.	91	91	92	92	91	89

PLAN 1976. ANÁLISIS DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO.

El Plan 1976 tiene un primer año común a todas las orientaciones (1er. Curso). Las orientaciones del segundo año son tres: Orientación Biológica, Orientación Científica y Orientación Humanística. El análisis de estos tres años del Plan 1976 permite sostener las siguientes apreciaciones:

1. Idioma Español no tiene asignación de tiempo pedagógico.
2. Inglés se presenta en el Primer Curso para todas las orientaciones y en el 2do. y 3er. curso se opta por Francés o Inglés.
3. En términos comparativos, las Lenguas Extranjeras presentan una tercera parte más de horas en relación a Literatura, para las opciones A, B, C y D, a excepción de las opciones E y F, donde la diferencia es poco significativa.

Síntesis del análisis del Plan 1976. Segundo Ciclo de 4to. a 6to.

El dominio lingüístico en el diseño curricular del Plan 1976, Segundo Ciclo para 4to., 5to. y 6to. corresponde al 13 % para los alumnos de Ingeniería, 16 % para los alumnos de Agronomía, Arquitectura y Medicina, 21 % para Economía y 22 % para Derecho. Esto significa que las horas de estudio del dominio lingüístico oscilan entre 13 y 22 horas cada 100 teniendo en cuenta las orientaciones de procedencia.

6. PLAN 1986

“Plan 1986. Ciclo Básico”

Área Instrumental	1ro. año	2do. año	3er. año	Total
Idioma Español	4	4		8
Idioma Español-Literatura			4	4
Francés o Inglés	3	3	3	9
Total D.L.	7	7	7	21
% D.L.	21,87 %	21,87 %	20,58 % o 19,44 %	21 %
Total D.C.	32	32	“34 o 36”	98 o 100

El Plan 1986 para el Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. presenta un tiempo pedagógico total de 98 ó 100 horas (semanales).

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico en los tres primeros años, Idioma Español presenta 8 horas, Idioma Español-Literatura presenta 4 horas y Francés o Inglés 9 horas.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura presentan 12 horas frente a 9 horas de Lengua Extranjera (el alumno opta entre Francés e Inglés).

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 12 % del diseño curricular, frente al 9 % de la Lengua Extranjera.

El diseño curricular del Plan 1986 integra Actividades Prácticas Optativas, las cuales incluían la posibilidad de que el alumno eligiera una segunda lengua extranjera.

Síntesis del análisis del Plan 1986. Ciclo Básico de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 21 % del diseño curricular del Plan 1986 para el Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. Esto significa para los alumnos que 21 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se constata la presencia de Francés y la restitución de Inglés, Lengua Extranjera que había estado ausente en todos los diseños curriculares posteriores al Plan 1963.

Durante 23 años, desde el Plan 1963 al Plan 1986, los diseños curriculares excluyeron la enseñanza del Inglés.

7. PLAN 1993

7. 1.“Ciclo Básico. Plan 1993”

Área Instrumental	1ro. año	2do. año	3er. año	Total
Idioma Español	5	5		10
Literatura			4	4
Inglés	3	3	3	9
Total D.L.	8	8	7	23
% D.L.	25 %	25 %	18,42 %	22,54 %
Total D.C.	32	32	38	102

El Plan 1993 para el Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. presenta un tiempo pedagógico total de 102 horas (semanales).

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico en los tres primeros años Idioma Español presenta 10 horas, Literatura presenta 4 horas e Inglés 9 horas.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura presentan 14 horas frente a 9 horas de Inglés.

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 14 % del diseño curricular, frente al 9 % de Inglés.

Síntesis del análisis del Plan 1993. Ciclo Básico de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 22 % del diseño curricular del Plan 1993 para el Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. Esto significa para los alumnos que 22 horas de cada

100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se constata la presencia de Inglés como única Lengua Extranjera.

N.B. Este plan, es la reformulación del Plan de Ciclo Básico 1986, realizado en el 1993.

7.2. “Plan Microexperiencia. Segundo Ciclo. Bachillerato“ 1993

“Curso de Microexperiencia para Bachillerato-Primer Año” y “Bachillerato Orientación Cs. Experimentales y Matemática. Segundo año y Tercer año Científico Biológico y Científico Matemático”

	1er.año	2do. año	3er. año Científico- Biológ.	Total Científico- Biológ.	3er. año Científico- Matem.	Total Científico- Matem.
Literatura	4	3	3	10	3	10
Idioma Extranjero (Inglés)	3	3	3	9	3	9
Total D.L.	7	6	6	19	6	19
% D.L.	20,58 %	17,64%	18,75 %	19 %	18,75 %	19 %
Total D.C.	34 *	34	32	100	32	100

* En el original aparece 32, la suma es incorrecta. Ver fotografía adjunta del documento.

“Curso de Microexperiencia para Bachillerato-Primer Año” y “Bachillerato Orientación Cs. Sociales y Humanidades. Segundo año y Tercer año Científico Social y Humanístico”

	1er. año	2do. año	3er. año	Total
Literatura	4	3	3	10
Idioma Extranjero (Inglés)	3	3	3	9
Total D.L.	7	6	6	19
% D.L.	20,58 %	18,75 %	20,68 %	20 %
Total D.C.	34 *	32	29	95

PLAN 1993. “Plan Microexperiencia. Segundo Ciclo. Bachillerato“

Cuadro de síntesis 1ro a 3ro.

El Plan 1993 Microexperiencia para Bachillerato tiene un primer año con dos orientaciones: Orientación Ciencias Experimentales y Matemática y Orientación Las orientaciones del segundo año son tres: Orientación Biológica, Orientación Científica y Orientación Ciencias Sociales y Humanidades.

Segundo año y tercer año presenta tres opciones: 1) Científico- Biológico, 2) Científico-Matemático y 3) Científico Social y Humanístico.

El análisis de estos tres años del Plan Microexperiencia 1993 permite sostener las siguientes apreciaciones:

Síntesis del análisis del Plan 1993 Microexperiencia. Bachillerato de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico en el diseño curricular del Plan 1993 Microexperiencia, de 1ro. a 3ro. corresponde al 19 % para los alumnos de la Orientación Científico-Biológica y Científico-Matemática y 20 % para los alumnos de Científico Social y Humanístico. Esto significa que las horas de estudio del dominio lingüístico oscilan entre 19 y 20 horas cada 100.

Inglés es la única Lengua Extranjera en el diseño curricular.

8. PLAN 1996

8.1. “1ER. CICLO EXPERIENCIA PILOTO 1996”

Área	1ro. año	2do. año	3er. año	Total
Instrumental				
Idioma Español	5	5		10
Literatura			5	5
Inglés	5	5	4	14
Total D.L.	10	10	9	29
% D.L.	26,31 %	26,31 %	23,68 %	25,43 %
Total D.C.	38	38	38	114

El Plan de “1er. Ciclo Experiencia Piloto 1996” de 1ro. a 3ro. presenta un tiempo pedagógico total de 114 horas (semanales).

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico en los tres primeros años

Idioma Español presenta 10 horas, Literatura presenta 5 horas e Inglés 14 horas.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura presentan 15 horas frente a 14 horas de Inglés.

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 13 % del diseño curricular, frente al 12 % de Inglés.

Síntesis del análisis del Plan “1er. Ciclo Experiencia Piloto 1996” de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 25 % del diseño curricular del Plan 1996 para 1er. Ciclo Experiencia Piloto de 1ro a 3ro. Esto significa para los alumnos que 25 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se estudia sólo Inglés como Lengua Extranjera.

8.2. “PLAN 1996. CICLO BÁSICO. EXTRA EDAD NOCTURNO”

	1ro. año	2do. año	3er. año	Total
Idioma Español	4	4		8
Literatura			3	3
Inglés	3			3
Inglés o Francés		3	3	6
Total D.L.	7	7	6	20
% D.L.	28 %	28 %	24 %	26,66 %
Total D.C.	25	25	25	75

El Plan 1996 Nocturno para el Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. presenta un tiempo pedagógico total de 75 horas (semanales).

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico en los tres primeros años Idioma Español presenta 8 horas, Literatura presenta 3 horas e Inglés 3 horas. Seis horas representan la opción curricular entre Francés e Inglés.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura presentan 11 horas frente a 11 horas de Lenguas Extranjeras (Francés e Inglés).

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 15 % del diseño curricular, frente al 12 % de Lenguas Extranjeras.

Síntesis del análisis del Plan 1996. Ciclo Básico Nocturno de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 27 % del diseño curricular del Plan 1996 para el Ciclo Básico Nocturno de 1ro. a 3ro. Esto significa para los alumnos que 27 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se estudia Inglés en forma obligatoria en 1er. año y en 2do. y 3ro. Francés o Inglés.

8.3. PLAN 1996 RURAL

“Plan 1996 Rural. Ciclo Básico” (Centros Educativos Integrados Rurales)

	1ro. año	2do. año	3er. año	Total
Idioma Español	5	5		10
Literatura			4	4
Inglés	3	3	3	9
Total D.L.	8	8	7	23
% D.L.	24,24 %	24,24	21,21 %	23,33 %
Total D.C.	33	33	33	99

El Plan 1996 Rural de Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. presenta un tiempo pedagógico total de 99 horas (semanales).

Al analizar la distribución del tiempo pedagógico en los tres primeros años Idioma Español presenta 10 horas, Literatura presenta 4 horas e Inglés 9 horas.

En términos comparativos, Idioma Español y Literatura presentan 14 horas frente a 9 horas de Inglés.

En términos relativos, Idioma Español y Literatura representan el 14 % del diseño curricular, frente al 9 % de Inglés.

Síntesis del análisis del Plan Rural de Ciclo Básico de 1ro. a 3ro.

El dominio lingüístico corresponde al 23 % del diseño curricular del Plan Rural de Ciclo Básico de 1ro. a 3ro. Esto significa para los alumnos que 23 horas de cada 100 estaban dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se estudia sólo Inglés como Lengua Extranjera.

En relación al Plan “1er. Ciclo Experiencia Piloto 1996” de 1ro. a 3ro, este Plan es similar, presenta una hora menos de Literatura y cinco horas menos de Inglés.

9. PLAN 2003**“Plan 2003. Educación Media Superior (E.M.S.)” 1ro. y 2do.**

	1er. año	2do. año Or. Científico- Matemática	2do. Or. C. de la Vida y la Salud	2do. Or. C. Sociales	2do. Or. Artes y Comunic.	2do. Or. Lenguas
Lengua Materna						5
Literatura	3		Optativa 2	4	4	4
Lengua Extranjera (Inglés)	3	3	3	3	3	3
Actividades de Comunicación y Producción oral y escrita (Espacio optativo descentralizado)	Optativa 2	2	2	2	2	2
Taller de Italiano				Optativo 2		
Portugués I* Italiano I Francés I						8
Total D.L.	6	5	5	9	9	22
% D.L.	16,66	12,82	12,82	22,5	23,07	53,65
Total D.C.	36	39	39	40	39	41

*Cada Lengua presenta 8 horas, se opta por una.

“Plan 2003. Educación Media Superior (E.M.S.)” 3ero.

	3er. año Or. Científico- Matemática	3er. Or. C. de la Vida y la Salud	3er. Or. C. Sociales	3er. Or. Artes y Comunic.	3er. Or. Lenguas
Lengua Materna					6
Literatura	3	3	4	5	4
Lengua Extranjera (Inglés)	3	3	3	3	6
Actividades de Comunicación y Producción oral y escrita (Espacio optativo descentralizado)					

Taller de Italiano					
Portugués II* Italiano II Francés II					8
Total D.L.	6	6	7	8	24
% D.L.	15	15,78	17,94	21,05	66,66
Total D.C.	40	38	39	38	36

**“Plan 2003. Educación Media Superior (E.M.S.)”
Cuadro de síntesis 1ro a 3ro.**

	Or. Científico-Matemática	Or. C. de la Vida y la Salud	Or. C. Sociales	Or. Artes y Comunic.	Or. Lenguas
Lengua Materna					11
Literatura	6	6	11	12	11
Lengua Extranjera (Inglés)	9	9	9	9	12
Actividades de Comunicación y Producción oral y escrita (Espacio optativo descentralizado)	2	2	2	2	2
Taller de Italiano					
Portugués II* Italiano II Francés II					16
Total D.L.	17	17	22	23	52
% D.L.	14,78	15,04	19,13	20,35	46,01
Total D.C.	115	113	115	113	113

PLAN 2003. ANÁLISIS DE 1RO., 2DO. Y 3RO. DE LA E.M.S.

El Plan 2003 tiene un primer año común a todas las orientaciones a que da lugar en el 2do. año. Esta integrado por tres trayectos. Trayecto I: Comunicación y Expresión. Trayecto II: Ciencias Naturales y Matemática. Trayecto III: Filosofía y Ciencias Sociales.

Las orientaciones del segundo y tercer año son cinco: 1) Científico-Matemática, 2) Ciencias de la Vida y la Salud, 3) Ciencias Sociales, 4) Artes y Comunicación y 5)

Lenguas.

El análisis de estos tres años del Plan 2003 permite sostener las siguientes apreciaciones:

1. Aparece Lengua Materna en lugar de Idioma Español, como nueva denominación.
2. Inglés se presenta como la única Lengua Extranjera obligatoria.
3. Portugués, Italiano y Francés aparecen en el espacio curricular optativo. Se eligen dos lenguas de tres en la Orientación Lenguas. El Taller de Italiano se propone como un espacio optativo para la Or. De Ciencias Sociales sólo en 2do. año.

Síntesis del análisis del Plan 2003. 1ro. a 3ro. de E.M.S.

El dominio lingüístico en el diseño curricular del Plan 2003, de 1ro. a 3ro. de Enseñanza Media Superior (E.M.S.) corresponde al 15 % para los alumnos de las Orientaciones Científico-Matemática y Ciencias de la Vida y la Salud, 19 % para Ciencias Sociales, 20 % para Artes y Comunicación y 46 % para Lenguas. Esto significa que las horas de estudio del dominio lingüístico oscilan entre 15 y 46 horas cada 100 teniendo en cuenta las orientaciones de procedencia.

Inglés es la única Lengua Obligatoria para todas las orientaciones. Portugués, Italiano y Francés aparecen como Lenguas optativas sólo para la Orientación Lenguas. El Taller de Italiano aparece como opcional para la Or. de Ciencias Sociales.

Lengua Materna es una nueva denominación que se constituye como asignatura obligatoria sólo para la Or. Lenguas.

10. Reformulación 2006

“REFORMULACIÓN 2006. 1° Y 2° de Ciclo Básico ” (3er. año no está aprobado al 12.06.2007)

	1ro. año C.B.	2do. año C.B.	Total
Idioma Español	4	4	8
Inglés	4	4	8
Total D.L.	8	8	16
% D.L.	20,51 %	20, 51%	20,51 %
Total D.C.	39 *	39	78

Incluye en “Espacio de Estrategias Pedagógicas Inclusoras”, Idioma Español (1 hora).

Síntesis del análisis de la Reformulación 2006 de 1ro. y 2do. de Ciclo Básico.

El dominio lingüístico corresponde al 20 % del diseño curricular de la Reformulación 2006. Esto significa para los alumnos que 20 horas de cada 100 están dedicadas al estudio de Lenguas en aula. Se estudia sólo Inglés como Lengua Extranjera.

“REFORMULACIÓN 2006. 1° y 2° de Bachillerato” (3er. año no está aprobado al 12.06.2007)

	1ro. año	2do. año Diversificación Ciencias Sociales y Humanidades	2do. año Diversificación Científica	2do. año Diversificación Biológica	2do. año Diversificación Arte y Expresión
Literatura	4	4	4	4	4
Inglés	3	3	3	3	3
Total D.L.	7	7	7	7	7
% D.L.	19,44	20,58	20,58	20,58	20,58
Total D.C.	36	34	34	34	34

Síntesis del análisis de la Reformulación 2006 de 1ro. y 2do. de Bachillerato

El dominio lingüístico corresponde al 20 % del diseño curricular de la Reformulación 2006 para Bachillerato. Esto significa para los alumnos que 20 horas de cada 100 están dedicadas al estudio de Lenguas en aula. Se estudia sólo Inglés como Lengua Extranjera.

Diseño Curricular Reformulación 2006. Segundo de Bachillerato.

Núcleo Común	Matemática	5					
	Literatura	4					
	Inglés	3					
	Ed Ciudadana	3					
	Filosofía	3					
Total		18					
Diversificación Ciencias Sociales y Humanidades		Diversificación Científica		Diversificación Biológica		Diversificación Arte y Expresión	
Geog.Hum. y Econ.	4	Física	4	Física	4	H. del Arte	4
Historia	6	Química	4	Química	4	Exp.Musical	3
Sociología	4	Matemática	5	Biología	5	Exp.Plástica	3
Biología	2	Com.Visual	3	Com.Visual	3	Exp.Corporal y Teatro	3
Total		16	Total	16	Total	16	Total
						Física	3
						Total	16

N.B. Se ha relevado la existencia de un “*Proyecto de Normas de Funcionamiento de Bachillerato y Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado para estudiantes extraedad y/o Adolescentes con condicionamientos laborales*”, aprobado según Resolución N° 17 del Acta N° 95, de fecha 28 de diciembre de 1999.

Este proyecto muestra las siguientes denominaciones de asignaturas en el dominio lingüístico para 2° y 3° de Bachillerato Diversificado: Inglés, Italiano y Literatura. El tiempo pedagógico es de tres horas semanales (“horas pizarrón”), más una “hora de apoyo” como máximo. Este tiempo varía según el tipo de bachillerato.

3. PROGRAMAS DEL CONSEJO TÉCNICO PROFESIONAL

PARTE A. ORGANIZACIÓN CURRICULAR ACTUAL⁶⁰

I. GENERALIDADES

En 2007 la Universidad del Trabajo del Uruguay muestra una organización curricular muy compleja en la cual se pueden distinguir seis “Sectores de Estudio” y quince “Cursos” diferentes, los cuales se han jerarquizado en función de tres indicadores curriculares: “perfil de ingreso” del estudiante, “duración del curso” y “continuidad educativa” en el Sistema Nacional de Educación.

Se puede apreciar un *sistema de acreditación* de los cursos (mediante asignación de “créditos educativos”) que muestra seis posibilidades: “Certificado de Estudios”, “Certificado en la orientación elegida”, “Título de Bachiller en orientación elegida”, “Operario Calificado en la orientación elegida”, “Diploma en orientación elegida” y “Título Técnico en orientación elegida”.

SECTORES DE ESTUDIO⁶¹:

- General
- Sector Agrario y Pesca
- Sector Industrial
- Sector Administración y Comercialización
- Sector Servicios

⁶⁰ Fuente: Planeamiento Educativo, CETP-UTU, Diseños Curriculares 2007-2008.

⁶¹ La CLASIFICACIÓN DE CURSOS SEGÚN SECTORES DE ESTUDIO ha sido establecido según la CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA ENSEÑANZA (C. I. N. E.) de U.N.E.S.C.O. ha sido concebida como un instrumento idóneo para el acopio, compilación y presentación de estadísticas de educación en los distintos países y también en el plano internacional.

El Instituto Nacional de Estadísticas de Uruguay (I.N.E.) ha realizado una primera adaptación a los requerimientos del país de la C. I. N. E. (Adaptación Uruguay CNED-95).

La clasificación de los Sectores de Estudios que se presentan corresponden a una versión adaptada a los objetivos del documento “Diseños Curriculares 2007-2008” de Planeamiento Educativo de la UTU. Para su realización se partió de la versión realizada por el Departamento de Estadística y Base de Datos del Consejo de Educación Técnico Profesional, la cual está basada en la Adaptación Uruguay CNED-95.

- Sector Artes y Artesanías

TIPO DE CURSO:

- Ciclo Básico Tecnológico
- Formación Profesional de Base
- Educación Media Tecnológica
- Bachillerato Tecnológico (Plan 97)
- Curso Técnico Nivel Terciario
- Curso Técnico 2do. Ciclo
- Educación Media Profesional
- Formación Profesional Superior
- F. P. S. Especialización
- Capacitación Superior
- Curso Básico
- Curso Básico Especialización
- Capacitación
- Formación Profesional
- Cursos Adaptados al Medio

ORIENTACIONES POR TIPO DE CURSO

* Vigente continuidad educativa

II. OFERTA EDUCATIVA POR SECTOR

TIPO DE CURSO	PERFIL DE INGRESO	DURACIÓN	CONTINUIDAD EDUCATIVA	CRÉDITO EDUCATIVO
Ciclo Básico Tecnológico	Educación Primaria completa	3 años	Educación Media Superior	Certificado de Estudios
NIVEL I Cursos para egresados de Educación Primaria mayores de 15 años de edad.				
Formación Profesional de Base	Educación Primaria completa	2 - 3 años	Educación Media Superior	Certificado de Estudios Certificado
Curso Básico	Educación Primaria completa 15 años cumplidos	1 año	Curso Básico Especialización	Certificado en orientación elegida
Curso Básico Especialización	Curso Básico	1 semestre		Certificado en orientación elegida
Formación Profesional Básica	Educación Primaria completa 15 años cumplidos	de 1 a 3 años	Formación Profesional Especializada	Certificado en orientación elegida
Formación Profesional Especializada	Formación Profesional Básica	1 año		Certificado en orientación elegida
Formación Profesional Básica Modalidad ATD	Educación Primaria completa 15 años cumplidos	2 años	Especializaciones	Certificado en orientación elegida
Capacitación	Educación Primaria completa 15 años cumplidos	1 año		Certificado en orientación elegida
NIVEL II Cursos para egresados de Educación Media Básica				
Educación Media Tecnológica	Educación Media Básica	3 años	Educación de Nivel Terciario	Título de Bachiller Tecnológico en la orientación elegida
Bachillerato Tecnológico (Plan 1997) *	Educación Media Básica	3 años	Educación de Nivel Terciario	Título de Bachiller en orientación elegida
Curso Técnico 2do. Ciclo	Educación Media Básica sin previas	3, 4 o 5 años	Educación de Nivel Terciario	Título en orientación elegida
Educación Media Profesional	Educación Media Básica	2 años	Educación Media Tecnológica F.P.S. Especializada	Operario Calificado en la orientación elegida
Formación Profesional Superior *	Educación Media Básica sin previas	2 años	Bachillerato Tecnológico F.P.S. Especializada	Diploma en orientación elegida
Formación Profesional Superior Especializada	Formación Profesional Superior aprobada sin previas	Modular		Diploma en orientación elegida
Capacitación Superior	Educación Media Básica sin previas	Modular		Diploma en orientación elegida
NIVEL III Cursos para egresados de Educación Media Superior				
Curso Técnico Nivel Terciario	Bachillerato Tecnológico sin previas o equivalente	de 1 a 4 años		Título Técnico en orientación elegida

1.GENERAL

Ciclo Básico Tecnológico

2. SECTOR AGRICULTURA Y PESCA

Agrario

Marítima y Pesca

SECTOR DE ESTUDIOS AGRARIO

Los cursos u orientaciones que dicta el Consejo de Educación Técnico Profesional dentro de este sector de estudios son las que se detallan:

Tipo de Curso	Orientación	Duración	Perfil de Ingreso	Perfil de Egreso	Componentes del Dominio Lingüístico
Educación Media Tecnológica	Agrario	3 años	3er. año Ciclo Básico	Al campo laboral A Educación Terciaria	Análisis y Producción de Textos (Total: 6 hs/sem) Inglés (Total: 9 hs/sem) Literatura (optativa) D.C: 119 hs/sem % D.L.: 13 %
Bachillerato Tecnológico	Tecnología Agraria*	3 años	3er. año Ciclo Básico	Al campo laboral A Educación Terciaria	Análisis y Producción de Textos (6) Inglés (9) D.C: 129 hs/sem % D.L.: 12 %
Curso Técnico Nivel Terciario	Enología	2 años	B. T. Tecnología Agraria o de perfil científico/biológico	Al campo laboral	Sin componentes
	Forestal	2 años	B. T. Tecnología Agraria o de perfil científico/biológico		Sin componentes
	Industrias Lácteas	2 años	B. T. Tecnología Agraria o de perfil científico/biológico		Sin componentes
	Sistemas Intensivos Arroz – Pasturas	1 año	B. T. Tecnología Agraria		Sin dato
	Sistemas Intensivos Producción Animal	2 años	B. T. Tecnología Agraria o de perfil biológico		Sin componentes
	Riego	1 año	B. T. Tecnología Agraria o de perfil biológico		Sin componentes
Educación Media Profesional	Agrícola Ganadero	2 años	3er. año Ciclo Básico	E. M. T. 2do. año Especializaciones Al campo laboral	Análisis y Producción de Textos (3) Inglés (3) Literatura (optativa) D.C: 60 hs/sem % D.L.: 10 % Literatura optativa (8 hs./sem total)

	Agrícola Ganadera en Régimen de Alternancia				Análisis y Producción de Textos (6) Inglés (6) Literatura (optativa) D.C: 140 hs/sem % D.L.: 7 % Literatura optativa (14 hs./sem total)
	Agro Forestal				Análisis y Producción de Textos (3) Inglés (3) Literatura (optativa) D.C: 60 hs/sem % D.L.: 10 % Literatura optativa (8 hs./sem total)
	Arrocero				Igual al anterior
	Conservación de Recursos Naturales				Igual al anterior
	Forestal				Igual al anterior
	Granjera en Régimen de Alternancia				Sin dato
	Hortifruticultura				Análisis y Producción de Textos (3) Inglés (3) Literatura (optativa) D.C: 60 hs/sem % D.L.: 10 % Literatura optativa (8 hs./sem total)
	Mecanización Agrícola				Igual al anterior
	Parques y jardines				Igual al anterior
	Producción Lechera				Igual al anterior
Formación Profesional Superior	Agro - Forestal *	2 años	3er. año Ciclo Básico	B. T. Tecnología Agraria 2do. año Al campo laboral	Análisis y Producción de Textos (3) Inglés (3) Literatura (optativa) D.C: 90 hs/sem % D.L.: 7 %
	Agrícola - Ganadero *				Igual al anterior
	Arrocero				Igual al anterior
	Diseño, Ejecución y Mantenimiento de Parques y Jardines *				Igual al anterior
	Forestal *				Igual al anterior

	Horticultura*				Igual al anterior
	Producción Lechera *				Igual al anterior
	Mecanización Agrícola *				Igual al anterior
F. P. S. E.	Cría de Lanar y Corderos de Engorde	312 horas	F. P. S. Agrícola Ganadera	Al campo laboral	Sin componentes
Capacitación Superior	Previsionista Forestal	128 horas	3er. año Ciclo Básico	Al campo laboral	Sin componentes
Formación Profesional de Base	* A Definir	2 - años	Educación Primaria Completa y 15 años	Educación Media Superior Al campo Laboral	
* Vigente continuidad educativa					

3. SECTOR INDUSTRIAL

Metal - Mecánica
 Electrotecnia y Electrónica
 Vestimenta
 Cuero y Calzado
 Madera y Muebles
 Gráficos
 Química y Termodinámica
 Construcción y Arquitectura

4. SECTOR ADMINISTRACIÓN COMERCIALIZACIÓN

Administración Comercialización
 Informática
 Comunicaciones

5. SERVICIOS

Hotelería y Turismo
 Gastronomía
 Servicios Personales Estética
 Seguridad e Higiene

6. SECTOR ARTES Y ARTESANÍAS

Artes y Artesanías

III. ESTUDIO DE LOS COMPONENTES DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO POR OFERTA EDUCATIVA SEGÚN SECTOR

1. GENERAL

Al 2007 se constata que existen cinco opciones de Ciclo Básico vigentes:

1. Ciclo Básico Tecnológico – PLAN 2007
2. Ciclo Básico Tecnológico Alternancia- PLAN 2007
3. Ciclo Básico Tecnológico- PLAN 1996 Ref. 2005*
4. Ciclo Básico en Alternancia- PLAN 1996. Reformulación 2005
5. Ciclo Básico Extendido- PLAN 1996. Reformulación 2005

Referencias:

Total D.C.: Total de tiempo pedagógico para el Diseño Curricular.

D.L.: Dominio Lingüístico.

% D.L.: Porcentaje del Dominio Lingüístico en el total del tiempo pedagógico del diseño curricular

1. CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO PLAN 2007

PERFIL DE INGRESO:

Para poder cursar este tramo educativo es necesario tener certificado de egreso de Enseñanza Primaria.

DURACIÓN: 3 años

ESPACIOS CURRICULARES		ASIGNATURAS	1°	2°	3°
De Base		IDIOMA ESPAÑOL	5	5	-
		INFORMÁTICA	2	2	-
		INGLÉS	4	4	3
		LENGUA Y LITERATURA	-	-	5
		MATEMÁTICA	5	5	5
Ciencia y Tecnología		GEOGRAFÍA	2	3	2
		HISTORIA	3	2	3
		FORMACIÓN CIUDADANA	-	-	2
		TECNOLOGÍA*	5	5	4
		BIOLOGÍA	3	3	2
		CIENCIAS FÍSICAS	2	2	-
		FÍSICA	-	-	3
		QUÍMICA	-	-	3
Expresión		EDUCACIÓN FÍSICA**	2	2	2
		DIBUJO	2	2	2
Talleres	Curriculares***	Educación de la Sexualidad y de los Jóvenes	2	2	2
	Optativos Curriculares	Los Talleres serán un espacio abierto para que se brinde a los estudiantes la posibilidad de optar por una formación en aspectos: técnicos, tecnológicos, científicos, artísticos, expresión corporal, entre otros.	3	3	4
Total de Horas Semanales			40	40	42

CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO PLAN 2007 (1)

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Idioma Español	5	5	
Inglés	4	4	3
Lengua y Literatura			5
	9	9	8
Total D.C.	40	40	42
% D.L.	22,5	22,5	19

CRÉDITO EDUCATIVO:

Certificados de Estudios al egresar del 3er. año

PERFIL DE EGRESO:

El Egresado de la Educación Media Básica

HABILITACIÓN:

Educación Media Tecnológica - Bachilleratos Tecnológicos

Bachilleratos Diversificados

Formación Profesional Superior

Cursos Técnicos de 2do. Ciclo

Capacitación Superior

2. CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO ALTERNANCIA

PLAN 2007

PERFIL DE INGRESO:

Para poder cursar este tramo educativo es necesario tener certificado de egreso de Enseñanza Primaria.

DURACIÓN: 3 años

El carácter asignaturista que parece presentar el currículo no es tal al promover trabajos por proyecto contextualizados y contemplados en los programas que atienden la transversalidad de la tecnología.

MODALIDAD: Los alumnos asisten durante una semana alternadamente a la escuela (etapa presencial).

CRÉDITO EDUCATIVO:

Certificados de Estudios al egresar del 3er. año

PERFIL DE EGRESO:

El Egresado de la Educación Media Básica

HABILITACIÓN:

Educación Media Tecnológica - Bachilleratos Tecnológicos

Bachilleratos Diversificados

Formación Profesional Superior

Cursos Técnicos de 2do. Ciclo

Capacitación Superior

ESPACIOS CURRICULARES		ASIGNATURAS	1°	2°	3°
De Base		IDIOMA ESPAÑOL	6	6	-
		INFORMÁTICA	4	4	-
		INGLÉS	6	6	6
		LENGUA Y LITERATURA	-	-	6
		MATEMÁTICA	8	8	8
Ciencia y Tecnología		GEOGRAFÍA	3	4	3
		HISTORIA	4	3	5
		FORMACIÓN CIUDADANA	-	-	3
		TECNOLOGÍA*	3	3	3
		TALLER AGRARIO	9	9	9
		BIOLOGÍA	4	4	4
		CIENCIAS FÍSICAS	3	3	-
		FÍSICA	-	-	4
Expresión		QUÍMICA	-	-	4
		EDUCACIÓN FÍSICA**	4	4	4
		DIBUJO	2	2	2
		CUADERNO DE EXPLOTACIÓN FAMILIAR	8	8	8
		ESTUDIO ORIENTADO	5	5	2
		VISITAS DE ESTUDIO	4	4	4
		VELADAS	5	5	3
Talleres	Curriculares***	Educación de la Sexualidad y de los Jóvenes	2	2	2
	Optativos Curriculares	Los Talleres serán un espacio abierto para que se brinde a los estudiantes la posibilidad de optar por una formación en aspectos: técnicos, tecnológicos, científicos, artísticos, expresión corporal, entre otros.	3	3	4
Total de Horas Semanales			80	80	80

**CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO ALTERNANCIA
PLAN 2007 (2)**

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Idioma Español	6	6	6
Inglés	6	6	6
Lengua y Literatura			6
	12	12	18
Total D.C.	80	80	80
% D.L.	15	15	22,5

3. CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO - PLAN 1996/05

(El 3er. año corresponde Plan 05)

PERFIL DE INGRESO: Educación Primaria completa

DURACIÓN: 3 años (3648 horas/curso).

Asignaturas	1°	2°	3°
IDIOMA ESPAÑOL	5	5	-
MATEMÁTICA	5	5	5
INGLES	5	5	3
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Comprender la Naturaleza)	5	-	-
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Comprender el Ser Humano)	-	5	-
INICIACIÓN A LA TECNOLOGÍA*	3	3	2
MADERA Y OTROS MATERIALES*	-	-	-
ELECTROMECAÁNICA, ELECTRÓNICA Y ROBÓTICA*	-	-	-
INFORMATICA	4	4	-
CIENCIAS SOCIALES 1 (Espacios y Sociedades del Mundo y América énfasis en Geografía)	5	-	-
CIENCIAS SOCIALES 2 (Espacios y Sociedades del Mundo y América a través del tiempo énfasis en Historia)	-	5	-
CIENCIAS SOCIALES (Formación Ciudadana)	-	-	2
CIENCIAS SOCIALES (Geografía)	-	-	2
CIENCIAS SOCIALES (Historia)	-	-	4
EDUCACION FÍSICA	2	2	2
NUTRICIÓN	2	-	-
EDUCACION VISUAL Y PLÁSTICA	2	2	2
INTRODUCCIÓN AL DISEÑO Y TECNOLOGÍA DE LA CONSTRUCCIÓN	-	2	-
LENGUA Y LITERATURA	-	-	5
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Ciencias Biológicas)	-	-	3
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Física	-	-	3
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Química	-	-	3
ADMINISTRACIÓN	-	-	2
Total de horas semanales	38	38	38

* Son actividades simultáneas.

CRÉDITO EDUCATIVO:

Certificados de estudios al egresar del 3er. año

HABILITACIÓN:

Educación Media Tecnológica - Bachilleratos Tecnológicos

Bachilleratos Diversificados

Formación Profesional Superior

Cursos Técnicos de 2do. Ciclo

Capacitación Superior

CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO - PLAN 1996/05 (3)

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Idioma Español	5	5	
Inglés	5	5	3
Lengua y Literatura			5
	10	10	8
Total D.C.	38	38	38
% D.L.	26	26	21

4. CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO

AGRARIO EN RÉGIMEN DE ALTERNANCIA - PLAN 1996/97

(El 3er. año corresponde Plan 05)

“En esta propuesta se adecua la currícula del Ciclo Básico Tecnológico a una realidad agraria de nuestro país. Se realiza en régimen de alternancia, en que los alumnos desarrollan actividades agrarias en los predios familiares, durante las semanas de estudio no presencial.”

PERFIL DE INGRESO: Educación primaria completa

DURACIÓN: 3 años (3776 horas/cursó).

MODALIDAD: Los alumnos asisten una semana alternadamente a la escuela (etapa presencial).

Asignaturas	1°	2°	3°
MATEMÁTICA	8	8	8
IDIOMA ESPAÑOL	6	6	-
INGLES	6	6	4
INFORMATICA	4	4	-
CIENCIAS SOCIALES 1 (Espacios y Sociedades del Mundo y América, énfasis en Geografía)	7	-	-
CIENCIAS SOCIALES 2 (Espacios y Sociedades del Mundo y América, énfasis en Historia)	-	7	-
CIENCIAS SOCIALES (Formación Ciudadana)	-	-	3
CIENCIAS SOCIALES (Geografía)	-	-	3
CIENCIAS SOCIALES (Historia)	-	-	5
CIENCIAS DE LA Naturaleza (comprender la Naturaleza)	7	-	-
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Comprender el Ser Humano)	-	7	-
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Ciencias Biológicas)	-	-	3
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Física	-	-	3
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Química	-	-	3
INICIACIÓN A LA TECNOLOGÍA*	3	3	4

MADERA Y OTROS MATERIALES*	-	-	-
ELECTROMECAÁNICA, ELECTRONICA Y ROBÓTICA*	-	-	-
EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA	2	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA	4	4	4
VISITAS DE ESTUDIO	6	6	6
ESTUDIOS ORIENTADOS	5	5	2
LENGUA Y LITERATURA	-	-	6
VELADAS	5	5	3
TALLER AGRARIO	9	9	9
CUADERNO DE EXPLOTACIÓN FAMILIAR	8	8	8
Total de horas semanales	80	80	76

CRÉDITO EDUCATIVO:

Certificados de estudios al egresar del 3er. año.

HABILITACIÓN:

Educación Media Tecnológica - Bachilleratos Tecnológicos

Bachilleratos Diversificados

Formación Profesional Superior

Cursos Técnicos de 2do. Ciclo

Capacitación Superior

CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO AGRARIO EN RÉGIMEN DE ALTERNANCIA**PLAN 1996/97 (4)**

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
	Idioma Español	6	6	
	Inglés	6	6	4
	Lengua y Literatura			6
		12	12	10
Total D.C.		80	80	76
% D.L.		15	15	13

5. CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO

AGRARIO DE TIEMPO EXTENDIDO - PLAN 1996/97/05 (3er. año Plan 2005)

“Es un propuesta que se adecua a un contexto suburbano, agregando las prácticas agrarias al currículum del Ciclo Básico Tecnológico”

PERFIL DE INGRESO: Educación primaria completa - **DURACIÓN:** 3 años (4896 horas/cursos)

Asignaturas	1°	2°	3°
MATEMÁTICA	5	5	5
IDIOMA ESPAÑOL	5	5	-
INGLES	5	5	3
INFORMATICA	4	4	-
CIENCIAS SOCIALES 1 (Espacios y Sociedades del Mundo y América, énfasis en Geografía)	5	-	-
CIENCIAS SOCIALES 2 (Espacios y Sociedades del Mundo y América, énfasis en Historia)	-	5	-
CIENCIAS SOCIALES (Formación Ciudadana)	-	-	2
CIENCIAS SOCIALES (Geografía)	-	-	2
CIENCIAS SOCIALES (Historia)	-	-	4
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Comprender la Naturaleza)	5	-	-
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Comprender el Ser Humano)	-	5	-
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (Ciencias Biológicas)	-	-	3
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Física	-	-	3
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Química	-	-	3
INICIACIÓN A LA TECNOLOGÍA*	3	3	2
MADERA Y OTROS MATERIALES*	-	-	-
ELECTROMECAÁNICA, ELECTRONICA Y ROBÓTICA*	-	-	-
NUTRICIÓN	2	-	-
EDUCACION VISUAL Y PLÁSTICA	2	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA	4	4	4
ESTUDIOS ORIENTADOS	5	5	5
INTRODUCCIÓN AL DISEÑO Y LA TECNOLOGÍA DE LA CONSTRUCCIÓN	-	2	-
LENGUA Y LITERATURA	-	-	5
ADMINISTRACIÓN	-	-	2
TALLER AGRARIO	6	6	6
Total de horas semanales	51	51	51

* Actividades simultáneas

CRÉDITO EDUCATIVO: Certificados de estudios al egresar del 3er. año

HABILITACIÓN:

Educación Media Tecnológica - Bachilleratos Tecnológicos

Bachilleratos Diversificados

Formación Profesional Superior

Cursos Técnicos de 2do. Ciclo

Capacitación Superior

CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO
AGRARIO DE TIEMPO EXTENDIDO - PLAN 1996/97/05 (5)

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Idioma Español	5	5	
Inglés	5	5	3
Lengua y Literatura			5
	10	10	8
Total D.C.	51	51	51
% D.L.	20	20	16

PORCENTAJES DE DOMINIO LINGÜÍSTICO EN CADA CICLO BÁSICO

PLANES DE CICLO BÁSICO	1ro.	2do.	3ro.	% Total D.L.
1. <u>Ciclo Básico Tecnológico – PLAN 2007</u>	22,5	22,5	19	21
2. <u>Ciclo Básico Tecnológico Alternancia- PLAN 2007</u>	15	15	22,5	17,5
3. <u>Ciclo Básico Tecnológico- PLAN 1996 Ref. 2005*</u>	26	26	25	26
4. <u>Ciclo Básico en Alternancia- PLAN 1996. Reformulación 2005</u>	15	15	13	14
5. <u>Ciclo Básico Extendido- PLAN 1996. Reformulación 2005</u>	20	20	16	19

Síntesis del análisis de las cinco propuestas de Ciclo Básico

El dominio lingüístico corresponde al 26 % del diseño curricular como máximo y a 14 % como mínimo sobre el total de cada diseño curricular de Ciclo Básico. Esto significa para los alumnos que 26 horas de cada 100 están dedicadas al estudio de las Lenguas en aula como tiempo pedagógico máximo y 14 horas de cada 100 como mínimo. Se constata la presencia de “Idioma Español”, “Lengua y Literatura” e “Inglés”.

2. FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE

Plan de Estudios 2007 (Oferta educativa)

P. Animal de Carne y Ovinos

Producción Lechera

Producción Forestal

P. Hortícolas Protegidas

Vivero

P. Frutales de Hoja Caduca

Postizo

Capilar

Construcción

Electricidad Automotriz

Bobinados

Gastronomía

Industrias Gráficas

Carpintería

Trabajo Artesanal de la Madera

Carpintería Rural

Mecánica General

Soldadura

Metalúrgica

Mecánica Automotriz

Chapa y Pintura

Tejidos

Vestimenta

ESTRUCTURA CURRICULAR

Esta población de jóvenes y adultos está conformada por tres realidades académicas diferentes que definen tres trayectos:

TRAYECTO I dirigido a jóvenes y adultos que provienen del egreso del Ciclo de

Educación Primaria o que no han completado los estudios de 1er. año de Ciclo Básico. Consta de seis módulos (I-1, I-2, I-3 I-4, I-5, I-6). (Presenta Idioma Español e Inglés con 20 horas semanales, distribuidas en 3 horas semanales cada una, entre otras asignaturas).

TRAYECTO II dirigido a jóvenes y adultos que han aprobado 1er. año de Ciclo Básico. Consta de cuatro módulos (II-1, II-2, II-3, II-4).

TRAYECTO III dirigido a jóvenes y adultos que han aprobado 2do. año Ciclo Básico. Consta de seis módulos (III-1, III-2, III-3, III- 4).

3. EDUCACIÓN MEDIA TECNOLÓGICA

Plan de Estudios 2004

Administración

Agrario

Construcción

Informática

Electromecánica

Electro electrónica

Electromecánica Automotriz

Química Básica e Industrial

Termodinámica

Turismo

PERFIL DE INGRESO:

Educación Media Básica (3er. año de Ciclo Básico en sus distintas modalidades).

DURACIÓN:

3 años -conformados de 36 a 42 horas semanales cada uno- (de 3456 a 4032 horas).

Administración (e.g.)

ESPACIOS	ASIGNATURAS	1° Año			2° Año			3° Año		
		Trayectos			Trayectos			Trayectos		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Espacio Curricular de Equivalencia	Análisis y Producción de Textos	<u>3</u>	-	-	3	-	-	-	-	-
	Biología C. T. S.	-	-	-	-	-	-	-	<u>3</u>	-
	Ciencias Sociales (Economía)	-	-	-	-	-	3	-	-	-
	Ciencias Sociales (Historia)	-	-	<u>3</u>	-	-	-	-	-	-
	Ciencias Sociales (Sociología)	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Filosofía	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Física C. T. S.	-	3	-	-	-	-	-	-	-
	Inglés	<u>3</u>	-	-	3	-	-	3	-	-
	Química C. T. S.	-	-	-	-	3	-	-	-	-
Espacio Curricular Tecnológico	A. P. T. . Comunicaciones	-	-	-	-	-	-	3	-	-
	Administración y Contabilidad Informatizada	-	-	-	-	-	-	3	-	-
	Bases Documentales	-	-	<u>3</u>	-	-	-	-	-	-
	Comercialización	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Contabilidad	-	-	<u>6</u>	-	-	<u>6</u>	-	-	-
	Contabilidad Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Derecho	-	-	<u>4</u>	-	-	-	-	-	-
	Economía y Finanzas	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Estadística	-	-	-	-	<u>4</u>	-	-	-	-
	Gestión Empresarial	-	-	-	-	-	3	-	-	-
	Introducción a la Administración	-	-	3	-	-	-	-	-	-
	Legislación en la Empresa	-	-	-	-	-	4	-	-	-
	Matemática	-	<u>4</u>	-	-	<u>4</u>	-	-	-	-
	Matemática A	-	-	-	-	-	-	-	5	-
	Matemática B	-	-	-	-	-	-	-	4	-
	Matemática Financiera	-	<u>4</u>	-	-	-	-	-	-	-
Organización Institucional	-	-	-	-	-	3	-	-	-	
Horas Curriculares por Trayecto		6	11	19	6	11	19	9	12	15
Total de Horas Curriculares Semanales*		36			36			36		

Curricular Optativo	Opciones de Formación General para 1° 2° 3° Actividades de Deporte y Recreación Actividades Musicales Biología Control Informático de Proyectos** Elementos de Marketing Espacio Reflexivo Formación Empresarial** Instalación de Software y Control de Virus** Internet y Correo Electrónico** Introducción a Bases de Datos** Introducción al Diseño WEB** Legislación del Trabajo** Literatura Planilla Electrónica** Presentaciones Gráficas** Procesador de Textos** Relaciones Humanas y Públicas** Sistema Operativo Linux** Sistema Operativo Windows** Taller Filosófico	4	4	4
	Opciones de Formación General para 2° 3° Metodología de la Investigación			
	Opciones de Profundización Profesional Actividad Financiera del Estado (3°) Matemática Profundización 2° 3°** Tutoría Académica de Proyectos (3°) Pasantías Curriculares (Ley 17.230)			
Espacio Curricular Descentralizado	Opciones Formativas definidas por el Centro Educativo Lengua P. T. P. (3°)		2	2
Pasantías Laborales	Artículos 620 a 627 de la Ley 17.926 y 16.873			

* Hasta 42 horas semanales con 4 hs. de E. C. O. y 2 hs. de E. D. C.
C. T. S. : Ciencia, tecnología y sociedad.

Trayecto I Comunicación y Expresión
Trayecto II Ciencias Naturales y Matemática
Trayecto III Filosofía y Ciencias Sociales

CRÉDITO EDUCATIVO:

Título: BACHILLER TECNOLÓGICO EN ADMINISTRACIÓN

** Optativo con Certificación

HABILITACIÓN:

Facultad de Ciencias Económicas y Administración

Institutos de Formación Docente

C. T. N. T. (Tecnaturas): Administración Pública, Administración de Personal, Administración de PYMES, Administración Hotelera.

Cursos Técnicos Nivel Terciarios (C. E. T. P.)

Campo Laboral

Síntesis del análisis de la Educación Media Tecnológica. Plan de Estudios 2004 (diez opciones)

El dominio lingüístico corresponde al 14 % del diseño curricular. Esto significa para los alumnos que 14 horas de cada 100 están dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se constata la presencia de “Análisis y Producción de Textos” e “Inglés” como asignaturas en el dominio lingüístico.

“Análisis y Producción de Textos” presenta un tiempo pedagógico de 6 horas semanales e Inglés 9 en 108 horas de diseño curricular distribuidas en tres años.

“Literatura” aparece en el espacio curricular optativo y “Lengua” en el espacio curricular descentralizado.

4. BACHILLERATO TECNOLÓGICO. PLAN DE ESTUDIOS 1997 (No vigente)

Administración y Servicios

Tecnología Agraria

Química Básica e Industrial

Administración y Servicios

Mantenimiento y Procesamiento Informático

Termodinámica

Mecánica Automotriz

Electromecánica

Electro electrónica

Diseño y Tecnología de la Construcción

Organización y Promoción del Turismo

DURACIÓN

La duración de los estudios es de tres años, con una carga horaria de 36 a 42 horas semanales (de 3456 a 4064 horas/curso), desarrolladas en 32 semanas por año.

TITULACIÓN

Bachiller en la especialidad tecnológica elegida.

ALTERNATIVAS DE SALIDA

El egresado estará en condiciones de:

- a) ingresar al mundo del trabajo como bachiller en la especialidad realizada y/o
- b) continuar estudios a nivel superior (Universidad, Institutos de Formación Docente y Consejo de Educación Técnico Profesional)

PERFIL DE INGRESO: 3° de Ciclo Básico

Los alumnos que cursaron 1er. año de Bachillerato Diversificado en el Consejo de Educación Secundaria revalidan las asignaturas:

Análisis y Producción de Textos, Ciencias Experimentales (Física y Química), Ciencias Sociales (Historia), Inglés y Matemática A, que componen el tronco común de 1er. año de Bachillerato Tecnológico.

Administración y Servicios (e.g.)Asignaturas	1°	2°	3°
ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	3	3	3
BASES DOCUMENTARIAS	3	-	-
CIENCIAS EXPERIMENTALES (Física)	3	-	-
CIENCIAS EXPERIMENTALES (Química)	-	3	-
CIENCIAS EXPERIMENTALES (Biología)	-	-	3
CIENCIAS SOCIALES (Historia)	3	-	-
CIENCIAS SOCIALES (Economía)	-	3	-
CIENCIAS SOCIALES (Sociología)	-	-	3
COMERCIALIZACIÓN	-	-	3
CONTABILIDAD	6	6	-
CONTABILIDAD SUPERIOR	-	-	3
DERECHO	4	-	-
ECONOMÍA Y FINANZAS	-	-	3
ESTADÍSTICA	-	3	-
FILOSOFÍA	-	-	3
GESTIÓN EMPRESARIAL	-	3	-
INFORMATICA	3	3	-
INFORMÁTICA APLICADA	-	-	3
INGLES	3	3	3
LEGISLACIÓN EN LA EMPRESA	-	4	-
ANÁLISIS MATEMÁTICO Y MATEMÁTICA FINANCIERA	6	-	-
ANÁLISIS MATEMÁTICO	-	5	5
GEOMETRÍA ANALÍTICA	-	-	4
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	-	-	2
PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN	3	-	-
Total de horas semanales	37	36	38

Síntesis del análisis del Bachillerato Tecnológico. Plan de Estudio 1997 (No vigente). (Once opciones).

El dominio lingüístico corresponde al 16 % del diseño curricular. Esto significa para los alumnos que 16 horas de cada 100 están dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se constata la presencia de “Análisis y Producción de Textos” e “Inglés” como asignaturas en el dominio lingüístico.

“Análisis y Producción de Textos” presenta un tiempo pedagógico de 6 o 9 horas semanales e Inglés 9 en 108 horas de diseño curricular distribuidas en tres años.

5. CURSOS TÉCNICOS DE NIVEL TERCIARIO

Son los Cursos Técnicos Nivel Terciario, cursos técnicos no universitarios (Tecnatura) que ofrece la Institución para aquellos alumnos bachilleres egresados de Educación Media Superior, en áreas específicas de la actividad laboral, elevando así la especialización y las competencias a nivel de técnico. Se estructuran desde uno a cuatro años de duración según la especialidad elegida.

Bachilleres Tecnológicos egresados de:	Podrán ingresar al C. T. N. Terciario:
Bachillerato Administración y Servicios Educación Media Tecnológica en Administración	Administración Pública Administración de Personal Administración de P.Y M.E.S. Administración Hotelera
Bachillerato Tecnológico Tecnología Agraria Educación Media Tecnológica Agraria	Industrias Lácteas Enología Forestal Sistemas Intensivos de Producción Animal Sistemas Intensivos de Arroz - Pasturas Riego Producción Lechera
B. T. Química Básica e Industrial E. M. T. Química	Tecnólogo Químico Enología
B. T. Procesamiento y Mantenimiento Informático E. M. T. Informática	Redes y Telecomunicaciones
B. T. Termodinámica E. M. T. Termodinámica	Instalaciones y Operación de Servicios de Acondicionamiento Térmico Enología
B. T. Mecánica Automotriz E. M. T. Electromecánica Automotriz	Tecnólogo Mecánico Motores a Combustión Interna
B. T. Electromecánica E. M. T. Electromecánica	Ingeniero Tecnológico Mantenimiento Mecánico Industrial

Gestión en Procesos Productivos Mecánicos	
B. T. Electroelectrónica E. M. T. Electroelectrónica	Ingeniero Tecnológico Sistemas Electrónicos de Comunicaciones, Imagen y Sonido
B. T. Diseño y Tecnología de la Construcción E. M. T. Construcción	Construcción Infografía de Arquitectura Instalaciones Eléctricas Instalaciones Sanitarias
B. T. Organización y Promoción del Turismo E. M. T. Turismo	Administración Hotelera Diseño de Circuitos Turísticos Gestión de Empresas turísticas Tiempo Libre, Animación y Recreación
Todos los Bachilleres	Podrán ingresar al C. T. N. Terciario:
Cualquier Orientación	Analista en Marketing Articulación para Gestión de Empresas Turísticas Enología (opción Biológico o Científico) Óptico Ingeniero Tecnológico (previa articulación) Sistemas Electrónicos Comunicaciones, Imagen y Sonido (previa articulación) Prevencionista en Seguridad Industrial Diseño Gráfico Corredor de Seguros Operador Inmobiliario Rematador Comunicación Social Organización de Congresos y Eventos Mantenimiento Mecánico Industrial (previa articulación) Gestión de Procesos productivos Mecánicos (previa articulación)

CURSOS TÉCNICOS NIVEL Terciario

TECNICATURAS

Plan de Estudios 2000

A. Para egresados de Educación Media Tecnológica - Bachillerato Tecnológico

* Todos los egresados de Educación Media Tecnológico - Bachillerato Tecnológico pueden acceder también a los C.T.N.T. destinados a egresados de Educación Media Superior de cualquier orientación.

Se analiza la presencia o ausencia de componentes del dominio lingüístico en cada orientación

Orientaciones que se dictan:

Administración Pública - Ausencia

Administración de Personal- Ausencia

Administración Hotelera- Ausencia

Pequeña y Mediana Empresa- Ausencia

Diseño de Circuitos Turísticos- 3 hs. sem. de Inglés y 3 hs. sem. de “Portugués Aplicado”
en 22 hs. de D.C. (% D.L: 27 %)

Gestión de Empresas Turísticas- 5 hs. sem. de Portugués Aplicado y 3 hs. de Inglés
Técnico en 59 hs. de D.C. (% D.L.: 13,5 %)

Tiempo Libre, Animación y recreación- Ausencia

Enología- Ausencia

Forestal- Ausencia

Industrias lácteas- Ausencia

Producción Lechera- Ausencia

Ingeniero Tecnológico- Ausencia

Sistemas Intensivos Arroz – Pasturas- Ausencia

Sistemas Intensivos de Producción Animal- Ausencia

Construcción- Ausencia

Infografía de Arquitectura- Ausencia

Instalaciones Eléctricas- Ausencia

Instalaciones Sanitarias- Ausencia

Redes y Telecomunicaciones- 3 hs. sem. Inglés Técnico en 22 hs. de D.C.

(% D.L: 14 %)

Sistemas Electrónicos en Comunicaciones, Imagen y Sonido- Ausencia

Mantenimiento Mecánico Industrial- Ausencia

Gestión de Procesos Productivos Mecánicos- Ausencia

Mecatrónica- Ausencia

Motores a Combustión Interna- Ausencia

Riego- Ausencia

Instalaciones y Operaciones de Servicios de Acondicionamiento Térmico- Ausencia

B. Para egresados de Educación Media Superior -Todos los Bachilleratos

Los Cursos Técnicos Nivel Terciarios son los procesos mediante los cuales se elevan las competencias al plano de técnico accediendo al título técnico terciario, dirigidos a egresados de cualquier Bachillerato de Educación Media Superior y del Plan Arias 1986, en áreas muy específicas de la de la actividad laboral. Pueden tener desde uno a cuatro años de duración según la especialización.

Se analiza la presencia o ausencia de componentes del dominio lingüístico en cada orientación

Orientaciones que se dictan:

Analista en Marketing

Comunicación Social (y Post-Grados)- “Análisis Literario y Periodístico” (3 hs.), “Idioma Español II” (6 hs.), “Inglés Técnico” (3 hs.), “Portugués” (3hs.), “Semiótica” (3hs.) en 66 hs. D.C. (% D.L: 23 %)

Corredor de Seguros- Inglés (4 hs), Portugués (6 hs) en 50 hs. D.C. (% D.L: 20)

Diseño Gráfico- Ausencia

Ingeniero Tecnológico (previa articulación). Se revisa en otro apartado.

Operador Inmobiliario- Ausencia

Óptico- Ausencia

Organización de Congresos y Eventos- Francés (3hs.), Inglés (6 hs.), Portugués (4 hs.) en 62 hs. de D.C. (% D.L: 21 %)

Gestión de Empresas Turísticas- Se revisó en el apartado anterior

Prevencionista en Seguridad Industrial- Ausencia

Rematador- Ausencia

Síntesis del análisis curricular de los Cursos Técnicos de Nivel Terciario

Se constata la presencia de Francés, Inglés y Portugués en algunas de las opciones. Todas estas lenguas aparecen como opciones obligatorias.

El dominio lingüístico oscila entre 14% y 27 % del diseño curricular. Esto significa para los alumnos que 14 y 27 horas de cada 100 están dedicadas al estudio de las Lenguas en aula, de acuerdo al diseño curricular que corresponda en cada caso.

Idioma Español aparece sólo para el caso de Comunicación Social, al igual que “Análisis Literario y Periodístico” y “Semiótica” para el total de cursos relevados que superan los cuarenta.

CURSO TECNICO DE NIVEL TERCARIO (e.g.)

ARTICULACIÓN PARA TECNÓLOGO QUÍMICO - Plan 2001

Acuerdo A. N. E. P. - FACULTAD DE QUÍMICA

PERFIL DE INGRESO: Egresados del Bachillerato Científico o Biológico de Enseñanza Secundaria.

DURACIÓN: 2 años desarrollados en 4 semestres (no admite salidas intermedias). Se requieren 190 créditos para acceder al título. Se dicta en conjunto con la Facultad de Química, donde se realiza la inscripción.

Asignaturas	Primer Año		Segundo Año	
	1er Sem.	2° Sem.	3er Sem.	4° Sem
QUÍMICA ANALÍTICA I	3 + 6*		-	-
FÍSICO – QUÍMICA	3 + 4*		-	-
MICROBIOLOGÍA GENERAL	2 + 3*		-	-
INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA INDUSTRIAL	5		-	-
INGLES TECNICO I	2		-	-
ECONOMÍA Y GESTIÓN EMPRESARIAL	2	-	-	-
ESTADÍSTICA	3 + 3*	-	-	-
LEGISLACIÓN LABORAL	-	1	-	-
CONTROL DE CALIDAD	-	3	-	-
OPCIONAL**	-	a det.	a det.	-
QUÍMICA ANALÍTICA II	-	-	3 + 6*	
GESTIÓN AMBIENTAL Y ECOLOGÍA	-	-	2	
INGLES TECNICO II	-	-	2	
ANÁLISIS MICROBIOLÓGICO	-	-	3 + 5*	
GESTIÓN DE CALIDAD	-	-	3	-
SEGURIDAD INDUSTRIAL	-	-	3	-
HIGIENE INDUSTRIAL	-	-	-	3
PASANTÍA	-	-	-	16

CRÉDITO EDUCATIVO: Título: TECNÓLOGO QUÍMICO

HABILITACIÓN: Al campo laboral

Síntesis del análisis curricular Tecnólogo Químico Plan 2001

Los Cursos Técnicos de Nivel Terciario presentan “Inglés Técnico” como componente del dominio lingüístico. El tiempo pedagógico semanal es de dos horas.

6. CURSO TÉCNICO 2DO. CICLO

MAQUINISTA NAVAL - Plan 92

PERFIL DE INGRESO: Educación Media Básica

DURACIÓN: 5 años (6112 horas/curso).

Asignaturas	1°	2°	3°	4°	5°
CÓDIGOS Y REGLAMENTOS	-	-	-	4	-
CURSILLOS MODULARES	-	-	-	3	-
DIBUJO TÉCNICO (Mecánica naval)	4	4	-	-	-
ELECTRICIDAD	-	3	3	3	-
ELECTRONICA	-	-	-	-	3
FÍSICA	3	3	-	-	-
GENERADOR DE FRÍO	-	-	-	3	3
GENERADOR DE VAPOR	-	-	3	-	-
HIDRÁULICA Y NEUMÁTICA	-	-	-	-	4
INFORMATICA Y ADMINISTRACIÓN	-	-	-	-	4
INGLES TÉCNICO	3	3	3	3	3
MAQUINAS AUXILIARES	-	-	3	3	-
MATEMÁTICA	6	6	6	-	-
MECANISMOS BÁSICOS	-	-	3	-	-
MOTORES	-	-	3	3	-
PRACTICA A BORDO	-	-	-	-	6
PRACTICA MARINERA	4	-	-	-	-
QUÍMICA	3	-	-	-	-
RESISTENCIA DE MATERIALES	-	3	-	-	-
SOLDADURA	-	-	-	3	3
TALLER MOTORES, COMBUSTIBLE, INTER (Encendido, chispa)*	-	15	-	-	-
TALLER AJUSTE Y MAQUINAS HERRAMIENTAS*	-	15	-	-	-
TALLER DE AJUSTE DE BANCO**	13	-	-	-	-
TALLER DE CALDERERÍA*	13	-	-	-	-
TALLER DE ELECTRICIDAD* (Mecánica naval)	-	-	12	12	-
TALLER DE MAQUINAS HERRAMIENTAS **TORNO	13	-	-	-	-
TALLER DE MONTAJE DE MAQUINAS*	-	15	-	-	-
TALLER DE MOTORES *	-	-	12	12	-
TALLER ELECTRONICA	-	-	-	-	6
TEORÍA DEL BUQUE	-	-	-	-	3
TERMODINÁMICA	-	3	3	-	-
TURBINAS	-	-	-	-	3
Total de horas semanales	37	40	39	37	38

* Los talleres son rotativos. Se deben adicionar 120 horas mínimas obligatorias de embarque a cada grado durante vacaciones.

CRÉDITO EDUCATIVO:

Título: CONDUCTOR DE MAQUINAS MARINAS - 4to. Oficial de Máquinas (al egresar de 4° año)

Título: CONDUCTOR DE MAQUINAS MARINAS - 3er. Oficial de Máquinas (al egresar de 5° año)

Título: TECNICO EN MECÁNICA NAVAL (al egresar de 5° año)

Título: TECNICO CONDUCTOR DE MAQUINAS MARINAS (al egresar de 4° año y aprobar nivelación de matemática)

Título: TECNICO MAQUINISTA NAVAL (al egresar de 5° año y aprobar la nivelación de matemática)

HABILITACIÓN

Facultad de Ingeniería - Tecnólogo Mecánico

Al campo laboral

Síntesis del análisis curricular del Curso Técnico de 2do. Ciclo (e.g. Maquinista Naval- Plan 1992)

Este tipo de curso presenta “Inglés Técnico” como componente del dominio lingüístico. El tiempo pedagógico semanal es de tres horas. Se aprecian 15 horas en el diseño curricular de 191 horas semanales.

Esto significa que 8 de cada 100 horas se dedican al estudio de Inglés Técnico.

7. EDUCACIÓN MEDIA PROFESIONAL

Plan de Estudios 2004 (cuarenta y seis ofertas educativas)

Administración y Servicios

Administración

Asistente de Dirección

Gastronomía

Sala Bar

Barman

Agrario

Agroforestal

Agrícola Ganadero

Agrícola Ganadero Alternancia

Arrocero

Conservación Recursos Naturales

Forestal

Granjero Forestal

Granjera en Régimen de Alternancia

Hortifruticultura

Mecanización Agrícola

Parques y Jardines

Producción Lechera

Estética Integral

Capilar

Maquillaje Integral

Masaje

Pedicurfa

Artes Gráficas

Composición y Armado en Pantalla

Impresión Offset

Madera y Afines

Muebles por Diseño
Vivienda y Aberturas
Embarcaciones
Restauero en Madera

Construcción

Construcción
Dibujo de la Construcción
Instalaciones Sanitarias

Electrotecnia

Instalaciones Eléctricas
Electrónica Industrial
Electro-Electrónica Automotriz
Mant. de Equipos Electrónicos
Mant. Industrial Electromecánico

Mecánica General

Mecánica de Producción
Mecánica Naval
Mant. Industrial Electromecánico

Mecánica Automotriz

Mecánica Automotriz
Electro - Electrónica Automotriz

Refrigeración

Refrigeración

Marítima

Patrón de Tráfico

Espacio Curricular de Equivalencia	Análisis y Producción de Textos	3	-	-	-	-	-
	Matemática	-	3	-	-	-	-
	Ciencias Sociales (Historia)	-	-	-	-	-	3
	Ciencias Experimentales (Biología C. T. S.)	-	-	-	3	-	-
Espacio Curricular Profesional	A. P. T. . Comunicaciones	3	-	-	2	-	-
	Contabilidad General	-	-	4	-	-	4
	Dactilografía Informatizada	4	-	-	-	-	-
	Derecho	-	-	2	-	-	2
	Informática Aplicada	-	-	-	3	-	-
	Inglés	4	-	-	2	-	-
	Matemática Financiera	-	-	-	-	3	-
	Nociones de Economía y Finanzas	-	-	-	-	-	3
	Organización Administrativa	-	-	3	-	-	3
Prácticas Administrativas	-	-	4	-	-	2	
Horas Curriculares por Trayecto		14	3	13	10	3	17
Total de Horas Curriculares Semanales*		30			30		
Espacio Curricular Optativo	Opciones de Formación General	4	4				
	Actividades de Deporte y Recreación						
	Actividades Musicales						
	Biología						
	Control Informático de Proyectos**						
	Elementos de Marketing						
	Espacio Reflexivo						
	Formación Empresarial**						
	Instalación de Software y Control de Virus**						
	Internet y Correo Electrónico**						
	Introducción a Bases de Datos**						
	Introducción al Diseño WEB**						
	Legislación del Trabajo**						
	Literatura						
	Metodología de la Investigación						
	Planilla Electrónica**						
	Presentaciones Gráficas**						
	Procesador de Textos**						
	Relaciones Humanas y Públicas**						
	Sistema Operativo Linux**						
Sistema Operativo Windows**							
Taller Filosófico							
Taller Literario y Teatral							
Opciones de Profundización Profesional							
Actividad Financiera del Estado (2°)							
Gestión de Pymes (2°)							
Pasantías Curriculares (Ley 17.230)							
Espacio Curricular Descentralizado	Opciones Formativas definidas por el Centro Educativo	2	2				

Opciones según grado:

PRIMER AÑO

Matemática Nivelación

Profundización Profesional según orientación (Certificación)

SEGUNDO AÑO

Matemática profundización

Profundización Profesional según orientación (Certificación)

TERCER AÑO

Matemática Profundización

Profundización Profesional según orientación (Certificación)

Lengua Producción de texto y Proyecto

Tutoría Académica de Proyectos

Síntesis del análisis curricular de la Educación Media Profesional. Plan de Estudios 2004 (cuarenta y seis ofertas educativas)

El dominio lingüístico corresponde al 15 % del diseño curricular. Esto significa para los alumnos que 15 horas de cada 100 están dedicadas al estudio de las Lenguas en aula. Se constata la presencia de “Análisis y Producción de Textos” e “Inglés” como asignaturas en el dominio lingüístico.

“Análisis y Producción de Textos” presenta un tiempo pedagógico de 3 horas semanales e Inglés 6 a 7 horas semanales en 60 horas de diseño curricular distribuidas en dos años.

“Gastronomía” presenta Francés, 3 horas semanales. En esta oferta, Inglés aplicado a la Gastronomía se presenta como una opción no obligatoria y también Literatura y Taller Literario y Teatral.

“Sala Bar” presenta Francés, 3 horas semanales y Portugués, 2 horas semanales. Presenta las mismas opciones no obligatorias que Gastronomía.

“Barman” presenta Francés 3 horas semanales, Portugués 2 horas semanales e Inglés Aplicado 3 horas semanales.

PARTE B.

INVESTIGACIÓN CURRICULAR DE 1948 A 1998

1. PLANES DE 1954

La información que se presenta en esta parte del informe está organizada siguiendo el orden cronológico de la aparición de los distintos planes y programas. No obstante, dada la amplia variedad de cursos por escuelas, se atiende a este criterio en primer lugar al presentar la información.

Fuente: Universidad del Trabajo del Uruguay. Nuevos planes y programas de estudio. 2da. edición. Diciembre de 1954, Montevideo.

1948 Cursos en todas las escuelas del interior y de la capital. (1ra.edición)

“He aquí los nuevos planes de estudio y los nuevos programas aprobados por el Consejo de la Universidad del Trabajo, a proposición de la actual Dirección General, que se encuentran en vigor desde la iniciación del curso escolar correspondiente al año 1948, en todas las Escuelas del interior y de la capital; que forman parte de la Institución.

En la formación de estos planes y programas, intervinieron numerosísimas Comisiones especializadas, integradas por Directores y Profesores, las que oídas las diversas sugerencias, llegaron a conclusiones que luego fueron repartidas entre los Sres. Consejeros, y aprobadas por éstos, a medida que las distintas Comisiones se iban expidiendo.

El criterio general que se adoptó en las Comisiones, fue el sustentado durante muchísimos años por los profesores que formaron parte de la ex- Federación del Magisterio Industrial, criterio que fue unánimemente compartido por sus integrantes, y que ha podido ser llevado a la práctica, por la coyuntura del actual Director General uno de los socios fundadores de aquélla, y por haber actuado activamente en la misma, hasta un breve tiempo anterior a su designación.” (Universidad del Trabajo, Nuevos Planes y Programas de Estudio, Montevideo, 1954: 5).

1954 Nuevos planes y programas de estudio.

“En esta edición “De los Nuevos Planes y Programas de Estudio” dedicados al alumnado que concurre a la Universidad del Trabajo, se han tratado de corregir los errores producidos en la primera edición. En ésta, los errores deslizados llegaron hasta a modificar algunos conceptos, lo que es muy explicable, dada la premura con que fueron hechos.” (Universidad del Trabajo, Nuevos Planes y Programas de Estudio, Montevideo, 1954: 11).

Plan de Estudios para las Escuelas Industriales

Referencias:

Total D.C.: Total de tiempo pedagógico para el Diseño Curricular.

D.L.: Dominio Lingüístico.

% D.L.: Porcentaje del Dominio Lingüístico en el total del tiempo pedagógico del diseño curricular.

1. Cursos Masculinos. Para egresados de 6° año de Enseñanza Primaria

	1ro.	2do.	3ro.
Lenguaje	3	3	0
Total D. C.	30	30	30
% D.L.	10	10	0

Las 30 horas incluyen 15 de Taller. Cada cuadro muestra la cantidad de tiempo pedagógico semanal.

2. Cursos Femeninos. Para egresados de 6° año de Enseñanza Primaria

	1ro.	2do.	3ro.
Lenguaje	3	3	0
Total D. C.	30	30	30
% D.L.	10	10	0

ESCUELA INDUSTRIAL DE MECÁNICA Y ELECTROTECNIA

3. Cursos Técnicos. Para egresados del ciclo de aprendizaje y para los egresados de Enseñanza Secundaria

- Técnicos y Constructores de máquinas y motores
- Técnicos Electricistas
- Radiotécnicos

	1ro.	2do.	3ro.
D. L	0	0	0
Total D. C.	30	30	30
% D.L.	0	0	0

ESCUELA DE INDUSTRIAS DE LA CONSTRUCCIÓN

4. Cursos Técnicos. Para egresados del ciclo de aprendizaje y para los egresados de Enseñanza Secundaria

- **Dibujante Profesional**

	1ro.	2do.	3ro.
D. L	0	0	0
Total D. C.	18	18	21
% D.L.	0	0	0

- **Perito en Construcción**

	1ro.	2do.	3ro.
D. L	0	0	0
Total D. C.	27	30	39
% D.L.	0	0	0

- **Técnico Sanitario**

	1ro.	2do.	3ro.
D. L	0	0	0
Total D. C.	21	18	9
% D.L.	0	0	0

- **Técnicos Calefaccionistas**

	1ro.	2do.	3ro.
D. L	0	0	0
Total D. C.	11	11	9
% D.L.	0	0	0

5. Cursos Complementarios.

Edad mínima 18 años, cumplidos en el transcurso del año.

5.a. Para Capataces que trabajan y desean perfeccionar sus conocimientos.

	1ro.	2do.	3ro.
Lenguaje	1	0	0
Total D. C.	8	0	8
% D.L.	12,5	0	0

5.b. Para empleados que deseen aprender un oficio.

	1ro.	2do.	3ro.
Lenguaje	1	0	0
Total D. C.	10	10	10
% D.L.	10	0	0

5.c. Para empleados: para egresados de 6to. año de Enseñanza Primaria.

	1ro.	2do.	3ro.
Lenguaje	1	0	0
Total D. C.	10	10	10
% D.L.	10	0	0

ESCUELA DE ARTES GRÁFICAS

Para egresados de 6to. año de Enseñanza Primaria.

Los alumnos que hayan cursado E. Secundaria, estarán eximidos de las asignaturas culturales que corresponda.

Linotipistas

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	3	3	0
Total D. C.	28	28	28
% D.L.	11	11	0

Tipógrafos

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	3	3	0
Total D. C.	26	28	23
% D.L.	11,5	11	0

Encuadernadores

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	3	3	0
Total D. C.	28	28	23
% D.L.	11	11	0

Impresores Offset

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	3	3	0
Total D. C.	29	28	23
% D.L.	10	11	0

Impresores Tipográficos

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	3	3	0
Total D. C.	28	28	26
% D.L.	11	11	0

Cursos complementarios para obreros que deseen perfeccionarse:**Linotipistas**

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	2	2	0
Total D. C.	11	12	10
% D.L.	18	17	0

Tipógrafos

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	2	2	0
Total D. C.	11	12	10
% D.L.	18	17	0

Encuadernadores

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	2	2	0
Total D. C.	11	12	9
% D.L.	18	17	0

Impresores Tipográficos

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	2	2	0
Total D. C.	11	12	11
% D.L.	18	17	0

Fotgrabadores

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje	2	2	0
Total D. C.	11	12	10
% D.L.	18	17	0

ESCUELA DE ARTES APLICADAS

- Cerámica
- Vidriería artística
- Escenografía y luminotecnia
- Plástica decorativa
- Dibujo y Grabado
- Escultura
- Dibujo y Pintura

Curso Superior de Perfeccionamiento en las secciones de escultura y pintura

- Taracea
- Marquetería Geométrica
- Ebanistería

No constan contenidos en el dominio lingüístico.

ESCUELA DE INDUSTRIAS FEMENINAS

- Sombreros
- Bordados a máquina
- Blanco y Lencería
- Bordados y Encajes
- Corte y Costura
- Fajas y Corsets
- Sastrería

- **Curso del Hogar**

	1er. año	2do. año
Lenguaje	3	3
Total D. C.	24	24
% D.L.	12,5	12,5

ESCUELA DE COMERCIO

Curso Diurno

	1er. año	2do. año
Lenguaje y Escritura	Curso único	----
Inglés	3 hs. semanales (1er. Curso)	3 hs. semanales (2do. curso)

Curso Nocturno

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje y Escritura	Curso único	----	----
Inglés	1er. Curso	2do. curso	2do. curso

El segundo curso de Inglés se hace en dos años.
Estos cursos son anuales, el documento no explicita la carga horaria total.

Curso de Secretariado Comercial

Curso de un año.

	Curso Anual
Inglés Comercial	3
Total D. C.	18
% D.L.	17

Cursos Comerciales para las Escuelas del Interior

Cursos de dos años con 6 horas semanales en primer año. Segundo año sin carga horaria explicitada.

No constan contenidos en el dominio lingüístico.

ESCUELA DE INDUSTRIAS NAVALES

1er. Ciclo – Especialidad “A”: Cubierta y Navegación

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje I.	3 (Lenguaje I)	3 (Lenguaje II)	
Total D. C.	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)
% D.L.	20	20	0

2do. Ciclo- Especialidad “A”: Cubierta y Navegación

	1er. año	2do. año	3er. año
Total D. C.	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)
% D.L.	0	0	0

3er. Ciclo- Especialidad “A”: Cubierta y Navegación

	1er. año	2do. año
Total D. C.	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)
% D.L.	0	0

1er. Ciclo – Especialidad “B”: Construcción Naval

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje I.	3 (Lenguaje I)	2 (Lenguaje II)	
Total D. C.	33 (15 horas teóricas y 18 prácticas)	34 (16 horas teóricas y 18 prácticas)	33 (15 horas teóricas y 18 prácticas)
% D.L.	20	12,5	0

2do. Ciclo- Especialidad “B”: Construcción Naval

	1er. año	2do. año	3er. año
Total D. C.	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)
% D.L.	0	0	0

3er. Ciclo- Especialidad “B”: Construcción Naval

	1er. año	2do. año
Total D. C.	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)	27 (12 horas teóricas y 15 prácticas)
% D.L.	0	0

1er. Ciclo – Especialidad “C”: Mecánicos y Maquinistas Navales

	1er. año	2do. año	3er. año
Lenguaje I.	3 (Lenguaje I)	3 (Lenguaje II)	
Total D. C.	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)
% D.L.	20	20	0

2do. Ciclo – Especialidad “C”: Maquinistas

	1er. año	2do. año	3er. año
Total D. C.	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)	30 (15 horas teóricas y 15 prácticas)
% D.L.	0	0	0

Otros cursos

Cursos	Duración		Horas Lenguaje
Refrigeración	2 años		0
Soldadura Electro-Oxídrica (Algunos cursos son de un año)	3 años		0
Fotocinematografía	2 años		0

ENSEÑANZA AGRARIA

“Organización General

1) La Enseñanza Agraria comprende: 1) Enseñanza Masculina: a) Especializada; b) General. 2) Femenina: a) Del Hogar Agrario. 3) Enseñanza Extensiva.

2) La Enseñanza se imparte en: a) Escuelas Agrarias Especializadas, b) Escuelas Agrarias Generales y C) Escuelas del Hogar Agrario.” (Universidad del Trabajo, Nuevos Planes y Programas de Estudio, Montevideo, 1954: 239).

Cursos	Duración en años	Total Diseño Curricular	Horas semanales Dominio Lingüístico	% D.L.
Experto Agrario (Escuelas Agrarias Generales)	3	66	Idioma Castellano 2 (1er. año)	3
Prácticos Ganaderos (Escuelas Agropecuarias)	2	20 (sólo 1ro.) s/d (2do. año)	Idioma Castellano 2 (1er. año)	10
Experto Agropecuario (Escuelas Agropecuarias)	3	66	Idioma Castellano 2 (1er. año)	3
Escuela de Lechería Todos los cursos			0	0
Escuela de Enología	2	88	Idioma Castellano 2 (1er. año)	2
Experto Forestal Escuela de Silvicultura	3	36	Idioma Español 2 (1er. año)	5

2. PLANES DE ESTUDIO 1955

Cursos de Aprendizaje (matutinos)	1er. año D.C.	2do. año D.C.	3er. año D.C.
Albañilería	30	27	-
Pintura de Obra	29	-	-
Carpintería	30	27	31
Instaladores Sanitarios	30	27	
Dibujantes de la Construcción	27	27	27

Cursos de Complementación y Especialización (1)	1er. año D.C.	2do. año D.C.	3er. año D.C.
	Lenguaje 2	0	0

En el Año Único de Ingreso, aparecen cinco horas de Lenguaje en quince del total del curso.

(1) Sólo para obreros que certifican práctica no menor a 30 horas semanales en: Albañilería, Encofrado y Armado, Carpintería de Obra, Herrería de Obra, Pintura de Obra, Instalaciones Sanitarias, Instalaciones Calefacción, Instalaciones Eléctricas, Dibujo de la Construcción, Ayudante Técnico de Arquitecto e Ingeniero, Técnico Instalador Sanitario, Constructor.

INSTITUTO POLITÉCNICO

	Duración (en años)	1er. año	2do. año
Pedicuría y Masaje	2	-----	-----
Curso de Idóneo y Técnico en Belleza	2	Lenguaje (3)	Lenguaje (s/d)

CONCLUSIONES:

1. El tiempo pedagógico dedicado al “Lenguaje” es de dos horas semanales en cursos de entre 27 y 30 horas semanales.
2. En cursos de hasta tres años de duración, “Lenguaje” aparece sólo en primer año o bien en un “curso de complementación” de cinco horas semanales en quince, para obreros con práctica que requerían de una mayor especialización.
3. Aparece la denominación “Lenguaje”, “Idioma Español” e “Idioma Castellano” en los distintos programas, sin distinguirse criterios diferenciales para adoptar una u otra denominación.
4. Los cursos que cuentan con “Lenguaje” en por lo menos dos años, por lo general muestran tres horas en primer año y dos en segundo año.
5. En la gran mayoría de cursos no aparece ningún componente del dominio lingüístico en los diseños curriculares. Cuando se incorpora “Lenguaje” es en los cursos de especialización de mano de obra calificada.
6. En términos porcentuales, el porcentaje de dominio lingüístico varía entre 10 y 20 % en los cursos que presentan Lenguaje.
7. Inglés aparece sólo para cursos de la Escuela de Comercio.

3. PLANES DE ESTUDIO 1960-1970

Documento: UTU, Planes de Estudio 1970, Departamento Técnico Docente.

	Duración (en años)	1er. año	2do. año
Pre-Vocacional⁶²	2	Idioma Español (6)	Idioma Español (6)
Total D.C. ⁶³		45	46
Total % D.L.			
Preparatorio de Ingreso	1	Idioma Español (5)	
Total D.C.		30	
Total % D.L.		15	13

Instituto de Enseñanza de la Construcción

Cursos	Duración (en años)	1er. año	2do. año	3er. año
Dibujo de la Construcción	3	29	28	28
Instalaciones Sanitarias	2	30	30	
Instalaciones Eléctricas	2	30	30	
Carpintería de obra	3	31	30	34
Albañilería	2	30	31	

Los cursos de este cuadro no presentan “Lenguaje”.

Cursos de Capacitación, Complementación y Especialización:

Lenguaje- 5 horas Matemática – 4 horas

Cursos⁶⁴	Duración (en años)	1er. año	2do. año	3er. año
Curso Preparatorio	1	Lenguaje (5)		
Albañilería*	3	Lenguaje (2)	-	-
Total Diseño Curricular		16	15	15
% Dominio Lingüístico		12,5	0	0

* Hormigón Armado, Carpintería de Obra, Herrería de Obra, Instalaciones Eléctricas, Instalaciones de Calefacción, Instalaciones Sanitarias, Pintura de Obra, Zinguería.

Cursos Técnicos

Para egresados del 3er. año de Aprendizaje o egresados de Enseñanza Secundaria. Se establecen dos “Cursos de Nivelación”, A y B. El Curso de Nivelación A presenta “Lenguaje” e “Inglés”.

⁶²“Los Cursos teóricos son equivalentes a los dos primeros años de Enseñanza Secundaria”.

⁶³ Los Diseños Curriculares no muestran el total del diseño curricular, sólo aparecen por asignaturas.

⁶⁴ No presentan Lenguaje

Cursos	Duración (en años)	1er. año	2do. año	3er. año
Técnico Instalador Eléctrico	2	Inglés (2)	Inglés (2)	-
Total Diseño Curricular	31	15	16	
% Dominio Lingüístico	13	13	12,5	

Síntesis del análisis curricular de los Planes de Estudio de 1970

Todos estos cursos tienen una duración de 3 años y presentan “Lenguaje” con un tiempo pedagógico de dos horas sólo en 1er. año. El tiempo pedagógico total en los diseños curriculares es similar. El porcentaje de dominio lingüístico en el total del diseño curricular varía entre 12,5 y 15 %.

Los cursos técnicos incluyen “Cursos de Nivelación” que presentan “Lenguaje” e “Inglés”.

INSTITUTO DE ENSEÑANZA MARÍTIMA

Cursos	Duración (en años)	1er. año	2do. año	3er. año
Idóneo en Mecánica Naval	3	Lenguaje (3)	Lenguaje (3)	-
Total Diseño Curricular		33	33	45
% Dominio Lingüístico		9	9	0
Carpintería General y de Ribera	3	Lenguaje (3)	Lenguaje (3)	
Total Diseño Curricular		31	32	33
% Dominio Lingüístico		10	9	0

ESCUELA DE REPARACIONES, CONSTRUCCIONES NAVALES Y ANEXOS

Cursos	Duración (en años)	1er. año	2do. año	3er. año
Carpintería de Ribera ⁶⁵	3	Inglés Técnico (1)	Inglés Técnico (1)	Inglés Técnico (2)
Total Diseño Curricular		47 ⁶⁶	41	52

⁶⁵ Los siguientes cursos comparten el mismo 1er. año común: Mecánica Naval, Caldería y Herrería Naval, Soldadura y Cañería, Maniobras.

⁶⁶ Las asignaturas varían entre 12 y 24 semanas.

INSTITUTO DE ENSEÑANZA DE MECÁNICA Y ELECTROTECNIA

1er. Ciclo

Cursos	Duración (en años)	1er. año	2do. año	3er. año
Mecánica y Electricidad (A)	3	Lenguaje (4)	Lenguaje (3)	-----
Total Diseño Curricular		38	39	39
% D.L.		10,5	8	0

2do. Ciclo Diurno. 4to y 5to.

2 años de duración (Vigente desde 1958)

Cursos	4to. año	5to. año
Electrotecnia	Inglés Técnico (2)	Inglés Técnico (2)
Total D.C.	39	38
% D.L.	5	5
Electrónica	Inglés Técnico (4)	Inglés Técnico (4)
Total D.C.	57	56
% D.L.	7	7

2do. Ciclo Nocturno. 4to., 5to. y 6to. (Vigente desde 1965)

3 años de duración

Cursos	4to. año	5to. año	6to. año
Electrotecnia		Inglés Técnico (2)	Inglés Técnico (2)
Total Diseño Curricular	29	30	31
% D.L.	0	7	6
Electrónica	Inglés Técnico (3)	Inglés Técnico (3)	Inglés Técnico (2)
Total Diseño Curricular	30	28	29
% D.L.	10	11	7

3er. Ciclo. (Egresados del 2do. Ciclo). Vigente desde 1958.

Cursos	1er. año	2do. año
Mecánica General ⁶⁷	Inglés Técnico (3)	Inglés Técnico (3)
Total Diseño Curricular	25	24
% D.L.	12	12,5

⁶⁷ Diseño Curricular similar, con la presencia de Inglés Técnico con el mismo tiempo pedagógico presentan los cursos de Electrotecnia y Electrónica.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE MONTEVIDEO

Cursos	Duración	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año	5to. año
Belleza	5 años	Lenguaje (3)	Lenguaje (3)	-	-	-
Total Diseño Curricular		27	36	30	27	26
% D.L.		11	8	0	0	0
Bordados a Máquina y Bordados a Mano*	3 años	Lenguaje (3)	Lenguaje (3)			
Total Diseño Curricular		33	30	30		
% D.L.		9	10	0	0	0

* Corte y Costura, Corsetería, Curso del Hogar, Sastrería, presentan similar diseño curricular y el mismo tiempo pedagógico en Lenguaje.

ESCUELAS DE COMERCIO

Cursos	Duración	Preparatorio	1er. año	2do. año	3er. año
Idóneos para Comercio (Diurno)	3 años	1 año			
Lenguaje		5	3		-
Inglés			3	3	-
Total diseño curricular		15	15	14	-
% D.L.		33	40	21	
Idóneos para Comercio (Nocturno)	3 años				
Lenguaje		-	3		
Inglés		-		3	3
Total diseño curricular		-	9	9	9
% D.L.			33	33	33
Secretariado Comercial	1 año		Inglés (3)		
Total diseño curricular		-	18	-	-
% D.L.			17		

ESCUELAS AGRARIAS GENERALES

En el año de “Pre Formación” el diseño curricular (44 horas semanales) presenta a “Idioma Español” con un tiempo pedagógico de 3 horas semanales.

Este curso obligatorio es para los cursos de “Experto Agrario” de cuatro años, el cual presenta “Idioma Español y Literatura” con dos horas semanales en 1er. año. Cada año tiene un tiempo pedagógico de 44 horas semanales.

ESCUELAS INDUSTRIALES POLITÉCNICAS

Aparece la asignatura “Lenguaje” con tres horas semanales en 1ro. y 2do. de Carpintería, Mecánica y Electricidad, Corte y Costura, Lencería y Bordados y Tejidos, en cursos de tres años con un tiempo pedagógico de entre 30 y 32 horas.

ESCUELAS INDUSTRIALES POLITÉCNICAS- PLAN PILOTO 1967 (Escuelas de Canelones y Paso de los Toros)

PLAN PILOTO 1967

	Mujeres				Hombres			
	Pre-Formación		Formación		Pre-Formación	Formación		
	1ro.	2do.	1ro.	2do.		1ro.	2do.	3ro.
Asignaturas								
Lenguaje	4	3	0	0	4	3		
Literatura			2			2		
Total horas Dominio Lingüístico	4	3	2	0	4	3	2	

Este Plan Piloto tuvo un diseño curricular de 36 horas semanales.

A pesar de estar separado el diseño curricular para mujeres y para varones, en las asignaturas del dominio lingüístico no aparecen diferencias.

En las “Escuelas Politécnicas Experimentales” de Cerro y Paso de la Arena aparece “Lenguaje” con tres horas semanales en 1ro. y 2do. de los cursos de tres años.

PLAN DE ESTUDIOS PARA CURSOS NOCTURNOS DE CAPACITACIÓN

En los cursos de tres años, aparece “Lenguaje” con dos horas en 1ro. y 2do.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO

Los Cursos de Perfeccionamiento Obrero, de dos años de duración, presentan “Lenguaje” con dos horas semanales en 1ro. y 2do., en un diseño curricular de 24 horas; 12 horas en cada año.

4. PLANES DE ESTUDIO 1960 a 1990

El estudio de los programas de los cursos de este periodo, permite presentarlo mediante un balance de los distintos niveles de formación que ofrece el Consejo de Educación Técnico Profesional a través del documento denominado “La Oferta Educativa. Edición 1998” de ANEP-Consejo de Educación Técnico Profesional- UTU.

Los niveles son los siguientes:

1. Ciclo Básico.
2. Bachillerato Tecnológico
3. Educación Técnica y Profesional

La Educación Técnica y Profesional se puede discriminar en:

- A. Educación Técnica: comprende la Formación de Técnicos (medio y medio superior).
- B. Formación Profesional Superior: comprende la Formación de Trabajadores altamente calificados.
- C. Formación Profesional Básica: comprende la Formación de Trabajadores calificados.
- D. Capacitación Profesional: tiende a dar respuestas rápidas y de adecuación a puestos de trabajo.
- E. Otras acciones educativas: Formación en la Empresa y Educación a distancia.

A continuación se presentará cada una de las denominadas “ofertas educativas”, el total del tiempo pedagógico del diseño curricular correspondiente a cada oferta educativa, la identificación de las asignaturas del dominio lingüístico y el cálculo del porcentaje del dominio lingüístico sobre el total del tiempo pedagógico del diseño curricular cuando corresponda.

Tecnología Agraria- BT Plan 1997- Duración: 3 años.

Asignaturas	1er. año	2do. año	3er. año
Análisis y Producción de Textos	3	3	3
Inglés	3	3	3
Total Diseño Curricular	38	38	38
% D.L.	21	21	21

Para los siguientes cursos no se detectan asignaturas del dominio lingüístico:

- Idóneo en riego (A) – CE- Plan 1991 – Duración 1 año- 31 hs/sem
- Experto en riego (B)- CE- Plan 1991 – Duración 1 año- 46 hs/sem
- Agropecuario (A) –CT – Plan 1976 – Duración 2 años- 40 hs/sem
- Granjero (C) – CT- Plan 1976 – Duración 2 años- 40 hs/sem
- Forestal (B)- CT- Plan 1994 - Duración 3 años- 40 hs/sem
- Horti-Fruticultura (A)- CT Plan 1976 – Duración 2 años- 40 hs/sem
- Maquinaria Agrícola (B)- CT – Plan 1976- Duración 2 años- 40 hs/sem
- Vitivinicultura (C) – CT- Plan 1976- Duración 3 años- 42 a 45 hs/sem

- Prácticos e Idóneos- FPB Plan 1962
- Agropecuario (A)- Duración 1 año- 40 hs/sem
- Granjero Avícola (B)- Duración 1 año- 40 hs/sem
- Granjero Citrisilvicultor (C) - Duración 1 año- 40hs/sem
- Forestal (D)- Duración 1 año- 40 hs/sem

- Módulos Forestales- FPBM Plan 1994- Duración: Cursos trimestrales

- Forestación- Viveros y Plantaciones (A)- 22hs/sem
- Manejo de Bosques (B)- 22 hs/sem

- Prevencionista Forestal en Fauna y Flora- FPM Plan 1994- Duración: tres meses y una pasantía

- Cultivos Protegidos – CC Plan 1996 – 30 hs.
- Operación y mantenimiento de ordeñadoras mecánicas y tanques de frío-CC Plan 1996- 40 hs.
- Prevención y Combates de Incendios Forestales- CC Plan 1996- 32 hs.
- Jardinería- CC Plan 1998- Duración 1 año- 12 hs/sem
- Viverista Ornamental y Sanidad Vegetal- CC Plan 1998- Duración 1 año- 15 hs/sem.

- Pintura en Tela (A)- FPB Plan 1962- Duración 1 año- 12hs/sem
- Alfombras (B)- FPB Plan 1962- Duración 1 año- 22 hs/sem
- Tapices (D)- FPB Plan 1962- Duración 1 año- 22 hs/sem
- Serigrafía (E)- FPB Plan 1962- Duración 1 año – 17 hs/sem
- Lustrado, Laqueado y Dorado a la Hoja (F)- FPB Plan 196- 17 hs/sem
- Grabado de Joyas (A)- FPB Plan 1962 – Duración 2 años- 24 hs/sem
- Violería (B)- FPB Plan 1962- Duración 2 años- 26 hs/sem.
- Artesanía del Cuero (A)- FPB Plan 1962- Duración 3 años- 28 hs/sem
- Cerámica (B) –FPB Plan 1962- Duración 3 años- 23 hs/sem
- Cestería (A)- FPB Plan 1962- Duración 3 años- 23 hs/sem
- Dibujo y Pintura (B) –FPB Plan 1962- Duración 3 años- 22hs/sem
- Engarzado de Piedras Preciosas y Semipreciosas (A)- FPB Plan 1962- Duración 3 años- 23 hs/sem
- Escultura (B)- FPB Plan 1962- Duración 3 años- 22hs/sem
- Tapicería (C) – FPB Plan 1962- Duración 3 años- 23 hs/sem
- Joyería (A)- FPB Plan 1962- Duración 3 años- 29 hs/sem
- Metales (B) – FBP Plan 1962- Duración 3 años- 24 hs/sem
- Tallado y Pulido de Piedras Preciosas y Semipreciosas (A)- FPB Plan 1962- Duración 3 años- 23hs/sem
- Talla en Vidrio (B) –FPB Plan 1962- Duración 3 años- 23 hs/sem
- Piedras Semipreciosas (C) – CB Plan 1962- Duración 1 año- 20 hs/sem
- Talla en Madera- FPB Plan 1962- Duración 3 años- 19 hs/sem
- Talabartería- FPB Plan 1997- Duración 1 año- 20hs/sem
- Trabajos en guasca- (Cuero Crudo)- FPB Plan 1997 - Duración 1 año- 20hs/sem
- Aparado de Calzado (A)-FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-

- Armado de Calzado (B)- FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-
- Cortado de Calzado (C)- FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-
- Terminación de Calzado (D)- FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-
- Bolsos y Carteras (E) – FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-
- Billeteras (F) – FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-
- Talabartería (G)- FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-
- Compostura de Calzado (H)- FPA Plan 1962- Duración 1 año o un semestre-

Lechería- CT- Plan 1995

<u>Asignaturas</u>	1er. semestre	2do. semestre	3er. semestre	4to. semestre
Comunicaciones		2	3	
Inglés Técnico			3	3
Total Diseño Curricular	40	40	40	40
% D.L.	0	5	15	7,5

Producción Lechera- FPS Plan 1997

Hortifruticultura- FPS Plan 1998

<u>Asignaturas</u>	1er. año	2do. año
Análisis y Producción de Textos	3	
Inglés		3
Total Diseño Curricular	30	30
% D.L.	10	10

Plan 1989. Curso de Articulación entre “Formación Profesional Básica” y “Curso Técnico”

<u>Asignaturas</u>	Curso anual
Idioma Español	4
Total Diseño Curricular	28
% D.L.	14

Formación Profesional Básica: Carpintería, Instalaciones Eléctricas, Electricidad, Instalaciones Sanitarias, Mecánica, Mecánica Automotriz, Chapa y Pintura, Soldadura y Forja de Metales, Mantenimiento de Motores Diesel, Albañilería, Hormigón Armado, Cursos de Maquinaria Vial.

Curso Técnico: Obra Blanca y Equipamiento, Instalaciones Eléctricas, Electrotecnia y Electrónica, Instalaciones Sanitarias, Área Metal-Mecánica, Constructor.

5. CICLO BÁSICO PLAN 1996

Área	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Instrumental	Idioma Español	5	5	2
	Inglés	3	3	3
	Literatura	0	0	2
Total D.C.		37	38	39
% D.L.		22	21	18

N.B. Aparece "Portugués" como una de las "Actividades Adaptadas al Medio" (optativa).

6. CICLO BÁSICO. Experiencia Piloto Plan 1996

Área	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Instrumental	Idioma Español	5	5	0
	Inglés	5	5	4
	Idioma Español- Literatura	0	0	5
Total D.C.		38	38	38
% D.L.		26	26	24

7. CICLO BÁSICO AGRARIO. Experiencia Piloto Plan 1997

Área	Asignaturas	1ro.	2do.
Instrumental	Idioma Español	5	5
	Inglés	5	5
Total D.C.		50	50
% D.L.		20	20

8. CICLO BÁSICO AGRARIO. En régimen de alternancia Plan 1997

Área	Asignaturas	1ro.	2do.
Instrumental	Idioma Español	6	6
	Inglés	6	6
Total D.C.		80	80
% D.L.		15	15

Administración-CT Plan 1989

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
Literatura	2	2	2	0
Inglés	3	3	0	0
Inglés Básico	0	0	4	0
Total D.C.	34	34	34	33
% D.L.	15	15	18	0

Administración Básico- FPS Plan 1989- Módulos 1 a 3- Módulos 1 y 2 y Módulo 3

Asignaturas	Módulos 1-2-3	Módulos 1-2	Módulo 3
Inglés Básico	4	0	4
Total D.C.	42	28	17
% D.L.	9,5	0	23,5

Administración- FPS Plan 1989

Contable *

Financiera*

En Recursos Humanos*

*Oferta educativa sin asignaturas en el dominio lingüístico

Secretariado- FPS Plan 1989 – Duración 2 años**Secretariado Bilingüe- FPS Plan 1989- Duración 3 años**

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Literatura	2	2	2
Inglés	6	6	6
Prácticas secretariales (en Inglés)	0	0	4
Comunicaciones (Administración- En Inglés)			3
Historia de la Cultura (En Inglés)			6
Total D.C.	42	42	36
% D.L.	19	19	58

Auxiliar Administrativo- FPS Plan 1989

-Contable (Módulo I)

-Contable Calificado (Módulo 2)

No presenta asignaturas del dominio lingüístico

Corredor de Seguros- CT Plan1996

Asignaturas	1ro.	2do.
Inglés	2	2
Portugués	3	3
Total D.C.	25	25
% D.L.	20	30

Administración y Servicios- BT Plan 1997

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
Análisis y Producción de Textos	3	3	3
Inglés	3	3	3
Total D.C.	36	36	36
% D.L.	17	17	17

Rematador- CT Plan 1998- Duración 2 años**Operador Inmobiliario- CT Plan 1998- Duración 2 años****Diseño Gráfico- CT Plan 1998- Duración 2 años**

Cursos que no presentan asignaturas del dominio lingüístico.

Comunicación Social- CT Plan 1998

- Publicidad (A)
- Prensa (B)
- Radiodifusión (C)
- Relaciones Públicas (D)
- Televisión (E)

Asignaturas	1ro.	2do.
Análisis Literario y Periodístico		3
Idioma Español II	3	3
Inglés Técnico	3	0
Portugués	0	3
Semiótica	0	2
Total D.C.	33	33*
% D.L.	18	33

* Todos los 2dos. tienen 33 horas, a excepción del 2do. de Publicidad que tiene 30 horas.

Ayudante de Arquitecto- CT Plan 1989**Ayudante de Ingeniero Civil y Agrimensor- CT Plan 1989****Dibujante- FPS Plan 1989****Dibujante Técnico- FPS Plan 1989**

Cuatro años para el Curso Técnico y dos o tres años para la FPS.

Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
Literatura	2	2	2	0
Inglés	0	0	2	2
Total D.C.	38	38	38	38
% D.L.	5	5	10,5	5

Constructor- CT Plan 1989

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
	Literatura	2	2	2	0
Total D.C.		36	36	36	40
% D.L.		5,5	5,5	5,5	0

Quinchado- CC Plan 1996-

Duración: 290 horas.

No presenta asignaturas del dominio lingüístico.

Albañilería-CB Plan 1998 (A)**Hormigón Armado- CB Plan 1998 (B)**

Duración del curso: dos módulos, de 16 semanas cada uno.

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Espacio de Apoyo Formativo Idioma Español	2	2
Total D.C.		24	24
% D.L.		8	8

Instalaciones Eléctricas- CT Plan 1989

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
	Inglés	0	0	2	2
Total D.C.		36	36	36	41
% D.L.		0	0	5,5	5

Instalaciones Eléctricas- FPS Plan 1992

	Asignaturas	1ro.
	Literatura	2
Total D.C.		35
% D.L.		6

Instalaciones Sanitarias- CT Plan 1989

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
	Literatura	2	2	2	0
Total D.C.		36	36	37	38
% D.L.		5,5	5,5	5	0

Instalaciones Sanitarias- CB Plan 1998

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Espacio de Apoyo Formativo Idioma Español	2	2
Total D.C.		24	24
% D.L.		8	8

Electromecánica y Electrónica- BT Plan 1998

- Electromecánica (A)
- Electro-Electrónica (B)
- Mecánica Automotriz (C)

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
	Análisis y Producción de Textos	3	3	
	Inglés Técnico	3	3	3
Total D.C.		39	39	39
% D.L.		15	15	15

Electrotecnia- CT Plan 1986

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	7mo.
	Inglés	2	2	2	0	0	0	0
	Literatura	3	0	0	0	0	0	0
Total D.C.		36	36	36	35	35	22	27
% D.L.		14	5,5	5,5	0	0	0	0

Electrónica- CT Plan 1986

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	7mo.
	Inglés	2	2	2	0	0	0	0
	Literatura	3	0	0	0	0	0	0
Total D.C.		36	35	36	36	40	30	25
% D.L.		14	6	5,5	0	0	0	0

Computación- CT Plan 1986

Duración: 3 años. No presenta asignaturas del dominio lingüístico.

Articulación B.D./C.T. Plan 1993 para ingresar a los 4to. de Electrotecnia-Electrónica

Duración: 1 año. No presenta asignaturas del dominio lingüístico.

Radio y TV- FPS Plan 1986

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Inglés	2	2
	Literatura (optativa)	0	3
Total D.C.		35	35
% D.L.		6	6 (14 incluyendo la optativa)

Electricidad- FPS Plan 1991

- Bobinados (A)
- Electricidad de automotores (B)
- Instalaciones eléctricas

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Literatura	0	3
Total D.C.		35	35
% D.L.		0	8,5

Electrotecnia y Electrónica del Automóvil- FPE Plan 1991

Duración: 1 año. No presenta asignaturas del dominio lingüístico.

Electricidad- CB Plan 1998

Duración: Dos módulos de 320 horas cada uno.

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Espacio de Apoyo Formativo Idioma Español	2	2
Total D.C.		24	24
% D.L.		8	8

**Electrotecnia –FPB Plan 1998 (Experimental)
Instalaciones Eléctricas Domiciliarias**

Duración: Un año, dos módulos semestrales.

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Idioma Español	1	1
Total D.C.		30	30
% D.L.		3	3

Para los siguientes cursos no se detectan asignaturas del dominio lingüístico:

- Belleza- CT Plan 1962- Duración 3 años- 28 a 30 hs/sem
- Belleza- FPB Plan 1962- Duración 2 años- 20 hs/sem
- Maquillaje Integral- FPS Plan 1962- Duración 1 año- 20 hs/sem
- Confitería- FPE Plan 1998 (B)- Duración 2 años (o año único)-14 hs/sem
- Panadería y Repostería (A)- FPB Plan 1962- Duración 1 año- 20 hs/sem
- Conservación de Alimentos- CC Plan 1996- Duración 130 hs totales
- Cocina Especializada- CC Plan 1996- Duración 120 hs totales
- Derivados Lácteos- CC Plan 1996- Duración 50 hs totales
- Cocina- CB Plan 1998- Duración 2 módulos semestrales de 180 hs cada uno, 12 hs/sem
- Gastronomía- FPS Plan 1998- Duración 2 módulos semestrales de 315 hs cada uno, 22 hs/sem
- Impresión FOCET- FPS Plan 1986- Duración 2 años- 24 hs/sem
- Composición y Armado en Pantalla- FPS 1997- Duración 2 años- 25 hs/sem
- Operador Informático- CS Plan 1998- Duración 120 hs totales

Armado en Frío (A)- FPB Plan 1962**Encuadernación y Dorado (B)- FPB Plan 1962****Impresión Tipográfica (C)-FPB Plan 1962**

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
	Idioma Español	0	2	0
Total D.C.		22 (B-C)/ 14 (A)	22	20
% D.L.		0	9	0

Procesamiento y Mantenimiento Informático- BT Plan 1997

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
	Análisis y Producción de Textos	3	3	3
	Inglés	3	3	3
Total D.C.		36	36	36
% D.L.		17	17	17

Informática- FPS Plan 1989

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Inglés Técnico	3	2
Total D.C.		21	21
% D.L.		14	14

Módulos Administrativos Contables- 8 módulos- (N° 1 al N° 8)

	Asignaturas	Módulo N°3	Módulo 1 al 8
	Inglés Básico	4	4
Total D.C.		14	121
% D.L.		28,5	3

Módulos Informáticos- 4 módulos- (N° 9 al N° 12)

	Asignaturas	Módulo 9	Módulo 10	Módulo 11	Módulo 12
	Inglés Técnico	3	3	2	2
Total D.C.		21	21	21	21
% D.L.		14	14	9,5	9,5

Módulos Administrativos Contables Complementarios para Cursos Técnicos (Módulos N° 17 y 18)

Duración: 2 años. No presenta asignaturas del dominio lingüístico.

Módulos Secretariales (N° 14, 15 y 16)

	Asignaturas	Módulo 14	Módulo 15	Módulo 16
	Inglés	Inglés I 6	Inglés II 6	Inglés III 6
	Comunicación (Administración en Inglés)			3
	Historia de la Cultura (Inglés)			6
	Prácticas Secretariales II (Inglés)			4
Total D.C.		42	42	42
% D.L.		14	14	45

Carpintería de Obra Blanca y Equipamiento- CT Plan 1989

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
	Literatura	0	2	2	2
Total D.C.		36	37	36	35
% D.L.		0	5	5	6

Para los siguientes cursos no se detectan asignaturas del dominio lingüístico:

- Carpintería de Obra y Equipamiento (A) Práctica Profesional- Duración 1 año- 25 hs/sem
- Herrería de Obra y Metalurgia (B) Práctica Profesional- Duración 1 año - 25 hs/sem
- Carpintería- FPS Plan 1990- Duración 1 año- 31 hs/sem
- Modelo para Fundición de Carpintería- FPS Plan 1986- Duración 2 años- 23 hs/sem
- Ebanistería- FPE Plan 1986- Duración 3 años- 33 a 22 hs/sem

Carpintería- FPB Plan 1962

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Idioma Español	2	0
Total D.C.		30	30
% D.L.		7	0

Carpintería- FPB Plan 1998 (Experimental)- Duración: 4 semestres

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
	Idioma Español	1	1	1	1
Total D.C.		30	30	30	30
% D.L.		3	3	3	3

Maquinista Naval- CT Plan 1962- Duración: 5 años

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.
	Inglés Técnico	3	3	3	3	3
Total D.C.		37	40	39	37	38
% D.L.		8	7,5	8	8	8

Para los siguientes cursos no se detectan asignaturas del dominio lingüístico:

- Marinero Pescador (1º)- FPS Plan 1976- Duración 3 años- 36 hs/sem
- Patrón de Cabotaje y Pesca Costera (2º)- FPS Plan 1976- Duración 3 años - 36 hs/sem
- Patrón de Cabotaje y Pesca de Altura (3º)- FPS Plan 1976- Duración 3 años- 36 hs/sem

Carpintería de Ribera (A)- FPS Plan 1990

Mecánica Naval (A)- FPS Plan 1990

Motores a Propulsión y Auxiliares (B)- FPS Plan 1990

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
	Literatura	0	2	0
	Inglés	2	2	2
Total D.C.		36	36	36
% D.L.		5,5	11	5,5

Caldería y Soldadura (B)- FPS Plan 1990

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Literatura	0	2
	Inglés	2	2
Total D.C.		36	36
% D.L.		5,5	11

Plástico Reforzado (PRFV)- FPB 1994

	Asignaturas	1ro.	2do.
	Idioma Español	2	2
Total D.C.		34	31
% D.L.		6	6

Para los siguientes cursos no se detectan asignaturas del dominio lingüístico:

- Tecnólogo Mecánico- Plan 1994- Duración 3 años
- Mecánico en Producción- CT Plan 1989
- Mecánico en Mantenimiento Industrial- CT Plan 1989
- Mecánico en Vehículos y Motores- CT Plan 1989

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.	4to.
	Inglés	0	2	2	0
	Literatura	2	0	2	0
Total D.C.		37	37	36	36
% D.L.		5	5	11	0

Termodinámica (Frío-Calor)- BT Plan 1997

	Asignaturas	1ro.	2do.	3ro.
	Análisis y Producción de Textos	3	3	3
	Inglés	3	3	3
Total D.C.		33	36	38
% D.L.		18	17	16

PROGRAMA CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Cantidad de centros en todo el territorio nacional: 19

Montevideo: 6

Interior: 13

Alumnos inscriptos en 2007 por Lengua Extranjera

Lenguas	Cantidad de alumnos
Alemán	264
Italiano	3089
Francés	2063
Portugués	4003
Total de alumnos inscriptos en 2007 en todo el país	9419

Cantidad de profesores por Lengua Extranjera

Lenguas	Cantidad de profesores
Alemán	4
Italiano	49
Francés	43
Portugués	74
Total de profesores en todo el país	172

Año 2006 Alumnos promovidos por Lengua Extranjera

Lenguas	Nivel	Cantidad de alumnos promovidos
Alemán	1°	32
	2°	37
	3°	18
Total promovidos en Alemán		87
Francés	1°	377
	2°	220
	3°	204
Total promovidos en Francés		801
Italiano	1°	522
	2°	353
	3°	342
Total promovidos en Italiano		1217
Portugués	1°	469
	2°	303
	3°	272
Total promovidos en Portugués		1044
Cantidad de alumnos promovidos en todas las Lenguas		3149

Análisis de materiales curriculares

Lengua	Organización curricular ⁶⁸	Tiempo pedagógico en años
Alemán	“Programa 1er. año 2003” organizado en tres módulos, 15 unidades desagregadas según “temas”, “comunicación”, “gramática” y “aprendizaje”.	3 años
Francés	El programa se divide en siete módulos. Se desagrega en: “comprehension écrite”, “comprehension orale”, “comprehension et production orales” “comprehension et production écrites”, “travail intégré des quatre compétences”.	3 años
Italiano	El programa se divide en siete módulos. Cada módulo presenta. “Contenidos lexicales”, “contenidos gramaticales”, “objetivos” y “recursos didácticos” y “elementos de civilización”. A partir del módulo VI aparecen “objetivos comunicativos”, “léxico y elementos de civilización” y “contenidos gramaticales”.	3 años
Portugués	El programa presenta “objetivos generales”, “perfil de egreso de primer año”, “perfil de egreso de segundo año”, “perfil de egreso de tercer año”, “objetivos” (por módulo), “situaciones de comunicación”, “gramática”, “vocabulario”, “lectura/comprensión oral y escrita”, “producción oral y escrita” y “civilización”.	3 años

⁶⁸ Análisis del material curricular proporcionado por el Programa de Centros de Lenguas Extranjeras

DOMINIO LINGÜÍSTICO EN FRECUENCIA ABSOLUTA Y RELATIVA

	1941	1963	1968 Noct.	1976	1976 Noct.	1986	1993	1996	1996 Noct.	1996 Rural	2006 1ro. y 2do. ⁶⁹
Idioma Español	9	13	10	12	8	8	10	10	8	10	
Literatura	4	4	4		2	4	4	5	3	4	8
Francés	9	11	12	6	4						
Inglés	3	3					9	14	3	9	8
Francés o Inglés (Optativo)						9			6		
Total D.L. (Dominio Lingüístico en horas semanales)	25	31	26	18	14	21	23	29	20	23	16
Total D.L. (en porcentaje)	32	28	29	19	23	21	22	25	27	23	20
Total Diseño Curricular (en horas semanales)	78	110	90	93	60	100	102	114	75	99	78

CUADRO N° 1

⁶⁹ El 3er. año del Ciclo Básico no está aprobado al 12 de junio de 2007. Por lo tanto esta Reformulación 2006 no se considera a los efectos comparativos.

PLANES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE 1941 A 2006. CICLO BÁSICO

TIEMPO PEDAGÓGICO DE IDIOMA ESPAÑOL Y LITERATURA PARA CADA DISEÑO CURRICULAR
DE 1ro. a 3ro. DE CICLO BÁSICO EN HORAS SEMANALES

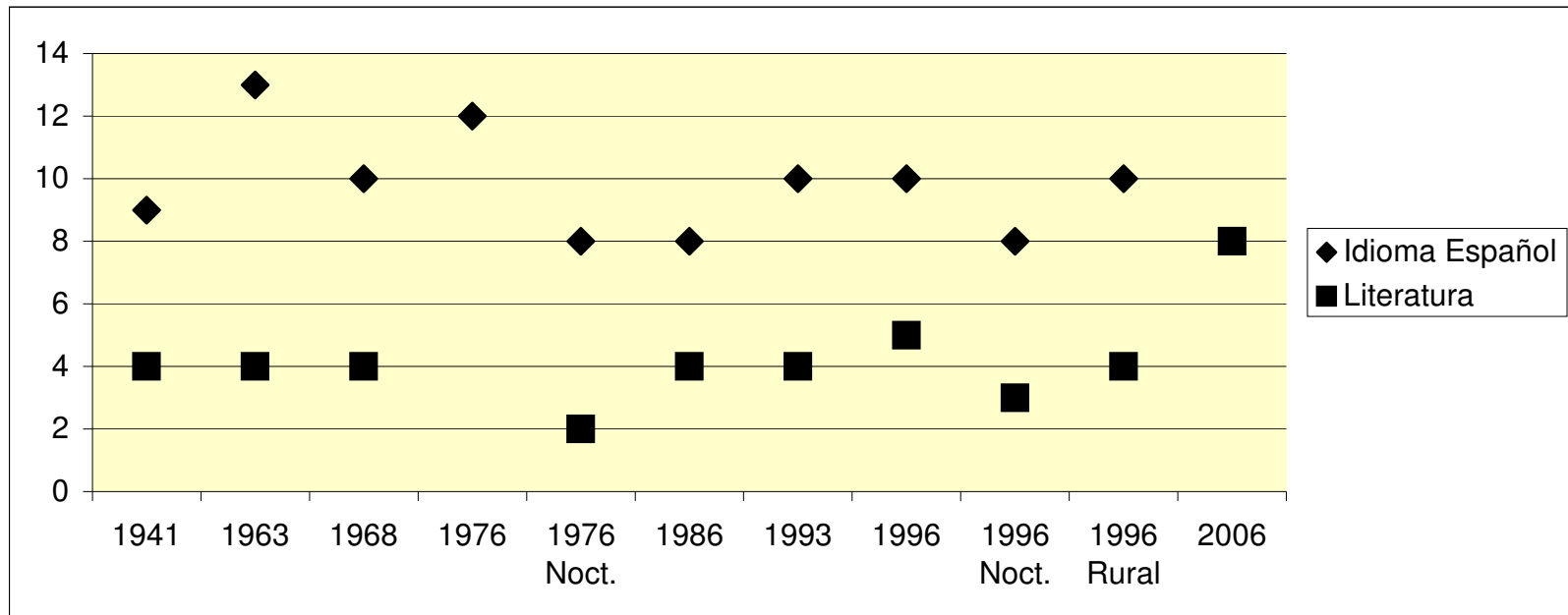


GRÁFICO N° 1

PLANES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE 1941 A 2006. CICLO BÁSICO

TIEMPO PEDAGÓGICO DE FRANCÉS E INGLÉS OBLIGATORIO PARA CADA DISEÑO CURRICULAR
DE 1ro. a 3ro. DE CICLO BÁSICO EN HORAS SEMANALES⁷⁰

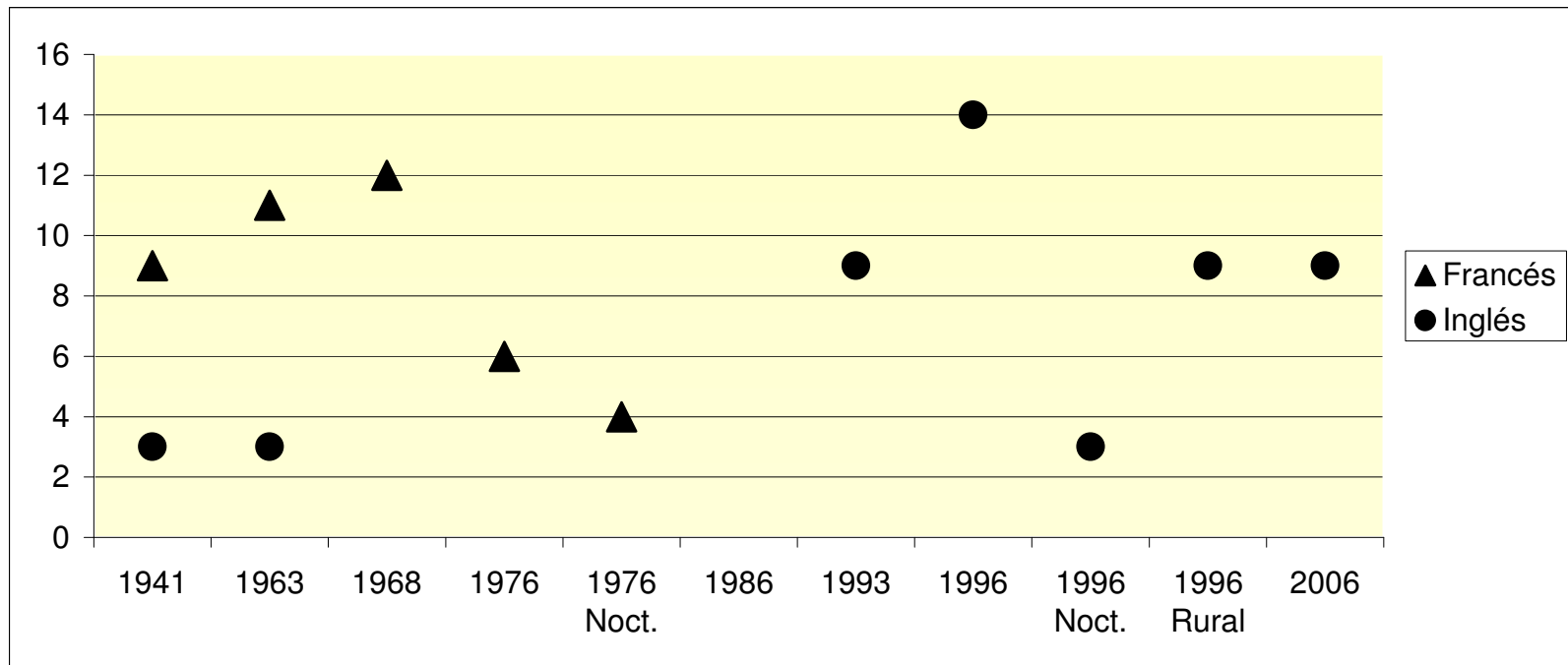


GRÁFICO N° 2

⁷⁰ Plan 1986 y Plan 1996 Nocturno presentan como opción obligatoria Francés o Inglés (ver Cuadro N° 3).

PLANES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE 1941 A 2006. CICLO BÁSICO

TIEMPO PEDAGÓGICO DE FRANCÉS e INGLÉS (Obligatorio) y FRANCÉS E INGLÉS (Optativo) PARA CADA DISEÑO CURRICULAR DE 1ro. a 3ro. DE CICLO BÁSICO EN HORAS SEMANALES

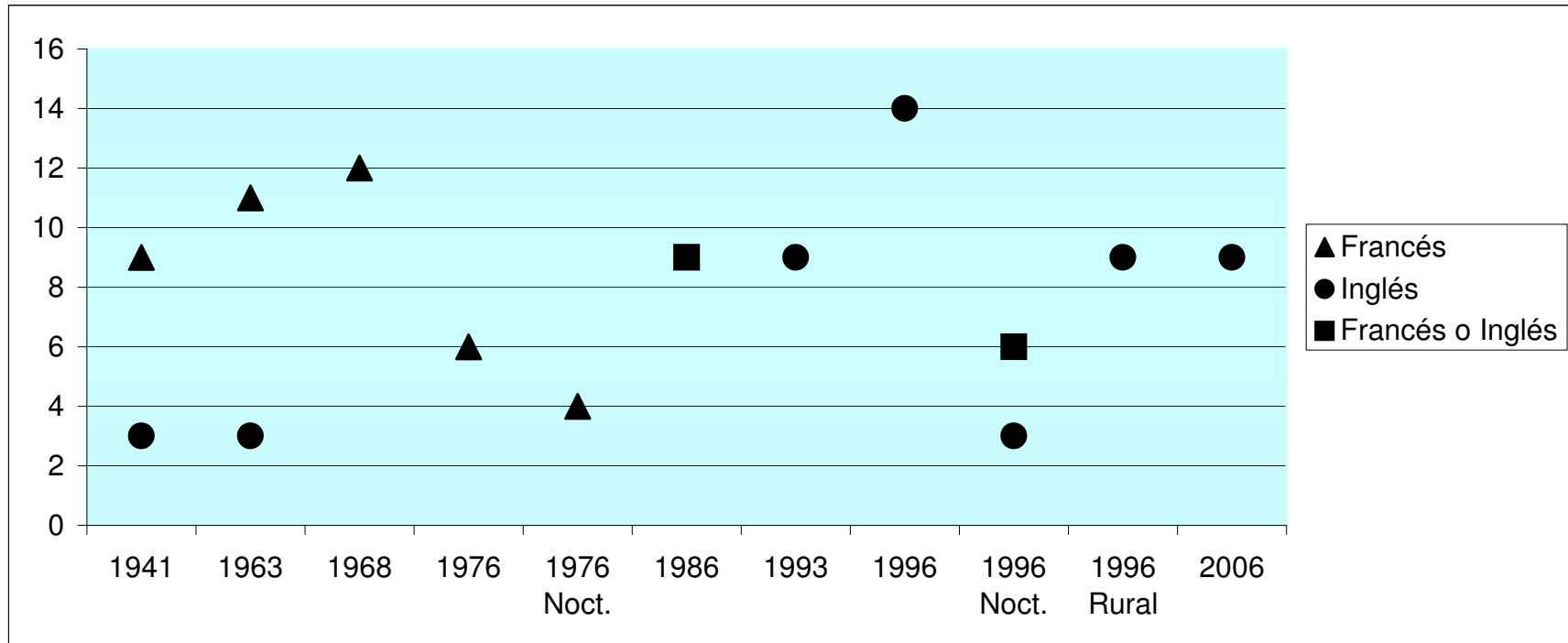


GRÁFICO N° 3

PLANES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE 1941 A 2006. CICLO BÁSICO

PORCENTAJE DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN CADA DISEÑO CURRICULAR DE 1ro. a 3ro. DE CICLO BÁSICO

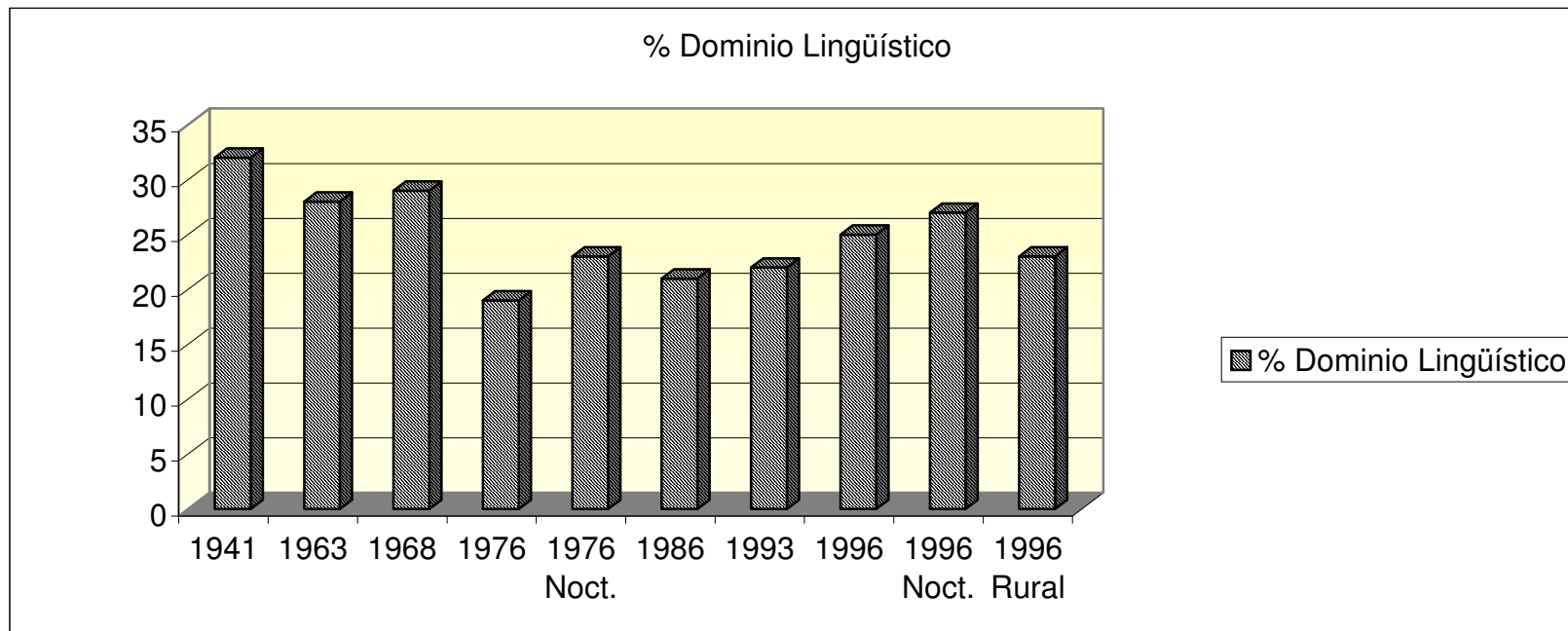


GRÁFICO N° 4

PLANES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE 1941 A 2006. CICLO BÁSICO

TIEMPO PEDAGÓGICO DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN CADA DISEÑO CURRICULAR DE 1ro. a 3ro. DE CICLO BÁSICO EN HORAS SEMANALES

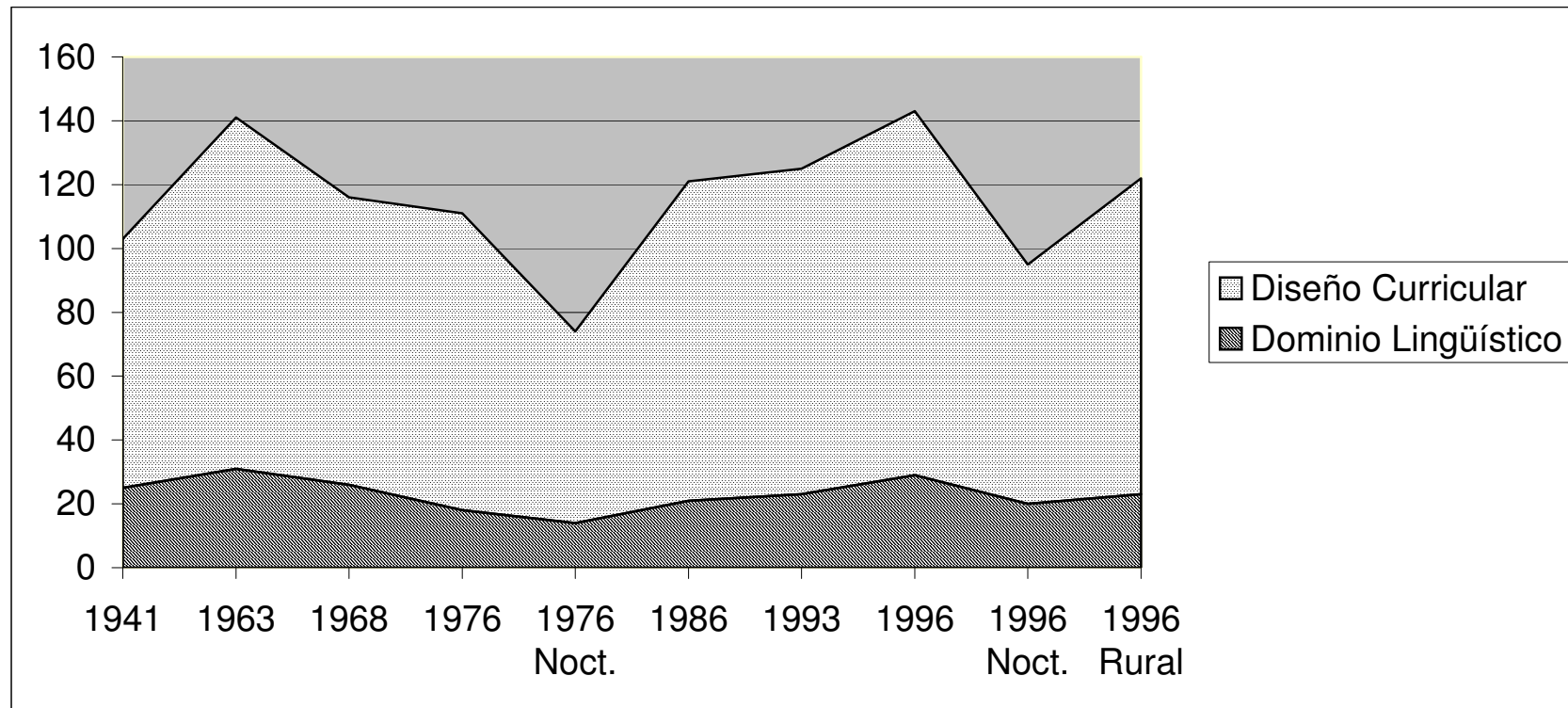


GRÁFICO N° 5

PLANES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE 1941 A 2006. CICLO BÁSICO

TIEMPO PEDAGÓGICO DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN CADA DISEÑO CURRICULAR
DE 1ro. a 3ro. DE CICLO BÁSICO DIURNO EN HORAS SEMANALES

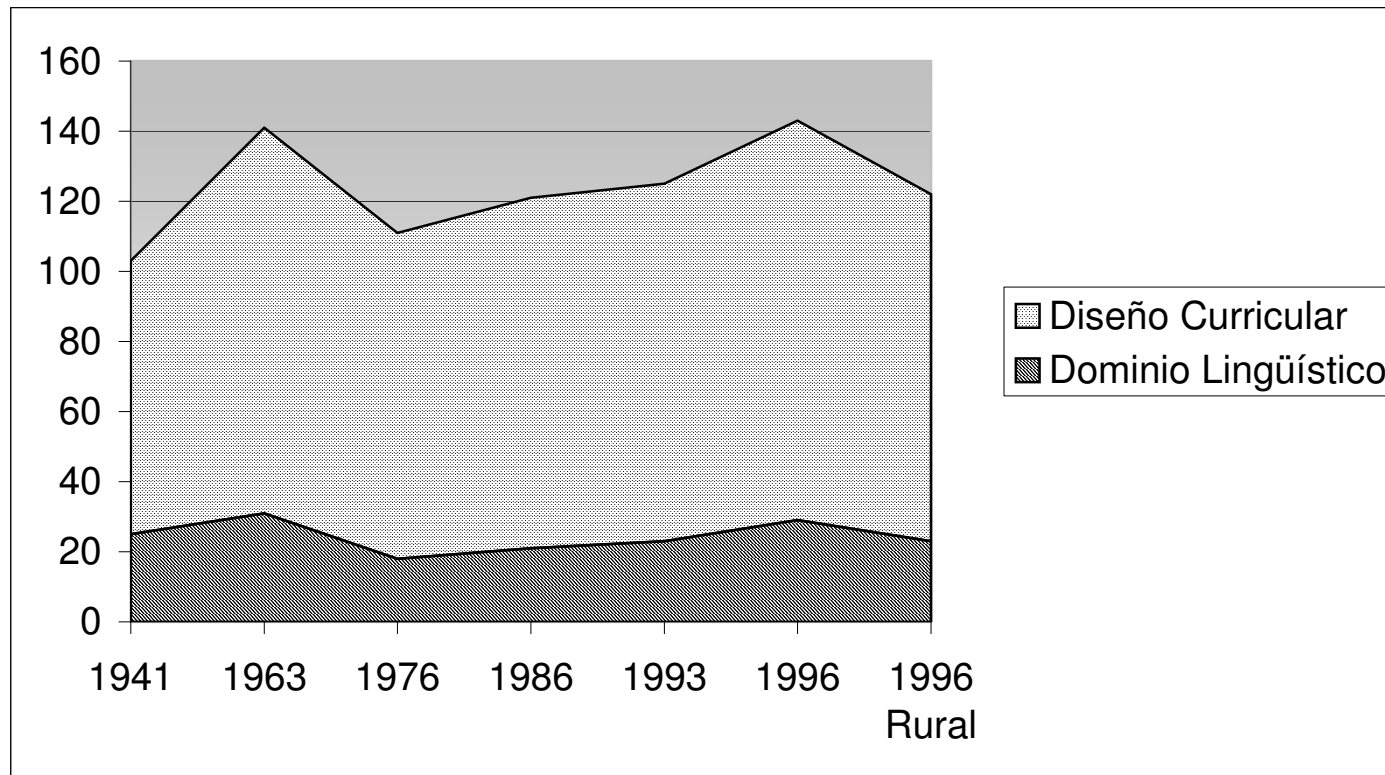


GRÁFICO Nº 6

PLANES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE 1941 A 2006. CICLO BÁSICO

TIEMPO PEDAGÓGICO DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN CADA DISEÑO CURRICULAR
DE 1ro. a 3ro. DE CICLO BÁSICO DIURNO EN HORAS SEMANALES⁷¹

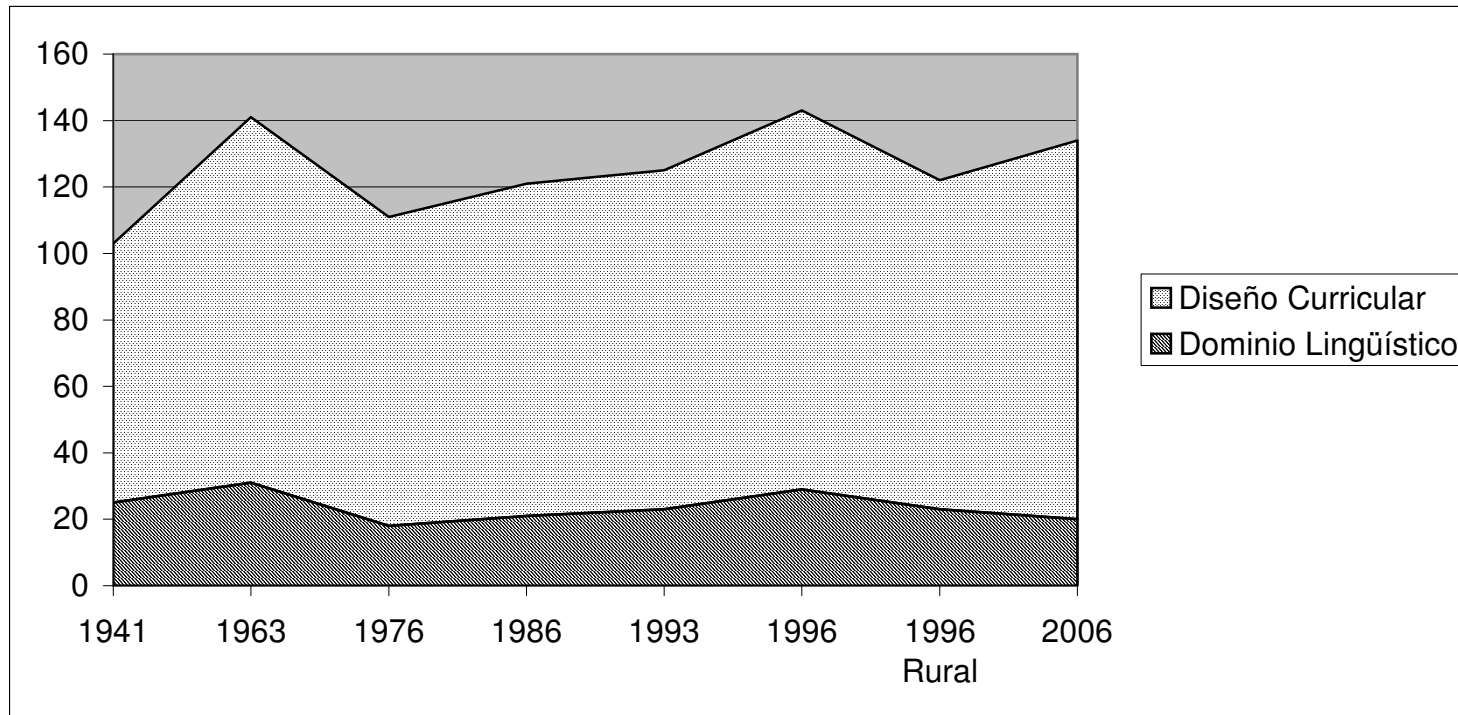


GRÁFICO N° 7

⁷¹ Se estima el tiempo pedagógico del dominio lingüístico en el Plan de Reformulación 2006 para 1ro. a 3ro. del Ciclo Básico

ÍNDICE del Apéndice 1

INFORME SOBRE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ANEP DESDE 1941 A 2007

1. Introducción	83
2. Objeto de estudio, objetivo general y objetivo específico	84
3. Unidades de análisis	84
PROGRAMAS DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	87
1.a. Programas de Educación Inicial	87
1. "Programa del Jardín de Infantes Primer año, niños de 3 a 4 años" 1907	87
2. "Currículum a aplicarse en el área de preescolares- edad 5 años en el Medio Rural" (s/f)	88
3. "Programa de Preescolares para 5 años" (s/f)	88
4. "Programas para jardines de infantes. Niveles 3 y 4 años" (s/f)	89
5. Programa de Jardinería 1979	89
6. Programa de educación inicial para 3, 4 y 5 años 1997	90
1.b. Programas de Educación Primaria	96
1. Algunos antecedentes	93
Programa escolar de 1887	93
Programa escolar de 1917	94
Programa escolar de 1921	94
Programa escolar de 1925	94
2. Programa de Enseñanza Primaria 1941	95
3. Programa para Escuelas Rurales de 1949	98
4. Programa de Enseñanza Primaria 1957	98
5. Programa de Enseñanza Primaria 1979	99
6. Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas Revisión 1986	100
7. Programa de Educación Primaria para las Escuelas Rurales. Revisión 1987	102
8. Experiencia de enfoque curricular por Áreas Integradas (desde 1997)	102
9. Creación en 1999 de 7º, 8º y 9º Grado en las Escuelas Rurales	102

1.c. Programas de Educación Especial	103
1. "Programa para discapacitado auditivo" (s/f)	103
2. "Hipoacúsicos con déficits asociados" (s/f)	103
3. "Discapacitados Auditivos. Nivel Inicial" (s/f)	104
4. "Programas para Clases Diferenciales, Nov. 1980"	106
5. "Discapacitados Visuales" (s/f)	107
6. "Programas para Discapacitados Intelectuales-Nivel A". Nov.1980	108
PLANES DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	110
1. PLAN 1941	110
1.1. ANÁLISIS DEL "PLAN DE ESTUDIOS 1941. PRIMER CICLO"	110
1.2. PLAN 1941. ANÁLISIS DESAGREGADO DEL PRIMER CICLO. 1ro., 2do. y 3ro.	111
1.3. PLAN 1941. SEGUNDO CICLO	112
1.4. PLAN 1941. Cuadros de síntesis de 4to., 5to. y 6to,	113
1.5. PLAN 1941. ANÁLISIS DE 4to., 5to. y 6to.	115
2. PLAN 1963	116
2.1. PLAN DE ESTUDIOS 1963. PRIMER CICLO. PRIMER NIVEL Y SEGUNDO NIVEL	116
2.2. PLAN 1963. ANÁLISIS DE PRIMER CICLO (1ro., 2do. y 3ro.)	117
2.3. "PLAN 1963. SEGUNDO CICLO". 6TO. AÑO.	119
2.4. PLAN 1963. ANÁLISIS DE 4to., 5to. y 6to.	120
3. PLAN 1968	121
3.1. PLAN 1968. ANÁLISIS DE 1ro., 2do. y 3er. año	121
4. PLAN 1976	122
5. PLAN 1976. Reformulación.	123
5.1. Plan 1976. Nocturno. Análisis de 1ro. a 3ro.	123
5.2. Plan 1976. Nocturno. Análisis de 1ro. a 4to.	123
5.3. "Plan 1976. Segundo Ciclo. Bachillerato-Nocturno"	124
5.4. "Plan 1976. Bachillerato Diversificado. Segundo Ciclo"	124
5.5. Plan 1976. Cuadro de Síntesis de 4to. a 5to.	125
6. PLAN 1986	126

7. PLAN 1993	127
7.1. "Ciclo Básico. Plan 1993"	127
7.2. "Plan Microexperiencia. Segundo Ciclo. Bachillerato" 1993	128
8. PLAN 1996	129
8.1. "1ER. CICLO EXPERIENCIA PILOTO 1996"	129
8.2. "PLAN 1996. CICLO BÁSICO. EXTRA EDAD NOCTURNO"	130
8.3. PLAN 1996 RURAL	131
9. PLAN 2003	132
10. REFORMULACIÓN 2006	135
PLANES DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL	137
PARTE A. ORGANIZACIÓN CURRICULAR ACTUAL	137
I. Generalidades	137
II. Oferta Educativa por sector	139
III. Estudio de los componentes del dominio lingüístico por oferta educativa según sector	143
1. GENERAL	143
1. Ciclo Básico Tecnológico – PLAN 2007	144
2. Ciclo Básico Tecnológico Alternancia- PLAN 2007	146
3. Ciclo Básico Tecnológico- PLAN 1996 Ref. 2005*	148
4. Ciclo Básico en Alternancia- PLAN 1996. Reformulación 2005	149
5. Ciclo Básico Extendido- PLAN 1996. Reformulación 2005	151
2. FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE. Plan de Estudios 2007	153
3. EDUCACIÓN MEDIA TECNOLÓGICA. Plan de Estudios 2004	154
4. BACHILLERATO TECNOLÓGICO. PLAN DE ESTUDIOS 1997	157
5. CURSOS TÉCNICOS DE NIVEL Terciario	159
CURSOS TÉCNICOS NIVEL Terciario. TECNICATURAS. Plan de Estudios 2000	160
CURSO TECNICO DE NIVEL Terciario (e.g.)	
ARTICULACIÓN PARA TECNÓLOGO QUÍMICO - Plan 2001	
Acuerdo A. N. E. P. - FACULTAD DE QUÍMICA	163

6. CURSO TÉCNICO 2DO. CICLO	164
7. EDUCACIÓN MEDIA PROFESIONAL. Plan de Estudios 2004	166
PARTE B. INVESTIGACIÓN CURRICULAR DE 1948 A 1998	170
1. PLANES DE 1954	170
1948 Cursos en todas las escuelas del interior y de la capital. (1ra.edición)	171
1954 Nuevos planes y programas de estudio	171
2. PLANES DE ESTUDIO 1955	179
3. PLANES DE ESTUDIO 1960-1970	181
4. PLANES DE ESTUDIO 1960-1990	186
5. CICLO BÁSICO PLAN 1996	189
6. CICLO BÁSICO. Experiencia Piloto Plan 1996	189
7. CICLO BÁSICO AGRARIO. Experiencia Piloto Plan 1997	189
8. CICLO BÁSICO AGRARIO. En régimen de alternancia Plan 1997	189
N.B. Planes 1962, 1967, 1970, 1976, 1986, 1989, 1990, 1991, 1992, 1994, 1995, 1996, 1997,1998 (Páginas 187 a 195 por escuelas y cursos)	

PROGRAMA CENTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS

198

CUADROS Y GRÁFICAS

Cuadro N° 1. Dominio Lingüístico en frecuencia absoluta y relativa. Planes 1941 a 2006 del Consejo de Educación Secundaria. 199

Gráfico N° 1. Planes de Educación Secundaria desde 1941 a 2006. Tiempo pedagógico de Idioma Español y Literatura para cada diseño curricular de 1ro. a 3ro. de Ciclo Básico en horas semanales. 200

Gráfico N° 2. Planes de Educación Secundaria desde 1941 a 2006. Tiempo pedagógico de Francés e Inglés obligatorio para cada diseño curricular de 1ro. a 3ro. de Ciclo Básico en horas semanales. 201

Gráfico N° 3. Planes de Educación Secundaria desde 1941 a 2006. Tiempo pedagógico de Francés e Inglés (Obligatorio) y Francés e Inglés (Optativo) para cada diseño curricular de 1ro. a 3ro. de Ciclo Básico en horas semanales. 202

Gráfico N° 4. Planes de Educación Secundaria desde 1941 a 2006. Ciclo Básico. Porcentaje del dominio lingüístico en cada diseño curricular de 1ro. a 3ro. de Ciclo Básico. 203

Gráfico N° 5. Planes de Educación Secundaria desde 1941 a 2006. Ciclo Básico. Tiempo pedagógico del dominio lingüístico en cada diseño curricular de 1ro. a 3ro. de Ciclo Básico en horas semanales. 204

Gráfico N° 6. Planes de Educación Secundaria desde 1941 a 2006. Ciclo Básico. Tiempo pedagógico del dominio lingüístico en cada diseño curricular de 1ro. a 3ro. de Ciclo Básico Diurno en horas semanales. 205

Gráfico N° 7. Planes de Educación Secundaria desde 1941 a 2006. Ciclo Básico. Tiempo pedagógico del dominio lingüístico en cada diseño curricular de 1ro. a 3ro. de Ciclo Básico Diurno en horas semanales. (Incluye Plan de Reformulación 2006). 206

APÉNDICE 2

RELEVAMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN LOS SUBSISTEMAS DE ANEP. PROPUESTAS Y CONCEPCIONES PRESENTES EN ELLOS.

Juan Manuel Fustes

1. INTRODUCCIÓN

Criterios metodológicos para el análisis

Estimamos necesaria la elaboración de criterios de análisis de los programas de asignaturas en cualquier nivel de la educación pública que se encuentren dentro del llamado dominio lingüístico.

Denominamos dominio lingüístico a aquellas materias que se postulan a sí mismas como tratando algún aspecto del lenguaje, en lo particular las lenguas: Español, Francés, Inglés, Italiano, Portugués, Alemán⁷².

Hemos considerado que, para afrontar tal análisis, se debían delinear algunas categorías, y hallamos que las más adecuadas tenían que ver con la identificación de paradigmas dentro de las ciencias del lenguaje, puesto que desde ellas se han realizado muchas transposiciones hacia la didáctica de las lenguas. Este encuadre es insuficiente, ya que la Didáctica se constituye como un conjunto de textos que puede ser estudiado independientemente (Behares, 2004).

Proponemos una división en cuatro paradigmas, cuatro puntos de vista distintos presentes (e incluso vigentes) en las ciencias del lenguaje.

⁷² No deberíamos olvidar que existen otras asignaturas que pueden tratar aspectos del lenguaje, como Literatura, Filosofía o Matemática, o incluso cualquier ciencia que proponga una reflexión acerca de su propio lenguaje.

Paradigma tradicional:

Lo identificamos como la serie de estudios relativos a la lengua anteriores al Curso de Lingüística General de F. De Saussure o aquellos posteriores que hicieron recepción parcial de la obra saussuriana. Es decir, no acusan recibo del "corte saussuriano" (Milner, 2003) que creó la Lingüística y el Estructuralismo.

La concepción de lengua en el paradigma tradicional la coloca como objeto sin sujetos, abstraíble de los hablantes. Se mantienen como objeto, más que *la* lengua, *las* lenguas, especialmente aquellas que poseen una tradición gramatical. Con esto son coherentes aún muchos estudios de lingüística española (y latinoamericana), en los que se toma como objeto principal el español. En América Latina, se nos ofrecen ejemplos (Lemos, 2004) de renombrados lingüistas como Amado Alonso, E. Coseriu y Matoso Câmara, los cuales, presentando y reconociendo aportes de Saussure, continúan sobre los principios anteriores a él. Es decir, que hay en estos estudios una recepción de los sucesos del siglo XX en las ciencias del lenguaje (y sociales) pero con una cierta reducción tendiente hacia la etapa anterior, digamos la lingüística decimonónica.

Puesto que Saussure afirma que pretende trabajar con un concepto más abstracto de lengua (Saussure, 1916) dichos estudios pueden ser considerados "tradicionales", aunque hayan intentado transitar por el siglo XX (y aún en el XXI) sin ser identificados como tales, por su reconocimiento de algunas categorías (principalmente metodológicas) del Curso de Lingüística General.

Paradigma cognitivista:

Aquel que toma algunas derivaciones del generativismo chomskyano. En principio éste concibe algún sujeto como mente universal y busca los aspectos del lenguaje que hacen a la especificidad de la mente humana (Chomsky, 1985).

Las descripciones de la gramática universal chomskyana inspiraron a algunos a perseguir la ubicación de esos rasgos a nivel físico, cerebral digamos, pero sin pasar a dedicarse directamente a la indagación neurológica (incluso por las dificultades que tales investigaciones comportan). En esa búsqueda de las explicaciones acerca del lenguaje por medios físicos, se admite el lenguaje y la relación del sujeto con la lengua como posible de ser estudiado predominantemente a través del desarrollo de las funciones mentales: es

decir, hay un cerebro sin el cual no sería posible que el lenguaje ocurriera, por lo tanto es el centro de cualquier estudio que se pueda hacer sobre el lenguaje.

El concepto de competencia en este paradigma no alude a nada sobre lo que el mismo sujeto o un instructor/maestro pueda tener control sino a una capacidad innata desarrollada gracias a o a pesar de la mayor o menor riqueza de input recibido.

Paradigma sociopragmático:

Estudios del lenguaje que lo conciben en tanto se halla mediando las relaciones sociales y en tanto define el desarrollo de situaciones concretas de la vida cotidiana. Es decir, aunque reconozcamos que hay cerebro, no existe lenguaje sin sociedad, siendo posible la existencia de una lengua sólo si existe la vida humana en sociedad, por lo tanto ésta aparece como el centro de los estudios sobre la lengua. Así, es en la resolución de cada situación comunicativa concreta, que podemos llamar interacción, donde ocurre la lengua.

Este paradigma adopta el término *competencia* (como competencia comunicativa), también aludiendo a una capacidad del sujeto aunque pudiéndola medir en términos de éxito comunicativo, como capacidad de intercambiar mensajes eficaces (Balboni, 2002).

Paradigma post-estructuralista, enunciativo-discursivo o subjetivo:

Propuestas acerca del lenguaje como aspecto indiscernible de la subjetividad y creador de la misma. Realiza una revisión de las teorías del signo y del valor lingüístico saussurianas, subrayando la lectura que nos conduce a pensar en qué medida el lazo entre significante y significado no es indisoluble, ante lo cual se presenta que el significante es anterior al signo y primordial en él.

A través de los registros lacanianos de Imaginario, Simbólico y Real, la lengua se puede considerar en diferentes formas: como un sistema estable de signos (con lazos estables entre significantes y significados, en el Imaginario), o bien como una cadena de significantes a la deriva en espera de significación (lugar del deseo inconsciente, de lo subjetivo, en el Simbólico).

Es decir, puede haber cerebro y sociedad, pero no existe sociedad ni lengua si no

existe organización simbólica: lo Simbólico es especial del ser humano (y definitorio para su calidad de tal), puesto que nace del hecho en que el lenguaje, previo al sujeto, lo recorta y configura contra y a pesar de sus tendencias más primitivas, digamos animalescas. Sin la instauración de lo simbólico en cada sujeto no hay lenguaje, por lo tanto no hay lengua, no hay signo y la sociedad misma, siendo un signo, es imposible sin simbólico.

Desde este punto de vista, la existencia del cerebro forma parte simplemente de un aspecto del cuerpo. Así, no se puede pensar lengua sin sujeto ni sujeto sin lengua (en sentido amplio, como instauración de lo simbólico).

Referencias bibliográficas

- BALBONI, P. (2002) **Le sfide di Babele**. Torino, UTET.
- BEHARES, L. E. (2004) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Psicolibros Waslala, Montevideo.
- CHOMSKY, N. (1985) **El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso**. Altaya, Barcelona (1994).
- LEMONS, C. T. G. (2004) « Le saussurisme en Amérique Latine au XXème siècle ». **Cahiers Ferdinand de Saussure**, Ginebra, Librairie Droz, v. 56: 165-176.
- MILNER, J.-C. (2003) **El periplo estructural. Figuras y paradigma**. Amorrortu, Buenos Aires.
- SAUSSURE, F. de (1916) **Curso de Lingüística General**. Madrid, Akal (1989).

2. Selección de programas para el análisis

Considerando las dimensiones de un trabajo completo de análisis de todos los programas que estuvieron vigentes desde la década de 1940 hasta la actualidad en toda la educación pública, hemos decidido adoptar la metodología del estudio de casos bajo este criterio de selección:

- a) Vigencia del programa;
- b) Accesibilidad del documento;
- c) Extensión, alcance que tuvo el programa.

De este modo, nos proponemos emprender el análisis de la mayor cantidad posible de programas vigentes desde 1986 hasta 2007 de los subsistemas Primaria, Secundaria y Técnica. Motivan esta selección, decisiones internas de la CPLEP y los plazos propuestos por el Co.Di.Cen. Así, no se verán comprendidos por este análisis los planes no vigentes anteriores a 1986 y el subsistema de Formación Docente.

Integran nuestro análisis, entonces, los siguientes programas:

- 1• *Educación Primaria, Plan 1986, Programa para Escuelas Urbanas, Lenguaje oral y escrito.*
- 2• *Educación Primaria (Especial), Fundamentación al Programa de Idioma Español para discapacitados auditivos, 1980.*
- 3• *Educación Secundaria, Programa de Idioma Español del Plan 1986, con modificaciones de 1993, readoptado en 2006.*
- 4• *Educación Secundaria, Programa de Idioma Español, reformulación 2004 del programa de Plan 1996.*
- 5• *Educación Secundaria, Programas de Lengua Materna y de Comunicación Oral y Escrita, Plan 2003 (TEMS).*
- 6• *Educación Secundaria, Programa de Inglés, Plan 1986.*
- 7• *Educación Secundaria, Programa de Inglés, Plan 2003 (TEMS) y Reformulación 2006.*
- 8• *Educación Secundaria, Programa de Inglés, Plan 1996.*
- 9• *Educación Secundaria, Programa de Francés, Plan 2003 (TEMS).*
- 10• *Educación Secundaria, Programa de Portugués, Plan 2003 (TEMS).*
- 11• *Educación Secundaria, Programa de Italiano, Plan 1976.*
- 12• *Educación Secundaria, Programa de Italiano, Plan 2003 (TEMS).*
- 13• *Educación Técnica, Programa de Idioma Español, Curso de Técnico en Comunicación Social.*
- 14• *Educación Técnica, Programa de Análisis y Producción de Textos, Bachilleratos Tecnológicos, Experiencia 2003.*
- 15• *Educación Técnica, Programa de Portugués, igual que 9.*
- 16• *Educación Técnica, Programa de Portugués, Comunicación Social.*
- 17• *Educación Técnica, Programa de Inglés, Educación Media Técnica (Bachillerato).*
- 18• *Centros de Lenguas Extranjeras, Programa de Alemán.*
- 19• *Centros de Lenguas Extranjeras, Programa de Francés.*
- 20• *Centros de Lenguas Extranjeras, Programa de Italiano.*
- 21• *Centros de Lenguas Extranjeras, Programa de Portugués.*

3. Cuadros analíticos de los programas

Primaria

	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Español:	4) Objetivos de la enseñanza:
Plan 1986 (reformulación del Plan 1957)	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilita la expresión y formación de ideas. • Concebido como “hilo conductor de todo el currículo”. • Se coloca al lenguaje verbal por encima de otros lenguajes, por su complejidad y función social. • Se tiende a presentarlo desde el punto de vista que lo muestra como transformación de los objetos del ambiente en signos. • Se toman en cuenta los efectos corporales que tiene la producción de la lengua oral: la articulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento gramatical supeditado al uso. • A nivel del sujeto se presenta como “acervo lingüístico”. • No se presenta en modo más desarrollado una concepción de saber de lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se habla de Español sino de lengua estándar. • Se flexibiliza la idea de estándar por el hecho de que “el plan de enseñanza debe contener el vocabulario habitual de la zona”. • No se menciona “lengua materna”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir en la dirección de la lengua estándar, haciendo penetrar ésta incluso en el habla cotidiana. • Hacer ingresar al niño en un mundo simbólico que tiene a la lengua como exponente más desarrollado y complejo.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del léxico, de modo de transformar en lenguaje, y especialmente en lengua estándar, lo que aún no es en el niño. • Lengua escrita como específica de la escuela: ortografía y redacción. • Conocimiento gramatical, elementos para el desarrollo del metalenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se observan incoherencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se configura claramente la tendencia a poner el lenguaje en relación con el mundo y el sujeto aunque no se explicita esta concepción. • En ese sentido, como en la definición de estándar, se dejan algunos “huecos teóricos” que habilitan utilizaciones diversas de las ambigüedades.

Primaria – Especial (“discapacitados auditivos”)

	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Español:	4) Objetivos de la enseñanza:
Idioma Español, fundamentación (1980)	<ul style="list-style-type: none"> Sólo el desarrollo de lo que llamamos “lenguas” implica lograr el lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la expresión y la comunicación. Habilidad física. 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua que deben alcanzar los “discapacitados auditivos”. Lengua que permitirá la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje de la lengua oral. Comunicación con el oyente.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> Sólo el español garantiza un acceso completo al lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> A los del programa común se agregan las habilidades de la oralización. 	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia general, por privilegiar el español como lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> Propuesta oralista que no menciona la lengua de señas, será complementada por la propuesta bilingüe de 1987 la cual no tiene carácter de programa.

Secundaria

Idioma Español	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Español:	4) Objetivos de la enseñanza:
1986 1993 2006 1º y 2º año	<ul style="list-style-type: none"> • "Instrumento" para el hombre, para lograr "integración social y cultural", para la comunicación, para la "representación del mundo". • Objeto de estudio de varias ciencias: "la lingüística, la psicología, la filosofía, la antropología, las ciencias biológicas" 	<ul style="list-style-type: none"> • Se declara que el saber está en el uso, o sea en un saber que no necesariamente tiene que ser conocimiento. • A ese saber del uso, se agrega el "verdadero dominio", como desarrollo de la capacidad metalingüística. • Se reconoce el saber de lengua como transversal. • Se enuncia también como cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende que Español se identifica con lengua materna de los alumnos. • No se menciona <i>estándar</i>, sino (citando a Amado Alonso) de norma culta de la comunidad lingüística, cuyo centro estaría en una capital (sin definir cómo se aplica esto para el Uruguay). • Sobre conceptos de la lingüística española anterior a los años 60: Coseriu y Amado Alonso: diferencias diatópicas, diafásicas, diastráticas, etc. No se habla de estándar ni de registros ni de dialectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Citando a Coseriu: transformar lo intuitivo, lo ya sabido y lo aprendido, en conocimiento reflexionado. • Saber usar bien la lengua que es objeto de enseñanza (el llamado Español de norma culta).
2004 1º y 2º año (Plan 1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Se propone el texto como mínima unidad de sentido. • Se concibe el sentido en su valor pragmático. • Se prioriza la idea de comunicación y sus propósitos: verificada en actos de habla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber pragmático: hacer, comprender y producir. • Las categorías gramaticales se ponen al servicio de los fines pragmáticos de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se la relaciona con lengua materna. • No se define, se entiende como primera lengua de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y producción de textos. • Reflexión metalingüística en función de categorías pragmáticas: práctica y reflexión.
Lengua Materna; Comunicación Oral y Escrita 2003 2º y 3º Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Concebido como instrumento de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con competencias, principalmente la comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifica un "español ejemplar", por encima de los dialectos locales. • El conocimiento de este español es el que asegura la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la competencia comunicativa, a través del llamado "español ejemplar".

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> • La actividad lingüística de los alumnos es deficiente ("presenta deficiencias muy marcadas"), en cuanto a "saber hablar en general" y a "saber estructurar discursos coherentes y eficaces" • A través de la insistencia en sugerencias dadas con frases negativas, se entiende la percepción de un cierto modo de enseñar español a combatir: gramática dogmática, repetición memorística de reglas, utilización de textos ad hoc, gramática como centro del curso, tergiversación de conceptos (excesivas simplificaciones que llevan a distorsiones). 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicación, lenguaje y texto. • ítemes gramaticales estudiados en función de tipos de texto: narrativo, epistolar, lírico, expositivo; orales, escritos: narrativo, diálogo, dramático, descriptivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejes temáticos son categorías metalingüísticas: gramática textual y gramática oracional, coordinados en base a la posibilidad de hallar ejemplos en los textos propuestos. • Las actividades propuestas se acercan más al tipo de actividades orientadas a la lengua en sí, y no al desarrollo metalingüístico, forman parte del núcleo variable, es decir adaptable a cada contexto educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce el carácter transversal del saber de lengua. • No se diferencia lengua materna de Español. • No se delimita claramente la variedad del español a enseñar. • Se asume que la capacidad metalingüística, el saber sobre la lengua, determina directamente el saber de lengua. • Se reconoce que el desarrollo de lo metalingüístico está subordinado a lo lingüístico. • No se reconoce a la gramática como un objeto de estudio en sí. • Los contenidos se estructuran en base a categorías metalingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actos de habla • Funciones del lenguaje • Intencionalidad del enunciador • Efectos perlocutivos • Actualización de las categorías del sistema para los fines comunicativos. • No se omite gramática oracional • La ortografía aparece mezclada con el léxico, no como nivel aparte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejes temáticos son los de la comunicación, pero el metalenguaje aparece como el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se mantienen los principios del programa de 1986, en el sentido de que la reflexión mejora el uso, aunque se trate de una reflexión acerca de la pragmática de la comunicación y no de la lengua como objeto formal.
<ul style="list-style-type: none"> • Existe una variedad supradialectal del español. 	<ul style="list-style-type: none"> • En base a categorías pragmáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejes temáticos son los de la comunicación, pero el metalenguaje aparece como el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se justifica el nombre de Lengua Materna, y no Idioma Español. • Se entiende que la capacidad metalingüística, el saber sobre la lengua, determina directamente el saber de lengua.

Italiano	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Italiano:	4) Objetivos de la enseñanza:
1976 2° y 3° Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> No se explicita. 	<ul style="list-style-type: none"> Implícitamente como saber sin sujeto, con la lengua considerada como ítemes gramaticales y léxicos. Se menciona como saber con incidencias positivas desde el punto de vista práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> Una lengua extranjera entre otras. No se hace mención de particularidades de la lengua y/o cultura italiana en sí o en relación al Uruguay. 	<ul style="list-style-type: none"> Se priorizan las habilidades receptoras, en especial de textos técnicos.
2003 2° y 3° Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> Como instrumento de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber pragmático, verificado en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Como en 1976, resulta una lengua extranjera entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos lingüísticos y cognitivos.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> Ninguna relativa estrictamente a la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> gramaticales léxicos lecturas 	<ul style="list-style-type: none"> El orden de presentación de la lengua está pautado por la presentación de ítemes gramaticales y léxicos, lo cual es coherente con una lengua pensada sólo objetivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Las propuestas programáticas se encuentran a medio camino entre un curso orientado fuertemente a la comprensión lectora y un curso comunicativo, sin definirse claramente por uno de los dos perfiles.
<ul style="list-style-type: none"> Mundo actual como intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> gramaticales léxicos “de civilización” 	<ul style="list-style-type: none"> Se mantiene básicamente la misma estructura programática en cuanto a contenidos sin reflejar el marco teórico de lengua concebida pragmáticamente enunciado en los principios. 	<ul style="list-style-type: none"> Se hace una readaptación parcial del programa, sin cambios en la sustancia (contenidos).

Inglés	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Inglés:	4) Objetivos de la enseñanza:
1986 (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausente en forma explícita 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausente en forma explícita. • A través de los contenidos se entiende como conocimiento de estructuras gramaticales, pero no hay ninguna definición de sujeto respecto a ese conocimiento o saber. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausente en forma explícita. 	<ul style="list-style-type: none"> • No explicitados.
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende como instrumento de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como conjunto de destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concebido como "lingua franca", "para permitir el acceso al mundo moderno de la manera más eficaz posible". • No representa la cultura inglesa (no se menciona), sino la interculturalidad. • Vehículo de contenidos, acceso a información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencia comunicativa.
2003 (TEMS) y 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Se verifica pragmáticamente, constituye acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficios cognitivos de la lengua extranjera. • Ofrece posibilidades de mejora del uso de la lengua materna, por dar la posibilidad de pensarla reflexiva y analítica. • Implica un saber hacer. • Se verifica a nivel cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como lengua extranjera, una más, en el sentido de que su aprendizaje tiene beneficios cognitivos. • "Lengua de comunicación internacional". • Lengua franca. • Acceso a otras culturas. • Acceso a información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir la competencia comunicativa. • Desarrollo de competencias metacognitivas en el proceso de construcción de la competencia comunicativa.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ítemes gramaticales • "Fórmulas sociales", entendidas como aquello que no está en el sistema lingüístico pero lo complementa, responde a usos sociales. • Las demás dimensiones posibles de la lengua, se otorgan al núcleo variable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo se presentan los contenidos, por lo tanto no hay relación con otras partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa con pocas indicaciones didácticas, que en el momento de plasmar objetivos, se centra en la faceta jurídica que un texto como este tiene. • Identifica lengua a gramática, concediendo un espacio a la adaptación "a cada situación educativa", principalmente a nivel de léxico y material didáctico.
<ul style="list-style-type: none"> • La lengua inglesa permite la inclusión en el mundo actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe más de una formulación de los contenidos dentro del texto. • Las estructuras gramaticales están subordinadas a los contenidos, se llega a proponer la enseñanza por contenidos. • Divididos en estructuras gramaticales, léxico, y funciones comunicativas (como "destrezas"). • Determinados por las unidades didácticas del texto para el alumno (Vince, M. (1994) English Jackpot 1, Heinemann, Oxford) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se propone una gama amplia de actividades, enfoques diversos. • Sólo el libro de texto se presenta como eje concreto del curso, pues el resto de las actividades requieren un intenso trabajo de producción de parte del docente. • Se propone una difícil conciliación entre la particularidad de cada contexto didáctico y el libro de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pretende abarcar la inconmensurabilidad de la relación entre lengua, enseñanza, integración al currículum y particularidades del alumnado, directivas de difícil implementación desde el punto de vista de la generalidad propia de un programa.
<ul style="list-style-type: none"> • La lengua extranjera influye positivamente la lengua materna. • La lengua inglesa permite la inclusión en el mundo actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber hacer en los niveles receptivos y productivos. • Lingüísticos: como puntos gramaticales. • Habilidades. • Estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. -Competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se observan incoherencias, los ejes programáticos principales reflejan categorías pragmáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El programa encuentra sus fundamentaciones más fuertes en los niveles cognitivos, sin centrarse mucho en particularidades de la lengua inglesa.

Portugués	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Portugués:	4) Objetivos de la enseñanza:
TEMS 2003 2º y 3º Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa y competencia expresiva. • Énfasis sobre la expresión oral. • Lo metalingüístico no tiene lugar sino en contextos significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado a la inserción laboral en la región. • Lengua cercana al español. • Mundo lusófono en los cinco continentes. • Relacionado con el turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apunta a un “usuario de la lengua extranjera en el ámbito del turismo” • Subraya “los papeles sociales que el estudiante desempeñará profesionalmente en las diferentes situaciones reales a las que podrá verse enfrentado (agencia de viajes, guía turístico, hotelería y gastronomía)” • La competencia lingüística está acompañada por un saber ser.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejes son temas culturales puestos en relación con el turismo. • Se presentan mezclados las funciones comunicativas con las situaciones comunicativas y los temas culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se observan incoherencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superpone el perfil de egresado de Educación Secundaria con el de Educación Técnica en el área de turismo. • Se confunden los niveles de los contenidos.

Francés	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Francés:	4) Objetivos de la enseñanza:
TEMS 2003 2° y 3° Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto permite la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificado en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro del conjunto de las lenguas extranjeras. • “una de las lenguas claves para la consulta bibliográfica en Uruguay” • Relacionada con la ciencia y la tecnología • Mundo francófono. • Relación del Uruguay con el mundo francófono: cercana y distante a la vez. • Asume un lugar de segunda o tercera lengua extranjera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades lingüísticas en un marco de saber ser y saber hacer. Presentar el francés como vía de acceso a un panorama cultural nuevo. • Acceso a fuentes de información: “énfasis en las habilidades receptivas”

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> • Vivimos en un mundo en que es necesario el intercambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • El eje principal son las funciones comunicativas como informar, dar opinión, dar órdenes. • El segundo es un eje temático de contenidos culturales. • En función de esos dos elementos se presentan los tipos de documentos y los ítems lingüísticos acompañados de las habilidades de comprensión primero, seguidas de las de producción. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se observan incoherencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se articula el papel del Francés como lengua de cultura y comunicación con las particularidades del curso en cuanto a lugar curricular en que se haya ubicado.

Técnica

	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Español:	4) Objetivos de la enseñanza:
Análisis y Producción de Textos 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de comunicación. • Es concebida transversalmente “puesto que las disciplinas hacen uso [de la lengua] para construir su conocimiento”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como valor de mercado, en un mundo de trabajo. • Dentro de un esquema de competencias, verificadas a nivel cognitivo y de habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. • Es perfectible en la medida en que se desarrolla el metalenguaje: “actitud reflexiva sobre la propia lengua”. • El saber de lengua materna (identificada a español) puede ser imperfecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se habla de “la propia lengua”. • Se la identifica con la lengua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Apropiarse del lenguaje estándar del conjunto de la sociedad”.
Idioma Español	<ul style="list-style-type: none"> • El texto como unidad de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita. El sujeto del saber no aparece incluido. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfatiza el trabajo con la lengua escrita, en función del texto como unidad.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> • “venimos constatando las dificultades que nuestros alumnos tienen con respecto al uso de la lengua materna”. • obsolescencia de los tipos de formación que tuvieron los docentes de generaciones anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • En base a producción de textos directamente relacionados con tareas profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre el perfil del alumno y del egreso con los objetivos de la asignatura, que se presentan en su transversalidad y con la flexibilidad necesaria, en una concepción amplia de saber de lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos conceptos que parecen fundamentales (como lengua materna, estándar, etc.) son dados sin definir, pues las fundamentaciones parecen dirigirse pragmáticamente al marco de las actividades didácticas que apuntan a los objetivos del curso.
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • No tienen relación con nada particular de la lengua española, sino con habilidades de comprensión y producción de textos que se pueden aplicar a cualquier lengua. • El único tema gramatical (morfología verbal) está presentado en función del lugar que tiene en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ante la carencia de explicitación de marcos teóricos rectores, no se observan incoherencias, sino por el contrario, se sigue una coherencia interna dentro de lo presentado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa centrado en la gramática textual.

Portugués	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Portugués:	4) Objetivos de la enseñanza:
TEMS 2003 2º y 3º Bachillerato (igual que Secundaria)	<ul style="list-style-type: none"> No se explicita. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia comunicativa y competencia expresiva. Énfasis sobre la expresión oral. Lo metalingüístico no tiene lugar sino en contextos significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Orientado a la inserción laboral en la región. Lengua cercana al español. Mundo lusófono en los cinco continentes. Relacionado con el turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apunta a un “usuario de la lengua extranjera en el ámbito del turismo” Subraya “los papeles sociales que el estudiante desempeñará profesionalmente en las diferentes situaciones reales a las que podrá verse enfrentado (agencia de viajes, guía turístico, hotelería y gastronomía)” La competencia lingüística está acompañada por un saber ser.
Técnico en comunicación social	<ul style="list-style-type: none"> Se declara seguidor de la gramática textual. 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades receptivas y productivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua cercana a los hispanohablantes. Lengua presente en el MERCOSUR. 	<ul style="list-style-type: none"> Producción oral y escrita. Énfasis en la oralidad.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> Los ejes son temas culturales puestos en relación con el turismo. Se presentan mezclados las funciones comunicativas con las situaciones comunicativas y los temas culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> No se observan incoherencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Superpone el perfil de egresado de Educación Secundaria con el de Educación Técnica en el área de turismo. Se confunden los niveles de los contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Advenimiento del Mercosur. 	<ul style="list-style-type: none"> “Lingüísticos”: funciones comunicativas. Lexicales. Gramaticales. Culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> No se observan incoherencias. 	<ul style="list-style-type: none"> El curso se orienta al desempeño oral y escrito productivo, pues se cuenta con que el hispanohablante no es principiante a nivel receptivo.

Inglés	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Inglés:	4) Objetivos de la enseñanza:
“Educación Media Tecnológica” (Bachillerato) (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende como acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con competencias, verificadas a nivel cognitivo y pragmático: “saber movilizar recursos cognitivos y afectivos”, que se verifican en saber resolver situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se menciona ninguna. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicitan.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:	8) Observaciones generales:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias como habilidades y como funciones comunicativas. • Contenidos como ítemes gramaticales presentados a través de una metodología que apunta a la lengua en su faceta pragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen centralidad los ítemes gramaticales como contenidos, lo cual no es totalmente coherente con una metodología basada en tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existen argumentos de diferentes vertientes (cognitivos, pragmáticos, formales) no suficientemente articulados.

Centros de Lenguas Extranjeras

Alemán	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Alemán:	4) Objetivos de la enseñanza:
Programa de los módulos I al III. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita. Se ve como la lengua al servicio de la comunicación en un entorno simbólico más amplio. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita, se entiende como saber comunicarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin explicitarse se entiende como la conjunción de estructuras lingüísticas, contenidos culturales y estrategias metacognitivas.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temas culturales y léxicos. • Funciones comunicativas. • Estructuras lingüísticas. • Estrategias metacognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita una articulación tal.

Francés	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Francés:	4) Objetivos de la enseñanza:
Módulos I al VII	<ul style="list-style-type: none"> • Como conjunción de cuatro habilidades: comprensión escrita y oral, producción escrita y oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constatado en conductas, o habilidades relacionadas con la viabilidad de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entienden como desarrollo de las habilidades receptoras y productivas y de las estrategias metacognitivas.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada módulo se centra en una de las cuatro habilidades. • Las estructuras gramaticales se presentan en función de las situaciones comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se realiza la articulación.

Italiano	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Italiano:	4) Objetivos de la enseñanza:
Módulos I al VII	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita. Oscila entre las funciones comunicativas y la lengua como objeto en sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercano al saber sin sujeto, con la lengua considerada como ítemes gramaticales y léxicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se explicita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende como transmisión de la lengua y la cultura italiana.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua considerada objetivamente: gramática y léxico. • Elementos de cultura italiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se clarifica su articulación.

Portugués	1) Concepción de lenguaje:	2) Saber la lengua:	3) Definición de Portugués:	4) Objetivos de la enseñanza:
Módulos I al VII	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua al servicio de la comunicación en un entorno simbólico más amplio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de un “vehículo de comunicación”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se toma como objeto de enseñanza la variedad brasileña del portugués sin que ello sea explicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de la lengua y la cultura brasileña / portuguesa en un marco de valores de aceptación de la diversidad cultural y lingüística.

5) Constataciones:	6) Contenidos:	7) Relación entre contenidos, objetivos y actividades propuestas:
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones comunicativas. • Estructuras gramaticales y léxico. • Diversos tipos de texto. • Contenidos culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se clarifica su articulación.

4. Conclusiones u observaciones generales:

- Sobre las concepciones de lenguaje y saber de lengua halladas, se observa que van desde la consideración de la lengua completamente objetiva, una lengua estudiable sin sujetos, hasta la que la postula como instrumento del que el sujeto se sirve para la comunicación (concepción que recién se comienza a adoptar a fines de los años 90).

- En cuanto a los contenidos, éstos a veces se ubican en consonancia con el paradigma anterior, es decir que, aunque se declare suscribir a una concepción de lengua como instrumento de comunicación, se proponen contenidos programáticos que se asemejan a la lengua sin sujeto del paradigma tradicional.

- Se observa una predominancia de posturas teóricas acerca del lenguaje, la lengua y su uso que viabilizan la evaluación, calificación, cuantificación, permitiendo la discusión acerca de mejor o peor práctica docente.

- No se hacen, salvo alguna excepción, fundamentaciones sobre la presencia de cada lengua extranjera en el currículum que tengan que ver con sus representaciones o con sus relaciones con nuestra cultura.

- Son raros o incompletos los intentos de proponer una cierta transversalidad que una el saber de lengua con los demás contenidos de las materias del currículum.

- No existen desarrollos sobre las posibles concepciones de lengua materna y no se llega a concebir a ésta en ningún caso más que como sinónimo de primera lengua, o sea, el español.

- Los textos de los programas se aprecian como eclécticos en muchos casos, o en otros casos sufren de la transición entre paradigmas diferentes sin colocarse plenamente en alguno de ellos.

- Se observa que aun tratando los mismos temas, como concepciones acerca del lenguaje, cada sector del dominio lingüístico vinculado a la enseñanza (llámense Idioma Español, Inglés, Francés, Italiano, Portugués) se muestra respondiendo a una comunidad docente con un desarrollo autónomo, que se busca fundamentos a nivel bibliográfico en forma independiente respecto a las demás. Se verifica así un acceso fragmentario y parcializado a bibliografía que abra un panorama hacia marcos conceptuales generales en los que disciplinas tan afines puedan verse comunicadas.

Juan Manuel Fustes

APÉNDICE 3
GLOSARIO DE TÉRMINOS RELATIVOS A LAS POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN

Juan Manuel Fustes

Nota introductoria:

El glosario presentado a continuación fue elaborado a los efectos de servir como material de referencia, insumo para la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.

Si bien ha sido concebido con este fin, hemos considerado conveniente integrar a los términos específicos del área de estudios de las políticas lingüísticas algunos términos provenientes de otros campos, de manera reconocer el ámbito en que estos documentos tendrán valor, es decir la órbita de la educación pública. Por lo tanto, no haremos caso omiso de otros conceptos que puedan enriquecer este glosario por la incidencia que pueden haber tenido, cuando menos implícitamente, sobre las políticas lingüísticas y que, por su sola presencia en este juego de significantes, merecen ser rediscutidos.

Al mismo tiempo, no ha sido el objetivo del trabajo tratar exhaustivamente cada concepto, aunque algunos de ellos se prestarían a presentaciones más detalladas.

agente planificador:

Cualquier individuo o institución social que tenga una incidencia deliberada sobre el devenir de una variedad lingüística con relación a su estructura interna y a la relación con la comunidad que la habla. Se reconocen micro y macro agentes planificadores, tanto para el corpus como para el estatus. Se admite así que el rol planificador es ejercido ya en el padre que enseña a su hijo una forma (prefiriéndola sobre otra), en la maestra que acepta sólo algunas formas dentro de una variedad como correctas, llegando, a nivel macro, hasta los organismos constituidos con fines de diseñar políticas o planificaciones lingüísticas.

alfabetización:

Proceso de algún modo planificado a través del cual la lengua escrita pasa a formar parte del repertorio lingüístico de la comunidad y del individuo. En un proceso tal están implicadas una acción didáctica y una institucionalización, pues en la concepción moderna esta tarea corresponde al Estado. Por estar en la órbita de lo concerniente al Estado, esta labor de planificación lingüística toma características propias de la concepción del Estado: la tendencia a la homogeneización. De este modo, pueden surgir, ligados a la tarea alfabetizadora llevada a través del ámbito institucional estatal, acciones dirigidas a la estandarización, codificación.

alóglota:

Se dice de comunidades o personas que son o se identifican como hablantes de una lengua que no es la oficial o de uso normal en una región o ámbito social.

bidialectalismo:

Término complementario a *bilingüismo* que se refiere a la situación en la que el hablante domina dos (o más) variantes consideradas dialectos, con toda la complejidad que este término implica (v. *dialecto*).

Pese a las dificultades, podemos decir que un hablante bidialectal domina dos (o más) variedades que no son necesariamente estándares.

bilingüismo:

Situación que permite que un individuo se considere usuario o tenga una competencia similar en dos (o más) lenguas. Se puede plantear, además del bilingüismo individual, aquel que se da a nivel de la comunidad, que implica el uso de dos lenguas (v. *diglosia*).

Aplicado a la educación, se dice bilingüe aquélla que presenta dos lenguas de instrucción.

cambio de código (o *code switching*):

En hablantes bilingües, o más ampliamente considerando las variaciones de registros, el cambio de código es el momento de cambio de una lengua o variante a la otra en la enunciación. Dicho cambio se puede observar incluso dentro de una frase. Es un

indicador del uso especializado que tiene, en lo particular de cada hablante, cada una de las variedades de que hace uso (v. *diglosia*).

codificación:

Proceso deliberado realizado por técnicos (lingüistas, lexicógrafos, gramáticos) merced al cual se delimita, objetiviza y describe una variedad lingüística. Como productos materiales de dicho proceso tenemos, por ejemplo, la elaboración de diccionarios y gramáticas.

Este proceso demuestra la posible identificación y delimitación de una variedad lingüística y está guiado por un propósito de política lingüística que es en última instancia también didáctico, de forma más o menos explícita, ya que está ligado a un objetivo de más largo alcance como la estandarización.

competencia:

Término proveniente de la teoría chomskyana (como *competencia lingüística*) que, en sus últimas concepciones, termina describiendo el saber pragmático más o menos consciente de un individuo (ver *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*).

Entendido a la manera chomskyana, la competencia lingüística se encuentra en el plano de lo abstraible de las ejecuciones puntuales (actuación, *performance*). El término fue luego tomando derivaciones nuevas, partiendo de la consideración de una mente universal como proponía Chomsky para llegar a describir el conocimiento de un sujeto cognitivo, o incluso de un sujeto pragmático, integrando dimensiones como saber hacer y saber ser, presentadas como categorías pragmáticas relacionadas con una competencia.

competencia comunicativa:

Por extensión de algunas lecturas del término competencia lingüística, se propone la competencia comunicativa como el saber pragmático implícito en el uso de la lengua. Con la inclusión de esta competencia, se estaría admitiendo que la lengua (tradicionalmente entendida) se halla en un marco semiótico más amplio, en el que se incluyen gestos (quinésica), distancias (proxémica), vestimenta (vestémica), distribución de turnos, etc.

Desde este punto de vista se suele concebir en relación con la lengua un sujeto pragmático, cuya relación con lo simbólico es meramente instrumental. Para decirlo de otro modo, desde este punto de vista, no hay nada del sujeto que se defina por el lenguaje

o gracias a éste. Así, estamos ante un instrumento pasible de ser peor o mejor usado, y por tanto, como tal, puesto fuera del sujeto, o sea, pensado objetivamente.

competencia lingüística:

Término con origen en la teoría chomskyana que resulta objetivo de descripción y explicación para su lingüística. Siendo la pregunta chomskyana una búsqueda acerca de qué hace que el lenguaje sea específico de la especie humana y en qué consiste esa especificidad, la competencia lingüística es una serie de rasgos que describen los principios que se encuentran en la mente del hablante que preexistirían a la adquisición del lenguaje y que habilitarían las posibilidades del lenguaje humano.

Sin ser la intención de Chomsky, sus propuestas dieron pie a una serie de puntos de vista cognitivistas y pragmatistas que, llevados al ámbito didáctico abrieron la posibilidad de evaluar la competencia lingüística a través de la actuación (verificada en el uso concreto de la lengua en cada situación requerida). Estas relecturas de Chomsky habilitan la valoración de aspectos atinentes a la adquisición del lenguaje no necesariamente tratados originalmente, como la evaluación del *input* lingüístico.

comunidad lingüística:

Construcción de tipo sociológico que aprehende la idea de grupo que se reconoce a sí mismo por tener una cohesión lingüística interna, con un cierto repertorio de variedades lingüísticas que se distribuyen de manera sistemática.

La idea de comunidad lingüística sustituye la vieja idea de lengua como creadora de comunidad, es decir, el planteo de que dada una cierta lengua (reconocida bajo un mismo nombre, por ejemplo, el Español) y dado un conjunto de personas que lo hablan todos forman parte de la misma comunidad.

La comunidad lingüística se reconoce a partir de la consideración de la lengua como hecho social y de una cierta identificación de los integrantes de la comunidad.

condición de hablante:

Conjunto de experiencias lingüísticas del sujeto que lo han ido constituyendo como tal, desde el punto de vista según el cual la idea de sujeto es imposible sin lenguaje (o sea, sin acceso a lo simbólico). Esta condición de hablante, que es dinámica e irrenunciable, contiene la definición de una propia lengua materna e implica la relación del sujeto con diversas variedades lingüísticas, lo cual supone una serie de identificaciones

y la dimensión del conflicto que éstas implican en la subjetividad (v. *lengua* y *lengua materna*).

conflicto lingüístico:

Situación de convivencia entre dos o más variedades lingüísticas en la que bilingüismo y diglosia no están bien definidos o en una situación estable. Considerado así, un conflicto lingüístico puede ser objeto de una planificación lingüística.

A nivel subjetivo, un conflicto lingüístico se plantea entre la lengua materna y otras, como la lengua de la escuela. De todos modos, el conflicto es el estado inevitable en la dimensión didáctica y es, en última instancia, el estado sobre el cual todas las acciones didácticas trabajan.

conocimiento (de lengua):

Concepto que contrastado con el de *saber*, representa la dimensión en la que el saber es verbalizable y objetivizable. Puesto que está inscripto en el lenguaje, el conocimiento es enseñable, o sea puede ser el saber-a-enseñar.

Asimilamos así, el conocimiento de lengua, al saber sobre la lengua, que puede verse materializado en corpus como los de la gramática o la lingüística (v. *saber*).

No se excluye del término *conocimiento* una idea más similar a la de *saber* (v.), en el sentido que le da Chomsky (como *knowledge*) abandonando la idea de competencia (*competence*).

corpus:

Conjunto de textos orales o escritos que contienen la lengua y permiten identificarla como un sistema delimitable de signos repetibles (no fluctuantes o irrepetibles, v. *lengua*). Desde un punto de vista nomenclaturista, una revisión del corpus puede dejar ver en qué ámbitos una lengua es más o menos usada y por lo tanto contiene los ítemes léxicos necesarios para referirse a una determinada porción del mundo. En el campo de la planificación lingüística, por lo tanto, las acciones tendientes a afectar el corpus consisten principalmente en incidir sobre el léxico, por ejemplo, sustituyendo extranjerismos por términos (generalmente traducciones literales) generados internamente por la lengua en cuestión (para el francés, por ejemplo, se propuso una serie de términos franceses que sustituyeron los términos ingleses del campo de la informática).

dialecto:

En cuanto a su característica de ser sistema de signos, un dialecto no difiere de una lengua. La diferencia, sin embargo, radica en que un dialecto carece de un respaldo político, y generalmente de una forma estandarizada.

Desde otro punto de vista, un dialecto es una variedad lingüística vista a través de la variante diatópica. De este modo nos queda *lengua* como término pandialectal.

diglosia:

Forma de acontecer las situaciones bilingües, en un individuo o una comunidad lingüística, que ordenan o distribuyen las variedades lingüísticas funcionalmente. La diglosia consiste, justamente, en esa particular manera de repartirse funciones que tienen las variedades, manera que, a nivel comunitario, está determinada por las variables de *corpus* y *estatus*.

Lejos de representar una situación de total equilibrio, dicha distribución implica la conflictividad propia de los niveles políticos, ideológicos e intersubjetivos en los que acontece.

En términos generales y descriptivos, se señala una tendencia a la distribución en variedades alta y baja, de ahí que se presenten dicotomías como estándar / vernacular o lengua / dialecto.

A nivel subjetivo, la definición de diglosia forma parte de la singularidad de cada sujeto y de su *condición de hablante* (v.).

Pese a que se piense en principio en la distribución de dos (por los prefijos di- y bi-), se puede considerar la relación entre más variedades, sin por ello recurrir a términos como triglosia, tetraglosia, etc.

dominio lingüístico (del currículum)

Término de importancia para la delimitación metodológica que separa del total del currículum (como plan de estudios) aquel sector dedicado al estudio del lenguaje o las lenguas: ya sea que se trate de la primera o de segundas lenguas.

Se identifican en este dominio aquellas materias que tengan entre sus objetivos el saber una lengua o el saber sobre una lengua. Asimismo, se puede incluir aquí la dimensión de la transversalidad curricular que implica el lenguaje como instrumento de transmisión de saber/conocimiento.

ecología (lingüística):

Punto de vista según el cual las lenguas del mundo coexisten en un sistema en el que se verifican determinados equilibrios y relaciones. Implica una analogía que pone a las lenguas en el lugar de especies que como tales se relacionan entre sí y son interdependientes y que por una acción foránea pueden eventualmente extinguirse. Así, conservar las lenguas (como conservar las especies) puede ser una tarea que contribuya al mantenimiento del equilibrio ecológico lingüístico.

elaboración funcional (o equipamiento):

Proceso cumplido desde la planificación lingüística mediante el cual se trata de que una lengua antes desprovista de los elementos necesarios para cumplir determinadas funciones, pueda ampliar su funcionalidad. Es una acción deliberada sobre el corpus de una variedad lingüística con el fin de cambiar su estatus (v. *corpus* y *estatus*).

escolarización:

Proceso a través del cual se instauro la instancia de la escuela (en sentido amplio) como agente planificador lingüístico, dotando a las comunidades lingüísticas de una nueva relación con la lengua escrita.

Tal proceso, como cometido del Estado, está asociado a la idea de modernidad, y opera una influencia en la relación entre lengua, nación, escritura, oralidad, lengua materna, con las cargas más sociales, individuales o subjetivas que tienen estos conceptos.

estandarización:

Proceso más o menos planificado que sufre una variedad para llegar a constituir un estándar.

Como tal, la idea de estandarización es moderna y es un concepto que nació para describir una realidad pero también para crearla, a nivel de las planificaciones lingüísticas. Como término que da cuenta de un proceso, éste se puede aplicar a series de sucesos que desembocaron en la institución de lenguas estándares a lo largo de la modernidad (en la que juegan un rol importante la lengua escrita, la imprenta, la escuela, como perpetuadores de lo repetible, lo constante, que hace que una lengua sea nombrable).

Como objetivo de una planificación lingüística, y para llegar a un resultado similar al que ocurrió “naturalmente”, se cumplen cuatro etapas: 1) selección de una lengua: para delimitar un corpus; 2) elaboración funcional (v.): enriquecimiento del corpus para

incrementar el estatus; 3) codificación (v.): establecimiento de reglas de referencia que le aporten estabilidad; 4) aceptación: trabajo a nivel comunitario sobre la connotación del uso de la lengua en cuestión que implica su preferencia sobre otras competidoras, es decir, una redefinición de la diglosia (v.).

estatus (de una variedad lingüística):

El estatus de una variedad lingüística se verifica en la aceptación que tiene ésta para ser utilizada (por considerarse adecuada y provista) en las diferentes funciones sociales. El estatus de una lengua se mide en su funcionalidad.

Si lo ligáramos solamente a la idea de prestigio obtendríamos casos absurdos como pensar que el latín tiene estatus porque tiene prestigio, mientras su estatus es muy bajo por no estar equipada funcionalmente para el uso actual.

funcionalidad (de una variedad lingüística):

Muy asociada al estatus, la funcionalidad de una variedad lingüística se mide en virtud de las posibilidades que tiene de recubrir determinados registros, que se pueden asociar a funciones, usos de la lengua. Dichas posibilidades son consecuencia del equipamiento funcional de la variedad lingüística en cuestión.

interferencia:

En la consideración del aprendizaje de lenguas extranjeras, pensando en ocurrencias lingüísticas deseables o esperadas, las interferencias son vistas como aquellos elementos pertenecientes a otro sistema, que aparecen a pesar de la voluntad del hablante. Esta interpretación se da al discurso del aprendiz de lengua extranjera cuando hablándola, introduce elementos de su propia lengua o de otra que sabe.

La idea de interferencia contrastaría con el cambio de código, entonces, en que este último ocurre sin conflictos, *gracias a* la riqueza de repertorios que posee el sujeto, mientras la interferencia sucede *a pesar de* los intentos del sujeto por mantenerse en el código deseado. (v. cambio de código)

interlengua:

En el aprendizaje de una lengua extranjera, lengua de transición entre la(s) lengua(s) del aprendiz y aquella que está aprendiendo. Se concibe como una construcción en constante evolución y como un sistema aparte, que no es ni el estado previo ni el

estado final (deseable) y en el cual se pueden hallar características propias.

Dada su pertenencia a consideraciones teóricas diferentes respecto al concepto interferencia, los términos no se oponen ni se superponen sino que se complementan: la teoría de la interlengua explica más ampliamente (desde una perspectiva objetiva y afín a la gramática generativa) la aparición de la interferencia.

lengua:

En Saussure se opone a *habla*, recibiendo de la gramática tradicional de idea de lengua para hacerla objeto de estudio científico de la Lingüística. Existen, sin embargo, pasajes del Curso de Lingüística General en que *lengua* no coincide con tal objeto: es donde se presenta la verdadera innovación saussuriana, como sistema de signos cuya identidad está definida sobre relaciones opositivas respecto a los demás signos. Al fundar la Lingüística, funda el estructuralismo y con él una serie de potencialidades para considerar lo simbólico. Con Lacan, su desestructuración del signo y la primacía del significante, la lengua se vuelve una estructura que oscila entre el sentido y el sinsentido, entre el signo y el significante solo, pero siempre con identidades fundadas sobre la negatividad, con procesos de significación en los que lo subjetivo se hace insoslayable. Teniendo en cuenta esto, podemos sostener que la lengua oscila entre la posibilidad de su consideración como sistema de entidades repetibles y el lugar crítico en que se vuelve una serie de significantes en inestable relación con el sentido, lo cual permite la mutabilidad del signo y la variedad de lenguas.

La sociolingüística, en cambio, adopta un concepto de lengua estudiable (estable), colocada del lado del saber objetivo pero siempre teniendo en cuenta que le preexiste el concepto de sociedad. Así, atravesada por lo social, *lengua* resulta ser un término marcado (respecto a *variedad lingüística*, que es neutro) para designar la lengua (saussuriana) en el nivel de las representaciones sociales, con todas las consecuencias que esto tiene: el hecho de que poseer un lazo definido con las construcciones políticas de la comunidad: un respaldo político, un prestigio, de lo cual se deriva la correlación entre Estado, nación y lengua. En esta acepción, el solo término *lengua* se acerca a *lengua estándar* (v.) y se opone a *vernacular* (v.).

lengua clásica:

Lengua que vehiculiza una cultura pasada que sirve frecuentemente de punto de referencia, o sea que representa los valores de una cultura admirada y originaria: es el

caso del latín, del griego o del sánscrito.

Por el tiempo necesario para que dicha lengua se volviera clásica, se verifica que es una lengua muerta, pues no posee ningún hablante, si es considerada en su estado original.

Por su fuerte peso cultural, la lengua clásica cuenta con una tradición de estudios acerca de su gramática y su literatura.

lengua criolla:

Lengua surgida por las necesidades comunicativas en una comunidad de gentes con diferentes orígenes que no comparten previamente ninguna lengua. Como término aplicado a lenguas nacidas luego de períodos de conquista y colonización de potencias europeas sobre pueblos de otros continentes, la lengua criolla surge de la “mezcla” de la lengua europea y las locales, y refleja el proceso de aculturación. Ejemplos de lenguas criollas son el créole en Haití, o el chabacano en Filipinas.

Respecto al pidgin, y pensando en tales procesos de aculturación, la lengua criolla es aquella que una nueva generación puede identificar como su lengua materna (v. *pidgin*).

lengua escrita:

Además de presentarse en un canal diferente respecto a la lengua oral, se reconoce en la lengua escrita una serie de características que le son propias. A partir de ello ésta se vuelve una serie de registros lingüísticos observables también en la oralidad surgidos de la estructuración particular que prevé el uso de la lengua a través de la escritura.

La existencia de la lengua escrita habilita la codificación (v.), pues es la que acentúa la visión posible de la lengua como sistema de relaciones repetibles (la concepción de lengua estable), por lo tanto sustenta las bases de la lengua estándar.

lengua estándar:

Lengua estructural y socialmente delimitada, merced a cuyo alto grado de codificación cumple con las más variadas funciones sociales, sobre todo respondiendo a aquellas más relacionadas con los altos intereses comunitarios como el discurso legal, científico.

Es pensada por sus usuarios y sus reguladores como un posible saber objetivo, y concebible a nivel didáctico. Sin embargo, a causa de esa misma característica no se puede proponer como la lengua materna de ningún sujeto (ver *lengua materna*).

Desde una perspectiva sociolingüística que diferencie lo íntimo de lo público para establecer categorías, podemos decir que, por su carácter eminentemente social, la lengua estándar carece de algunos registros, sobre todo aquéllos que recubren la parte de la lengua más ligada a la afectividad. De todos modos, esta relación entre registros y lengua estándar acontece de manera diferente en cada comunidad lingüística.

lengua étnica:

Lengua reconocida como perteneciente a un grupo minoritario al que se le reconocen, además de la lengua, otros rasgos característicos: étnicos o también raciales y/o culturales. En el caso de que se apliquen planes tendientes al respeto de los derechos lingüísticos de cada grupo dentro de la comunidad, estas lenguas son preservadas y adaptadas a la convivencia con la(s) otra(s).

lengua extranjera:

En el nivel de las representaciones o de las identificaciones, es la lengua hablada por otra comunidad lingüística, o sea la lengua en la que otro sujeto puede verse identificado. Dicho de otro modo, es la lengua respecto a la cual el sujeto tiende a identificarse fuera.

Decir *lengua extranjera* y no *segunda lengua* subraya el hecho de que entre la comunidad de pertenencia y la otra no existe un vínculo estrecho o cotidiano (v. *segunda lengua*), o sea que las comunidades están claramente separadas, sin que se verifique bilingüismo societario.

Otra manera de definir *lengua extranjera* es diciendo simplemente que es la lengua no primera, en un universo en el que las lenguas (en plural) son posibles, en ese caso se superpone con el concepto de *segunda lengua* (v.).

lengua franca:

Lengua que sirve como vehículo de comunicación intercomunitario, para un gran grupo de comunidades (un continente, o incluso el mundo). Ejemplos claros de lengua franca son el latín para Europa Occidental en la Antigüedad y Edad Media, o el inglés para gran parte del mundo desde la segunda mitad del siglo XX.

Algunas lenguas artificiales como el esperanto o el volapuk se crearon con estos fines, sin el éxito pretendido. Por motivos políticos y económicos el mundo ha optado, en cambio, por lenguas reconocidas como pertenecientes a una comunidad, aunque en su

lugar de lengua franca abandonen en gran medida el punto de referencia de la comunidad hablante originaria.

En consonancia con esto, el planteo didáctico para la enseñanza de una lengua franca puede volverse abstraído de la referencia a una comunidad hablante y por lo tanto carente de aspectos extralingüísticos que forman parte del universo simbólico de la comunidad lingüística. En este caso se reconoce, de manera implícita, que la lengua franca no es, ni siquiera imaginariamente, la lengua materna de nadie.

Las implicaciones que tienen estos hechos no son simples y en muchos casos forman parte de los debates en torno a la idea de globalización, al aparecer la lengua franca como uno de los requisitos para que un proceso tal se cumpla.

lengua materna:

De acuerdo con las definiciones más recibidas en sociolingüística, la lengua materna podría ser: la lengua que el individuo aprendió primero; la lengua que sabe más; la lengua que usa más; la lengua con la cual se identifica; la lengua con la que es identificado por otros. Cualquiera de estos casos habilitan a nombrar la lengua materna de un individuo como español, francés, italiano, japonés, y se hace posible una confusión entre conceptos de diferentes niveles como *estándar* y *materna*.

Así, la consideración de lengua materna se acerca a la de *primera lengua* (v.), sin que se visualice necesariamente por qué se debe llamar *materna*.

Existe, en cambio, una dimensión singular de la lengua materna, como instancia en la que el sujeto, que viene al mundo sin poseer el lenguaje, o sin estar inscripto en él, pasa a ser un signo en él: tiene un nombre, va formándose una identificación, va formando una relación con las palabras. Todo esto sucede desde las primerísimas etapas de la vida y sin que el sujeto pueda negarse.

Por lo cual llegamos a la siguiente definición: la lengua materna es aquella serie de experiencias vividas por el sujeto, a través de las cuales se constituye como tal inscribiéndose en el lenguaje. Es inherente al sujeto (sin lenguaje no hay sujeto), íntima y singular. En esa singularidad, el sujeto se verá relacionado en forma particular con una o más variedades lingüísticas. Esta formación de una *condición de hablante* (v.) se irá actualizando a lo largo de la vida, sin poderse prever fácilmente qué efectos surtirán aquellas acciones didácticas tendientes a intervenir sobre ella.

monolingüismo:

Situación en la que un individuo o una comunidad usaría solamente una variedad lingüística. Según los resultados de las observaciones de los sociolingüistas, las situaciones monolingües son muy poco frecuentes, en la medida en que la existencia de un individuo o de una comunidad monolingüe *stricto sensu* requeriría un alto grado de aislamiento y una fuerte homogeneidad interna (para el caso de la comunidad).

Por lo tanto sólo queda como una fantasía sociolingüística concebida merced al deseo de algunos planificadores lingüísticos de hallar una homogeneidad, que se ha verificado en el mundo moderno en la concepción de una realidad en la que a una nación corresponde un Estado y una lengua.

En el caso del Uruguay, donde el monolingüismo se encuentra en el imaginario constitutivo, la consideración de la heterogeneidad fue directamente negada, con propuestas educativas para el dominio lingüístico idénticas para todo el territorio.

pidgin:

Producto lingüístico de la convivencia o intercambio frecuente entre dos comunidades lingüísticas. Como sistema, tiene un funcionamiento especial, un tanto diferente al de una lengua, puesto que está hecho de oscilaciones y estructuras sumamente simplificadas, todo lo cual refleja que no se trata de la mera mezcla de elementos de una y otra lengua sino de un sistema nuevo y particular. Un pidgin puede devenir en lengua criolla, en el caso en que una nueva generación lo identifique como su lengua materna.

planificación lingüística:

Acción deliberada de cambio sobre las lenguas ejecutada por agentes institucionales. El blanco de las planificaciones es generalmente el estatus de una lengua, en pocas palabras, la extensión del uso de una lengua a ámbitos en los que antes no era usada.

La planificación es la cara instrumental de las políticas lingüísticas, o sea aquello que tiene que ver con la implementación. En los casos concretos, se han utilizado términos varios para referirse a la planificación lingüística, dependiendo de la tendencia o los objetivos de tal planificación: por ejemplo, en Cataluña fue llamada *normalització*, en Québec, *aménagement*.

política lingüística:

Aspecto de las discusiones y contenidos ideológicos que constituyen la serie de principios rectores de las planificaciones lingüísticas.

Como proceso deliberado e institucional (sea al menos desde lo académico) se asocia a la modernidad y su idea de Estado y políticas de Estado.

La historia de las políticas lingüísticas se divide en dos: la de las políticas implícitas o sin un respaldo de discusión académica, y la etapa influenciada por el nacimiento del campo de estudios de las políticas lingüísticas dentro de la sociolingüística (hacia la década de 1960). Así se explica el hecho de que, en tiempos de identificación entre nación, Estado y lengua, se atacara esta problemática de forma generalmente autoritaria (asociada a la coerción con la que se impone el Estado).

La segunda etapa, en cambio, por no poseer un estatuto coercitivo, sino científico (aunque la ciencia tenga una relación conflictiva con la objetividad y la modificación de la realidad) permitió redefinir ideas tales como *estandarización* (v.) y relación entre variedades lingüísticas, separando Estado de comunidad lingüística.

primera lengua (L1):

Lengua que el sujeto aprende primero, que usa o sabe más. Esta definición puede resultar de excesiva simplificación, aceptando consideraciones de relación entre lengua y hablante en varios niveles (v. *lengua materna*). Así retomamos que la primera lengua para un individuo sería: la lengua que el individuo aprendió primero; la lengua que sabe más; la lengua que usa más; la lengua con la cual se identifica; la lengua con la que es identificado por otros.

Visto que si hablamos de primera lengua, se trata de primera para alguien, no podemos eludir la temática del sujeto involucrado allí, por lo tanto debemos al menos reconocer una cierta dificultad que nos obliga a probar la adecuación del término a cada consideración que hagamos.

registro:

Conjunto de variables contextuales y sociolingüísticas que determinan el uso de la lengua en un contexto concreto. Implica la existencia de subsistemas relativamente cerrados que se inscriben y asocian a determinadas construcciones discursivas.

Si bien la idea de construcción discursiva puede ser más abarcativa, reconocemos su valor para la sociolingüística si nos atenemos a las variables de determinación para la

elección de registros como tipo y estatus del receptor, tipo de vía comunicativa (canal), patrones culturales de la sociedad.

Como categorías generales podemos presentar registro formal, profesional, coloquial y medio.

repertorio lingüístico:

Conjunto de variedades lingüísticas con sus respectivos registros que domina un hablante. Este término ha de ser confrontado con *competencia comunicativa* y *condición de hablante*.

saber (de lengua):

Si a un sujeto cognitivo le atribuimos una competencia lingüística, a un sujeto socio-pragmático una competencia comunicativa, el concepto de saber de lengua complementa al de conocimiento tomando en consideración un sujeto como efecto de lo simbólico (punto de vista psicoanalítico).

Se afirma que todo saber es un no-saber o saber en falta, puesto que el saber se encuentra por fuera de lo expresable o lo enseñable. Visto así, el saber de lengua escapa a cualquier acción didáctica planificada. Si puede decirse totalmente, entonces es objetivable y expresable mediante el lenguaje: estamos ante el conocimiento (v.) o saber *sobre* la lengua.

Reconocemos con este concepto, en el saber de lengua, un lugar que no puede ser reivindicado más que por cada sujeto.

segunda lengua (L2):

Por oposición a *primera lengua* (v.), considerándolas objetivamente, la segunda lengua es cualquier lengua adquirida después de la primera. En este sentido, las segundas lenguas pueden ser cualesquiera.

En cuanto a su funcionalidad, por ejemplo en una comunidad bilingüe, se trata de la lengua que resulta complementaria para cada individuo, o sea, aquella respecto a la cual no se identifica, o se halla menos competente, o posee un repertorio lingüístico más limitado, o simplemente por la menor frecuencia en el uso.

sociolecto:

Variedad lingüística identificada con un estrato social. Para la sociolingüística, designa la relación entre estratificación social y léxico, sintaxis, organizaciones discursivas. Resulta un concepto más sociológico que lingüístico puesto que el punto de partida son las categorías sociales, para describir las características lingüísticas de cada una.

Si hablamos de *registro* (v.), en cambio, el centro es la lengua, en sus relaciones con lo situacional y lo social.

variedad (lingüística):

Término neutro usado en sociolingüística que permite referirse a la idea de lengua (como sistema de signos lingüísticos, v. *lengua* en su primera acepción) sin tocar ninguna de las connotaciones que tienen términos como lengua (v. en su segunda acepción), dialecto (v.), lengua criolla (v.), lengua vernácula (v. *vernacular*), etc.

Aun siendo un término neutro, una variedad lingüística es reconocible e identificable y por lo tanto se encuentra en el nivel de las representaciones, de lo cual se deduce que ciertos conceptos como el de lengua materna (v.) no pueden estarle superpuestos.

vernacular (o vernácula):

Variedad local identificable independientemente de que pueda constituir un estándar. Como variedad lingüística que viabiliza la comunicación más cotidiana de una comunidad, esta lengua puede carecer de una funcionalidad tal que le permita recubrir todos los registros (así, muchas veces carece también de forma escrita) y en ese caso puede convivir con otra lengua (probablemente estándar o de prestigio) que recubra los registros más altos (v. *diglosia*).

Dado el posible valor diglósico que puede estar implicado en la idea de vernacular, se pueden plantear incluso las dicotomías entre *vernacular* y *estándar* (v.), o entre *vernacular* y *lengua franca* (v.).

APÉNDICE 4
BIBLIOGRAFÍA DE LAS
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL URUGUAY

Juan Manuel Fustes

La siguiente lista bibliográfica recoge una gran cantidad de publicaciones y trabajos inéditos dedicados a temáticas concernientes a la CPLEP: políticas y planificación lingüística en el mundo y en el Uruguay, didáctica del Español y de las lenguas extranjeras en el Uruguay, minorías lingüísticas como la frontera uruguayo-brasileña y la comunidad sorda, así como estudios sobre el Español del Uruguay.

El aporte mayor para la elaboración de la lista proviene del Banco de Publicaciones sobre las Fronteras Rioplatenses a lo que se suma la colaboración de varios docentes y asesores de la CPLEP.

En el espíritu de esta comisión de apoyo integrada por Lidia Barboza y Juan Manuel Fustes estaba la ampliación del alcance de esta compilación más allá de lo que resultaba más sencillo, es decir, el acopio de lo producido en el entorno de la Universidad de la República. Sin embargo, el acceso a trabajos provenientes de otros ámbitos, por variados motivos entre los que se cuenta la falta de sistematicidad, ha resultado fragmentario y seguramente está aún pendiente su recolección completa.

A

- ACUÑA, L. (en prensa) “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”, Actas del FILE III (Pelotas).
- AGUERRE, E. (2003) “Análisis de fragmento de entrevista realizada a hablante monolingüe en DPU”. Rivera, Diplomatura FHCE, UdelaR.
- AGUERRE, E. (2004) “Investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en una situación de multilingüismo; el portugués en el CLE Rivera”, Monografía Final Diplomatura FHCE, UdelaR.
- AGUERRE, E. y M. Suárez (2002a) “Las actitudes lingüísticas de alumnos y profesores del I.F.D. de Rivera”, inédito.
- AGUERRE, E. y M. Suárez (2002b) “Contacto entre el español y el portugués en alumnos de primer año del I.F.D. de Rivera, generación 2002”, inédito.

- AGUERRE, E. y M. Suárez (2002c) "Lengua Estándar". Diplomatura FHCE, UdelaR.
- AGUERRE, E. y M. Suárez (2002d) "Aportes para la comprensión de la realidad lingüística en el aula fronteriza". Diplomatura FHCE, UdelaR.
- AGUERRE, E. y M. Suárez (2002e) "Análisis de textos informativos aparecidos en la prensa escrita montevideana durante el período 1972 y 1985". Diplomatura FHCE, UdelaR.
- AGUERRE, E. y M. Suárez (2003) "'Code switching' e interferencias en conversaciones informales entre hablantes fronterizos", inédito.
- ALISEDO, G., D. Ayala, E. Bacigalupo, F. Costa e I. Pastor (2005) **Diccionario de Lengua de Señas Uruguaya. Léxico General y su traducción al Español**. ASUR/CINDE, Montevideo.
- ÁLVAREZ CORTÉS, E. y M. Peñalva (1999) "Enseñanza de la lengua escrita en los niños sordos". Diploma en Educación, ORT, Montevideo, inédito.
- ÁLVAREZ, N.; C. Lepre y M. Ureta (2007) "La presencia de Lengua como asignatura en el currículo de C.B. y E.M.S.". Documento de la Inspección de Idioma Español, Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, inédito.
- AMMON, U. (1987) "Language-variety/standard variety-dialect" en U. Ammon, N. Dittmar y K. Mattheier (eds.) **Sociolinguistics / Soziolinguistik**. Berlín, De Gruyter. 317-334.
- AMOSSEY, R. y A. Herschberg Pierrot (2001) **Estereotipos y clichés**. Buenos Aires, Eudeba.
- ANDERSEN, R. (Ed.) (1983b) **Pidginization and Creolization as Language Acquisition**. Newbury House Pub, London.
- APPLE, R. y P. Muysken -1996- **Bilingüismo y contacto de lenguas**, Ariel, Barcelona.
- ARAÚJO, A. M.; L. E. Behares y G. Sapriza (comps.) (2001) **Género y Sexualidad en Uruguay**. Trilce, Montevideo.
- ARGEMÍ I ROCA (1998) "La Declaración proyectada hacia el futuro" en **Las políticas lingüísticas a partir de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones**. Barcelona, Ed. Mediterrània.
- ARNAU, J. (1980) **Escola i contacte de llengües**. Barcelona, Ediciones CEAC.
- ASENCIO, P. (2006a) "La regulación política de los usos lingüísticos en Uruguay: fundación de la Academia Nacional de Letras" en P. Asencio (comp.) **Temas de Sociolingüística: Representaciones y norma lingüística en Uruguay**. Montevideo, FHCE, Serie Papeles de Trabajo: 6-16.

ASENCIO, P. (2006b) "Representaciones de las lenguas que deberían hablarse en Rivera: el descentramiento de una comunidad" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 61-69.

A.T.D. Primaria (2007) Informe aprobado por la Comisión N°8 ("Políticas Lingüísticas") de la ATD de Educación Primaria, Montevideo, inédito.

B

BAGNO, M. (2003) **A norma oculta. Língua & poder na sociedade brasileira**. San Pablo, Parábola.

BAGNO, M., M. Stubbs y G. Gagné (2002) **Língua materna. Letramento, Variação & Ensino**. San Pablo, Parábola.

BALLESTEROS, L. A. (2007) "Escritura, lectura y universidad. Políticas y prácticas" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 161-165.

BANCO DE PUBLICACIONES SOBRE LAS FRONTERAS RIOPLATENSES. Presentación y catálogo. Versión 3: 2002. Montevideo, Universidad de la República / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos y Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

BARRIOS, G. (1983) "Aspectos de la simplificación morfosintáctica en los dialectos portugueses del Uruguay" en **Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Lingüística**, Montevideo, FHCE: 100-114.

BARRIOS, G. (1995) "Planificación lingüística y MERCOSUR: el caso uruguayo" en *Anais do Encontro sobre "Políticas lingüísticas UFPR/1995"*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Ministério da Educação e do Desporto. 41-49.

BARRIOS, G. (1996a) "Marcadores lingüísticos de etnicidad", **International Journal of the Sociology of Language**: 117. 81-98.

BARRIOS, G. (1996b) "Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera" en A. Menine Trindade y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração**. Santa María, Pallotti. 83-110.

BARRIOS, G. (1997a) "Minorías lingüísticas e integración regional: la región fronteriza uruguayo-brasileña". Leído en: Congreso Políticas Lingüísticas para América Latina. Buenos Aires.

- BARRIOS, G. (1997b) "Planificación Lingüística en zona de frontera: una visión ecodinámica de los contactos lingüísticos" en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 21-26.
- BARRIOS, G. (1998) "La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos residentes en Montevideo" en G. Barrios, A. Beretta Curi y M. Dotta (comps.) **Estudios humanísticos en memoria a Guido Zannier**. Montevideo, Universidad de la República. 69-84.
- BARRIOS, G. (1999) "Minorías lingüísticas e integración regional: la región fronteriza uruguayo-brasileña" en R. Bein, N. Blaisten y L. Varela (eds.) **Políticas Lingüísticas para América Latina**. Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires. 85-92.
- BARRIOS, G. (2001a) "Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña". **Boletín da ABRALIN**: 24. 65-82.
- BARRIOS, G. (2001b) "Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil". **Diverso**: 3 (www.educar.org/revistas/diverso).
- BARRIOS, G. (2001) "Mantenimiento y cambio de lengua en los inmigrantes italianos residentes en Montevideo" en G. Barrios (comp.) **Aspectos de la Cultura Italiana en el Uruguay**. Montevideo, Archivo General de la Nación / Centro de Estudios Italianos / Società Dante Alighieri.
- BARRIOS, G. (2004) "Estatus funcional y simbólico de los estándares minoritarios en los procesos de asimilación lingüística" en G. Kremnitz y J. Born (comps.) **Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos**. Viena, Edition Praesens. 73-84.
- BARRIOS, G. (2006) "Diversidad *ma non troppo*: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 21-30.
- BARRIOS, G. (en prensa a) "El rol de las lenguas estándares migratorias en los procesos de asimilación lingüística" en R. Bein y J. Born (eds.) **Políticas lingüísticas, norma e identidad. Estudios de casos y aspectos teóricos en torno al gallego, el español y lenguas minoritarias**. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BARRIOS, G. (en prensa b) "Planificación y políticas lingüísticas: implicancias sociolingüísticas de la estandarización" en **Políticas públicas en el Uruguay**. Montevideo, FHCE.
- BARRIOS, G. (en prensa c) "Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur". **Revista Letras** (Santa María).

- BARRIOS, G. (en prensa d) "Políticas lingüísticas y grupos minoritarios en el Uruguay". Revista Estudios de Sociolingüística. Volumen monográfico sobre "Política lingüística e integración regional" (Vigo).
- BARRIOS, G. (inédito) "Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos residentes en Montevideo". Universidad Nacional del Sur, Tesis de doctorado.
- BARRIOS, G., L. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani, M. Gargiulo, A. Guimaraens y R. Tani (1981). **Diagnóstico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña**. Montevideo, OEA.
- BARRIOS, G., B. Gabbiani y V. Orlando (1992). "Las políticas lingüísticas en el Uruguay en el marco de la integración regional". Leído en: III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Campinas.
- BARRIOS, G., L. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani y S. Mazzolini (1993). "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay" **Iztapalapa**: 29: 76-190.
- BARRIOS, G. y M. Coll (1994) "El enfoque sociolingüístico del registro escrito" en C. Hipogrosso y A. Pedretti (comps.) **La escritura del español**. Montevideo, FHCE: 87-99.
- BARRIOS, G. y R. Rivero (1997) "El proceso de asimilación lingüística en los inmigrantes gallegos residentes en Montevideo". Anuario del Centro de Estudios Gallegos: I. 45-73.
- BARRIOS, G. (coord.) (1997) "Marcadores sociales en el español de Montevideo". Informe presentado a la CSIC.
- BARRIOS, G. y B. Gabbiani (1998) "La españolización de los dialectos portugueses del Uruguay. Un estudio léxico" en G. Barrios, A. Beretta Curi y M. Dotta (comps.) **Estudios humanísticos en memoria a Guido Zannier**. Montevideo, Universidad de la República. 49-69.
- BARRIOS, G.; L. E. Behares y S. Romero (orgs.) (2001) **Grupos Minoritarios en Uruguay**. (CD) CEIU-FHCE.
- BARRIOS, G. y V. Orlando (comps.) (2002) **Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo**. Gráficos del Sur, Montevideo.
- BARRIOS, G. y P. Asencio (2003) "La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época" en Memoria para Armar, III. Montevideo, Ed. Senda: 153-160.
- BARRIOS, G. y L. Pugliese (2004) "Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua" en A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico y J. Yaffé (comps.) **El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay**. Montevideo, Trilce. 156-168.

- BARRIOS, G. y L. E. Behares (orgs.) (2006) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo:
- BARTH, F. (ed.) (1976) **Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales**. México, Fondo de Cultura Económica.
- BARTSCH, R. (1987) **Norms of language. Theoretical and practical aspects**. Londres, Longman.
- BASTARDAS, A. (1996) **Ecologia de les llengües. Medi, contactes y dinàmica sociolingüística**. Barcelona, Proa.
- BASTARDAS, A. (2004) "Towards a "linguistic sustainability": concepts, principles, and problems of human communicative organisation for the twenty-first century". Forum 2004. Dialogue on Linguistic diversity, sustainability and peace. Barcelona.
- BASTARDAS, A. y E. Boix (eds.) (1994) **¿Un Estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística**. Barcelona, Octaedro.
- BECKER, L. (2007) "Comunidade de surdos: contribuições para a educação" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 119-122.
- BEHARES, L. E. (1981a) "Estudio Sociodialectológico de la segunda persona verbal en el español de Montevideo" en Elizaincín, A. (comp.) **Estudios sobre el Español del Uruguay I**. Universidad de la República, Montevideo: 27-49.
- BEHARES, L. E. (comp.) (1981b) **La actividad lingüística desde las perspectivas psicológicas**. Universidad de la República, Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1982a) "La lectoescritura como problema psicolingüístico" **Revista Latinoamericana de Lectura**: III, 4: 23-26.
- BEHARES, L. E. (1982b) "Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil. Matriz Social del Bilingüismo" en **Trabajos del Círculo de Semiótica y Estudios del Lenguaje**, 11. Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1983a) "La glosolalia equizofrénica como forma de reorganización discursiva y dialogística" **Consciencia** 1, 1.
- BEHARES, L. E. (1983b) **Observación preliminar de la sociolingüística del lenguaje de señas de los sordos del Uruguay**, Instituto Interamericano del Niño, Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1984a) "La delimitación clínica del concepto de esquizofasia" en **Actas de las Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Lingüística**. Universidad de la República, Montevideo: 19-38.
- BEHARES, L. E. (1984b) "Cómo los niños de 4 años representan las acciones compartidas" **Actas de las Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Lingüística**. Universidad de la República, Montevideo: 61-74.

- BEHARES, L. E. (1984c) "Significado, texto y creatividad en el desarrollo de la lectoescritura" **Actas de las Terceras Jornadas de Lingüística**, Universidad de la República, Montevideo: 19-38.
- BEHARES, L. E. (1984d) "Diglosia en la sociedad escolar de la Frontera Uruguaya con Brasil. Matriz social del bilingüismo", **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (Campinas, Brasil) 6: 228-234.
- BEHARES, L. E. (1984e) "El lenguaje en las psicosis infantiles. Un enfoque psicolingüístico" en K. Jabif de Yaffé y N. Queirolo (comps.) **Aproximación al estudio del Lenguaje y sus patologías**. Paréntesis, Montevideo: 123-131.
- BEHARES, L. E. (1984f) **Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil**. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- BEHARES, L. E. (1984g) "Los derechos lingüísticos del niño", **Relaciones** 5: 11-14.
- BEHARES, L. E. (1985a) "Frontera, Integración Nacional y Educación Diferencial" **Relaciones** 10: 16-17.
- BEHARES, L. E. (1985b) "Educación del lenguaje en Uruguay", **Relaciones** 17: 2-3.
- BEHARES, L.E. (1985c) "Y a-t-il crise de la langue en Uruguay?" en J. Maurais (ed.) **La crise des langues**. París, Le Robert, 323-330.
- BEHARES, L. E. (1985d) "La comunicación de los sordos. El lenguaje en situaciones diferenciales", **Relaciones**, 2-4.
- BEHARES, L. E. (1985e) "La ontogénesis de la escritura fonográfica en preescolares no alfabetizados" **Revista Argentina de Psicopedagogía** 17: 24-30.
- BEHARES, L. E. (1986) **Cuatro Estudios sobre la Sociolingüística del Lenguaje de Señas Uruguayo**. Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1987a) **Sordera e Identidad Social**. Universidad de la República, Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1987b) "Estrategias fonológicas de los niños Oyentes, Sordos e Hipoacústicos", **Fonoaudiológica** (Buenos Aires) 32, 1987. .
- BEHARES, L.E. (1987c) "¿Qué es una seña?" Trabajo presentado en el **Primer Encuentro de Educadores Sordos**, Caracas.
- BEHARES, L. E. (1988a) "Nuevos Pasos en el Area de la Educación de Sordos", **Gaceta Universitaria**. Año IV, Número 3.
- BEHARES, L. E. (1988b) "El bilingüismo en América del Sur: sus especificidades y su inserción en el proceso general latinoamericano" **Anais do VI Encontro de Estudos de Bilingüismo e Variação lingüística de la região sur**. Universidade Federal do Paraná: 1-25.

- BEHARES, L. E. (1988c) "Condiciones Sociales y Opciones Pedagógicas. Notas sobre la evolución de la mentalidad educativa en Uruguay", **Cuadernos de CIPFE**, Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1989) "Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos". Campinas, **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 14: 147-154.
- BEHARES, L. E. (1989a) **Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una visión de conjunto**. Inédito.
- BEHARES, L. E. (1990) Anotaciones sobre el Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera en Evaluación de la primera etapa del Propeler, Documento interno de trabajo (mimeo), Montevideo, IPUR: 7-20.
- BEHARES, L. E. (1991a) "Pedagogía Lingüística: Precisamente lo contrario a Lingüística Aplicada", **Educação**, V. 16, N° 2 (ed. 1992).
- BEHARES, L. E. (1991b) "La pedagogía de la Lengua escrita en la Psicopedagogía Prelingüística", **Punto 21**, Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1993a) "Adquisición Inicial del Lenguaje por el Niño Sordo. Problemas Metodológicos y Aportes Psicolingüísticos". **Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filología da América Latina (ALFAL)**, vol.II, Campinas, Unicamp: 513-543.
- BEHARES, L. E. (1993b) "Nuevas corrientes en la Educación del Sordo. De los enfoques Clínicos a los Culturales", **Cadernos de Educação Especial** (UFSM, Brasil) 4.
- BEHARES, L. E. (1993c) "Implicações Neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda", en Moura, M°. C; Lodi, A.C.B. y Pereira, Ma. C. **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, São Paulo.
- BEHARES, L. E. (1993d) "El desarrollo de las Habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico", **XI Congreso Nacional de AEES-FEPAL**, Mérida (España):209-230.
- BEHARES, L. E. (1993e) "A formação social da mente (e da linguagem) e a educação especial", **Cadernos de Educação Especial** (Santa Maria, RS, Brasil), 5.
- BEHARES, L. E. (1994a) "Aquisição da linguagem e a questão do ensino", **II Seminario Internacional de Alfabetização e Educação Científica**. Anais UNIJUÍ, Uyuí.
- BEHARES, L. E. (1994b) "La intervención escolar en el desarrollo del lenguaje, o de como es difícil decir "sí" o "no" en cuestiones pedagógicas" en Garbarino, M. e.a. **Clínica Educativa. Reflexiones desde la Interdisciplinaridad**. Vintén Editor, Montevideo: 106-117.
- BEHARES, L. E. (1996a) "Historia y discurso sobre educación en zonas de frontera" en Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 25-34.

- BEHARES, L. E. (1996b) "Aquisição da linguagem e interações mãe ouvinte - criança surda" en **Anais do Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda**, INES, Rio de Janeiro.
- BEHARES, L. E. (1997a) "El nacionalismo constitutivo de los Estados, los sistemas educativos y la interacción fronteriza" en Behares, L. E. (org.); **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM, Universidad de la República, Montevideo: 27-29.
- BEHARES, L. E. (org.) (1997b) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**. AUGM; Universidad de la República, Montevideo.
- BEHARES, L. E. (1997c) "Rethinking the deaf child's relation to language" **Cadernos de Estudos lingüísticos** 33: 61-67.
- BEHARES, L. E. (1997d) "Implicaciones teóricas (y de las otras) del "descubrimiento" de Stokoe" **El Bilingüismo de los Sordos**. Santa Fe de Bogotá, Y, 3: 22-28.
- BEHARES, L. E. (1998) "Desarrollo y educación de niños sordos. Desafíos libres de la 'Aporía del Déficit'" en **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Montevideo: 192-199.
- BEHARES, L. E. (1999a) "Nuevas perspectivas en la Atención del Niño sordo", **Voces** 1,1.
- BEHARES, L. E. (1999b) "Línguas e identificaçõoes: as crianças surdas entre o 'sim' e o 'nao'" em Skliar, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Interfaces entre Pedagogia e Lingüística**. Editora Mediação, Porto Alegre: 131-149.
- BEHARES, L. E. (comp.) (1999c) Revista **Encuentros** N° 6. **Lo uruguayo en cuestión**.
- BEHARES, L. E. (2000) "Los discursos sobre la frontera y el campo de la educación" **Revista de la Educación del Pueblo**, N° 80: 36-40 (También en revista **Encuentros** 7: 185-6. 2001)
- BEHARES, L. E. (2001a) "III. Discursividades Pedagógicas Uruguayas" y "La relación lenguas-educación en la frontera Uruguay-Brasil. Una lectura discursiva" **Encuentros** 7: 186-204.
- BEHARES, L. E. (2001b) "El lugar de la lengua en la formación del Yo: el caso de los niños sordos de padres oyentes" **III Congreso Iberoamericano de Hipoacusia**. CD, Mar del Plata.
- BEHARES, L. E. (2001c) "La relación lenguas-educación en la frontera Uruguay-Brasil. Una lectura discursiva", **Encuentros** 7, Fundación de Cultura Universitaria-Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos, Montevideo: 187-203.
- BEHARES, L. E. (2001d) "El español oral y escrito en la instrucción de los sordos" **III Congreso Iberoamericano de Hipoacusia**. CD, Mar del Plata.
- BEHARES, L. E. (2002a) "Sujeto de aprendizaje, violencia de la interpretación". **Signos** 1,2.

Montevideo.

BEHARES, L. E. (2002b) "Didáctica de Línguas e didáctica em línguas na educação do Surdo" en **Surdez e Postmodernidade. Novos rumos para a educação brasileira**. INES, Rio de Janeiro.

BEHARES, L. E. (2003a) "Cuestiones didácticas de la Enseñanza en Lengua de Señas". **Actas de las Jornadas de Investigación en Lengua de Señas**, San Martín de los Andes.

BEHARES, L. E. (2003b) "Uruguai brasileiro ou Brasil castiiano? Contribuição ao estudo da heterogeneidade lingüístico-cultural da fronteira sul" en **Diálogos Possíveis** N° 3, Salvador Bahia.

BEHARES, L. E. (2003c) Uruguai/Brasil: Contribuição ao Estudo da Heterogeneidade lingüístico-cultural da fronteira Sul. **Diálogos Possíveis**, Ano 2, N° 01, Versão 3, Julho-Dezembro 2003, Faculdade Social Da Bahia (FSBA): 29-46.

BEHARES, L. E. (2004a) "Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza". **Documento de Trabajo N° 3, Programa de Educación Bilingüe**. ANEP-CODICEN.

BEHARES, L. E. (dir.) (2004b) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Psicolibros Waslala, Montevideo.

BEHARES, L. E. (2005a) **Primer Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre Políticas Educativas**. Universidad de la República-AUGM-FHCE. Montevideo.

BEHARES, L. E. (2005b) **Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica. Sesiones I, II, III, IV y V. 2003-5**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

BEHARES, L. E. (2006a) "La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 43-52.

BEHARES, L. E. (2006b) "Saber y Lengua en la Educación de los Sordos" **Boletín de Lingüística XVIII**, Escuela de Antropología-Instituto de Filología "Andrés Bello", Universidad Central de Venezuela, Caracas, **26**: 157-173).

BEHARES, L. E. (2006c) "La enseñanza en el campo de la sordera. Reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico" **Educação Temática Digital**, n° 8, (Campinas-Unicamp): <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>.

BEHARES, L. E. (2007a) "¿Esclavos del saber o amos del conocimiento? Sobre algunas cuestiones de la formación de profesores de lenguas y para la enseñanza bilingüe" **Atas do IV Forum Internacional de Ensino de Línguas estrangeiras - FILE IV**. Universidade Federal de Pelotas - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

- BEHARES, L. E. (2007b) "Algunas reflexiones sobre las políticas educativas referidas al dominio lingüístico" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 41-46.
- BEHARES, L. E. (s/f) **Informe Consultoría para el Programa de inmersión dual Español - Portugués**. ANEP - CODICEN.
- BEHARES, L. E. y A. Elizaincín (1981a) "Adquisición del lenguaje: modelos y perspectivas" en Mendilaharsu, C. (ed.) **Estudios Neuropsicológicos**. Delta, Montevideo. Vol. III: 11-17.
- BEHARES, L. E. y A. Elizaincín (1981b) "Español de América y Español del Uruguay" en B. Schlieben-Lange (ed.) **Logos Semantikos. Studia Linguistica in Honorem Eugenio Coseriu**, Gredos-De Gruyter: Madrid, Berlín. Vol. V: 413-423.
- BEHARES, L. E. y A. Elizaincín (1981c) "Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay", **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**: XXXI: 401-417.
- BEHARES, L. E. y L. Cordery (1981d) "Early acquisition of formality in speech. A programme for further research" en **Trabajos del Círculo de Semiótica y estudios del Lenguaje**, 4. Montevideo.
- BEHARES, L. E. y R. Erramouspe (1984a) "Reconsideración psicolingüística del concepto de error ortográfico". Preprint de **VII Jornadas de Dislexia** Departamento de Lingüística, Montevideo (mimeo).
- BEHARES, L. E. y A. Elizaincín (1984b) "Noticia sobre la fonología del español del Uruguay" en Jabif de Yaffé y N. Queirolo (comps.) **Aproximación al estudio del Lenguaje y sus patologías**. Paréntesis, Montevideo: 29-35.
- BEHARES, L. E.; F. Labraga; C. Mendilaharsu y A. Rivas (1985a) "A propósito de un caso de pensamiento y discurso concretos en esquizofrenia" **Cuadernos de ALFU** 1: 18-23.
- BEHARES, L. E. y R. Erramouspe (1985b) "Reconsideración Psicolingüística del concepto de 'error ortográfico'" **Impulso. Revista de la Sociedad de Dislexia del Uruguay** Año 1, N° 1: 12-23.
- BEHARES, L. E. y E. G. E. de Lorenzo (1985c) **La formación del recurso humano necesario para la atención de individuos sordos. La situación del Uruguay**. Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- BEHARES, L. E. y B. Gabbiani (1987) "The deaf child and the diglossic context of deaf education in Uruguay" **PROCEEDINGS of the XIVth. International Congress of Linguist**. AKademie Verlag, Berlin (ed. 1989).
- BEHARES, L. E.; D. Davies y N. Monteghirfo (1988a) **La Lengua de Señas Uruguayaya - Su Componente Léxico Básico**. Instituto Interamericano del Niño, Montevideo.

- BEHARES, L. E. y otros (eds.) (1988b) **Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores de los Lenguajes de Señas de los Sordos**, Vol. 1: Documentos Finales. IIN (OEA)- Montevideo.
- BEHARES, L. E.; M. Couriel y M. I. Massone (1990) "El Discurso Pedagógico de la Educación del Sordo. Construcciones de Poder y Relaciones de Poder". Número 4 completo de **Cuadernos del Instituto de Ciencias de la Educación**, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- BEHARES, L. E.; A. M. Trindade y M. Fonseca (1991) **Linguagem e Educação em Escolas Rurais. O Caso da Fronteira Brasileiro-Uruguai**. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- BEHARES, L. E. y R. Erramouspe (1992) **El niño Preescolar y la Lengua Escrita**, ANEP-FHCE-IPUR, Montevideo.
- BEHARES, L. E. y L. Peluso (1993a) "Características lingüístico - cognitivas de los escolares sordos, hijos de sordos e hijos de oyentes" **Signo y Seña**, UBA, Buenos Aires, 2: 143-177.
- BEHARES, L. E. y S. Carro (1993b) "Evolución y cambio de las Actitudes hacia la educación biligüe del sordo en Uruguay: 1985-1990". **Fonoaudiológica** 39: 3.
- BEHARES, L. E.; A. M. Trindade y M.C. Fonseca (1993c) "A formação lingüística do Professor Alfabetizador: Anotações para a região fronteira Brasil - Uruguai". **Espaços da Escola** 7, jan-março 1993.
- BEHARES, L. E. y C. Broveto (comps.) (1994) **Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya**. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- BEHARES, L. E.; M. Costa Fonseca y A. M. Trindade (1995) **Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguai**. Santa Maria, Pallotti.
- BEHARES, L. E. y A. M. Trindade (orgs.) (1996a) **Fronteiras, educação, integração**. Santa María, Pallotti.
- BEHARES, L. E. y A. M. Trindade (dirs.) (1996b) **Formación e Inserción Profesional del Maestro de Frontera Brasil-Uruguay**. Inédito.
- BEHARES, L. E. y M. I. Massone (1996c) "The sociolinguistics of Uruguayan and Argentinian deaf communities as a language-conflict situation", **International Journal of the Sociology of Language (IJSL)** 117 (1996).
- BEHARES, L. E.; Díaz, C. E. (comps.) (1997a) **Os som de nossa terra. Productos artístico-verbales fronterizos**. AUGM; Universidad de la República, Montevideo.
- BEHARES, L. E. y L. Peluso (1997b) "A Língua Materna dos surdos- Reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos". **Espaço** (INES, Rio de Janeiro): IV, 6: 40-48.

- BEHARES, L. E. y R. Erramouspe (1999a) "Reflexiones sobre el yo y el otro en las instancias iniciales de la adquisición de la lengua escrita" en González, S. y L. Ize de Marengo (comps.) **Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB**. Paidós Educador, Buenos Aires: 177-197.
- BEHARES, L. E.; M. C. Fonseca y A. M. Trindade (1999b) "Educação e linguagem em áreas de fronteira: Brasil-Uruguai", **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos** 9: 279-283.
- BEHARES, L. E.; S. Colombo, A. M. Fernández y N. Polero (2000) **Enfoques discursivos de la pedagogía Lingüística Uruguaya**. Documentos de Trabajo del Proyecto SYPLU. N° 10. FHCE, Montevideo.
- BEHARES, L. E.; Díaz, C. E.; Holzmann G. (2004) **Na frontera nós fizemo assim**. Lengua y cocina en el Uruguay fronterizo. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- BEIN, R., N. Blaisten y L. Varela (eds.) (1999) **Políticas lingüísticas para América Latina**. Buenos Aires, UBA.
- BEIN, R. (2002) "Los idiomas del Mercosur".
<http://www.revistatodavia.com.ar/notas/bein/textobein.htm>
- BEIN, R. (2006) "Lenguas de minorías en la legislación latinoamericana" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 15-20.
- BEIN, R., N. Blaisten y L. Varela (1999) **Políticas lingüísticas en América Latina**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- BEIN, R. y J. Born (eds.) (2003) **Políticas lingüísticas. Norma e identidad**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- BEHARES, L. E. y S. Colombo (orgs.) (2005) **Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- BENÍTEZ OJEDA, N. O. (2006) "Intersecciones entre políticas lingüísticas y políticas educativas. El caso paraguayo" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 33-36.
- BERRUTO, G. (1998) **Fondamenti di sociolinguistica**. Roma, Ed. Laterza.
- BERTOLOTTI, V. y otros (2005) **Documentos para la historia del portugués en el Uruguay**. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- BERTOLOTTI, V. y M. Coll (2005) "El bilingüismo español-portugués en la frontera uruguayo-brasileña en el siglo XIX: algunas cuestiones metodológicas" en A. Valencia E. (comp.) **Actas del XIV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. CDRom. Santiago de Chile.

- BIERBACH, C. (1988) "Les actituds lingüístiques" en A. Bastardas y J. Soler (eds.) **Sociolingüística i llengua catalana**. Barcelona, Ed. Empuréis: 155-183.
- BLANCO, M.I. (1991) **Lengua e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina**. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- BLANCO, M.I. (1998) "Norma idiomática y variedades del español: un problema de actitudes y políticas lingüísticas" Leído en: Simposio "Problemas históricos y actuales de la estandarización: el castellano, el gallego y el portugués". Buenos Aires.
- BLASER, J. (1995) **Das Spanische in Südbrasilien. Die Zerstörung einer Legende durch mikrodialektologische Feldforschung**. Frankfurt: Peter Lang.
- BOIX I FUSTER, E. y F. Xavier Vila i Moreno (1998) **Sociolingüística de la llengua catalana**. Barcelona, Ariel: Cap. 4.
- BORN, J. (1991) "The state of codification of Aranese" en U. Von Gleich y E. Wolff (eds.) **Standardization of national languages**. Hamburgo, Universität Hamburg. 95-101.
- BORN, J. (1996) "O futuro das línguas estrangeiras em instituições internacionais: União Européia e Mercosul". **Verso & Reverso**: X, 21. 41-53.
- BOUCHARD RYAN, E. y H. Giles (eds.) (1982) *Attitudes towards language variation*. Suffolk, Edward Arnold.
- BOURDIEU, P. (2001) **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid, Akal.
- BOYER, H. (1991) **Langues en conflit**. París: L'Harmattan.
- BROVETTO, C. (1994) "La pedagogía lingüística en la Banda Oriental del siglo XVIII." En **Tres aportes para el estudio de la Pedagogía del Lenguaje en la etapa colonial de la Banda Oriental. Papeles de trabajo**, 7, CEIU, FHCE, Montevideo: 27-40. // **Relaciones**: 130, marzo 1995: 27-28.
- BROVETTO, C. (1998) **Adquisición del lenguaje**. Publicaciones Universitarias, Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Montevideo.
- BROVETTO, C. (2000) "Acquisition of clitics and determiners in Spanish." *Georgetown University Working Papers in Formal Linguistics* 1, Georgetown University.
- BROVETTO, C. (2002a) "Spanish clauses without complementizer". En Satterfield, T., Tortora, C. y Cresti, D. (eds.) **Current Issues in Romance Languages**, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 33-46.
- BROVETTO, C. (2002b) "Voices from within: Enseñanza de segundas lenguas en la educación pública". *URUTESOL Newsletter*, October 2002, 24-25.

- BROVETTO, C. (2005) "Bilingual Education at Uruguayan Public Schools. A case of Immersion. Proceedings of the *Fifth Southern Cone Tesol Convention*, Montevideo.
- BROVETTO, C. (2006) "Lenguas propias y lenguas extranjeras en el sistema público uruguayo. Una propuesta de educación bilingüe". En: G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 37-42.
- BROVETTO, C. (2007) "Lengua, cultura y enseñanza de lenguas" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 129-134.
- BROVETTO, C., N. Brian, G. Díaz y J. Geymonat (2004) "Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay." En ESSARP (Comp.) *BilingLatAm 2004. Actas del Primer Simposio Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Buenos Aires.
- BROVETTO, C. y M. Ullman (2005) "The Mental Representation and Processing of Spanish Verbal Morphology" en D. Eddington (ed.) *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, Cascadia Proceedings Project, Somerville, MA, USA 2005, ps.98-105.
- BROVETTO, C. y de Azevedo, A. (1994) "Producción verbal del informativista de la televisión uruguayo ¿lengua oral?" en L. E. Behares y C. Brovetto (comps.) **Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguayo**. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo: 47-74.
- BURBAQUIS-VINSON, A., Brian, N., Brovetto, C., Casco, E., y Díaz, G. (2002) **Bases para la Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial en Escuelas de Tiempo Completo**. ANEP- CODICEN, Montevideo.
- BYRON, J. (1976) **Selection among alternates in language standardization. The case of Albanian**. La Haya/París, Mouton.

C

- CAAMAÑO, C. (1998) "Lenguaje y contextos desfavorables". *Revista de la Educación del Pueblo* N° 71 (agosto/98): 38-42.
- CAAMAÑO, C. (1999) Lenguaje como conocimiento social. *Revista de la Educación del Pueblo* N° 74 (mayo/1999): 18-24.
- CAAMAÑO, C. (2000a) 'Consideraciones generales en torno al Lenguaje. Aportes desde la Lingüística e implicancias para la Educación' **Quehacer Educativo** 39 (febrero/2000): 27-34.

- CAAMAÑO, C. (2000b) 'Lenguaje y Programa Escolar Vigente'. **Quehacer Educativo** 39 (febrero/2000): 93-97.
- CAAMAÑO, C. (2003a) '¿Evaluar o no evaluar el lenguaje en la escuela?', **Revista de la Educación del Pueblo** 89 (marzo-abril/2003): 17-23.
- CAAMAÑO, C. (2003b) 'Evaluación de la producción escrita'. **Revista de la Educación del Pueblo** 91 (agosto/2003): 28-33.
- CAAMAÑO, C. (2003c) La oralidad, ¿qué enseñar y qué evaluar? **Revista de la Educación del Pueblo** 92 (octubre-diciembre/2003): 38-44.
- CAAMAÑO, C. (2004) 'Adquirir el poder que otorga la palabra' **Revista de la Educación del Pueblo** 93 (marzo-abril/2004): 7-11.
- CAAMAÑO, C. (2005a) 'Por qué el lenguaje integra los contenidos curriculares?', **Revista de la Educación del Pueblo** 97 (marzo-abril/2005): 32-36.
- CAAMAÑO, C. (2005b) 'El lenguaje, la didáctica y las demandas de la sociedad actual'. **Revista de la Educación del Pueblo** 100 (noviembre-diciembre/2005): 20-26.
- CAAMAÑO, C. y C. Hipogrosso (1994) La didáctica de la lengua materna y el funcionalismo. **Revista de la Educación del Pueblo** 58: 31-38.
- CALVET, L.J. (1987) **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. París, Payot.
- CALVET, L.J. (1996) **Las políticas lingüísticas**. Buenos Aires, Edicial.
- CALVET, L.J. (1999) **Pour une écologie des langues du monde**. Saint-Amand-Montrond, Plon.
- CAMERON, D., E. Frazer, P. Harvey, B. Rampton y K. Richardson (1997) "Ethics, advocacy and empowerment in researching language" en N. Coupland and A. Jaworski (eds.) **Sociolinguistics. A reader and coursebook**. Nueva York, Palgrave. 145-162.
- CANDIA, L. (1983) "Sentido de la gramática normativa en una planificación lingüística". **RLA**: 21. 117-128.
- CANTONNET, T. (1996) "La experiencia uruguaya de los centros de lenguas". Actes du Séminaire International Le rôle des langues étrangères dans les processus d'intégration : coopération et plurilinguisme. San Martín de los Andes (17-19 de diciembre de 1996). Ambassade de France – Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- CARVALHO, A. M. (2003a) "Rumo a uma definição do português uruguaio". **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, RILI**, I, 2 (2003): 125-149.
- CARVALHO, A. M. (2003b) "The Sociolinguistic Distribution of [lh] in Uruguayan

Portuguese: A Case of Dialect Diffusion” en S. Montrul y F. Ordóñez, **Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages**. Smmerville, MA: Cascadilla Press: 30-44.

- CARVALHO, A. M. (2004) “I Speak Like The Guys On Tv: Palatalization And The Urbanization Of Uruguayan Portuguese”. **Language Variation And Change**, N° 16, Cambridge University Press, USA: 127-151.
- CARVALHO, A. M. (2006) “Spanish [s] Aspiration as a Prestige Marker on the Brazilian-Uruguayan Border”. **Spanish in Context**: 3, 1: 85-114.
- CAZDEN, C. y D. Dickinson (1987) “Language in education: standardization versus cultural pluralism” en Ch. Ferguson y Sh. Brice Heath (eds.) **Language in the USA**. New York, Cambridge University Press: 446-468.
- CHAMBERS, J.K. y P. Trudgill (1994) **La dialectología**. Madrid, Visor.
- CHAVES, Arlette Sadi (1994) “A ordem v-s no português da fronteira” en Tarallo, F. (comp.) **Fotografias Sociolingüísticas**; Unicamp-Pontes, Campinas: 65-79.
- CHOMSKY, N. (1985) **El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso**. Altaya, Barcelona (1994).
- CHRISTIAN, D. (1988) “Language planning: the view from linguistics” en F. Newmeyer (ed.) **Linguistics: The Cambridge Survey IV. Language: The sociocultural context**. New York, Cambridge University Press: 193-209.
- CITRINOVITZ, E. (1989) “La alfabetización y la lengua de escolarización. ¿En qué lengua enseñamos a leer y escribir?” **Cuadernos de Investigación**, N°5, Área: lengua y educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires: 11-15.
- CITRINOVITZ, E. (1994) “El desafío de enseñar y de aprender en escuelas de frontera”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) (N° especial, julio 1994) - Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires: 12-19.*
- CITRINOVITZ, E. (1996) “Formación de profesores para áreas de frontera” en Trindade, Aldema M.; Behares, Luis E. (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 35-48.
- CITRINOVITZ, E. (1997) “Investigación lingüística y educacional integrada en los países del Mercosur” en Behares, Luis E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 61-62.
- CITRINOVITZ, E. y A. Salgueiro (1994) “Las prácticas escolares en zonas fronterizas”. **Contexto & Educação**, Año IX, N°35, Jul-Set. 1994 / *Revista de Educación en América Latina y el Caribe*, Ijuí: 65-83.

- COBARRUBIAS, J. y J. Fishman (eds.) (1983) **Progress in language planning. International perspectives.** Berlín/Nueva York/Amsterdam, Mouton.
- COLL, M. (1997) "La narrativa de Saúl Ibargoyen Islas como representación literaria de una frontera lingüística". **Hispania**, volumen 80, N° 4, Georgetown University, Washington, D.C.
- COLOMBO, S. (1996) "La formación de maestros y la cuestión de la(s) frontera(s): aspectos institucionales" en Trindade, Aldema M.; Behares, Luis E. (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 231-244.
- COLOMBO, S. (1997) "Observaciones sobre la utilización de materiales regionales en el aula fronteriza" en Behares, Luis e. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera;** AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 63-69.
- COLOMBO, S. (2001) "El estigma lingüístico y la discriminación social que sufren las comunidades fronterizas con Brasil". **Revista de la Educación del Pueblo** 82: 36-39.
- COLOMBO, S. (2006) "Saber *la* lengua y saber *de la* lengua de los maestros de frontera, o la política lingüística en Uruguay" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur.** AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 99-102.
- COLOMBO, S. y C. Blezio (2007) "Matriz diglósica, enseñanza y condición de hablante en la frontera uruguayo-brasileña" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas,** Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 79-83.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1987) **Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo.** Montevideo.
- CONSEJO DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. Repartido N° 847, carpeta n° 3306/967. Leg.2 (1968) Firmado por los inspectores: C. Crespi, C. Lesa, N. Abatte, M.A. Ribolla, L. Casaballe y la directora del centro de lectura y escritura: Emilia Álvarez de Guadalupe (Montevideo, 10 de diciembre de 1968).
- COOPER, R. L. (1997) **La planificación lingüística y el cambio social.** Cambridge, Cambridge University Press.
- CORDERY, L. y B. Gabbiani (1989) "Estrategias ortográficas de niños bilingües". **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 14, Campinas: 171-180.
- CRYSTAL, D. (2003) **English as a global language.** Cambridge, Cambridge University Press.
- D**
- DA SILVA, P. C. (1995) A preparação do professor do espanhol no âmbito do Mercosul:

uma questão de investimentos en Castello, I. R. y otros (orgs.) **Práticas de integração nas fronteiras. Temas para o Mercosul.** UFRGS; Instituto Goethe / ICBA, Porto Alegre: 212-216.

DAOUST, D. y J. Maurais (eds.) (1987) **Politique et aménagement linguistiques.** Québec, Les Publications du Québec.

DE VRIES, J. (1991) "Towards a sociology of language planning" en D. Marshall (ed.) **Language planning. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday.** Vol. III. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing. 37-52.

DEL VALLE, J. (2005) "La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico" en R. Wright y P. Ricketts (eds.) **Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny.** Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos no.7): 391-416.

DE BITTENCOURT BRUM, J. C. (2004) "Escuela y dialectos: una aproximación sociolingüística a las dificultades de escolarización de los niños hablantes de D.P.U." Diploma: Lenguaje, Educación y Sociedad en Áreas de Frontera; Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.

DI TULLIO, A. (1999, inédito) **Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino.** Tesis de doctorado. Buenos Aires, UBA.

DÍAZ, A. (s/f) "Derechos lingüísticos en la República Argentina y en la República de Brasil". <http://www.indigenas.bioetica.org/invest44.htm>

DÍAZ, E. (1997) "Productos artístico-verbales fronterizos" en Behares, Luis E. (org.); **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera;** AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 71-74.

DOS PASSOS, R. H. y R. P. Lacerda (1995) "O ensino de espanhol para classes populares" en Castello, I. R. y otros (orgs.) **Práticas de integração nas fronteiras. Temas para o Mercosul;** UFRGS; Instituto Goethe/ICBA, Porto Alegre: 183-191.

E

EDWARDS, J. (1982) "Language attitudes and their implications among English speakers" en E. Bouchard Ryan and H. Giles (eds.) *Attitudes towards language variation.* Suffolk, Edward Arnold. 21.33.

EDWARDS, J. (1985) **Language, society and identity.** Nueva York, Basil Blackwell.

ELIZAINCÍN, A. (1973) "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo". **Temas de Lingüística: 3.** Montevideo, Universidad de la República.

ELIZAINCÍN, A. (1975) "El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña". **Letras de Hoje,** 20, Porto Alegre: 65-75.

- ELIZAINCÍN A. (1976a) "Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo". **Punto 21**: 2, 1: 7-16.
- ELIZAINCÍN, A. (1976b) "The emergence of bilingual dialects on the Brazilian Uruguayan border". **International Journal of the Sociology of Language**: 9, 120-134.
- ELIZAINCÍN, A. (1978a) "Marginalidad lingüística en América Latina y su incidencia en el proceso de la educación". **Boletín del Instituto Interamericano del Niño**: 204.
- ELIZAINCÍN, A. (1978b) "Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza uruguayo-brasileña" en *Lingüística y Educación*. **Actas del IV Congreso Internacional de ALFAL**, Lima: Universidad de San Marcos: 301-310.
- ELIZAINCÍN, A. (1979a) "Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño", **Cuadernos del Sur** 12; Bahía Blanca: 119-140.
- ELIZAINCÍN, A. (1979b) **Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay**. Dirección Gral. de Extensión Universitaria, Div. Publicaciones y Ediciones, Universidad de la República, Montevideo.
- ELIZAINCÍN, A. (1980) "Marginación y discriminación en situaciones de contacto lingüístico". Separata de Simposio Internacional de Lengua y Literaturas Hispánicas, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades, Bahía Blanca.
- ELIZAINCÍN, A. (1985a) "La incidencia del portugués en dos dialectos hispanoamericanos mezclados: el "palenquero" de Colombia y los DPU del Uruguay". **Estudios Filológicos**: 20. Valdivia: 133-137.
- ELIZAINCÍN, A. (1985b) "Kann man die Folgen des Sprachkontaktes messen?" Seminar für allgemeines und indogermanisches Sprachwissenschaft Arbeitsberichte, Kiel, Universität Kiel, 8: 25-36.
- ELIZAINCÍN, A. (1988a) "Dialectología de los contactos". **Anuario de Letras**, XXVI: 5-29.
- ELIZAINCÍN, A. (1992a) **Dialectos en contacto. Español y portugués en España y en América**. Montevideo, Arca.
- ELIZAINCÍN, A. (1992b) "El español actual en el Uruguay" en Hernández Alonso, C. (coord.), **Historia y presente del español de América**, Valladolid, Junta de Castilla y León: 743-758.
- ELIZAINCÍN, A. (1995a) "Personal Pronouns For Inanimate Entities In Uruguayan Spanish In Contact With Portuguese" en C. Silva-Corvalan (ed.), **Spanish in Four Continents. Studies in Language Contact and Bilingualism**. Georgetown University Press, Washington DC: 117-131.

- ELIZAINCÍN, A. (1995b) "Proyecto Atlas Lingüístico del Uruguay" en Castello, I. R. y otros (orgs.) **Práticas de integração nas fronteiras. Temas para o Mercosul.** UFRGS; Instituto Goethe/ICBA, Porto Alegre: 217-223.
- ELIZAINCÍN, A. (1995c) "Sobre la semántica del léxico bilingüe: el caso del esp./port. *caprichoso*" en U. Hoinkes (Hrsg.), **Panorama der lexikalischen Semantik.** Tübingen: Gunter Narr: 169-174.
- ELIZAINCÍN, A. (1995d) "Fronteras". **Revista Nacional:** 240. Montevideo: 89-98.
- ELIZAINCÍN, A. (1996a) "As pesquisas nas áreas de fronteira: Brasil / Uruguai" en Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 13-24.
- ELIZAINCÍN, A. (1996b) "Contacto entre lenguas genéticamente emparentadas. El caso del español y del portugués". **Signo & seña:** 6. Buenos Aires: 415-434.
- ELIZAINCÍN, A. (1996c) "Norte y Sur en el territorio lingüístico uruguayo", en E. Radtke/H.Thun (Hrsg.), **Neue Wege der romanischen Geolinguistik.** Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie (Heidelberg/Mainz 21-24.10.1991), Klief, Westensee Verlag: 270-276.
- ELIZAINCÍN, A. (1997) "Investigación lingüística y educacional integrada en los países del Mercosur" en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera;** AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 75-79.
- ELIZAINCÍN, A. (2000) "Microlingüística del contacto español-portugués" en Homenaje al Dr. Germán de Granda (Anuario de Lingüística Hispánica: XII-XIII). Vol. 2, Valladolid: 583-588.
- ELIZAINCÍN, A. (2002) "Historias paralelas: español y portugués en América" en M. T. Echenique Elizondo y J. Sánchez Méndez (eds.), Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Valencia (2000). Madrid, Gredos: 85-101.
- ELIZAINCÍN, A. (2002) "Diacronía del contacto español-portugués" en N. Díaz, R. Ludwig & S. Pfänder (eds.), **La Romania americana. Procesos lingüísticos en situaciones de contacto.** Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert: 255-261.
- ELIZAINCÍN, A. (2003a) "Testimonios sobre la peculiaridad lingüística fronteriza uruguayo brasileña" en F. Moreno-Fernández, F. Gimeno Menéndez, J. A. Samper, M. L. Gutiérrez Araus, M. Vaquero & C. Hernández (eds.) **Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales.** Tomo 2. Madrid: Arco/Libros: 605-610.
- ELIZAINCÍN, A. (2003b) "Historia externa del español en Argentina y Uruguay", en G. Ernst/M.D. Glessgen/Ch. Schmitt/W. Schweickard (Hrsg.), **Romanische Sprachgeschichte/Histoire linguistique de la Romania,** Berlin/New York, Mouton, Vol 1: 1035-1047.

- ELIZAINCÍN, A. (2004) "Las fronteras del español con el portugués en América". **Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana**, RILI II (2004), 2, (4): 105-118.
- ELIZAINCÍN, A., L. Behares y G. Barrios (1987) **Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay**. Montevideo, Amesur.
- ELIZAINCÍN, A. y G. Barrios (1989). "Algunas características del español rural uruguayo: primera aproximación". **Iberorromania**: 30: 64-69.
- ELIZAINCÍN, A.; C. E. Forte y H. Thun (1989) "El Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU). Presentación de un proyecto". **Iberorromania**: 30: 26-62.
- ELIZAINCÍN, A. y H. Thun (1992) "El Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay: un proyecto bilateral en marcha". **Revista Diálogo Científico**, vol. 1, n° 1, Tübingen: 127-132.
- ELIZAINCÍN, A., M. Malcuori y V. Bertolotti (1997) **El español en la Banda Oriental del siglo XVIII**. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- ELIZAINCÍN, A. y H. Thun (2000) **Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay**. 2 vols., Kiel: Westensee Verlag.
- ERRAMOUSPE, G. (1991) "La planificación de la enseñanza de la lengua materna en nuestro país: análisis de los programas de 1957, 1979 y 1986 para las escuelas públicas urbanas", Montevideo, inédito.
- ERTING, C. (1982a) **Deafness, communication and social identity: an antropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool**, PHD dissertation, the American University, Washington.
- ERTING, C. (1982b) "Sign Language and communication between Adults and Children". En Baker, L. y F. Battison (Eds.), 1982, **Papers from the First International Symposium on Sign Language Resarch**, Swedish National Association of the Deaf, Estocolmo: 350-375.
- ERTING, C. y J. Woodward (1979) "Sign Language and the Deaf Community. A Sociolinguistic Profile". En **Discourse Processes**, 2: 283-300.
- ERTING, C., R. Johnson, D. Smith y B. Snider (eds.) (1994) **The Deaf Way**. Gallaudet University Press, Washington DC.

F

- FASOLD, R. (1984) **The sociolinguistics of society**. Basil Blackwell, Nueva York.
- FEDATTO, N. A. (1997) "Educação e integração em área de fronteira: limites e

- posibilidades” en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 81-83.
- FEDATTO, N. A. D. S. (1996) Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo-cultural na fronteira Brasil-Paraguai en Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 111-120.
- FERGUSON, C. (1959) “Diglosia”. **Word**: 15. 225-240.
- FERIGOLO, J. y K. C. Granzotto Werner (2006) “La percepción de la identidad lingüística a través del género textual rótulo alimenticio” en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 95-98.
- FETTES, M. (2003) “The geostrategies of interlingualism” en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press. 37-46.
- FISHMAN, J. (1964) “Language maintenance and language shift as fields of inquiry”. **Linguistics**: 9. 32-70.
- FISHMAN, J. (1966) **Language loyalty in the United States**. La Haya, Mouton.
- FISHMAN, J. (1967) “Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism”, **Journal of Social Issues**: 32. 29-38.
- FISHMAN, J. (1971) “National languages and languages of wider communication in the developing nations” en W.H. Whitely (ed.) **Language use and social change. Problems of multilingualism with special reference to Eastern Africa**. Londres, Oxford University Press: 27-56.
- FISHMAN, J. (1982) **Sociología del lenguaje**. Madrid, Cátedra.
- FISHMAN, J. (1984) “Minority mother tongues in education”. **Prospects (UNESCO)**: 1. 51-61.
- FISHMAN, J. (1989) **Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective**. Filadelfia, Multilingual Matters Ltd.
- FISHMAN, J. A. y G. Keller (eds.) (1982) **Bilingual education for hispanic students in the United States**. Nueva York / Londres, Teachers College Press.
- FONSECA, M. C. (1993) “Subsídios para o estudo da educação na área da fronteira Brasil-Uruguai”. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1992) **El español de América**. Madrid, Mapfre.

FUSTES, J. M. (2005) "Las cuestiones del saber de lengua extranjera" en Behares, L. E. y Colombo, S. (comps.) **Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo: 135-138.

FUSTES, J. M. (2007) "Algunas concepciones presentes en programas de le educación pública uruguaya como actos de planificación lingüística" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 23-26.

G

GABBIANI, B. (1995) "Situación de la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras en el Uruguay". **Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas**. Curitiba, AUGM, UFPR: 81-87.

GABBIANI, B. (1996) "El conocimiento y la aceptación de lo diferente en la formación de los profesores" en Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 221-230.

GABBIANI, B. (1999) "Las políticas lingüísticas regionales del Mercosur: propuestas, obstáculos y avances de los últimos cinco años". Actas **Políticas Lingüísticas para América Latina** (26-29 de noviembre de 1997), Buenos Aires, UBA.

GABBIANI, B. y L. Peluso (1993) **Lenguaje, pensamiento y educación: Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ed. Amauta, Montevideo.

GALLARDO, A. (1978) "Hacia una teoría del idioma estándar". **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada** (Concepción): 16. 85-118.

GAL, S. (1987) "Linguistic repertoire" en U. Ammon, N Dittmar y K. Mattheier (eds.) **Sociolinguistics / Soziolinguistik**. Berlín, De Gruyter. 286-292.

GARCEZ, P. y A. M. Zilles (2002) "Estrangeirismos: empréstimo ou ameaça?" En: F. Lopes da Silva y H. M. de Melo Moura (orgs.) **O direito á fala. A questão do preconceito linguístico**. Florianópolis, Ed. Insular.

GARCÍA, O. (ed.) (1991) **Bilingual education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**. Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins Pub.

GARCÍA, O. y C. Baker (eds.) (1995) **Policy and practice in bilingual education. Extending the foundations**. Filadelfia, Multilingual Matters Ltd.

- GARCÍA ETCHEGOYEN DE L., E. (1967) "Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil". Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Repartido 738, Montevideo.
- GARCÍA ETCHEGOYEN DE L., E. (1974) **Dialecto fronterizo. Un desafío a la educación.** Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- GARVIN, P. y M. Mathiot (1968) "The urbanization of the guarani language: a problem in language and culture" en J. Fishman (ed.) **Readings in the sociology of language.** La Haya, Mouton: 365-374.
- GEYMONAT, J.; N. Brian y C. Broveto (2007) "Adquisición de la escritura en un contexto bilingüe español-portugués." En Ordóñez, C. (2007) (Comp.) **Memorias del II Simposio de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina,** Bogotá, 295-311.
- GILES, H. (ed.) (1977) *Language, ethnicity and intergroup relations.* Nueva York, Academic Press.
- GILES, H., R. Bourhis y D. Taylor (1977) "Towards a theory of language in ethnic group relations" en H. Giles (ed.) *Language, ethnicity and intergroup relations.* Nueva York, Academic Press. 307-348.
- GILES, H. y Sr. Clair, R. (eds.) (1979) **Language and social psychology.** Oxford, Basil Blackwell.
- GLAZER, N. y Moynihan, S. (eds.) (1975) **Ethnicity. Theory and experience.** Cambridge, Cambridge University Press.
- GUARNIERI, J. C. (1968). **Diccionario del lenguaje campesino rioplatense.** Montevideo, Ed. Florensa y Lafón.
- GUEDES, S. M. (1996) "Magistério de segundo grau na fronteira Brasil-Uruguai: busca de aproximação" en Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 197-220.
- GUTIÉRREZ BOTTARO, S. E. (2002) "O *entrevorado*, esa língua que inbentemo aqui. O contínuo lingüístico na região fronteiriça Brasil-Uruguai". MS. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

H

- HALLER, H. (1987) "Italian speech varieties in the United States and the Italian-American lingua franca". **Italica:** 64, 3. 393-409.

- HAMEL, R.E. (1988) "La política del lenguaje y el conflicto interétnico" en E. Pulcinelli Orlandi (org.) *Política lingüística na América Latina*. Campinas, Pontes. 41-73.
- HAMEL, R.E. (1993) "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción". **Iztapalapa**: 29. 5-39.
- HAMEL, R.E. (1995) "Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas". **Alteridades**: 5, 10. 11-23.
- HAMEL, R. E. (1999) "Hacia una política plurilingüe y multicultural" en R. Bein, N. Blaisten y L. Varela (comps.) **Políticas lingüísticas para América Latina**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires: 289-295.
- HAMEL, R.E. (2003a) Language empires, linguistic imperialism and the future of global languages. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Departamento de Antropología. (una versión adaptada de este texto está en prensa con el título "The development of language empires" en: U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier y P. Trudgill (eds.) *Sociolinguistics – Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Second Edition. Berlin/Nueva York: Walter de Gruyter, vol II.
- HAMEL, R.E. (2003b) "Regional blocks as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America" en J. Maurais y M. Morris (eds.) (2003) *Languages in a globalising world*. Cambridge, Cambridge University Press. 111-142.
- HAUGEN, E. (1987) "Language planning". En V. Ammon, N. Dittmar y K. Mattheier (eds.) **Sociolinguistics / Soziolinguistik**. Berlín / Nueva York, De Gruyter. 626-637.
- HENSEY, F. (1965) "Considerações metodológicas na análise da influência castelhana no português". **Veritas**, Porto Alegre, 2: 142-154.
- HENSEY, F. (1966) "Livramento / Rivera: The Linguistic Side of International Relations". *Journal of American Studies* VIII, 4: 520-534.
- HENSEY, F. (1969) "O Sociolingüismo da Fronteira Sul". **Letras de Hoje**, 3 (fev-mai., 1969); Porto Alegre: 107-115.
- HENSEY, F. (1971) "The Phonology Of Border Portuguese". **Hispania** 54; n° 3: 495-497.
- HENSEY, F. (1972) **The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border**. La Haya, Mouton.
- HENSEY, F. (1974) "Bilingüismo y convivencia en una frontera sudamericana". XVI Congreso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza. Napoli, Gaetano Macchiaroli; John Benjamins B.V., 15-20 Aprile 1974; Amsterdam: 601-609.
- HENSEY, F. (1975) "Fronterizo: a Case of Phonological Restructuring" en J. Ornstein (ed.) **Three Essays on Linguistic Diversity in the Spanish Speaking World**.

(The U.S. Southwest and the River Plate Area); Mouton, The Hague – Paris: 47-74.

HENSEY, F. (1980) "El fronterizo del norte del Uruguay: interlínua e interlecto". **Foro Literario**, N°7-8, Montevideo: 54-59.

HENSEY, F. (1982a) Spanish, Portuguese and Fronteirço: Languages in Contact in Northern Uruguay. *International Journal of The Sociology of Language*, 34: 9-23.

HENSEY, F. (1982b) "Uruguayan "Fronterizo": A Linguistic Sampler". **Word**; volume 33; numbers 1-2 (April-August 1982):193-197.

HENSEY, F. (1984) Uruguayan Portuguese as Interlanguage and Interlect en S. Ithaca y F. Donald (eds.) **Language in Americas. Proceedings of the Ninth PILEI Symposium**, Cornell University, New York: 148-160.

HENSEY, F. (1993) Portuguese and/or 'Fronterizo' in Northern Uruguay en R. Posner y J. Green (eds.) **Trends In Romance Linguistics And Philology** (Vol.5) Bilingualism And Linguistic Conflict In Romance; Mouton / De Guyter, Berlin: 432-452.

HUDSON, R.A. (1981) **La Sociolingüística**. Anagrama, Barcelona.

HYMES, D. (1974) **Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach**. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

I

IRIONDO ARANA, Z. (1998) "Principios generales de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos" en III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones. Barcelona, Ed. Mediterránea.

J

JERNUDD, B. y J. Rubin (1971) **Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations**. Hawaii, University Press of Hawaii.

JERNUDD, B.H. y E. Thuan (1983) "Control of language through correction in speaking". **IJSL**: 44. 71-97.

JERNUDD, B. H. y M. Shapiro (1989) **The politics of language purism**. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter.

JERNUDD, B. y J. Neustupny (eds.) (1991) "Multi-disciplined language planning" en D. Marshall (eds.) **Language planning. Focusschrift in honor of Joshua A.**

Fishman on the occasion of his 65th birthday. Vol. III. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing: 29-36.

JODELET, D. (1993) "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría" en S. Moscovici (comp.) **Psicología social**. Barcelona, Hurope. 469-494.

JUNYENT, C. (1998) "Aplicaciones de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Aspectos estatales y regionales. Medio, contactos y dinámica sociolingüística" en III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones. Barcelona, Ed. Mediterránea. 13-19.

K

KAHANE, H. (1984) "A typology of the prestige language". **Language**: 62. 495-508.

KIBBEE, D. (2003) "Language policy and linguistic theory" en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press. 47-57.

KLEINPENNING, J. M. (1995) **Peopling The Purple Land. A Historical Geography of Rural Uruguay. 1500-1915**. Amsterdam, Ceda.

KLOSS, H. (1966) "German-American language maintenance efforts" en J. Fishman (ed.) **Language Loyalty in the United States**. La Haya, Mouton. 207-252.

KOCH, W. (1995) "Contribuição do Atlas lingüístico-etnográfico da região sul ao estudo da fronteira lingüística entre o Brasil e o Uruguai" en I. R. Castello y otros (orgs.) **Práticas de integração nas fronteiras. Temas para o Mercosul**. UFRGS / Instituto Goethe / ICBA, Porto Alegre: 192-206.

KRIEGER, M. G. (1995) "Fronteiras lingüísticas: a propósito de terminologia" en I. R. Castello y otros (orgs.) **Práticas de integração nas fronteiras. Temas para o Mercosul**. UFRGS; Instituto Goethe / ICBA, Porto Alegre: 207-211.

KRIEGER, M. da G. (2003) "On Brazilian Portuguese in Latin American integration" en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press: 313-316.

L

LABOV, W. (1972) **Sociolinguistic Patterns**. Filadelfia, Pennsylvania University Press.

LABRIE, N. (1998) "La política lingüística de la Unión Europea desde la perspectiva de la elaboración y puesta en práctica de la Declaración Universal de los Derechos

Lingüísticos". III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones. Barcelona, Ed. Mediterránea. 181-195.

LACA, B. (1993) "Ua cosa é difisil de podé sacá ela": zur sprachlichen Situation an der uruguayisch-brasilianischen Grenze en Th. Kotschi y Ch. Folts (eds.) *Newe Romania XIV* (Festschrift Ochse); Hamburg: 311-324.

LARA, L.F. (1993) "La comisión para la defensa del idioma español de México: crónica de una política lingüística abortada", *Iztapalapa*, 29: 147-176.

LAMBERT, W. (1967) "A social psychology of bilingualism". *Journal of Social Issues*: 23, 2. 91-109.

LAPONCE, J. (2003) "Babel and the market: geostrategy for minority languages" en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press. 58-63.

LARRINAGA, A. y L. Peluso (1996) **Los Sordos y la Lengua Oral. Una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo**. FHCE, Montevideo.

LARRINAGA, J.A. y L. Peluso (2001) "El español de los sordos en Uruguay: un análisis de casos". Trabajo presentado en la **Conferencia Científica Internacional "Lingüística 2001"**, La Habana.

LARRINAGA, J.A. y L. Peluso (2004) "Alumnos sordos en la enseñanza media: los profesores de asignaturas humanísticas y científicas como profesores de lengua". En **Anais do FILE III**, Pelotas, Brasil (CDRom).

LARRINAGA, J.A. y L. Peluso (2007) "Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente". En **Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur**, Tomo III, Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, Bs. As.: 464-466.

LIPSKI, J. (2006) "Too close for comfort? The Genesis of Portuñol/Portunhol" en Th. Face y C. A. Klee (eds.), *Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Sommerville, Cascadilla Proceeding Project: 1-22.

LO CASCIO, V. (ed.) (1987) **L'italiano in America Latina**. Firenze, Le Monnier.

LOPES DA SILVA, F. y H. Maurilio de Melo Moura (orgs.) (2002) **O direito à fala. A questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis, Ed. Insular.

M

MACKEY, W. (2003) "Forecasting the fate of languages" en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press. 64-98.

- MARAFIOTI, R. (1995) "Integración regional y política lingüística". **Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas**; AUGM; Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 66-75.
- MARCHEZAN, M. T.; I. F. Dos Santos y otros (1997) "La enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE)" en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 85-87.
- MARÍ I MAYANS, I. (1998) "Principios generales de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos: aspectos sociolingüísticos". III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones. Barcelona, Ed. Mediterrània.
- MARSHALL, D. (ed.) (1991) **Language planning. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday**. Vol. III. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- MAURAI, J. (1995) "Lengua de mayoría regional, planificación del lenguaje y derechos lingüísticos", **Alteridades** (México): 5, 10: 89-104.
- MAURAI, J. (2003) "Towards a new linguistic world order" en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press: 13-36.
- MAURAI, J. y M. Morris (eds.) (2003) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press.
- MC. CONNELL, G. (1991) "Empirical theoretical advances in macro-studies as a basis for language planning and social development" en D. Marshall (ed.) **Language planning. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday**. Vol. III. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing. 75-85.
- MILÁN, G. (1997) "Los DPU en el contexto de la dinámica oralidad-escritura en la frontera" en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 89-92.
- MILÁN, J. G. (2006) **Hombres de Palabra. Subjetividad, oralidad, escritura**. Lapsus-UdelaR. Montevideo.
- MILÁN, G.; G. Sawaris y M. L. Welter (1996) "El camino recorrido: lingüísticas y educadores en la frontera Brasil-Uruguay" en A. M. Trindade y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 121-195.
- MILROY, J. y L. Milroy (1985) **Authority in language**. Londres, Routledge y Kegan Paul.

MONTEAGUDO, H. (1994) "Aspectos da teoría da lingua estándar do Círculo Lingüístico de Praga e os seus continuadores". **GRIAL**: 122. 141-155.

MONTEAGUDO, H.; S. García Conde; H. López Ruíz de Castro y X. Subiela. (2002) **A normalización lingüística. A debate**. Vigo, Edicions Xerais de Galicia.

N

NARVAJA DE ARNOUX, E. (1995) "Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional". **Signo & Señal**: 4 (Buenos Aires). 11-27.

NARVAJA DE ARNOUX, E. (1999a) "El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello" en E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (1999) **Prácticas y representaciones del lenguaje**. Buenos Aires, Eudeba. 37-61.

NARVAJA DE ARNOUX, E. (1999b) "Espacios disciplinarios y espacios políticos" en R. Bein, N. Blaisten y L. Varela (eds.) **Políticas Lingüísticas para América Latina**. Actas del Congreso Internacional. Vol I. Buenos Aires, UBA. 279-284.

NARVAJA DE ARNOUX, E. y R. Bein (1999c) **Prácticas y representaciones del lenguaje**. Buenos Aires, Eudeba.

NARVAJA DE ARNOUX y C. R. Luis (comps.) (2003) **El pensamiento ilustrado y el lenguaje**. Buenos Aires, Eudeba.

NAVAS SÁNCHEZ-ELEZ, M. V. (1994) "El barranqueño y el fronterizo en contraste" en **Anuario de Lingüística Hispánica**; Valladolid, Volumen X: 267-281.

NEU, I. (1998) "Análisis contrastivo entre la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Declaración de Barcelona)". III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones. Barcelona, Ed. Mediterránea. 127- 158.

NIÑO-MURCIA, M. (1997) "Ideología lingüística hispanoamericana en el siglo XIX: Chile (1840-1880)". **Hispanic Linguistics**: 9, 1. 100-142.

O

OLIVEIRA, G. M. (1995) Objetivos e perspectivas do GT políticas lingüísticas para o MERCOSUL da Associação das Universidades do Grupo Montevideo. Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas; AUGM; Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 88-90.

- OLIVEIRA, G. M. (org.) (2003) **Declaração universal dos direitos lingüísticos. Novas perspectivas em política lingüística.** Florianópolis, IPOL.
- OLIVEIRA, G. M. (2006) "Línguas como Patrimônio Imaterial" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur.** AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 11-13.
- OROÑO, M. (2004a) **La lengua estándar en programas y textos de Enseñanza Primaria.** Colección Estudiantes. Montevideo, FHCE.
- OROÑO, M. (2004b) **La lengua estándar en programas y textos de Enseñanza Secundaria.** Colección Estudiantes. Montevideo, FHCE
- OROÑO, M. (2007) "La norma lingüística en la Educación Primaria uruguaya" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 165-167.
- OSKAMP, S. (1977) **Attitudes and opinions.** Nueva Jersey, Prentice-Hall.

P

- PALERMO, E. R. (2001) **Banda Norte: una historia de la Frontera Oriental. De Indios, Misioneros, Contrabandistas y Esclavos.** Imprenta YATAY, Rivera.
- PELUSO, L. (1994) **Estudio Preliminar de los Potenciales Lingüístico-Cognitivos de Adolescentes Sordos.** Documentos de Trabajo del Proyecto SYPLU. No.5. Universidad de la República, Montevideo.
- PELUSO, L. (1995a) "La educación bilingüe en el sordo: especificidades y problemáticas". Trabajo presentado en el **1er. Congreso Nacional sobre la Persona Sorda.** Montevideo.
- PELUSO, L. (1995b) "La experiencia de la sordera en relación a las lenguas implicadas". Trabajo presentado en el **III Congreso Rioplatense de Fonoaudiología.** Montevideo.
- PELUSO, L. (1998) "Una aproximación al español -como L2- hablado por sordos profundos". Trabajo presentado durante el **V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.** Porto Alegre, setiembre.
- PELUSO, L. (1999a) "Algunas conceptualizaciones de la lingüística y la psicolingüística y su influencia en la psicología y la psiquiatría que tratan el tema de la sordera", Facultad de Psicología, UDELAR, Montevideo.

- PELUSO, L. (1999b) "Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: el caso Montevideo". En Skliar, C. (org.), **Atualidade da Educação Bilingüe para surdos**, Editora Mediação, Porto Alegre: 87-140.
- PELUSO, L. (1999c) "Lengua materna y primera: son teórica y metodológicamente equiparables?". En **Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina**, Santiago de Chile.
- PELUSO, L. (2000a) "Políticas educativas y lingüísticas en la educación del sordo: hacia una educación culturalmente sensible". En Peluso, L. y C. Torres (Eds.), 2000a: 79-94.
- PELUSO, L. (2000b) "Representaciones de sordos y oyentes acerca de sí mismos y su diferencia en el marco de un contexto intercultural". En **V Jornadas de Psicología Universitaria**, Ed. Tack/ Facultad de Psicología, Montevideo: 545-552.
- PELUSO, L. (2000c) "El liceo como contexto intercultural: sordos y oyentes conviviendo con la diferencia". Trabajo presentado en el **Congreso MERCOSUR: ¿Educación y/o Educación Especial?**, Buenos Aires. Actualmente publicado en la página web del Congreso.
- PELUSO, L. (2001a) "Acerca de derechos, educación pluricultural, marcos interpretadores y algunas cosas mas...". En **Educación y Derechos Humanos**, N.43: 36-38.
- PELUSO, L. (2001b) "Revista del 32. Escritura y relaciones interculturales". En **Memorias del Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina; Lectura y escritura para aprender a pensar**, Publicado en CD ROM por la Universidad del Valle, Cartagena de Indias.
- PELUSO, L. (2001c) "Relaciones interculturales entre sordos y oyentes: un análisis desde la lingüística". Trabajo presentado en la **Conferencia Científica Internacional "Lingüística 2001"**, La Habana.
- PELUSO, L. (2002) "Apuntes acerca de la educación bilingüe de los sordos". En **Revista de la Cruz Roja Uruguaya**, N.2, Año 2: 5.
- PELUSO, L. (2003) "Sordos y oyentes en un Liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural". En **VI Jornadas de Psicología Universitaria. La Psicología en la realidad actual**, Facultad de Psicología/Editorial Psicolibros, Montevideo.
- PELUSO, L. (2004) "Lengua de señas uruguaya e intelectualización. Un desafío para la educación bilingüe". En **Anais do FILE III**, Pelotas, Brasil (CDRom).
- PELUSO, L. (2005) "Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural". En **Memorias de las XII Jornadas de Investigación, Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Avances, nuevos desarrollos e integración regional**. Tomo III, Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, Bs. As.: 414-416 (ISSN 1667-6750).

- PELUSO, L. (2006a) "Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural". **Tesis de Maestría**. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (inédito).
- PELUSO, L. (2006b) "Enseñanza de español a sordos como lengua extranjera". En **Actas del IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS**, Universidad Estatal de Río de Janeiro.
- PELUSO, L. (2006c) "Planificación lingüística y educación bilingüe para los sordos" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) **Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur**. AUGM, Universidad de la República, FHCE, Montevideo: 87-89.
- PELUSO, L. (2007a) "Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado". En **Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada**, Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, Montevideo: 313-320.
- PELUSO, L. (2007b) "Lengua de Señas Uruguaya: acciones y políticas lingüísticas" en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 113-117.
- PELUSO, L. y J.A. Larrinaga (1997) **Los sordos y la lengua oral**. Publicaciones de FHCE, Montevideo. (Este trabajo contó con el aval de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para su publicación)
- PELUSO, L. y C. Torres (1994a) "Sujetos con discapacidad: alternativas que ofrece la lingüística para la reconceptualización de su abordaje". Trabajo presentado en el **1er. Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad**. Montevideo.
- PELUSO, L. y C. Torres (1994b) "Ser escuchado más allá del déficit: acerca de la identidad social de los niños sordos y con discapacidad intelectual". Trabajo presentado en el **1er. Congreso Regional de Atención temprana y Psicomotricidad**, Montevideo, Uruguay.
- PELUSO, L. y C. Torres (1995a) "Algunas consideraciones acerca de la adquisición del lenguaje en niños sordos y en niños con retardo". Trabajo presentado en el **IV Congreso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Campinas.
- PELUSO, L. y C. Torres (1995b) "Algunas consideraciones acerca del abordaje del sordo en la clínica". Trabajo presentado en las **XVI Jornadas Uruguayas de Psicología**. Montevideo.
- PELUSO, L. y C. Torres (eds.) (2000a) **Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación**, Ed. Trilce, Montevideo.
- PELUSO, L. y C. Torres (2000b) "Acerca de la identidad social de las personas sordas y las

personas con organizaciones deficitarias". En Peluso, L. y C. Torres (Eds.), 2000a: 111-126.

PELUSO, L. y C. Torres (2000c) "Intervenciones en zonas de diversidades educativas: comunicación y aprendizaje entre docentes y sordos". En **V Jornadas de Psicología Universitaria**, Ed. Tack/ Fac. de Psicología, Montevideo: 275-282.

PELUSO, L. y C. Torres (2000d) Comunicación, lenguaje y cultura en relación a las prácticas de enseñanza de docentes con alumnos sordos liceales" CD ROM **Actas Jornadas de Psicología de la Regional Norte**, Salto, Universidad de la República.

PERERA, J., L. Nussbaum y M. Milian (eds.) (s/f) **L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües**. Barcelona, Universitat de Barcelona.

PERERA, J. (2003) **Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat**. Barcelona, Universidad de Barcelona.

PHILLIPSON, R. (1992) **Linguistic imperialism**. Oxford, Oxford University Press.

POERSCH, J. M.; Da Silva y V. Josenia (1989) "Estudo do contato lingüístico na fronteira do Brasil com os países do Prata" en Actas do V Encontro da Associação Portuguesa de Lingüística, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa: 201-224.

POOL, J. (1979) "Language planning and identity planning". **International Journal of the Sociology of Language**: 20. 5-21.

PUJADAS, J. J. (1993) **Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos**. Barcelona, Eudema.

Q

QUASTHOFF, U. (1978) "Linguistic prejudice / stereotypes" en U. Ammon, N. Dittmar y K. Mattheier (eds.) **Sociolinguistics / Soziolinguistik**. Berlín / Nueva York, De Gruyter: 785-799.

R

RAJAGOPALAN, K. (1993) **Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética**. San Pablo, Parábola.

RAMÍREZ LUENGO, J. L. (2005) "Contacto hispano-portugués en la Romania Nova: aproximación a la influencia portuguesa en el español uruguayo del siglo XIX" en A. Rodríguez Barreiro y A. García Lenza (coords.) **Res Diachronicae Virtual 4**

(El contacto de lenguas): 115-132.

RAMON I MIMÓ, O. (1998) "Prólogo" en Las políticas lingüísticas a partir de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones. Barcelona, Ed. Mediterrània.

RAVAGIO, C. (1997) "Educação e diversidade: educação escolar kaingang" en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 93-97.

RIBEIRO, T. (2005) **La influencia del español en el portugués del Sur de Brasil: el cambio de código en la frontera brasileño-uruguayo**. (CD) Tesina de la Universidad Autónoma de Madrid.

RONA, J. P. (1959a) **El "caingusino": un dialecto mixto hispano-portugués**. Universidad de la República, Montevideo (mimeo).

RONA, J. P. (1959b) **El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay**. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias, Publicaciones del Departamento de Lingüística, Montevideo. (1965).

RONA, J. P. (1963) "La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay". Suplemento da Revista Veritas, Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.

S

SALDIVIA, N. E. (2004) "La lengua materna y el éxito escolar, sus relaciones". Diploma: lenguaje y sociedad en áreas de frontera; Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.

SALGUEIRO, M. A. (1996) "El abordaje de los fenómenos culturales y sociolingüísticos en la formación docente" en Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.) **Fronteiras, Educação, Integração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 49-56.

SALGUEIRO, A. (1997) "El discurso de la heterogeneidad lingüística y cultural, en el proceso de transformación educativa de la Argentina" en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 99-101.

SAN VICENTE, F. (ed.) (2002) **L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica**. Bologna, CLUEB.

SARQUIS, P. (1996) "La educación en zonas de frontera. Síntesis de investigaciones

- realizadas en Argentina” en Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.); **Fronteiras, Educação, Integração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 57-82.
- SARQUIS, P. (1997) “Docentes en áreas de frontera. Una formación en tiempo de espera” en Behares, L. E. (org.) **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo: 103-104.
- SAWARIS, G. y A. M. Trindade (1995) “Educação em área de fronteira Brasil/Uruguai e Brasil/Argentina. O estado da arte”. **Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas**; AUGM; Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 51.
- SCHEIN, J. (1968) **The Deaf Community: Studies in the Social Psychology of Deafness**, Gallaudet College Press, Washington D.C.
- SCHEINSON, M.E. (1950) "El lenguaje del sordo". En **Relatorio del Primer Congreso Latinoamericano de Psicología**, Editorial Cepur, Montevideo.
- SCHLESINGER, H. y K. Meadow (1972) **Sound and Sign: Chilhood, Deafness and Mental Health** University of California Press, Berkeley.
- SIGUÁN, M. (1996) **La Europa de las lenguas**. Madrid, Alianza.
- SKLIAR, C. (org.) (1999) **Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos. Procesos y Proyectos Pedagógicos**, Editora Mediaçao, Porto Alegre.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981) **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**. Multilingual Matters Ltd., Clevedon-Avon.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1994) “Linguistic Human Rights and Minority Education”. En **Tesol Quarterly**, Volume 28, Number 3: 625-627.
- SONNTAG, E. (1996) **Intonation und Sprachgeographie. Untersuchungen zum Spanischen und Portugiesischen Uruguays**. Münster: Nodus.
- SOSA DE MONTYN, S. (2007) “Políticas Lingüísticas en la Universidad: aportes de una investigación sobre escritura académica” en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 169-173.
- SOUZA, R. M. (2007) “Formação de professores e minorias lingüísticas: que professores e professoras, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?” en **III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 109-112.
- STOKOE, W. (1960) "Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf". **Studies in Linguistics, Occasional Papers**, No.8.

- STOKOE, W. (1969) "Sign Language Diglossia". **Studies in Linguistics**, No.21: 27-41
- STOKOE, W. (1974) "The Classification and Description of Sign Languages". En **Current Trends in Linguistics**, XII(1), Mouton, The Hague: 346-371.
- STURZA, E. R. (2004) "Fronteiras e práticas lingüísticas: um olhar sobre o portunhol". **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, RILI II (2004), 1, (3): 151-160.
- STURZA, E. R. (2005) Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**: 2 (vol. 57-abril/maio/junho): 47-50.
- SUÁREZ, M. (2003) "Análisis de fragmento de entrevista realizada a hablante monolingüe en DPU". Rivera, Diplomatura FHCE, UdelaR.
- SUÁREZ, M. (2004) "Investigación sobre la realidad lingüística del IFDR y su relación con los planes de Formación de Maestros". Rivera, Monografía Final Diplomatura FHCE, UdelaR.

T

- TABOADA, M. (1999) "Política, conciencia y prácticas lingüísticas dependientes" en R. Bein, N. Blaisten y L. Varela (eds.) **Políticas Lingüísticas para América Latina**. Actas del Congreso Internacional. Buenos Aires, UBA. Vol. II.: 553-572.
- TANI, R. (1982) "Lecto-escritura e bilingüismo marginalizado". Trabajo presentado ante el 3º Congresso Brasileiro de Leitura, Campinas.
- THUN, H. (1986) **Personlpronomina für Sachen. Ein Beitrag zur romanischen Syntax und Textlinguistik**. Tübingen: Gunter Narr.
- THUN, H. (2005) "A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata". En A. M. Stahl Zilles (org.) **Estudos de variação lingüística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS Editora: 62-92.
- TONKIN, H. (2003) "The search for a global linguistic strategy" en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press: 319-333.
- TRIANDIS, H.C. (1971) **Attitude and attitude change**. New York, John Wiley and Sons.
- TRINDADE, A. M. (1997) "Pesquisas lingüísticas e educativas nos países do Mercosul" en Behares, L. E. (org.); **Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera**; AUGM; Universidad de la República, Montevideo:105-106.
- TRINDADE, A. M. y M. Welter (1995) "Educação em área de fronteira: formação do professor alfabetizador". **Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas**;

AUGM; Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 50.

TRUCHOT, C. (1991) "Towards a language policy for the European community" en D. Marshall (ed.) **Language planning. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday**. Vol. III. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing. 87-104.

TRUCHOT, C. (2003) "Languages and supranationality in Europe: the linguistic influence of the European Union" en J. Maurais y M. Morris (eds.) **Languages in a globalising world**. Cambridge, Cambridge University Press. 99-110.

TRUDGILL, P. (1974) **Sociolinguistics. An introduction**. Harmondsworth, Penguin Books.

TRUDGILL, P. (1983) **On dialect. Social and geographical perspectives**. Nueva York, New York University Press.

U

ULLMAN, M.T., Estabrooke, I., Newman A.J., Steinhauer, K., Pancheva, R., Brovotto, C., y Ozawa, K. (2002) "Sex differences in the computation of complex linguistic representations". **Proceedings of the 14th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing**, Vol. 14, Philadelphia, PA.

ULLMAN, M.T., Estabrooke, I., Steinhauer, K., Brovotto, C., Pancheva, R., Ozawa, K., Mordecai, K., y Maki, P.M. (2002) "Sex differences in the neurocognition of language". **Brain and Language** 83: 141-143.

UNIÓN LATINA (2003) **Relevamiento de la Enseñanza de Lenguas Romances en el Cono Sur**. Montevideo, Unión Latina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

V

VAN DIJK, T. (2003) **Dominación étnica y racismo discursivo en España y en América Latina**. Barcelona, Gedisa.

VANDRESEN, P. (org.) (2006) **Variação, mudança e contato lingüístico no Português da Região Sul**. Pelotas: Educat.

VÁZQUEZ, W. (1953) "El fonema /s/ en el español del Uruguay". **Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias**: 87-94.

VILADOT, M.A. (1981) **El bilingüisme a Catalunya. Investigació i psicologia.** Barcelona, Laia.

VILADOT, M.A. (1993) **Identidad i vitalitat lingüística dels catalans.** Barcelona, Columna.

VOLKART-REY, R. (1990) **Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale. La percezione dello status sociale attraverso la pronuncia. Indagine empirica a Catania e a Roma.** Roman, Bonacci Editori.

W

WILLIAMS, F. (1974) "The identification of linguistic attitudes". **International Journal of the Sociology of Language**: 3: 21-32.

WILLIAMS, C. (1991) "Language planning and social change: ecological speculations" en D. Marshall (ed.) **Language planning. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday.** Vol. III. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing: 53-74.

WINFORD, D. (2005) "Contact-induced changes. Classification and processes". **Diachronica** 22, 2: 373-427.

Z

ZOPPI F. y otro (1995) "O espanhol no espelho". **Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas**; AUGM; Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 62-65.

Varios

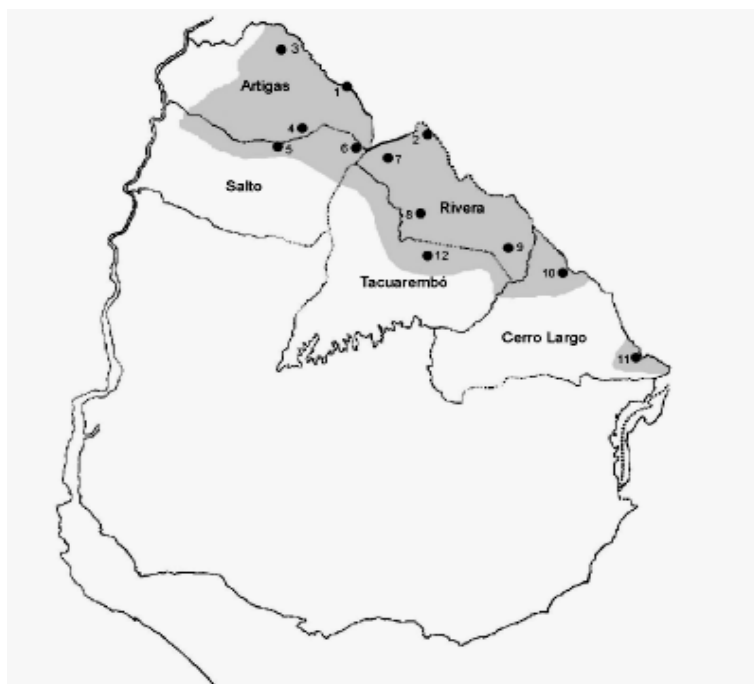
AA. VV. (1995) **Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas.** Associação de Universidades Grupo Montevideo, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

AA.VV. (1995) **Políticas lingüísticas.** Signo y Señal: 4.

AA.VV. (1995) "Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales". **Alteridades**, México, 5: 10.

AA.VV (1998) "Las políticas lingüísticas a partir de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos". III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones. Barcelona, Ed. Mediterránea.

APÉNDICE 5
DISTRIBUCIÓN ACTUAL DEL PORTUGUÉS DEL URUGUAY
EN TERRITORIO URUGUAYO⁷³



1. Artigas
2. Rivera
3. Bernabé Rivera
4. Sequeira
5. Colonia Lavalleja
6. Masoller
7. Tranqueras
8. Minas de Corrales
9. Vichadero
10. Aceguá-Noblía
11. Río Branco
12. Ansina

⁷³ Tomado de Behares, L. E. (2004) "Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza". VER Apéndice 4, Bibliografía...

APÉNDICE 6
**DATOS SOBRE EL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN EL NIVEL
 SUPERIOR DE EDUCACIÓN**

Mag. Lic. Lidia Barboza Norbis

**1. INFORME SOBRE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL DOMINIO
 LINGÜÍSTICO DE PLANES DE FORMACIÓN DOCENTE**

La presente información ha sido sistematizada a partir de las fuentes documentales de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Administración Nacional de Educación Pública. El objetivo ha sido relevar los componentes del dominio lingüístico en una selección de planes de Formación Docente.

<u>MAGISTERIO</u>	<u>IPA</u>	<u>IFD</u>	<u>CERP</u>	<u>INET</u>
Plan 1955	Plan 1963		Plan 1997	
	Plan 1965		Ajuste 2003	
Plan 1975	Plan 1973	Plan 1973	Diseño 2005*	
Plan 1977	Plan 1977	Plan 1977		Plan 1977
Plan 1986	Plan 1986*	Plan 1986*		Plan 1986
Plan 1992				Plan 1998
Plan 1992 Reformulado* ⁷⁴				Plan 2001
Plan 1999 INECO				Plan 2003
Plan 2005*				Plan 2007
* Vigentes				

⁷⁴ En 2007 es el último año que se están dictando cursos correspondientes al Plan 1992 reformulado de Magisterio. Actualmente el Instituto Normal Experimental de la Costa de Oro en Canelones esta funcionando como IFD.

PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1974⁷⁵

Duración: 4 años

(A)-Contenidos de la asignatura: “II.a Parte: Desarrollos de la Expresión: Desarrollo del lenguaje: etapas del mismo y vocabulario. Elaboración del material fonético. La función simbólica. Trastornos de la palabra. Retrasos en la adquisición del lenguaje.(...).

(B)- Contenidos de la asignatura: I). Aprendizaje de la lectoescritura. II) Aprendizaje de las Matemáticas. III) Aprendizaje de las ciencias naturales y físicas.

(C)-Contenidos de la asignatura: A. Lecto Escritura (1° a 3er. años). B. Ortografía. C. Redacción. D. Matemáticas. E. Ciencias Físico-Químicas.

(D)-Contenidos de las asignatura: 1) Aprendizaje de la lectoescritura 2) Aprendizaje de las Matemáticas y 3) Aprendizaje de las ciencias naturales y físicas

(E)- Contenidos de la asignatura: Lectura, Redacción, Ortografía, Matemáticas, Ciencias Sociales: A) Ciencias Geográficas, B) Historia Nacional, C) Moral, D) Cultura Cívica.

1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
Pedagogía I (3)	Pedagogía II (3)		
			Diagnóstico Educativo (3)
Área de la Psicología Aplicada	Área de la Psicología Aplicada	Área Psicología Aplicada	
Psicología Pedagógica y del Aprendizaje (A)	Psicología del Niño (3)	Psicología del Adolescente (2)	Filosofía de la Educación
	Psicología del Aprendizaje (B)	Psicología del Aprendizaje (2) (D)	
Área Didáctica	Área Didáctica	Área Didáctica	
Didáctica General (3)	Didáctica Especial (C)	Didáctica (3) (E)	
Didáctica Especial de la Expresión A) Por el Lenguaje			
Didáctica de la Expresión por el Ritmo			
Didáctica de la Expresión por la Música			
B) Didáctica de la Expresión por la Plástica			

⁷⁵ Cuadro de diseño curricular elaborado a partir de la lectura del documento. Se ha conservado la denominación de las asignaturas. Las cargas horarias ausentes, no están en el documento. El documento no cuenta con el número de Resolución de aprobación del Plan, lo que impide realizar una búsqueda con apoyo informático en los archivos de CODICEN para encontrar la normativa que explicita las cargas horarias de cada asignatura.

Área Ciencias			
Primeros auxilios e Higiene (2)	Recreación (2)	Sociología Educacional	
Geografía Nacional (2)	Historia Nacional	Historia de la Educación (2)	Historia Nacional
Área Estético-Humanística		Matemática (3)	
Cultura Artística Plástica (2)	Cultura Artística-Música	Literatura Hispano-Americana	
	Legislación y Actividades Agronómicas	Dirección de Coros	Administración Educativa y Organización Escolar (2)
Área de Apoyo Técnico y Científico a la Práctica Docente			
Expresión por el Lenguaje (3)			
expresión Rítmica (2)			
Taller de Habilitación Técnica en Manualidades Fundamentales (2)			
Taller de Diagramación (Escritura) (2)			
Expresión Plástica (2)			
Área de Práctica Docente (2 días semanales horario completo)	Área de Práctica Docente	Área de Práctica Docente	Área de Práctica Docente

PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE 1977

Comprende la Formación de Maestros, Formación de Profesores y Formación de Maestros Técnicos.

PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS 1977

1er. año (Núcleo Básico Común)	2do. año	3er. año
Introducción a la Teoría de la Educación (3)	Pedagogía (2)	Filosofía de la Educación (2)
Psicología del Aprendizaje (3)	Psicología Evolutiva (2)	Psicología Educacional (3)
Psicología de las Edades (3)		
Didáctica General (3)	Didáctica General (3)	Didáctica Especial (4)
Ciencias Sociales de Formación (3)		Ciencias Integradas (4)
Matemática (3)	Matemática (3)	Matemática (3)
Idioma Español (4)	Literatura (2)	Actividades Agronómicas (2)
	Cultura Artística (2)	
	Historia y Geografía del Uruguay (4)	
22	18	18
Práctico: 6 horas semanales	Práctico: 20 horas semanales	Práctico: 20 horas semanales

Observaciones: “- la Práctica en 2do. año comprenderá: Práctica Docente en clases que incluirán las siguientes asignaturas teórico-prácticas: Apreciación Musical (3 horas

semanales). Taller de Plástica, Escritura y Diagramación (3 horas semanales). La Práctica de 3er. año comprenderá: Práctica docente en clases que incluirán las siguientes asignaturas teórico-prácticas. Apreciación Musical y Canto (3 hs. semanales). Ed. Física, Recreación y Danzas Nativas (3 hs. sem.).”

PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES 1977

Especializaciones: los distintos cursos de formación de profesores comprenden en total 16 especializaciones: Ciencias Geográficas, Literatura, Idioma Español, Historia, Inglés, Italiano, Química, Matemática, Física, Francés, Dibujo, Filosofía, Educación Musical, Cultura Cívica, Ciencias Biológicas, Astronomía.

Todas las especialidades tienen 4 horas de Idioma Español en 1er. año, a excepción de Literatura e Idioma Español.

PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES 1977

Especialidad Literatura

1er. año (Núcleo Básico Común)	2do. año (Núcleo Básico)	3er. año (Núcleo Básico)
Introducción a la Teoría de la Educación (3)	Psicología del Aprendizaje (3)	
Psicología de las Edades (3)	Ciencias Sociales de Formación (3)	
Didáctica General (3)	Didáctica Especial (2)	Didáctica Especial (2)
Literatura General (4)	Literatura General (4)	Literatura General (4)
Literatura Española (4)		
Lingüística (3)	Lingüística (3)	
Teoría Gramatical (4)	Teoría Gramatical (4)	
Teoría Literaria (2)	Teoría Literaria (2)	Teoría Literaria (2)
	Literatura Española e Iberoamericana (3)	Literatura Española e Iberoamericana (4)
	Literatura Uruguaya (2)	Literatura Uruguaya (3)
		Evaluación (3)
		Legislación del Sistema Educativo (2)
		Corrientes Literarias (2)
26	26	22
Práctica Docente	Práctica Docente	Práctica Docente

“La asignatura Didáctica General y Especial se complementa con la práctica docente cuya duración se establecerá para los respectivos programas con una duración máxima de seis horas.”

PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES 1977
Especialidad Idioma Español

1er. año (Núcleo Básico Común)	2do. año (Núcleo Básico)	3er. año (Núcleo Básico)
Introducción a la Teoría de la Educación (3)	Psicología del Aprendizaje (3)	
Psicología de las Edades (3)	Ciencias Sociales de Formación (3)	
Didáctica General (3)	Didáctica Especial (2)	Didáctica Especial (2)
Estilística y Análisis de Texto (3)	Estilística y Análisis de Texto (3)	Estilística y Análisis de Texto (3)
Literatura Española e Iberoamericana (3)	Literatura Española e Iberoamericana (3)	
Lingüística (3)		
Latín (3)	Latín (3)	
Teoría Gramatical (5)	Teoría Gramatical (5)	Teoría Gramatical (5)
	Historia de la Lengua Española (3)	Historia de la Lengua Española (3)
		Evaluación (3)
		Legislación del Sistema Educativo (2)
		Literatura Uruguaya (4)
26	25	22
Práctica Docente	Práctica Docente	Práctica Docente

PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES 1977
Especialidad Inglés

1er. año (Núcleo Básico Común)	2do. año (Núcleo Básico)	3er. año (Núcleo Básico)
Introducción a la Teoría de la Educación (3)	Psicología del Aprendizaje (3)	
Psicología de las Edades (3)	Ciencias Sociales de Formación (3)	
Didáctica General (3)	Didáctica Especial (2)	Didáctica Especial (2)
Idioma Español (4)		
Lengua Inglesa (6)	Lengua Inglesa (6)	Lengua Inglesa (6)
Fonética (3)	Fonética (3)	Fonética (3)
Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)
Civilización Inglesa (3)		
	Civilización Inglesa y Norteamericana (4)	
	Literatura Inglesa (4)	Literatura Inglesa y Norteamericana (4)
		Evaluación (3)
		Legislación del Sistema Educativo (2)
		Lenguaje Técnico (2)
27	27	24
Práctica Docente	Práctica Docente	Práctica Docente

PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES 1977
Especialidad ITALIANO

1er. año (Núcleo Básico Común)	2do. año (Núcleo Básico)	3er. año (Núcleo Básico)
Introducción a la Teoría de la Educación (3)	Psicología del Aprendizaje (3)	
Psicología de las Edades (3)	Ciencias Sociales de Formación (3)	
Didáctica General (3)	Didáctica Especial (2)	Didáctica Especial (2)
Idioma Español (4)		
Lengua Italiana (6)	Lengua Italiana (6)	Lengua Italiana (6)
Fonética (3)	Fonética (3)	Fonética (3)
Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)
Civilización Italiana (3)	Civilización Italiana (4)	
	Literatura Italiana(4)	Literatura Italiana (4)
		Evaluación (3)
		Legislación del Sistema Educativo (2)
		Lenguaje Técnico (2)
27	27	24
Práctica Docente	Práctica Docente	Práctica Docente

PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES 1977
Especialidad Francés

1er. año (Núcleo Básico Común)	2do. año (Núcleo Básico)	3er. año (Núcleo Básico)
Introducción a la Teoría de la Educación (3)	Psicología del Aprendizaje (3)	
Psicología de las Edades (3)	Ciencias Sociales de Formación (3)	
Didáctica General (3)	Didáctica Especial (2)	Didáctica Especial (2)
Idioma Español (4)		
Lengua Francesa (6)	Lengua Francesa (6)	Lengua Francesa (6)
Fonética (3)	Fonética (3)	Fonética (3)
Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)
Civilización Francesa (3)	Civilización Francesa (4)	
	Literatura Francesa (4)	Literatura Francesa (4)
		Evaluación (3)
		Legislación del Sistema Educativo (2)
		Lenguaje Técnico (2)
27	27	24
Práctica Docente	Práctica Docente	Práctica Docente

PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS TÉCNICOS 1977

INET- 3 años de duración

Cinco Especialidades: Maestro de Mecánica General, Mecánica Automotriz, Electrónica, Electrotécnica, Carpintería.

En 1979 se crean las siguientes especialidades:

Confección de Vestimentas, Economía Doméstica y Tejidos.

El núcleo básico se mantiene igual que en las otras formaciones e Idioma Español (4 horas).

1er. año (Núcleo Básico Común)	2do. año (Núcleo Básico)	3er. año (Núcleo Básico)
Introducción a la Teoría de la Educación (3)	Psicología del Aprendizaje (3)	
Psicología de las Edades (3)	Ciencias Sociales de Formación (3)	
Didáctica General (3)	Didáctica Especial (2)	Didáctica Especial (2)
Idioma Español (4)		
Lengua Francesa (6)	Lengua Francesa (6)	Lengua Francesa (6)
Fonética (3)	Fonética (3)	Fonética (3)
Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)	Lingüística Aplicada (2)
Civilización Francesa (3)	Civilización Francesa (4)	
	Literatura Francesa (4)	Literatura Francesa (4)
		Evaluación (3)
		Legislación del Sistema Educativo (2)
		Lenguaje Técnico (2)
27	27	24
Práctica Docente	Práctica Docente	Práctica Docente

PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE 1986

IDIOMA ESPAÑOL – Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente

1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
Estilística y análisis de texto (5)*	Estilística y análisis de texto (4)	Literatura Española (4)	
Teoría gramatical I(5)	Teoría gramatical II (4)	Teoría Gramatical III (4)	Teoría Gramatical IV (4)
Latín I (3)	Latín II (3)		
Lingüística (3)	Lingüística (3)	Lingüística III (3)	
	“Didáctica General y Especial 1er. curso” ⁷⁶ (3)	“Didáctica Especial II” (3)	“Didáctica III” (2)

⁷⁶ Para el docente se contabilizan 3 horas de docencia directa y 7 horas de orientación de la práctica.

Pedagogía I (3)	Pedagogía II (3)		
Psicología Evolutiva (4)	Psicología del Aprendizaje (3)	Historia de la Lengua Española I (3)	Historia de la Lengua Española II (3)
Sociología (3)	Sociología y Sociología de la Educación (3)	Historia de la Educación (3)	Literatura Hispanoamericana (3)a
Lengua y Comunicación (3)		Evaluación (3)	Literatura Uruguaya (3)
		Legislación de la Enseñanza (3)	Filosofía del Lenguaje (3)
			Epistemología (2)
			Filosofía de la Educación (3)
Tiempo pedagógico total (en horas-reloj)			
29	26	26	23
Tiempo pedagógico correspondiente al "Tronco Común"			
13	9	9	5
Tiempo pedagógico correspondiente a la "Especialidad"			
16	17	17	18

IDIOMA ESPAÑOL - POR COMPLEMENTO - INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS

Duración: 2 años

Perfil de ingreso y titulación: "El Consejo Directivo Central resuelve: Rectificar las Resoluciones Nro. 4 y Nro. 28 de fechas 15/11/93 y 9/12/93 respectivamente, sustituyendo el numeral I) de su parte resolutive por el siguiente: I) Autorizar a los docentes egresados del Instituto de Profesores "Artigas" en 1991, 1992 y 1993 en las especialidades de Francés, Italiano, Literatura y a Maestros con un tope de 55 años de edad, a realizar el profesorado de dicha asignatura sin rendir prueba de ingreso. Dichos docentes obtendrán el título de Profesor de Idioma Español por complemento".

Fuente: Resol. CODICEN 23.02.1994, 1er. Complemento comunicado 103/93

Con fecha 19 de setiembre de 1994, Acta 61, Resol. 4, se habilita al curso a "los egresados del Instituto de Profesores Artigas en las especialidades Literatura, Francés e Italiano".

Denominación del curso: "Didáctica General y Especial 1er. curso".

Con fecha 4 de febrero de 1997, Acta 2, Resol. 143, el CODICEN resuelve “Establecer que a los egresados del Curso de Reconversión de Idioma Español, se les expedirá el título de Profesor de Educación Media”.

PROGRAMA DE IDIOMA ESPAÑOL POR COMPLEMENTO

1er. año	2do. año	Tiempo pedagógico
Teoría Gramatical I y II (8)	Teoría Gramatical III y IV (8)	16
Latín I y II (6)		6
Lingüística I (4)	Lingüística II (4)	8
Estilística y Análisis de Textos (5)	Estilística y Análisis de Textos (4)	9
Literatura Iberoamericana (4)	Literatura Iberoamericana (4)	8
Didáctica y Práctica Docente (6)	Didáctica y Práctica Docente (6)	12
	Historia de la Lengua Española (6)	6
Total: 33	Total: 33	

Con fecha diciembre 29 de 1997:

“La Sala Docente de Idioma Español solicita: 1) Que no se conceda, de ahora en adelante, la reválida de la asignatura Teoría Gramatical I, II, III de la especialidad Literatura por la asignatura Teoría Gramatical I y II del primer año de la especialidad Idioma Español por Complemento, estableciéndose como criterio general, a partir del año 1998, que todos los estudiantes del curso Idioma Español por Complemento deben cursar obligatoriamente las asignaturas Teoría Gramatical I y II de primer año y Teoría Gramatical III y IV de segundo año, sin excepciones.”

LITERATURA – Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente

1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
Literatura General I (3)	Literatura General II (3)	Literatura General III (4)	Literatura General IV (4)
Literatura Española I (3)	Literatura Española II (4)	Literatura Española III (4)	
Teoría Literaria I (2)	Teoría Literaria II (2)	Literatura Iberoamericana I (3)	Literatura Iberoamericana II (4)
Teoría Gramatical I (3)	Teoría Gramatical II (3)	Teoría Gramatical III (2)	
Lingüística I (3)	Lingüística II (2)	Literatura Uruguaya I (2)	Literatura Uruguaya II (4)
	Didáctica I (3)	“Didáctica Especial II” (3)	“Didáctica III” (2)
Pedagogía I (3)	Pedagogía II (3)	Historia de la Educación (3)	Corrientes Literarias (2)
Psicología Evolutiva (4)	Psicología del Aprendizaje (3)	Evaluación (3)	Estética Literaria (2)
Sociología (3)	Sociología y Sociología de la Educación (3)	Legislación de la Enseñanza (3)	Epistemología (2)
Lenguaje y Comunicación (3)			Filosofía de la Educación (3)

Tiempo pedagógico total (en horas-reloj)			
27	26	27	23
Tiempo pedagógico correspondiente al “Tronco Común”			
13	9	9	5
Tiempo pedagógico correspondiente a la “Especialidad”			
14	17	18	18

INGLÉS – Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente

1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
Lengua Inglesa I (6)	Lengua Inglesa II (6)	Lengua Inglesa III(4)	Lengua Inglesa IV(3)
Civilización Británica (2)	Civilización Británica y Norteamericana (2)	Historia de la Civilización Inglesa y Norteamericana (2)	
Fonética I (3)	Fonética II (3)	Fonética III (3)	Fonética IV(3)
Introducción a la Metodología ⁷⁷ (3)	Literatura Inglesa (2)	Literatura Inglesa y Norteamericana (4)	Literatura contemporánea de habla inglesa (3)
	Didáctica I (3)	Didáctica II (3)	Didáctica III (2)
	Lingüística aplicada (2)	Introducción a la Sociolingüística (2)	Lingüística aplicada II (2)
Pedagogía I (3)	Pedagogía II (3)	Lenguaje Técnico I (2)	Lenguaje Técnico II (2)
Psicología Evolutiva (4)	Psicología del Aprendizaje (3)	Historia de la Educación (3)	Enseñanza de la Lengua asistida por computadora (3)
Sociología (3)	Sociología y Sociología de la Educación (3)	Evaluación (3)	Expresión Corporal, Impostación de la voz (optativo) (1)
Lenguaje y Comunicación (3)		Legislación de la Enseñanza (3)	Epistemología (2)
			Filosofía de la Educación (3)
Tiempo pedagógico total (en horas-reloj)			
27	27	29	24
Tiempo pedagógico correspondiente al “Tronco Común”			
13	9	9	5
Tiempo pedagógico correspondiente a la “Especialidad”			
14	18	20	19

⁷⁷ Asignatura que fue aprobada el 27 de Nov. de 1997. Se trabajó durante dos años para su aprobación.

FRANCÉS – Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente

1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
Lengua Francesa I (6)	Lengua Francesa II (5)	Lengua Francesa III(5)	Lengua Francesa IV(4)
Historia de la Civilización Francesa I (3)	Historia de la Civilización Francesa II (3)	Historia de la Civilización Francesa III (3)	
Fonética I (3)	Fonética II (3)		
Lingüística Aplicada I (3)	Literatura Francesa I (3)	Literatura Francesa II (3)	Literatura Francesa III (2)
	Didáctica I (3)	Didáctica II (3)	Didáctica III (2)
	Lingüística Aplicada II(3)	Lingüística Aplicada III (2)	Lingüística Aplicada IV (2)
Pedagogía I (3)	Pedagogía II (3)	Lengua Comparada I (3)	Lengua Comparada II (1)
Psicología Evolutiva (4)	Psicología del Aprendizaje (3)	Historia de la Educación (3)	Lenguaje Técnico (2)
Sociología (3)	Sociología y Sociología de la Educación (3)	Evaluación (3)	
Lenguaje y Comunicación (3)		Legislación de la Enseñanza (3)	Epistemología (2)
			Filosofía de la Educación (3)
Tiempo pedagógico total (en horas-reloj)			
28	29	28	18
Tiempo pedagógico correspondiente al “Tronco Común”			
13	9	9	5
Tiempo pedagógico correspondiente a la “Especialidad”			
15	20	19	13

ITALIANO – Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente

1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
Lengua Italiana I (6)	Lengua Italiana II (6)	Lengua Italiana III(6)	Lengua Italiana IV(4)
Historia de la Civilización Italiana I (2)	Historia de la Civilización Italiana II (3)	Historia de la Civilización Italiana III (2)	Historia de la Civilización Italiana IV (4)
Fonética I (2)	Fonética II (2)	Lingüística I (3)	Lingüística II (3)
Literatura Italiana I (3)	Literatura Italiana II (3)	Literatura Italiana III (3)	Literatura Italiana IV (4)
	Didáctica I (3)	Didáctica II (3)	Didáctica III (2)
	Latín I (3)	Latín II (3)	Lenguaje sectorial (3)
Pedagogía I (3)	Pedagogía II (3)		
Psicología Evolutiva (4)	Psicología del Aprendizaje (3)	Historia de la Educación (3)	
Sociología (3)	Sociología y Sociología de la Educación (3)	Evaluación (3)	
Lengua y Comunicación (3)		Legislación de la Enseñanza (3)	Epistemología (2)
			Filosofía de la Educación (3)
Tiempo pedagógico total (en horas-reloj)			
26	29	29	25
Tiempo pedagógico correspondiente al “Tronco Común”			
13	9	9	5
Tiempo pedagógico correspondiente a la “Especialidad”			
13	20	20	20

PLAN DE ESTUDIOS 1986- FORMACIÓN DE MAESTROS

AREAS	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**	Pedagogía I (3)*	Pedagogía II* (3)	Historia de la Educación (3)	Epistemología (2)
	Psicología Evolutiva (4)*	Psicología del Aprendizaje (3)*	Comunicación y Tecnología Educativa (2)	Filosofía de la Educación (3)
	Psicopedagogía de la lectura y la escritura (en 1987 se suprime)		Evaluación Educacional (2)	
			Legislación de la Enseñanza (3)	
HUMANÍSTICA**	Lenguaje y Comunicación (3)*	Lenguaje y Comunicación (3)*		
	Sociología I (3)*	Sociología y Sociología de la Educación (3)*		
	Actividades Plásticas			
	Expresión por la Música			
	Recreación			
CIENTÍFICA**	Matemática			
	Ciencias Físico-Química			

** Distribución de asignaturas por áreas sólo para 1ro. se observa la distinción de áreas: Ciencias de la Educación, Humanística y Científica para el Plan de Estudios 1986. Documento que habría sido mecanografiado recientemente. Por tanto no es auténtica esta división.

PLAN DE ESTUDIOS 1986- FORMACIÓN DE MAESTROS

MODIFICACIÓN 1988.

Fuente: Comunicado Nro. 26 del 19 de mayo de 1988.

Este plan no cuenta con una fundamentación integral, sino por asignaturas.

“Por Exp. 1-0007/88, Resolución 1 del Acta E-4 del 4/3/88 y Resolución 81 del Acta 26 del 14/4/88, el Consejo Directivo Central aprobó el siguiente diseño curricular a aplicarse durante el año escolar 1988, en la formación magisterial”

AREAS	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
TRONCO COMÚN (A)	Pedagogía I (3)	Pedagogía II (3)	Historia de la Educación (3)	Epistemología (2)
	Psicología Evolutiva (4)	Psicología del Aprendizaje (3)	Comunicación y Tecnología Educativa (2)	Filosofía de la Educación (3)
	Psicopedagogía de la lectura y la escritura (en 1987 se suprime)	Sociología y Sociología de la Educación (3)	Evaluación Educacional- 1 semestre- (3) ⁷⁸	
	Sociología I (3)	Didáctica General y Especial (3)	Didáctica Especial (3)	
	Lenguaje y Comunicación (3)	Lenguaje y Comunicación (3)	Legislación de la Enseñanza (3)	
Total A	13	15	12,5	5
Asignaturas Instrumentales (B)	Aritmética y Geometría (3)	Aritmética y Geometría (3)		
	Lengua Materna o Idioma Español (3)	Lectura y Escritura (3)		Taller de Idioma Español (2)
	Geografía y Educación Ambiental (3)	Ciencias Biológicas y Educación para la Salud (4)	Geografía y Educación Ambiental (3)	
	Ciencias Físico-Química (3)			
	Educación Plástica, Recreación (4)	Educación Musical (2)		
			Historia Americana, Nacional y Educación Cívica (4)	Historia y Educación Moral y Cívica (4)
		Práctica Docente (12) 3 días	Práctica Docente (20) 5 días	Práctica Docente (20)
				Optativa 1+2+3 (6)
Total (B) asignaturas	16	12	7	12
Tiempo pedagógico total (en horas-reloj)				
	29	27	19,5	17
Tiempo pedagógico correspondiente al "Tronco Común"(asignaturas señaladas con *)				
	13	15	12,5	5
Tiempo pedagógico correspondiente a las asignaturas instrumentales				
	16	12	7	12
Tiempo pedagógico correspondiente al dominio lingüístico				
	6	6	0	2
Tiempo pedagógico en porcentajes del dominio lingüístico				
	20,68	22,22	0	11,76

⁷⁸ En 1989 se convierte de asignatura semestral en anual y pasa de 3 horas a 2 horas.

Optativa 1 y 2⁷⁹: El estudiante elige tres asignaturas entre las siguientes:

1. Actividades Agronómicas o Educación Rural
2. Extensión Comunitaria
3. Didáctica Especial para la atención del egresado del medio rural
4. Introducción a la Informática Educativa
5. Investigación Educacional
6. Taller de Educación Plástica
7. Taller de Educación Musical
8. Taller de Ciencias
9. Seminario Didáctico (Dificultades de aprendizaje)

PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS 1992⁸⁰

“V- Diseño. Los elementos del currículo se organizan en el diseño a través de: Núcleos generadores, unidades integradas, áreas, asignaturas de extensión curricular y seminarios y talleres” (Fuente: ANEP-CODICEN-DFPD-Plan de Formación de Maestros 1992).

1er. año	2do. año	3er. año Orientación Maestro de Educación Común	3er. año Orientación Maestro de Educación Inicial
Pedagogía (3)	Pedagogía (2)	Filosofía de la Educación (3)	Pedagogía (2)
Sociología de la Educación (3)	Historia de la Educación (3)		Filosofía de la Educación (3)
Psicología Evolutiva (3)	Psicología del Aprendizaje (3)		Psicología Evolutiva (2)
Currículo (3)	Legislación y Administración Educativa (2)		
Introducción al pensamiento científico (3)	Evaluación Educativa (2)		
Lengua Materna (3)	Lecto Escritura (2)		
Matemática I. (3)	Matemática II (2)		
	Orientación del Aprendizaje (4)	Orientación del Aprendizaje (4)	Orientación del Aprendizaje (3)
Expresión por la Plástica (2)			Expresión por la Plástica (2)

⁷⁹ Fuente: Documento Nro. 1 del 12 de noviembre de 1986 de “documentos relativos a la reforma curricular del Instituto de Profesores Artigas.”

⁸⁰ Documento de diciembre de 1993.

Expresión Corporal (2)			Psicomotricidad (3)
Expresión por el Lenguaje (2)			Expresión por el Lenguaje (2)
Expresión por la Música (2)			Expresión Musical y Corporal (2)
			Biohigiene (3)
			Trabajo Social (2)
Seminario Obligatorio Anual(30 horas)	Seminario Obligatorio Anual(30 horas): Problemas del Aprendizaje Opcional 1 (30 horas)	Seminario Obligatorio Anual(30 horas): Historia de la Escuela Uruguay Opcional 1 (30 horas)	Seminario Obligatorio Anual(20 horas): Psicología del juego Opcional 1 (20 horas)
Talleres Obligatorio: Comunicación y Tecnología (30 horas)	Talleres Obligatorio: Investigación Educativa (30 horas)	Talleres Obligatorios: Matemática (2) Idioma Español (2) Ciencias Sociales (2) Ciencias (2)	Talleres Obligatorio: Tecnología Educativa (30 horas)
Taller Opcional: 1 (30 horas)	Taller Opcional: 1 (30 horas)	Taller Opcional: Área Rural o Áreas Adversas (20 horas)	
	Práctica Docente (16 horas)	Práctica Docente (20 horas)	Práctica Docente (20 horas)

ASIGNATURAS DE EXTENSIÓN CURRICULAR (Anuales)

A cursar en el transcurso de los tres años

AREA CIENTÍFICA

Biología (3)

Ciencias Físicas (3)

ÁREA HUMANÍSTICA

Cultura Artística (3)

Literatura Española e Iberoamericana (3)

PARA LAS DOS ÁREAS

Educación para la salud (2)

Geografía y Educación Ambiental (3)

Historia Nacional y Americana (3)

PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS 1992- REFORMULACIÓN (14.11.2000)

1er. año	2do. año	3er. año Orientación Maestro de Educación Común	3er. año Orientación Maestro de Educación Inicial
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN			
Pedagogía I (4)	Pedagogía II (4)	Historia de la Educación (3)	Historia de la Educación (3)
Sociología de la Educación (4)	Teoría Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes (4)	Administración y Legislación de la Educación (2)	Administración y Legislación de la Educación (2)
	Investigación Educativa (3)	Investigación Educativa (2)	Investigación Educativa (2)
			Psicología Evolutiva del Nivel Inicial (3)
		Filosofía de la Educación: Bases antropológicas y epistemológicas. Ética Profesional. (3)	Filosofía de la Educación: Bases antropológicas y epistemológicas. Ética Profesional. (3)
Psicología Evolutiva (4)	Psicología de la Educación (3)	Didáctica General (3)	Didáctica (4)
		Didáctica/Taller ⁸¹ de Matemática (3)	Didáctica/Taller ⁸² de Matemática (3)
		Didáctica/Taller de Lenguaje (3)	Didáctica/Taller de Lenguaje (3)
		Didáctica/Taller de C. Sociales (3)	
		Didáctica/Taller de C. de la Naturaleza (3)	
12	14	25	23
ÁREA DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS			
Matemática I. (4)	Matemática II (3)		
Lengua y Literatura (4)	Lectura y Escritura (3)		
Ciencias Sociales: Énfasis Historia (4)	Ciencias sociales: énfasis Geografía (3)		
Ciencias de la Naturaleza: Énfasis Biología (4)	Ciencias de la Naturaleza: énfasis Físico Química (3)		
Informática Educativa I (3)	Informática Educativa II (2)	Informática Educativa III (2)	Informática Educativa III (2)
19	14	2	

⁸¹ “Las Didácticas y las Didácticas taller se consideran una unidad. (...)Los profesores de las Didácticas Taller dictarán en total, 3 horas semanales: 2 horas teóricas en el Instituto y 1 de práctico en la Escuela de Práctica y tendrán una hora de coordinación como todos los demás docentes.” ANEP-CODICEN, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Comisión de Reformulación Plan 1992-(14/11/00), p. 21.

⁸² “Las Didácticas y las Didácticas taller se consideran una unidad. (...)Los profesores de las Didácticas Taller dictarán en total, 3 horas semanales: 2 horas teóricas en el Instituto y 1 de práctico en la Escuela de Práctica y tendrán una hora de coordinación como todos los demás docentes.” ANEP-CODICEN, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Comisión de Reformulación Plan 1992-(14/11/00), p. 21.

AREA EXPRESIÓN			
C. Artística (Plástica) (2)			
C. Artística (Expresión Musical y Corporal) (2)			
Coordinación en aula (1)			
5			
Taller optativo (30 horas anuales)	Taller optativo (30 horas anuales)	Taller optativo (30 horas anuales)	Taller optativo (30 horas anuales)
Práctica Docente (5) Visitas a centros educativos de diversos contextos coordinados por el/la profesor/a de Pedagogía I	Práctica Docente (12)	Práctica Docente (20)	Práctica Docente (20)
Tiempo pedagógico total (en horas-reloj)			
36	28	27	30

PLAN 1999 DEL INSTITUTO NORMAL EXPERIMENTAL DE LA COSTA DE ORO (Canelones)

1er. año	2do. año	3er. año (Para 4 años-5 años- 1er. año y 2do. año): 1er. nivel	3er. año (Para Educación Comùn, con énfasis en 3er., 4to., 5to. y 6to. años escolares): 2do. nivel
Matemática (5)	Matemática (5)	Evolución Histórica de las sociedades europeas y americanas en los siglos XIX y XX. Análisis específico de Uruguay y de la fundación de la Patria (5)	Evolución Histórica de las sociedades europeas y americanas en los siglos XIX y XX. Análisis específico de Uruguay y de la fundación de la Patria (5)
Lenguaje (5)	Lenguaje (5)	Problemas y desafíos del Sistema Educativo Uruguayo (5)	Problemas y desafíos del Sistema Educativo Uruguayo (5)
Ciencias de la Naturaleza: énfasis en C. Biológicas (5)	Ciencias de la Naturaleza (5)	Didácticas en la etapa de formación inicial en la infancia (5)	Didáctica del Lenguaje (3)
	Ciencias Sociales(5)	Expresión (5)	Didáctica de la Matemática (3)
Teoría de la Educación (5)	Teoría de la educación (5). Sistemas Educativos contemporáneos. Pedagogía Comparada.	Psicomotricidad (3)	Didáctica de Ciencias de la Naturaleza (3)
Sociología de la Educación* (5)	Planificación y Gestión Educativa: teoría e investigación de escuelas de contextos psico-socioculturales diversos (10)**		Didáctica de las Ciencias Sociales (3)
	Teoría Didáctica-Evaluación de aprendizajes (5)		
Psicología de la Educación (5)			
Informática (5)			
		Práctica Docente (20)	Práctica Docente (20)
35	40	23	22

* Investigación aplicada

**Prácticas orientadas a la investigación en escuelas de contextos diferentes y resultados académicos estratificados.

PLAN DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS 2005

Con modificaciones introducidas por Res. 3 del Acta Nro. 88 del 29/11/05 y Res. 8 Acta Nro. 48 del 11/07/2006

1er. año	2do. año	3er. año	4to. año
TRAYECTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL GENERAL			
Pedagogía (4)	Pedagogía II (3)	Historia de la Educación (3)	Filosofía de la Educación (3)
Psicología Evolutiva (4)	Psicología de la Educación (3)	Seminario Escuela y Sociedad (2)	Seminario Temática Opcional (30 horas anuales)
Sociología de la Educación (4)	Epistemología y Teoría del Conocimiento (2)	Investigación Educativa I (2)	Investigación Educativa II (3)
			Administración de la Educación (3)
			Seminario Educación Rural (30 horas anuales)
	Didáctica I (3)	Didáctica II (3)	Didáctica General (3)
TRAYECTO DE PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA			
Matemática (3)	Matemática II (3)	Taller de Matemática (2)	Matemática y su enseñanza (2)
Lengua (3)	Lectura y Escritura (3)	Taller de Lengua (2)	Lengua y su enseñanza (2)
Historia (3)		Taller de Ciencias Sociales (2)	C. de la Naturaleza y su enseñanza (2)
Geografía (3)		Taller de Ciencias de la Naturaleza (2)	Ciencias Sociales y su enseñanza (2)
Físico-química (4)		Seminario: Dificultades de Aprendizaje (2)	Seminario Formación Ética y Ciudadana (2)
TRAYECTO DE FORMACIÓN DE DIVERSOS LENGUAJES			
Lenguajes Expresivos (2)	Educación Artística: visual y plástica (3)	Educación Artística: Expresión corporal (2)	Seminario educación para la vida y el ambiente (2)
	Informática Educativa (2)	Educación Artística: Expresión Musical (2)	
		Entornos informáticos y Educación (2)	
TRAYECTO DE EXPERIENCIAS EN PRÁCTICAS PROFESIONALES			
Observación y análisis de centros educativos	Práctica Docente (12)	Práctica Docente (en Escuelas comunes, de inicial a 6to. año, todo el año) (16)	Pasantía en escuelas rurales /Experiencias en Prácticas profesionales en Escuelas de contexto crítico. Escuelas Rurales : 25 horas. Escuelas urbanas: 16 horas.
30	28	26	24
	12 (Práctica)	16 (Práctica)	25/16 (Practica)

FORMACIÓN DOCENTE - DISEÑO CURRICULAR 2005 - CENTROS REGIONALES DE PROFESORES

1er. Año	ASIGNATURA	Anual (A) / Semestral (S)	HORAS Presenciales	HORAS No presenciales
LENGUAY Y LITERATURA	Lingüística I	A	3	
	Teoría Gramatical I	A	3	
	Literatura Española	A	3	
	Literatura Española	A	3	
	Teoría Literaria I	A	3	
	Historia de la Lengua I	Seminario (40 horas)	20 horas presenciales	20 horas no presenciales
	Análisis Literario	Taller	10	10
	Didáctica I	A	2	
INGLÉS	Lengua y Cultura de los Países Angloparlantes	A	6	
	Fonética y Fonología	A	2	
	Gramática I	A	4	
	Historia	Seminario	20	20
	Historia de la Lengua	Taller	10	10
	Didáctica I	A	2	
Instrumentales	Inglés Instrumental (Todas las carreras menos la de Inglés)	A	4	
	Comunicación Oral y Escrita (Todas las carreras)	Taller	10	10

2do. Año	ASIGNATURA	Anual (A) / Semestral (S)	HORAS Presenciales	HORAS No presenciales
LENGUAY Y LITERATURA	Didáctica I	A	2	
	Lingüística II	A	4	
	Teoría Gramatical II	A	3	
	Literatura Iberoamericana I	A	6	
	Teoría Literaria II	A	3	
	Corrientes Literarias	Seminario	20	20
INGLÉS	Didáctica I	A	2	
	Lengua y Cultura de los países Angloparlantes II	A	6 en 25 semanas	
	Fonética y Fonología II	A	4 horas en 35 semanas	
	Gramática II	A	4 en 35	
	Introducción a la Lingüística General	A	3 horas semanales en 35 semanas	
	Literatura I (en Inglés)	Seminario Taller	40	20

3ro. Año	ASIGNATURA	Anual (A) / Semestral (S)	HORAS Presenciales	HORAS No presenciales
LENGUAY Y LITERATURA	Didáctica II	A	2	
	Teoría Gramatical III	A	3	
	Literatura Iberoamericana II (Uruguay)	A	3	
	Literatura Universal I	A	6	
	Teoría Literaria III	A	3	
	Sociolingüística	Seminario	20	20
	Literatura y Modernidad I: Siglo XIX	Seminario	20	20
INGLÉS	Didáctica II	A	2	
	Lengua y Literatura de los Países Angloparlantes III	A	6	
	Lingüística	A	6	
	Fonética y Fonología III	A	4	
	Literatura II	Seminario-Taller	40	20

4to. Año	ASIGNATURA	Anual (A) / Semestral (S)	HORAS Presenciales	HORAS No presenciales
LENGUAY Y LITERATURA	Didáctica III	A	4 horas Tutoría y Práctica Profesional 9 horas	
	Lingüística II	A	4	
	Teoría Gramatical II	A	3	
	Literatura Iberoamericana I	A	6	
	Teoría Literaria II	A	3	
	Corrientes Literarias	Seminario	20	20
INGLÉS	Didáctica III	A	4 horas Tutoría y Práctica Profesional 9 horas	
	Lengua y Cultura de los países Angloparlantes IV	A	6	
	Fonética y Fonología II	A	2	
	Gramática Pedagógica	A	5	

2. PROYECTOS DE LENGUAS EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA ANEP Y EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Objetivo: Relevamiento de proyectos de mejoramiento de lenguas con énfasis en los resultados obtenidos luego de su implementación en los cinco últimos años (2003-2007) en la educación superior.

Fuente: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente y Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Abordaje: Análisis de documentos y sistematización de la información disponible.

Observación: el relevamiento se hizo bajo consulta a todos los Institutos de Formación Docente de parte de la DFPD.⁸³ No se cuenta con una base de datos con información sistematizada. Para el caso de la UdelaR se revisó toda la base de datos de la CSE disponible en internet y consulta directa. No obstante los proyectos que cuentan con evaluaciones de lengua escrita están en vías de ser sistematizados y se ha podido acceder sólo a dos.

La información se sistematizó, atendiendo al tipo de material pedagógico, en base a las siguientes categorías⁸⁴:

- Denominación
- Modalidad
- Objetivos
- Contenidos / marco teórico
- Plan (en el que se inscribe el proyecto si corresponde)
- Duración
- Destinatarios
- Evaluación de resultados
- Centro educativo
- Autores

⁸³ Se agradece y destaca la colaboración de la técnica de la DFPD Rosario Mijalofski y de María Recoba de la CSE-UdelaR.

⁸⁴ Las categorías que no se presentan en la identificación de cada material pedagógico no constan en los documentos consultados. Para el caso de los proyectos de la Universidad de la República se ha hecho una selección de información. La negrita es nuestra.

PROYECTOS EN FORMACIÓN DOCENTE

Denominación: “La comprensión de textos, un recurso para la formación profesional y personal de los alumnos”

Modalidad: Curso

Evaluación de resultados: s/d

Centro educativo: IFD Artigas

Autores: Acquarone, C., Escudero, C., Gurmila, M., Parodi, A.

Denominación: “Revalorización de la enseñanza de la lectura para el desarrollo personal y la formación profesional”

Modalidad: Proyecto.

Evaluación de resultados: s/d. (Ganador de un premio a nivel nacional).

Centro educativo: IFD Artigas

Autores: Sosa, M. y Vázquez, C.

Denominación: “Lengua y literatura”

Modalidad: Publicación (36 p.).

Plan: s/d. En el marco del programa de Lengua de 1er. año

Contenidos: Estudio comparativo de personajes femeninos en “Historia de un amor turbio” de Horacio Quiroga y “Soledad” de Eduardo Acevedo Díaz.

Destinatarios: “Proyección hacia la escuela”

Evaluación de resultados: s/d

Centro educativo: IFD Artigas

Autores: Costa, A. y Vázquez, C.

Denominación: “Manual para lectores”

Modalidad: Publicación

Destinatarios: estudiantes de formación docente

Centro educativo: IFD Artigas

Autores: Martínez, P. y Rodríguez, C. (estudiantes)

Denominación: “Jugando con la ortografía”

Modalidad: Seminario

Evaluación de resultados: s/d

Centro educativo: IFD Artigas

Autores: San Vicente, Ma. C.

Denominación: “Producción de textos”

Modalidad: Seminario

Evaluación de resultados: s/d

Centro educativo: IFD Artigas

Autores: Fernández, B.

Denominación: “El tratamiento de la lengua oral y escrita en educación inicial”

Modalidad: Seminario

Evaluación de resultados: s/d

Centro educativo: IFD Artigas

Autores: Millán, Z.

Denominación: Lectura

Modalidad: Taller

Contenidos: La lectura y la escritura a nivel terciario

Plan: Reformulación 1992. (2do. año Magisterio).

Duración: 30 horas

Destinatarios: estudiantes de Magisterio

Evaluación de resultados: s/d. (Constan criterios de evaluación).

Centro educativo: IFD Carmelo

Autores: Isasmendi, C.

Denominación: “Comprensión lectora de los estudiantes del IFD 1er. año 2002”

Modalidad: Proyecto

Objetivos: “1.1. Correlacionar los resultados académicos en bachillerato con los resultados actuales de la Prueba de Lengua. 1.2. Identificar la incidencia de las variables socio-culturales en los procesos de comprensión lectora. 1.3. Determinar estrategias actuales utilizadas por los docentes en relación a la comprensión lectora en todas las áreas del currículo. 1.4. Determinar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes”.

Duración: año 2002

Destinatarios: estudiantes de formación docente

Evaluación de resultados: Consta.

Centro educativo: IFD Fray Bentos

Autores: Robeno, Ma. E., Fagúndez, D., Irigoyen, Ma. B., Duffaut, A., Costa, Ma. C., Espina, Ma. B., Suhr, S., Moroitis, B., Falero, S., Lournagaray, M. (se mantiene el orden de autores del documento).

Denominación: “La bibliografía lingüística del estudiante y su impacto en la formación docente inicial”

Modalidad: Proyectos

Contenidos: “Tópicos generativos o hilos conductores del proyecto en cuestión: ¿Qué vinculación existe entre el perfil de entrada de los estudiantes de Magisterio y Profesorado y sus desempeños como estudiantes de Formación Docente y futuros docentes? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre las matrices iniciales de aprendizaje y sus proyecciones en el desempeño del rol docente?”

Duración: año 2006

Destinatarios: 1ros. años de Magisterio y Profesorado y 2do. año de Magisterio (180 alumnos) y docentes (60).

Evaluación de resultados: s/d

Centro educativo: IFD Paysandú

Autores: González, I., Grattarola, S., Gros, L., Molinelli, R.

PROYECTOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Se solicitó a la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) informes de proyectos que dieran cuenta del estudio del lenguaje escrito en estudiantes universitarios. A continuación se presenta una selección de información de los dos informes proporcionados por la CSE.

1. Proyecto: “Evaluación diagnóstica de las habilidades matemáticas al ingreso en las Facultades del Área Científico Tecnológica”. Informe final.

Selección de parte del informe donde se explicita la evaluación del lenguaje escrito en estudiantes universitarios:

“La FI comenzó a realizar pruebas diagnósticas al ingreso en 1992, con carácter obligatorio desde 1995 para todos los estudiantes ingresantes a FI. La Prueba Diagnóstica (PD), desde 1995 a 2002, constó de una serie de preguntas sobre

conocimientos específicos de Física y Matemática, estando diseñada por docentes designados por los Institutos de Física y Matemática, respectivamente.

“A partir de 2002, a iniciativa de la UEFI, se incorporó a la PD una prueba de Lengua (PL). La misma tuvo como objetivo diagnosticar el manejo de los instrumentos básicos de comunicación escrita de los alumnos.

“En la edición 2003, por primera vez se buscó componer conjuntamente la PD, así la prueba 2003 constó de preguntas de Física, de Matemática y de preguntas que conjugaban conocimientos de ambas asignaturas.

“En un proceso de desarrollo y mejora del diagnóstico, la PD 2004 tuvo entre sus objetivos comparar resultados en Facultad de Ingeniería con estudiantes ingresantes de las Licenciaturas de Matemática y Física de la FC.

“Profundizando en la línea de investigación de diagnóstico de las características de la población ingresante a FI, en marzo de 2005 se aplicó una herramienta diagnóstica al ingreso (HDI) más completa, con carácter obligatorio para la totalidad de los estudiantes ingresantes a FI. El grupo que diseñó la prueba estuvo integrado por docentes de diferentes Institutos de Facultad de Ingeniería, docentes de la UE, contando con colaboración de docentes de Enseñanza Media.

“Se ha detectado que muchos fracasos académicos universitarios no se deben exclusivamente a la falta de conocimientos disciplinares específicos de la carrera que han elegido sino a problemas de comprensión lectora, de expresión escrita, o a las actitudes y estrategias que los estudiantes disponen para afrontar sus estudios universitarios. Sobre la base de estos antecedentes, la HDI 2005 estuvo integrada por diversos componentes que valoraron las diferentes competencias que se entendieron básicas por los especialistas de las diferentes áreas a evaluar, buscando mejorar la comprensión del complejo fenómeno de la transición enseñanza media–universidad. Por último, se realizó una devolución global de los resultados de la HDI 2005 a los estudiantes ingresantes. El objetivo central de esta actividad fue que los ingresantes contaran con un panorama global de la significación de los resultados de toda la prueba a 15 días de iniciado el semestre, teniendo así más elementos a la hora de tomar decisiones. Se realizó un análisis en profundidad de los resultados el cual fue discutido por diversos actores de la Institución así como en órganos de cogobierno.

“La FA posee algunos antecedentes de los cuales se informó en el estudio sobre características deseables realizado para CSE en 2004, pruebas cuyos resultados intentaban conocer las habilidades de los estudiantes en la lecto-escritura. (Trabajo realizado por la Cátedra de Teoría).”

2. Proyecto Área Agraria: “Elaboración de prueba diagnóstica al ingreso a la Universidad - Área Agraria - Generación 2006”

“La Unidad de Enseñanza de la Facultad de Veterinaria, presentó un Proyecto al llamado efectuado en el mes de diciembre de 2005 por la Comisión Sectorial de Enseñanza para realizar un estudio diagnóstico de los estudiantes que ingresan a las Facultades de Agronomía y Veterinaria (Área Agraria). El mismo fue evaluado satisfactoriamente, siendo aprobado y financiado. El Proyecto tiene como objetivo fundamental:

‘Realizar , con carácter de prueba piloto, una prueba diagnóstica al ingreso del año 2006, destinada a estudiantes del Área Agraria que tiene como base de referencia las conclusiones del Proyecto: ‘Características deseables del Área Agraria’, estableciendo durante el proceso una coordinación con actores del sistema de la ANEP que están relacionados con los estudiantes que ingresan a ambas Facultades’.

Los objetivos particulares son los siguientes:

- Realizar un estudio en profundidad de los documentos que surgen del Proyecto: ‘Características deseables de la formación del estudiante al ingreso a la Universidad, Área Agraria y de los antecedentes de pruebas diagnósticas instrumentadas en estos servicios’.
- Conformar un grupo de trabajo con docentes de ambas Facultades y actores del sistema de la ANEP vinculados con los estudiantes que ingresan al Área Agraria, para coordinar las características del estudio y pruebas a proponer.
- Elaborar los instrumentos para aplicar en la prueba diagnóstica.
- Aplicar y corregir la prueba diagnóstica de acuerdo a criterios estandarizados preestablecidos por el grupo de trabajo.
- Analiza, discutir y difundir los resultados a la interna de los servicios y en la ANEP.
- Realizar el informe final para presentar a las autoridades de la Universidad de la República.

Desde el mes de diciembre se vienen cumpliendo las diferentes etapas planificadas en dicho proyecto. Tal como estaba previsto en las acciones planificadas se conformo el equipo de trabajo que se abocó en primer lugar al análisis de los documentos mencionados

en el primer objetivo particular.

Del estudio de los informes del Proyecto “Características deseadas al ingreso del Area Agraria” se decidió la elaboración de un instrumento que contara con:

- encuesta personal
- prueba de conocimientos específicos
- prueba de Lenguaje (comprensión y producción de textos).

Se formaron tres grupos de trabajo que tuvieron a su cargo diferentes acciones”
(...)

“Grupo III

Este grupo se abocó a la preparación de la prueba de lenguaje, que consistió en una interpretación de texto y redacción de texto.

Los trabajos de los sub-grupos fueron discutidos con todos los integrantes del equipo del proyecto y las pruebas elaboradas por los mismos, fueron puestas a consideración de autoridades de la ANEP, vinculadas directamente a la temática abordada.” (...)

“PRUEBA DE LENGUA

La elaboración de esta prueba estuvo a cargo de Profesionales especializados tanto en Lingüística como en Educación.

Para la elaboración de la misma, se realizaron diversas reuniones generales (de todo el equipo) y reuniones específicas de los especialistas. En estas últimas, se comenzó por el análisis de distintas opciones relacionadas con la pertinencia, la viabilidad, la confiabilidad, etc. del o de los instrumentos a utilizar.

Se consideró la necesidad de evaluar, por lo menos, dos aspectos fundamentales en esta área del conocimiento que evidenciaran las competencias de los estudiantes con relación a: Comprensión Lectora (con algunos ítemes de conocimientos lingüísticos básicos) y Producción de Textos.

Es imprescindible conocer el nivel de comprensión de un texto escrito por parte de los estudiantes, puesto que de ello dependerá, en gran medida, su posibilidad de estudio a lo largo de la carrera. Al mismo tiempo se consideró necesario evaluar algunos de los conocimiento metalingüísticos de mayor uso como, por ejemplo, el manejo de las comillas, puesto que el estudiante deberá saberlas usar con propiedad a la hora de elaborar un informe, una comunicación, etc.

El texto utilizado para evaluar la comprensión es un texto de divulgación pero relacionado estrechamente con el Área Agraria: ‘Vacas eran las de (Rumi)antes’, artículo del Ingeniero Agrónomo Alfredo Rodríguez del Departamento de Extensión Agronómica de Conaprole.

El instrumento utilizado para evaluar esta competencia es una prueba de opción múltiple donde solamente una de las opciones es la correcta. La misma consta de 20 ítems a través de los cuales se puede apreciar la comprensión del texto que hace el estudiante. Para hacerlo debe leer el texto con atención y volver a él las veces que sean necesarias. El texto está compuesto por una parte escrita y algunos dibujos (figuras: 1, 2 y 3). Los últimos seis ítems apelan a los conocimientos metalingüísticos que los estudiantes deberían tener al terminar el bachillerato.

La segunda parte de la prueba se trata de la producción de un texto en la que se analizan distintos aspectos sintáctico – semánticos. Para ello se utilizó una consigna acordada por el grupo y que fue considerada como adecuada (seleccionada entre otras) por la alta motivación que podía generar en su momento. El supuesto fue, que la misma, al ser motivadora, diera lugar a textos suficientemente extensos como para poder hacer un análisis lingüístico aceptable. Si fuese muy escasa la producción se dificultaría dicho análisis. La consigna fue la siguiente:

‘Entre los temas de mayor repercusión de los últimos meses, sin duda que, el de la instalación de las plantas de celulosa en la ciudad de Fray Bentos ha trascendido, de modo particular, en nuestra región. ¿Qué piensa Usted al respecto? Escriba un texto en el que fundamente (por lo menos con tres argumentos) su postura’.

Esta consigna se complementó con algunas sugerencias (la posibilidad de redactar un borrador que deberá pasar en limpio; organizar el texto en párrafos; escribir con letra clara).

Los criterios para la corrección de la prueba escrita se acordaron según los conocimientos que se esperan tengan los egresados de bachillerato para poder elaborar un texto escrito en forma adecuada. Ellos son: grado de legibilidad; coherencia (progresión temática); cohesión (referencia verbal y pronominal, uso de conectores); sintaxis (estructuras subordinadas); ortografía (puntuación, acentuación, otras inadecuaciones); vocabulario (inadecuaciones léxicas).

Si el trabajo es ilegible se descarta y ya no se corrige ningún aspecto. Si es fácilmente legible o legible con dificultad, se pasa a ver el grado de coherencia que tiene el texto, la que se evidenciará, fundamentalmente a través de la ‘progresión temática’. En esta coherencia influirá, en gran medida, la ‘cohesión’ que, en esta oportunidad, se

analizará a partir de la referencia verbal y pronominal, así como desde el uso adecuado de los conectores.

Se evaluará la 'sintaxis' a través del uso adecuado de las estructuras subordinadas, las que evidencian un importante grado de avance en el dominio de la escritura. Se analizará la ortografía desde los aspectos más relevantes de la misma: puntuación y acentuación. En cuanto al 'vocabulario' se observará el grado de 'inadecuaciones léxicas' que puedan aparecer en el texto.

Finalmente, en base a la evaluación de todos estos aspectos, se emite un juicio global que ubica a los estudiantes en los distintos niveles establecidos, tanto para los distintos ítemes como para este juicio: nivel superior; nivel medio superior; nivel medio; nivel medio inferior y nivel inferior.”

(Cierre de la sistematización: 30.11.07)

3. ESTUDIO DE LA PRESENCIA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS CARRERAS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA Y EN LA ORDENANZA DE LAS CARRERAS DE POSGRADOS

1. Objetivo del estudio

Identificar la presencia de lenguas extranjeras en los diseños curriculares de las carreras de grado de la Universidad de la República al 2007 y en la ordenanza de las carreras de posgrados.

2. Abordaje

Se trabajó a punto de partida de la información sistematizada sobre “carreras” disponible en el portal de la Universidad de la República como fuente primaria. Por tanto el relevamiento ha quedado acotado al material estrictamente publicado en el sitio web de la UdelaR el cual no está completo dado que todavía hay carreras en proceso de publicación. También se ha trabajado con los planes de estudio del sitio web de las bedelías.

3. Oferta educativa

La oferta de las carreras de grado de la Universidad de la República se encuentra organizada en cinco áreas de conocimiento y un instituto.

I. Área Ciencias Agrarias

II. Área Artística

III. Área Ciencias y Tecnologías

IV. Área Ciencias de la Salud

V. Área Ciencias Sociales y Humanas

VI. Instituto Superior de Educación Física

4. Identificación de las lenguas extranjeras

4.1. Área Ciencias Agrarias

Facultad de Agronomía

Nombre de la Carrera: Agronomía

Plan de Estudios Vigente: 1989

Título otorgado: Ingeniero Agrónomo

Duración: 5 años

Carga horaria total: 4000 horas

Total de Créditos: en transformación

Trabajo Final: Investigación en cualquiera de las áreas de la carrera, proyecto predial o regional, o trabajo de extensión agrícola.

Lenguas: Ninguna

Facultad de Veterinaria

Nombre de la Carrera: Ciencias Veterinarias

Plan de Estudios Vigente: 1998

Título otorgado: Doctor en Ciencias Veterinarias

Duración: 5 años

Carga horaria total: 4400 horas

Total de Créditos: en transformación

Practicantado: Sí

Tesis de Grado: Sí

Título intermedio: Asistente de Veterinaria

Plan de Estudios Vigente: 1998

Duración: 4 años

Carga horaria total: 3400 horas

Total de Créditos: en transformación

Lenguas:

Inglés Técnico I (Opcional) - 1er. año - Semestral I- 4.0 hs. Semanales- 65 c

Inglés Técnico II (Opcional) - 1er. año - Semestral II- 2,5 hs. Semanales- 40 c

4.2. Área Artística

Escuela Universitaria de Música

Nombres de las Carreras:

Licenciatura en Música opción Composición

Licenciatura en Música opción Dirección de Coros

Licenciatura en Música opción Dirección de Orquesta

Licenciatura en Música opción Musicología

Licenciatura en Interpretación Musical opción Instrumentos

Licenciatura en Música opción Canto

Duración: 4 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 360

Todas las licenciaturas – Tronco Común – Plan 2005

Lenguas: Ninguna

Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Artes

Plan de Estudios Vigente: 2002

Títulos otorgados:

Licenciado en Artes - Opción Artes Plásticas y Visuales

Licenciado en Artes - Opción Dibujo y Pintura

Licenciado en Artes - Opción Diseño Gráfico

Licenciado en Artes - Opción Escultura y Volumen en el Espacio

Licenciado en Artes - Opción Fotografía

Duración: 6 años

Carga horaria total: 4950 horas

Total de Créditos: 330

Trabajo final: SI (Trabajo de egreso anual realizado durante el año)

Consta:Taller de los fenómenos de la percepción y lenguajes- Trata “lenguajes de las artes”. 1er. año- Anual- 55 cr.

Lenguas: Ninguna

4.3. Área Ciencias y Tecnologías

Facultad de Ciencias

Licenciatura Biología Humana

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Biología Humana

Título otorgado: Licenciado en Biología Humana

Duración: 4 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: s/e

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Bioquímica

Título otorgado: Licenciado en Bioquímica

Duración: 4 años

Carga horaria total: 3100

Total de Créditos: 362

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Ciencias Biológicas

Título otorgado: Licenciado en Bioquímica

Duración: 4 años

Carga horaria total: 3070

Total de Créditos: s/e

Licenciatura en Ciencias de la Atmósfera

Licenciatura en Física opción Astronomía

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Física opción Astronomía

Título otorgado: Licenciado en Física opción Astronomía

Duración: 4 años

Carga horaria total: 2500

Total de Créditos: s/e

Licenciatura en Física opción Física

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Física opción Física

Título otorgado: Licenciado en Física opción Física

Duración: 4 años

Carga horaria total: 2500

Total de Créditos: s/e

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Geografía

Título otorgado: Licenciado en Geografía

Duración: 4 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 180

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Geología

Título otorgado: Licenciado en Geología

Duración: 4 años

Carga horaria total: 2300

Total de Créditos: s/e

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Matemática

Plan de Estudios Vigente:

Título otorgado: Licenciado en Matemática

Duración: 4 años

Carga horaria total: 2800

Total de Créditos: s/e

Nombre de la Carrera: Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales

Plan de Estudios Vigente:

Título otorgado: Licenciado en Matemática

Duración: 2 y ½ años

Carga horaria total:

Total de Créditos: 96 horas

Lenguas: ninguna. ⁸⁵

⁸⁵Se agradece la colaboración de Sandra Álvarez, Aux. Administrativa Experta de la bedelía de la Fac. de Ciencias. Las lenguas extranjeras pueden ser cursadas de forma opcional en la Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Facultad de Ingeniería

Nombre de la Carrera: Agrimensura

Plan de Estudios Vigente:

Título otorgado: Ingeniero Agrimensor

Duración: 5 años

Carga horaria total:

Total de Créditos: 450 mínimo

Nombres de la Carreras:

Ingeniería Civil

Ingeniería de Alimentos

Ingeniería Eléctrica

Ingeniería en Computación

Ingeniería Industrial Mecánica

Ingeniería Naval

Ingeniería Química

Títulos otorgados:

Ingeniero Civil

Ingeniero Alimentario

Ingeniero Electricista

Ingeniero en Computación

Ingeniero Industrial

Mecánico

Ingeniero Naval

Ingeniero Químico

Duración: 5 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 450 mínimo

Nombre de la Carrera: Ingeniería en Computación

Plan de Estudios Vigente:

Título intermedio: Analista en Computación

Duración: 3 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 270 mínimo

Nombre de la Carrera: Tecnólogo Mecánico

Plan de Estudios Vigente:

Título intermedio: Tecnólogo Mecánico

Duración: 3 años

Carga horaria total: “entre 2208 y 2416 aproximadamente”

Total de Créditos: entre 140 y 152

Lenguas: Ninguna

Facultad de Arquitectura

Nombre de la Carrera: Arquitectura

Plan de Estudios Vigente: 2002

Título otorgado: Arquitecto

Duración: 6 años

Carga horaria total: 1487

Total de Créditos: 583

Lenguas: ninguna

Facultad de Química

Nombre de la Carrera: Bioquímico Clínico

Plan de Estudios Vigente: 2000

Título otorgado: Bioquímico Clínico

Duración: 5 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 420

Título intermedio: Bachiller en Ciencias Químicas

Duración: 3 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 230

Nombre de la Carrera: Químico Farmacéutico

Plan de Estudios Vigente: 2000

Título otorgado: Químico Farmacéutico

Duración: 5 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 420

Nombre de la Carrera: Químico

Plan de Estudios Vigente: 2000

Título otorgado: Químico

Duración: 5 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 420

Licenciado en Química

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Química

Plan de Estudios Vigente: 2000

Título otorgado: Licenciado en Química

Duración: 4 años

Carga horaria total: s/e

Total de Créditos: 320

Lenguas: Ninguna

4.4. Área Ciencias de la Salud

Facultad de Enfermería

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Enfermería

Plan de Estudios Vigente:

Título otorgado: Licenciado en Enfermería

Duración: 4 años y un semestre

Carga horaria total: 4248

Total de Créditos: s/e

Título intermedio: Practicante de Enfermería

Duración: 2 1/2 años

Carga horaria total: 2300 horas

Total de Créditos: s/e

Lenguas: ninguna

Facultad de Medicina

Nombre de la Carrera: Medicina

Plan de Estudios Vigente: 1968

Título otorgado: Doctor en Medicina

Duración: 8 horas

Carga horaria total: 8000 horas

Total de Créditos: s/e

Lenguas: Ninguna

Escuela de Parteras

Nombre de la Carrera: Obstetra-Partera

Título otorgado: Obstetra-Partera

Duración: 4 horas

Carga horaria total: 4180 horas

Total de Créditos: s/e

Nombre de la Carrera: Obstetricia

Título otorgado: Obstétrica

Duración: 3 1/2 horas

Carga horaria total: 4180 horas

Total de Créditos: s/e

Lenguas: ninguna

Escuela Universitaria de Nutrición y Dietética

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Nutrición

Plan de Estudios Vigente: 1998

Título otorgado: Licenciado/a en Nutrición

Duración: 5 años

Carga horaria total: 4194 horas

Total de Créditos: s/e

Lenguas: ninguna

Escuela de Universitaria de Tecnología Médica

Licenciatura en Fisioterapia

Licenciatura en Fonoaudiología

Licenciatura en Imagenología

Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica

Licenciatura en Laboratorio Clínico

Licenciatura en Neumocardiología

Licenciatura en Neumocardiología Clínica

Licenciatura en Oftalmología

Licenciatura en Psicomotricidad

Licenciatura en Registros Médicos

Licenciatura en Terapia Ocupacional

Tecnicatura en Anatomía Patológica

Tecnicatura en Hemoterapia

Tecnicatura en Podología Médica

Tecnicatura en Cosmetología Médica

Tecnicatura en Radioisótopos

Tecnicatura en Radioterapia

Lenguas: ninguna

Facultad de Odontología

Nombre de la Carrera: Doctor en Odontología

Plan de Estudios Vigente: 2001

Título otorgado: Doctor en Odontología

Duración: 5 y ½ años

Carga horaria total: 5090 horas

Total de Créditos: s/e

Lenguas: Ninguna

Escuela de Tecnología Odontológica

Nombre de la Carrera: Asistente en Odontología

Plan de Estudios Vigente: 1997

Título otorgado: Asistente en Odontología

Duración: 2 años

Carga horaria total: 1080 horas

Total de Créditos: s/e

Nombre de la Carrera: Higienista en Odontología

Plan de Estudios Vigente: 1997

Título otorgado: Higienista en Odontología

Duración: 2 años

Carga horaria total: 1080 horas

Total de Créditos: s/e

Nombre de la Carrera: Laboratorista en Odontología

Plan de Estudios Vigente:

Título otorgado: Laboratorista en Odontología

Duración: 4 años

Carga horaria total: 2280 horas

Total de Créditos: s/e

Lenguas: Ninguna

Facultad de Psicología

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Psicología

Plan de Estudios Vigente: 1988

Título otorgado: Licenciado en Psicología

Duración: 5 años

Carga horaria total: 3237 horas

Total de Créditos: s/e

Lenguas: ninguna

4.5. Área Ciencias Sociales y Humanas

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Administración

Título Otorgado: Licenciado en Administración - Contador

Duración: 5 1/2 años

Carga Horaria Total: Sector Privado 3348 horas, Sector Público 3228 horas

Título Intermedio: Analista Universitario en Administración y Contabilidad

Duración: 3 años

Carga Horaria Total: entre 1314 horas y 1383 horas

Título Otorgado: Contador Público

Duración: 5 1/2 años

Carga Horaria Total: 3183 horas

Título Intermedio: Analista Universitario en Administración y Contabilidad

Duración: 3 años

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Economía

Título Otorgado: Licenciado en Economía

Duración: 5 1/2 años

Carga Horaria Total: 3183 horas

Título Intermedio: Analista Universitario en Economía

Duración: 3 años

Carga Horaria Total: 1500 horas

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Estadística

Título Otorgado: Licenciado en Estadística. (Opciones: Economía, Administración, Actuarial y Demográfica)

Duración: 4 1/2 años

Carga Horaria Total: 2024 a 2117 horas, según la opción.

Créditos: 1830

Lenguas: ninguna

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera: Licenciatura en Sociología. Ciclo Único Plan 1992

Asignaturas del dominio lingüístico: Semiótica

Carreras:

Licenciatura en Ciencia Política

Licenciatura en Trabajo Social

Lenguas: ninguna

Facultad de Derecho

Ciencias Sociales y Laborales – Ciclo Básico - Plan 2001

Abogacía –Ciclo Único Plan 1984

Lenguas: Ninguna

Traductorados

Traductorado Público Alemán, Francés, Italiano, Inglés, Portugués

Asignaturas del dominio lingüístico:

Lingüística aplicada

Idioma Español 1 y 2

Alemán 1, 2, 3 y 4

Cultura de la Lengua Alemana*/Francesa/Italiana/Inglesa/Portuguesa

Taller de Lengua Alemana*/Francesa/Italiana/Inglesa/Portuguesa

* Para cada lengua de cada carrera

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plan 1991

Nombre de las Carreras:

Licenciatura en Ciencias Antropológicas

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Licenciatura en Ciencias Históricas

Licenciatura en Filosofía

Licenciatura en Letras

Licenciatura en Lingüística

“Idioma Extranjero” - materia obligatoria con las siguientes opciones:

Alemán

Inglés e Inglés Intermedio

Italiano e Italiano Intermedio

Francés

Portugués y Portugués Intermedio

Licenciatura en Letras - Plan 1991

Presenta dos idiomas extranjeros obligatorios, el primero se elige entre varias opciones y el segundo presenta dos opciones: Latín o Griego (dos cursos obligatorios, nivel I y II).

Técnico Universitario en Turismo – PLAN 1996

Inglés I, II, III y IV

Portugués I y II

Materias optativas: (Varían según la licenciatura)

Inglés Técnico I

Español I

Literatura Latinoamericana

Teoría Literaria I, II, III y IV

Filosofía del Lenguaje

Semiótica

Teoría Lingüística I, II y III

Fonética y Fonología

Lingüística Histórica

Seminario de Adquisición del Lenguaje. Teoría Lingüística.

Latín I, II, III

Semántica

Estructura de la Lengua Latina

Griego I, II y III

Literatura Moderna y Contemporánea

Literatura Nórdica

Literatura Española

Literatura Inglesa

Seminario de Literatura Latinoamericana

Seminario de Literatura Inglesa

Literatura Brasileña

Filosofía

Materias optativas:

Español I

Latín I, II, III y IV

Teoría Literaria II y IV

Literatura Española

Literatura Moderna y Contemporánea

Griego I, II, III y IV

Introducción a la Lingüística
 Filosofía del Lenguaje
 Teoría Lingüística
 Lingüística Histórica
 Semiótica
 Fonética y Fonología
 Literatura Francesa
 Sintaxis
 Estructura de la Lengua Latina
 Literatura Latinoamericana
 Literatura Italiana
 Literatura Uruguaya
 Literatura Inglesa
 Sem. de Literatura Francesa
 Sem. de Literatura Uruguaya
 Sem. de Literatura Nórdica
 Sem. de Literatura Moderna
 Comprensión Lectora de Textos Lit. en Inglés

Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines

Licenciatura en Bibliotecología – Plan 1993
 Inglés Técnico

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

Nombre de la Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación – Periodismo Escrito
 y Audiovisual – Plan 1986

Lengua escrita
 Taller de expresión escrita
 Semiótica

Nombres de las Carreras:

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación- Relaciones institucionales y publicidad.
Plan 1986.

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación- Artística y Recreativa. Plan 1986.

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación-Opción Comunicación Educativa. Plan 1986.

Taller de expresión escrita

Seminario de Semiótica

4.6. Instituto Superior de Educación Física

Nombre de la Carrera: Licenciatura de Educación Física

Duración: 4 años

Carga Horaria Total: 2740 hs corresponden al Tronco Común Obligatorio, debiendo realizar un mínimo de 300 horas en los troncos opcionales (Perfil de Centro y/o Disciplinas de Libre Curso) + Tesina

Área Interdisciplinar Comunicación y Expresión

Módulo 1 – Lenguaje y Comunicación, Primer semestre

LENGUAS EXTRANJERAS EN ESTUDIOS DE POSGRADO

La “Ordenanza de las Carreras de Posgrado” (Consejo Directivo Central de la UdelaR con fecha 25/09/01) establece que “Para obtener una titulación de Maestría o de Doctorado, se requerirá demostrar comprensión lectora en una o en dos lenguas extranjeras modernas. Cada Servicio reglamentará las características de dicho requisito.” (Ordenanza de las Carreras de Posgrado, CDC, Artículo 9º, 2001).

4. DOMINIO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. ESTUDIO COMPARATIVO DEL TOTAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN URUGUAY SEGÚN DATOS APORTADOS EN EL CENSO DE ESTUDIANTES 2007

1. APRECIACIONES PREVIAS

La presente información se ha elaborado a punto de partida del análisis y la interpretación de cuadros del censo de estudiantes 2007. Los cuadros surgen de la base de datos que contiene a toda la población de estudiantes de la Universidad de la República al 2007.

La Universidad en 2007 tiene una población de 81774 estudiantes censados, que representan 101990 inscripciones de estudiantes en algún servicio. Un mismo estudiante puede estar inscripto en más de un servicio universitario.

Las preguntas que a continuación se detallan nos permiten elaborar una primera aproximación al conocimiento del dominio de lenguas extranjeras que los estudiantes universitarios manifiestan en relación a distintas habilidades por las que se pregunta.

Se ha indagado acerca del dominio de las siguientes lenguas: francés, inglés, italiano y portugués en el total de la población de estudiantes, dejando abierta la oportunidad de contestar por el dominio de alguna otra lengua diferente a las mencionadas.

En relación a las habilidades en el manejo de las lenguas, se le ha preguntado a los alumnos que señalen si pueden o no leer, comprender oralmente, escribir y hablar cada una de las lenguas mencionadas; por tanto la interpretación que realizamos es sobre la base de las respuestas dadas según las apreciaciones de los estudiantes.

2. INGLÉS

Del total de alumnos 81.774, el 70,5 % reconoce leer, el 61,4 % comprender oralmente, el 56,8 % escribir y el 50,7 % hablar. Esto significa que desde la apreciación de los estudiantes, 70 de cada cien estudiantes dicen que pueden leer, 61 de cada cien dicen que comprenden oralmente, casi 57 de cada cien dicen que escriben y casi 51 de cada cien dicen que hablan inglés.

¿Lee en inglés?

		%
No lee inglés	24145	29,5
Sí lee inglés	57629	70,5
Total	81774	100,0

¿Comprende oralmente el inglés?

		%
No comprende oralmente inglés	31533	38,6
Sí comprende oralmente inglés	50241	61,4
Total	81774	100,0

¿Escribe en inglés?

		%
No escribe en inglés	35361	43,2
Sí escribe en inglés	46413	56,8
Total	81774	100,0

¿Habla en inglés?

		%
No habla inglés	40335	49,3
Sí habla inglés	41439	50,7
Total	81774	100,0

3. FRANCÉS

Del total de alumnos 81.774, el 9,6 % reconoce leer, el 7,2 % comprender oralmente, el 3,7 % escribir y el 3,8 % hablar en francés. Esto significa que desde la apreciación de los estudiantes, casi 10 de cada cien estudiantes dicen que pueden leer, 7 de cada cien dicen que comprenden oralmente, casi 4 de cada cien dicen que escriben y casi 4 de cada cien dicen que hablan francés.

¿Lee en francés?

		%
No lee francés	73954	90,4
Sí lee francés	7820	9,6
Total	81774	100,0

¿Comprende oralmente francés?

		%
No comprende oralmente francés	75887	92,8
Sí comprende oralmente francés	5887	7,2
Total	81774	100,0

¿Escribe en francés?

		%
No escribe en francés	78783	96,3
Sí escribe en francés	2991	3,7
Total	81774	100,0

¿Habla en francés?

		%
No habla francés	78670	96,2
Sí habla francés	3104	3,8
Total	81774	100,0

4. PORTUGUÉS

Del total de alumnos 81.774, el 28,5 % reconoce leer, el 33,8 % comprender oralmente, el 10,5 % escribir y el 17,6 % hablar. Esto significa que desde la apreciación de los estudiantes, 28 de cada cien dicen que pueden leer, casi 34 de cada cien dicen que comprenden oralmente, 10 de cada cien dicen que escriben y casi 18 de cada cien dicen que hablan portugués.

¿Lee en portugués?

		%
No lee portugués	58465	71,5
Sí lee portugués	23309	28,5
Total	81774	100,0

¿Comprende oralmente el portugués?

		%
No comprende oralmente portugués	54164	66,2
Sí comprende oralmente portugués	27610	33,8
Total	81774	100,0

¿Escribe en portugués?

		%
No escribe en portugués	73156	89,5
Si escribe en portugués	8618	10,5
Total	81774	100,0

¿Habla en el idioma portugués?

		%
No habla portugués	67394	82,4
Sí habla portugués	14380	17,6
Total	81774	100,0

5. ITALIANO

Del total de alumnos 81.774, el 17,2 % reconoce leer, el 18,5 % comprender oralmente, el 7,1 % escribir y el 7,1 % hablar en italiano. Esto significa que desde la apreciación de los estudiantes, 17 de cada cien dicen que pueden leer, casi 18 de cada cien dicen que comprenden oralmente, 7 de cada cien dicen que escriben y casi 7 de cada cien dicen que hablan italiano.

¿Lee en italiano?

		%
No lee italiano	67678	82,8
Sí lee italiano	14096	17,2
Total	81774	100,0

¿Comprende oralmente el italiano?

		%
No comprende oralmente italiano	66628	81,5
Sí comprende oralmente italiano	15146	18,5
Total	81774	100,0

¿Escribe en italiano?

		%
No escribe en italiano	75937	92,9
Sí escribe en italiano	5837	7,1
Total	81774	100,0

¿Habla en italiano?

		%
No habla italiano	75969	92,9
Sí habla italiano	5805	7,1
Total	81774	100,0

6. OTRA LENGUA

Del total de alumnos 81.774, el 3,1 % reconoce leer en alguna otra lengua que no sea inglés, francés, portugués o italiano, el 2,7 % reconoce comprender oralmente alguna otra lengua, el 2,3 % escribir y el 2,4 % hablar. Esto significa que desde la apreciación de los estudiantes, 3 de cada cien dicen que pueden leer alguna otra lengua, casi 3 de cada cien dicen que comprenden oralmente, 2 de cada cien dicen que escriben y 2 de cada cien dicen que hablan otra lengua diferente al inglés, italiano, portugués o francés.

¿Lee en alguna otra lengua?

		%
No lee otra lengua	79219	96,9
Sí lee otra lengua	2555	3,1
Total	81774	100,0

¿Comprende oralmente alguna otra lengua?

		%
No comprende oralmente otra lengua	79565	97,3
Sí comprende oralmente otra lengua	2209	2,7
Total	81774	100,0

¿Escribe en alguna otra lengua?

		%
No escribe en otra lengua	79904	97,7
Sí escribe en otra lengua	1870	2,3
Total	81774	100,0

¿Habla en alguna otra lengua?

		%
No habla otra lengua	79818	97,6
Sí habla otra lengua	1956	2,4
Total	81774	100,0

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN COMPARATIVA DEL DOMINIO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AL 2007

Se puede observar que según las respuestas de los estudiantes universitarios, la jerarquización del dominio de las lenguas es la siguiente: en primer lugar inglés, en segundo lugar portugués, en tercer lugar italiano, en cuarto lugar francés y en quinto lugar otra lengua (diferente a las anteriores).

Distribución de estudiantes universitarios según dominio de habilidades en cada lengua

	INGLÉS	PORTUGUÉS	ITALIANO	FRANCÉS	OTRA LENGUA
LEE	70,5	28,5	17,2	9,6	3,1
COMPRENDE ORALMENTE	61,4	33,8	18,5	7,2	2,7
ESCRIBE	56,8	10,5	7,1	3,7	2,3
HABLA	50,7	17,6	7,1	3,8	2,4

Una segunda apreciación permite afirmar que, en primer lugar los estudiantes dicen dominar la lectura, luego lo que comprenden oralmente, después lo que escriben y finalmente lo que hablan para el caso del inglés. Para el caso de las otras lenguas, se mantiene en primer lugar la tendencia predominante de la lectura y en segundo lugar de la comprensión oral, frente a los porcentajes de respuestas ante el dominio de la condición de hablante y la escritura.

8. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR FACULTADES EN RELACIÓN AL DOMINIO DEL INGLÉS POR HABILIDADES DE LECTURA, COMPRENSIÓN ORAL, ESCRITURA Y EXPRESIÓN ORAL

	¿Lee en inglés?		¿Comprende oralmente el inglés?		¿Escribe en inglés?		¿Habla en inglés?	
	No lee inglés	Sí lee inglés	No comprende oralmente inglés	Sí comprende oralmente inglés	No escribe en inglés	Sí escribe en inglés	No habla inglés	Sí habla inglés
FACULTAD DE AGRONOMIA	529	1156	726	959	815	870	881	804
FACULTAD DE ARQUITECTURA	1471	4571	1894	4148	2287	3755	2535	3507
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS	2992	9349	4108	8233	4533	7808	5378	6963
FACULTAD DE DERECHO	4463	9056	5265	8254	5924	7595	6799	6720
FACULTAD DE INGENIERIA	1288	7934	2654	6568	2774	6448	3442	5780
FACULTAD DE MEDICINA	1714	6116	2512	5318	2916	4914	3338	4492
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA	706	1380	824	1262	981	1105	1090	996
FACULTAD DE QUÍMICA	665	3660	1251	3074	1328	2997	1637	2688
FACULTAD DE VETERINARIA	972	1815	1223	1564	1428	1359	1550	1237
FACULTAD DE HUMANIDADES REGIONAL NORTE	1439	3406	2050	2795	2313	2532	2553	2292
INST. ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES	843	948	974	817	1045	746	1180	611
FACULTAD DE PSICOLOGÍA	700	1303	828	1175	999	1004	1067	936
FACULTAD DE ENFERMERIA	2549	4166	2923	3792	3366	3349	3677	3038
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	1078	1232	1230	1080	1378	932	1518	792
FACULTAD DE CIENCIAS	1762	2682	2145	2299	2402	2042	2625	1819
ESCUELA DE TECNOLOGÍA ODONTOLÓGICA	710	3668	1305	3073	1479	2899	1701	2677
ESCUELA DE PARTERAS	289	312	308	293	359	242	389	212
ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGÍA	249	355	335	269	331	273	406	198
ESCUELA DE LIC. EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION	263	423	363	323	382	304	434	252
ESCUELA DE ADMINISTRACION	46	172	66	152	86	132	93	125
ESCUELA DE NUTRICION	761	2482	1020	2223	1221	2022	1397	1846
ESCUELA DE TECNOLOGIA MEDICA	1903	3253	2307	2849	2588	2568	2962	2194
INSITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	588	1105	741	952	795	898	928	765
ESCUELA SCOSERIA	658	1161	797	1022	893	926	1006	813
Total	448	540	487	501	583	405	602	386
	354	305	380	279	426	233	481	178
	29440	72550	38716	63274	43632	58358	49669	52321

9. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR FACULTADES EN RELACIÓN AL DOMINIO DEL FRANCÉS POR HABILIDADES DE LECTURA, COMPRENSIÓN ORAL, ESCRITURA Y EXPRESIÓN ORAL

		¿Lee en francés?		¿Comprende oralmente el francés?		¿Escribe en francés?		¿Habla en francés?	
		No lee francés	Sí lee francés	No comprende oralmente francés	Sí comprende oralmente francés	No escribe en francés	Sí escribe en francés	No habla francés	Sí habla francés
Facultad	FACULTAD DE AGRONOMIA	1560	125	1599	86	1639	46	1636	49
	FACULTAD DE ARQUITECTURA	5301	741	5424	618	5770	272	5715	327
	FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS	11353	988	11566	775	11969	372	11954	387
	FACULTAD DE DERECHO	12141	1378	12384	1135	12933	586	12937	582
	FACULTAD DE INGENIERIA	8202	1020	8572	650	8858	364	8859	363
	FACULTAD DE MEDICINA	6989	841	7219	611	7508	322	7484	346
	FACULTAD DE ODONTOLOGIA	1944	142	1959	127	2021	65	2018	68
	FACULTAD DE QUIMICA	3832	493	3975	350	4109	216	4115	210
	FACULTAD DE VETERINARIA	2593	194	2637	150	2720	67	2712	75
	FACULTAD DE HUMANIDADES REGIONAL NORTE	3722	1123	4187	658	4472	373	4480	365
	INST. ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES	1669	122	1677	114	1739	52	1741	50
	FACULTAD DE PSICOLOGIA	1656	347	1751	252	1870	133	1864	139
	FACULTAD DE ENFERMERIA	6205	510	6309	406	6524	191	6502	213
	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	2198	112	2199	111	2258	52	2260	50
	FACULTAD DE CIENCIAS	4011	433	4120	324	4292	152	4287	157
	ESCUELA DE TECNOLOGÍA ODONTOLÓGICA	3715	663	3978	400	4149	229	4128	250
	ESCUELA DE PARTERAS	560	41	573	28	582	19	581	20
	ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGIA	576	28	581	23	594	10	596	8
	ESCUELA DE MUSICA	552	134	598	88	632	54	637	49
	LIC. EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION	155	63	179	39	195	23	191	27
	ESCUELA DE ADMINISTRACION	2956	287	3034	209	3144	99	3141	102
	ESCUELA DE NUTRICION	4786	370	4836	320	5008	148	5015	141
	TECNOLOGIA MEDICA	1602	91	1602	91	1642	51	1643	50
	INSITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN	1722	97	1718	101	1780	39	1774	45
	FÍSICA	956	32	962	26	976	12	975	13
	ESCUELA SCOSERIA	627	32	630	29	644	15	645	14
Total		91583	10407	94269	7721	98028	3962	97890	4100

10. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR FACULTADES EN RELACIÓN AL DOMINIO DEL PORTUGUÉS POR HABILIDADES DE LECTURA, COMPRENSIÓN ORAL, ESCRITURA Y EXPRESIÓN ORAL

	¿Lee en portugués?		¿Comprende oralmente el portugués?		¿Escribe en portugués?		¿Habla en portugués?	
	No lee portugués	Sí lee portugués	No comprende oralmente portugués	Sí comprende oralmente portugués	No escribe en portugués	Sí escribe en portugués	No habla portugués	Sí habla portugués
FACULTAD DE AGRONOMIA	1146	539	1092	593	1532	153	1371	314
FACULTAD DE ARQUITECTURA	4282	1760	3793	2249	5460	582	4957	1085
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS	9222	3119	8344	3997	11181	1160	10396	1945
FACULTAD DE DERECHO	9834	3685	9005	4514	11924	1595	11005	2514
FACULTAD DE INGENIERIA	6474	2748	6135	3087	8330	892	7723	1499
FACULTAD DE MEDICINA	5677	2153	5151	2679	6938	892	6306	1524
FACULTAD DE ODONTOLOGIA	1501	585	1374	712	1857	229	1654	432
FACULTAD DE QUÍMICA	3014	1311	2804	1521	3850	475	3580	745
FACULTAD DE VETERINARIA	1990	797	1824	963	2504	283	2254	533
FACULTAD DE HUMANIDADES REGIONAL NORTE	2660	2185	2815	2030	4216	629	3905	940
INST. ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES	1248	543	1164	627	1573	218	1375	416
FACULTAD DE PSICOLOGIA	1325	678	1212	791	1748	255	1590	413
FACULTAD DE ENFERMERIA	5000	1715	4611	2104	6081	634	5639	1076
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	1633	677	1532	778	1992	318	1799	511
FACULTAD DE CIENCIAS	2903	1541	2850	1594	3976	468	3706	738
ESCUELA DE TECNOLOGÍA ODONTOLÓGICA	2759	1619	2703	1675	3848	530	3550	828
ESCUELA DE PARTERAS	467	134	419	182	546	55	494	107
ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGÍA	485	119	434	170	543	61	513	91
ESCUELA DE MUSICA	345	341	439	247	603	83	567	119
LIC. EN Cs. COMUNICACION	124	94	114	104	195	23	173	45
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN	2086	1157	1921	1322	2822	421	2608	635
ESCUELA DE NUTRICION	3831	1325	3532	1624	4586	570	4254	902
TECNOLOGIA MEDICA	1251	442	1142	551	1483	210	1358	335
INSITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	1385	434	1273	546	1638	181	1518	301
ESCUELA SCOSERIA	735	253	633	355	895	93	787	201
Total	537	122	504	155	609	50	576	83
	71914	30076	66820	35170	90930	11060	83658	18332

11. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR FACULTADES EN RELACIÓN AL DOMINIO DEL ITALIANO POR HABILIDADES DE LECTURA, COMPRENSIÓN ORAL, ESCRITURA Y EXPRESIÓN ORAL

		¿Lee en italiano?		¿Comprende oralmente el italiano?		¿Escribe en italiano?		¿Habla en italiano?	
		No lee italiano	Sí lee italiano	No comprende oralmente italiano	Sí comprende oralmente italiano	No escribe en italiano	Sí escribe en italiano	No habla italiano	Sí habla italiano
Facultad (Montevideo unión Interior)	FACULTAD DE AGRONOMIA	1591	94	1575	110	1655	30	1642	43
	FACULTAD DE ARQUITECTURA	5458	584	5262	780	5847	195	5806	236
	FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS	10331	2010	10035	2306	11700	641	11627	714
	FACULTAD DE DERECHO	8783	4736	8704	4815	11205	2314	11392	2127
	FACULTAD DE INGENIERIA	8565	657	8468	754	8999	223	8957	265
	FACULTAD DE MEDICINA	7375	455	7172	658	7644	186	7606	224
	FACULTAD DE ODONTOLOGIA	1980	106	1940	146	2049	37	2033	53
	FACULTAD DE QUÍMICA	4028	297	3952	373	4214	111	4200	125
	FACULTAD DE VETERINARIA	2615	172	2569	218	2732	55	2715	72
	FACULTAD DE HUMANIDADES REGIONAL NORTE	3178	1667	3407	1438	4258	587	4285	560
	INST. ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES	1394	397	1367	424	1590	201	1605	186
	FACULTAD DE PSICOLOGIA	1596	407	1578	425	1861	142	1840	163
	FACULTAD DE ENFERMERIA	5225	1490	5136	1579	6104	611	6120	595
	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	2136	174	2083	227	2224	86	2212	98
	FACULTAD DE CIENCIAS	3274	1170	3273	1171	3995	449	4026	418
	ESCUELA DE TECNOLOGÍA ODONTOLÓGICA	3955	423	3910	468	4236	142	4205	173
	ESCUELA DE PARTERAS	573	28	555	46	592	9	586	15
	ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGIA	583	21	577	27	593	11	591	13
	ESCUELA DE MUSICA	477	209	521	165	625	61	626	60
	LIC. EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION	145	73	157	61	193	25	193	25
	ESCUELA DE ADMINISTRACION	2213	1030	2229	1014	2807	436	2842	401
	ESCUELA DE NUTRICION	4307	849	4227	929	4831	325	4822	334
	TECNOLOGIA MEDICA	1619	74	1572	121	1662	31	1656	37
	INSITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	1731	88	1691	128	1781	38	1770	49
ESCUELA SCOSERIA	872	116	837	151	939	49	932	56	
Total	607	52	599	60	635	24	635	24	
	84611	17379	83396	18594	94971	7019	94924	7066	

12. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR FACULTADES EN RELACIÓN AL DOMINIO DE ALGUNA OTRA LENGUA (DIFERENTE A LAS ANTERIORES) POR HABILIDADES DE LECTURA, COMPRENSIÓN ORAL, ESCRITURA Y EXPRESIÓN ORAL

	¿Lee en alguna otra lengua?		¿Comprende oralmente alguna otra lengua?		¿Escribe en alguna otra lengua?		¿Habla en alguna otra lengua	
	No lee otra lengua	Sí lee otra lengua	No comprende oralmente otra lengua	Sí comprende oralmente otra lengua	No escribe en otra lengua	Sí escribe en otra lengua	No habla otra lengua	Sí habla otra lengua
FACULTAD DE AGRONOMIA	1643	42	1649	36	1654	31	1652	33
FACULTAD DE ARQUITECTURA	5834	208	5847	195	5881	161	5875	167
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS	12004	337	12039	302	12087	254	12074	267
FACULTAD DE DERECHO	13085	434	13153	366	13199	320	13186	333
FACULTAD DE INGENIERIA	8826	396	8868	354	8919	303	8911	311
FACULTAD DE MEDICINA	7617	213	7629	201	7656	174	7651	179
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA	2044	42	2054	32	2058	28	2054	32
FACULTAD DE QUIMICA	4147	178	4163	162	4183	142	4185	140
FACULTAD DE VETERINARIA	2722	65	2729	58	2740	47	2739	48
FACULTAD DE HUMANIDADES	4487	358	4577	268	4627	218	4629	216
REGIONAL NORTE	1762	29	1766	25	1774	17	1773	18
INST. ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES	1909	94	1915	88	1938	65	1934	69
FACULTAD DE PSICOLOGÍA	6515	200	6545	170	6566	149	6555	160
FACULTAD DE ENFERMERIA	2261	49	2269	41	2279	31	2274	36
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	4316	128	4344	100	4369	75	4367	77
FACULTAD DE CIENCIAS	4166	212	4208	170	4227	151	4223	155
ESCUELA DE TECNOLOGÍA ODONTOLÓGICA	590	11	591	10	592	9	590	11
ESCUELA DE PARTERAS	587	17	592	12	592	12	592	12
ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGIA	665	21	670	16	672	14	671	15
ESCUELA DE MUSICA	195	23	202	16	205	13	205	13
LIC. EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION	3150	93	3171	72	3185	58	3177	66
ESCUELA DE ADMINISTRACION	5059	97	5071	85	5086	70	5081	75
ESCUELA DE NUTRICION	1664	29	1670	23	1673	20	1673	20
TECNOLOGIA MEDICA	1786	33	1791	28	1796	23	1796	23
INSITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	971	17	974	14	978	10	976	12
ESCUELA SCOSERIA	642	17	643	16	650	9	647	12
Total	98647	3343	99130	2860	99586	2404	99490	2500

13. DOMINIO DE LENGUAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS POR TRAMOS ETARIOS

13.a. INGLÉS

En el presente análisis se ha distribuido la población total de estudiantes universitarios en cuatro tramos etarios: 1) menos de 20 años, 2) de 20 a 24 años, 3) de 25 a 29 años y 4) de 30 años o más.

Se puede observar que el tramo etario de 20 a 24 años es en el que se concentra el mayor porcentaje de estudiantes que reconocen leer 42,1%, comprender oralmente 43,0%, escribir 43,6% y hablar 43,8%.

En segundo lugar se destaca el tramo etario de 25 a 29 años, en tercer lugar el de 30 años o más y en último lugar el de menos de 20 años. Se señala que este ordenamiento puede responder a la matrícula y no a razones del dominio de la lengua por tramos etarios, por tanto se despejará esta incógnita en un estudio posterior para cada lengua.

		Tramo Etario				Total
		Menos de 20 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	30 años o más	
¿Lee en inglés?	No lee inglés	3044	10812	7816	7768	29440
		10,3%	36,7%	26,5%	26,4%	100,0%
	Sí lee inglés	9931	30561	18568	13490	72550
		13,7%	42,1%	25,6%	18,6%	100,0%
¿Comprende oralmente el inglés?	No comprende oralmente inglés	4268	14185	10118	10145	38716
		11,0%	36,6%	26,1%	26,2%	100,0%
	Sí comprende oralmente inglés	8707	27188	16266	11113	63274
		13,8%	43,0%	25,7%	17,6%	100,0%
¿Escribe en inglés?	No escribe en inglés	4115	15924	11867	11726	43632
		9,4%	36,5%	27,2%	26,9%	100,0%
	Sí escribe en inglés	8860	25449	14517	9532	58358
		15,2%	43,6%	24,9%	16,3%	100,0%
¿Habla en inglés?	No habla inglés	5367	18444	13123	12735	49669
		10,8%	37,1%	26,4%	25,6%	100,0%
	Sí habla inglés	7608	22929	13261	8523	52321
		14,5%	43,8%	25,3%	16,3%	100,0%

13.b. FRANCÉS

Se puede observar que el tramo etario de 30 o más años es en el que se concentra el mayor porcentaje de estudiantes que reconocen leer 41,1 %, comprender oralmente 38,8 %, escribir 36,6 % y hablar 36,0 %.

En segundo lugar se destaca el tramo etario de 25 a 29 años, en tercer lugar el de 20 a 24 años y en último lugar el de menos de 20 años.

		Tramo Etario				Total
		Menos de 20 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	30 años o más	
¿Lee en francés?	No lee francés	12482	39054	23069	16978	91583
		13,6%	42,6%	25,2%	18,5%	100,0%
	Sí lee francés	493	2319	3315	4280	10407
		4,7%	22,3%	31,9%	41,1%	100,0%
¿Comprende oralmente el francés?	No comprende oralmente francés	12512	39494	23997	18266	94269
		13,3%	41,9%	25,5%	19,4%	100,0%
	Sí comprende oralmente francés	463	1879	2387	2992	7721
		6,0%	24,3%	30,9%	38,8%	100,0%
¿Escribe en francés?	No escribe en francés	12654	40286	25282	19806	98028
		12,9%	41,1%	25,8%	20,2%	100,0%
	Sí escribe en francés	321	1087	1102	1452	3962
		8,1%	27,4%	27,8%	36,6%	100,0%
¿Habla en francés?	No habla francés	12654	40250	25204	19782	97890
		12,9%	41,1%	25,7%	20,2%	100,0%
	Sí habla francés	321	1123	1180	1476	4100
		7,8%	27,4%	28,8%	36,0%	100,0%

13.c. PORTUGUÉS

Se puede observar que el tramo etario de 20 a 24 años es en el que se concentra el mayor porcentaje de estudiantes que reconocen leer 38,2 %, comprender oralmente 40,4 %, escribir 41,1 % y hablar 40,2 %.

En segundo lugar se destaca el tramo etario de 25 a 29 años, en tercer lugar el de 30 o más años y en último lugar el de menos de 20 años.

		Tramo Etario				Total
		Menos de 20 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	30 años o más	
¿Lee en portugués?	No lee portugués	10056	29875	18327	13656	71914
		14,0%	41,5%	25,5%	19,0%	100,0%
	Sí lee portugués	2919	11498	8057	7602	30076
		9,7%	38,2%	26,8%	25,3%	100,0%
¿Comprende oralmente el portugués?	No comprende oralmente portugués	9149	27158	17149	13364	66820
		13,7%	40,6%	25,7%	20,0%	100,0%
	Sí comprende oralmente portugués	3826	14215	9235	7894	35170
		10,9%	40,4%	26,3%	22,4%	100,0%
¿Escribe en portugués?	No escribe en portugués	11662	36831	23617	18820	90930
		12,8%	40,5%	26,0%	20,7%	100,0%
	Sí escribe en portugués	1313	4542	2767	2438	11060
		11,9%	41,1%	25,0%	22,0%	100,0%
¿Habla en portugués?	No habla portugués	10930	34006	21575	17147	83658
		13,1%	40,6%	25,8%	20,5%	100,0%
	Sí habla portugués	2045	7367	4809	4111	18332
		11,2%	40,2%	26,2%	22,4%	100,0%

13.d. ITALIANO

Se puede observar que el tramo etario de 20 a 24 años es en el que se concentra el mayor porcentaje de estudiantes que reconocen leer 36,1 %, comprender oralmente 37,8 %, escribir 38,9 % y hablar 37,4 %.

En segundo lugar se destaca el tramo etario de 30 o más años con poca diferencia significativa con respecto al tramo de 25 a 29 años y por último el tramo de menos de 20 años.

		Tramo Etario				Total
		Menos de 20 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	30 años o más	
¿Lee en italiano?	No lee italiano	10624	35092	22134	16761	84611
		12,6%	41,5%	26,2%	19,8%	100,0%
	Sí lee italiano	2351	6281	4250	4497	17379
		13,5%	36,1%	24,5%	25,9%	100,0%
¿Comprende oralmente el italiano?	No comprende oralmente italiano	10528	34353	21740	16775	83396
		12,6%	41,2%	26,1%	20,1%	100,0%
	Sí comprende oralmente italiano	2447	7020	4644	4483	18594
		13,2%	37,8%	25,0%	24,1%	100,0%
¿Escribe en italiano?	No escribe en italiano	11650	38645	24919	19757	94971
		12,3%	40,7%	26,2%	20,8%	100,0%
	Sí escribe en italiano	1325	2728	1465	1501	7019
		18,9%	38,9%	20,9%	21,4%	100,0%
¿Habla en italiano?	No habla italiano	11816	38727	24766	19615	94924
		12,4%	40,8%	26,1%	20,7%	100,0%
	Sí habla italiano	1159	2646	1618	1643	7066
		16,4%	37,4%	22,9%	23,3%	100,0%

13.e. DOMINIO DE ALGUNA OTRA LENGUA DIFERENTE AL INGLÉS, PORTUGUÉS, ITALIANO O FRANCÉS

Se puede observar que el tramo etario de 20 a 24 años es en el que se concentra el mayor porcentaje de estudiantes que reconocen leer en alguna otra lengua que no sea inglés, portugués, italiano o francés. Reconoce leer el 34,5 %, comprender oralmente el 35,7 %, escribir el 37,0 % y hablar el 36,3 %.

En segundo lugar se destaca el tramo etario de 30 o más años, en tercer lugar el de 25 a 29 y en último lugar el de menos de 20 años.

		Tramo Etario				Total
		Menos de 20 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	30 años o más	
¿Lee en alguna otra lengua?	No lee otra lengua	12632	40219	25566	20230	98647
		12,8%	40,8%	25,9%	20,5%	100,0%
	Sí lee otra lengua	343	1154	818	1028	3343
		10,3%	34,5%	24,5%	30,8%	100,0%
¿Comprende oralmente alguna otra lengua?	No comprende oralmente otra lengua	12645	40352	25683	20450	99130
		12,8%	40,7%	25,9%	20,6%	100,0%
	Sí comprende oralmente otra lengua	330	1021	701	808	2860
		11,5%	35,7%	24,5%	28,3%	100,0%
¿Escribe en alguna otra lengua?	No escribe en otra lengua	12689	40483	25809	20605	99586
		12,7%	40,7%	25,9%	20,7%	100,0%
	Sí escribe en otra lengua	286	890	575	653	2404
		11,9%	37,0%	23,9%	27,2%	100,0%
¿Habla en alguna otra lengua?	No habla otra lengua	12685	40465	25759	20581	99490
		12,8%	40,7%	25,9%	20,7%	100,0%
	Sí habla otra lengua	290	908	625	677	2500
		11,6%	36,3%	25,0%	27,1%	100,0%

14. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DOMINIO DE LENGUAS POR TRAMOS ETARIOS SEGÚN HABILIDADES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

14. a.1. INGLÉS. Lectura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 71,13 % reconoce que lee inglés frente al 28,86 % que dice que no lee inglés. Esto significa que 71 de cada cien alumnos dicen que pueden leer inglés, mientras que 29 de cada cien no pueden leerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 76,53 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 73,86 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 70,37 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 63,45 %.

En síntesis, el dominio del inglés a nivel de la lectura aumenta en sentido inversamente proporcional a la edad, cuanto más jóvenes, aumenta el porcentaje de los estudiantes que dicen leer inglés.

		¿Lee en el idioma inglés?		Total
		No lee inglés	Sí lee inglés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	3044 (23,46 %)	9931 (76,53 %)	12975
	De 20 a 24 años	10812 (26,13 %)	30561 (73,86 %)	41373
	De 25 a 29 años	7816 (29,63 %)	18568 (70,37 %)	26384
	30 años o más	7768 (36,54 %)	13490 (63,45 %)	21258
Total		29440 (28,86 %)	72550 (71,13 %)	101990

14.a.2. INGLÉS. Comprensión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 62,03 % reconoce que comprende oralmente el inglés frente a 37,96 % que dice que no comprende. Esto significa que 62 de cada cien alumnos dicen que pueden comprender oralmente inglés, mientras que 38 de cada cien dicen que no lo comprenden.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes

universitarios que tienen menos de 20 años representan un 67,10 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 65,71 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 61,65 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 52,27 %.

En síntesis, el dominio del inglés a nivel de la comprensión oral aumenta en sentido inversamente proporcional a la edad, cuanto más jóvenes, aumenta el porcentaje de los estudiantes que dicen comprender oralmente el inglés, tendencia que se mantiene en relación a la lectura.

		¿Comprende oralmente el inglés?		Total
		No comprende oralmente inglés	Sí comprende oralmente inglés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	4268 (32,89 %)	8707 (67,10%)	12975
	De 20 a 24 años	14185 (34,28 %)	27188 (65,71%)	41373
	De 25 a 29 años	10118 (38,34 %)	16266 (61,65 %)	26384
	30 años o más	10145 (47,72 %)	11113 (52,27 %)	21258
Total		38716 (37,96 %)	63274 (62,03 %)	101990

14.a.3. INGLÉS. Escritura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 57,21 % reconoce que escribe en inglés frente al 42,78 % que reconoce que no escribe. Esto significa que 57 de cada cien alumnos dicen que pueden escribir en inglés, mientras que 43 de cada cien dicen que no lo escriben.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 68,28 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 61,51 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 55,02 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 44,83 %.

En síntesis, el dominio del inglés a nivel de la escritura también aumenta en sentido inversamente proporcional a la edad, cuanto más jóvenes, aumenta el porcentaje de los estudiantes que dicen escribir en inglés.

		¿Escribe en inglés?		Total
		No escribe en inglés	Sí escribe en inglés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	4115 (31,71 %)	8860 (68,28 %)	12975
	De 20 a 24 años	15924 (38,48 %)	25449 (61,51 %)	41373
	De 25 a 29 años	11867 (44,97 %)	14517 (55,02 %)	26384
	30 años o más	11726 (55,16 %)	9532 (44,83 %)	21258
Total		43632 (42,78 %)	58358 (57,21 %)	101990

14.a.4. INGLÉS. Expresión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 51,30 % reconoce que habla en inglés frente al 48,69 % que reconoce que no lo hace. Esto significa que 51 de cada cien alumnos dicen que pueden hablar en inglés, mientras que 49 de cada cien dicen que no lo hacen.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 58,63 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 55,42 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 50,26 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 40,09 %.

En síntesis, el dominio del inglés a nivel de la expresión oral de inglés también aumenta en sentido inversamente proporcional a la edad, cuanto más jóvenes, aumenta el porcentaje de los estudiantes que dicen hablar en inglés.

		¿Habla en inglés?		Total
		No habla inglés	Si habla inglés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	5367 (41,36 %)	7608 (58,63 %)	12975
	De 20 a 24 años	18444 (44,57 %)	22929 (55,42 %)	41373
	De 25 a 29 años	13123 (49,73 %)	13261 (50,26 %)	26384
	30 años o más	12735 (59,90 %)	8523 (40,09 %)	21258
Total		49669 (48,69 %)	52321 (51,30 %)	101990

14. b.1. FRANCÉS. Lectura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 10,20 % reconoce que lee francés frente al 89,79 % que dice que no lee francés. Esto significa que 10 de cada cien alumnos dicen que pueden leer inglés, mientras que 90 de cada cien no pueden leerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 3,79 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 5,60 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 12,56 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 20,13 %.

En síntesis, el dominio del francés a nivel de la lectura aumenta en sentido directamente proporcional a la edad; a mayor edad, mayor porcentaje de los estudiantes dicen leer francés.

		¿Lee en francés?		Total
		No lee francés	Sí lee francés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	12482 (96,20 %)	493 (3,79 %)	12975
	De 20 a 24 años	39054 (94,39 %)	2319 (5,60 %)	41373
	De 25 a 29 años	23069 (87,43 %)	3315 (12,56 %)	26384
	30 años o más	16978 (79,86 %)	4280 (20,13 %)	21258
Total		91583 (89,79 %)	10407 (10,20 %)	101990

14.b.2. FRANCÉS. Comprensión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 7,57 % reconoce que comprende oralmente el francés frente a 92,42 % que dice que no lo comprende. Esto significa que 8 de cada cien alumnos dicen que pueden comprender oralmente francés, mientras que 92 de cada cien dicen que no lo comprenden.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 3,56 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 4,54 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 9,04 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con

14,07 %.

En síntesis, el dominio del francés a nivel de la comprensión oral aumenta en sentido directamente proporcional a la edad; a mayor edad, mayor porcentaje de los estudiantes dicen comprender oralmente el francés.

		¿Comprende oralmente el francés?		Total
		No comprende oralmente francés	Sí comprende oralmente francés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	12512 (96,43 %)	463 (3,56 %)	12975
	De 20 a 24 años	39494 (95,45 %)	1879 (4,54 %)	41373
	De 25 a 29 años	23997 (90,95 %)	2387 (9,04 %)	26384
	30 años o más	18266 (85,92 %)	2992 (14,07 %)	21258
Total		94269 (92,42 %)	7721 (7,57 %)	101990

14.b.3. FRANCÉS. Escritura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 3,88 % reconoce que escribe francés frente a 96,11 % que dice que no lo escribe. Esto significa que 4 de cada cien alumnos dicen que pueden escribir en francés, mientras que 96 de cada cien dicen que no pueden hacerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 2,47 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 2,62 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 4,17 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 6,83 %.

En síntesis, el dominio del francés a nivel de la escritura aumenta en sentido directamente proporcional a la edad; a mayor edad, mayor porcentaje de los estudiantes dicen escribir en francés.

		¿Escribe en francés?		Total
		No escribe en francés	Sí escribe en francés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	12654 (97,52 %)	321 (2,47 %)	12975
	De 20 a 24 años	40286 (97,37 %)	1087 (2,62 %)	41373
	De 25 a 29 años	25282 (95,82 %)	1102 (4,17 %)	26384
	30 años o más	19806 (93,16 %)	1452 (6,83 %)	21258
Total		98028 (96,11 %)	3962 (3,88 %)	101990

14.b.4. FRANCÉS. Expresión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 4,02 % reconoce que habla francés frente a 95,97 % que dice que no lo habla. Esto significa que 4 de cada cien alumnos dicen que pueden escribir en francés, mientras que 96 de cada cien dicen que no pueden hacerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 2,47 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 2,71 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 4,47% y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 6,94%.

En síntesis, el dominio del francés a nivel de la expresión oral aumenta en sentido directamente proporcional a la edad; a mayor edad, mayor porcentaje de los estudiantes dicen hablar en francés.

		¿Habla en francés?		Total
		No habla francés	Sí habla francés	
Tramo Etario	Menos de 20 años	12654 (97,52 %)	321 (2,47 %)	12975
	De 20 a 24 años	40250 (97,28 %)	1123 (2,71 %)	41373
	De 25 a 29 años	25204 (95,52 %)	1180 (4,47 %)	26384
	30 años o más	19782 (93,05 %)	1476 (6,94 %)	21258
Total		97890 (95,97 %)	4100 (4,02 %)	101990

14. c. PORTUGUÉS

14. c.1. PORTUGUÉS. Lectura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 29,48 % reconoce que lee portugués frente al 70,51 % que dice que no lo lee. Esto significa que 29 de cada cien alumnos dicen que pueden leer portugués, mientras que 71 de cada cien dicen que no pueden leerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 22,49 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 27,79 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 30,53 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 35,76 %.

En síntesis, el dominio del portugués a nivel de la lectura aumenta en sentido directamente proporcional a la edad, al aumentar la edad, aumenta el porcentaje de los estudiantes que dicen leer portugués.

		¿Lee en portugués?		Total
		No lee portugués	Sí lee portugués	
Tramo Etario	Menos de 20 años	10056 (77,50 %)	2919 (22,49 %)	12975
	De 20 a 24 años	29875 (72,20 %)	11498 (27,79 %)	41373
	De 25 a 29 años	18327 (69,46 %)	8057 (30,53 %)	26384
	30 años o más	13656 (64,23 %)	7602 (35,76 %)	21258
Total		71914 (70,51 %)	30076 (29,48 %)	101990

14.c.2. PORTUGUÉS. Comprensión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 34,48 % reconoce que comprende oralmente el portugués frente a 65,51 % que dice que no lo comprende. Esto significa que 34 de cada cien alumnos dicen que pueden comprender oralmente portugués, mientras que 66 de cada cien dicen que no lo comprenden oralmente.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes

universitarios que tienen menos de 20 años representan un 29,48 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 34,35 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 35 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 37,13 %.

En síntesis, el dominio del portugués a nivel de la comprensión oral aumenta en sentido directamente proporcional a la edad; a mayor edad, mayor porcentaje de los estudiantes dicen comprender oralmente el portugués.

		¿Comprende oralmente el portugués?		Total
		No comprende oralmente portugués	Sí comprende oralmente portugués	
Tramo Etario	Menos de 20 años	9149 (70,51 %)	3826 (29,48 %)	12975
	De 20 a 24 años	27158 (65,64 %)	14215 (34,35 %)	41373
	De 25 a 29 años	17149 (64,99 %)	9235 (35,00 %)	26384
	30 años o más	13364 (62,86 %)	7894 (37,13 %)	21258
Total		66820 (65,51 %)	35170 (34,48 %)	101990

14.c.3. PORTUGUÉS. Escritura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 10,84 % reconoce que escribe portugués frente a 89,15 % que dice que no lo escribe. Esto significa que 11 de cada cien alumnos dicen que pueden escribir en portugués, mientras que 89 de cada cien dicen que no pueden hacerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 10,11 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 10,97 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 10,48 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 11,46 %.

En síntesis, el dominio del portugués a nivel de la escritura aumenta en sentido directamente proporcional a la edad; a mayor edad, mayor porcentaje de los estudiantes dicen escribir en portugués, aunque las diferencias en términos relativos no son significativas.

		¿Escribe en portugués?		Total
		No escribe en portugués	Sí escribe en portugués	
Tramo Etario	Menos de 20 años	11662 (89,88 %)	1313 (10,11 %)	12975
	De 20 a 24 años	36831 (89,02 %)	4542 (10,97 %)	41373
	De 25 a 29 años	23617 (89,51 %)	2767 (10,48 %)	26384
	30 años o más	18820 (88,53 %)	2438 (11,46 %)	21258
Total		90930 (89,15 %)	11060 (10,84 %)	101990

14.c.4. PORTUGUÉS. Expresión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 17,97 % reconoce que habla portugués frente a 82,02 % que dice que no lo habla. Esto significa que 18 de cada cien alumnos dicen que pueden escribir en portugués, mientras que 82 de cada cien dicen que no pueden hacerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 15,76 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 17,84 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 18,22 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 19,33 %.

En síntesis, el dominio del portugués a nivel de la expresión oral aumenta en sentido directamente proporcional a la edad; a mayor edad, mayor porcentaje de los estudiantes dicen hablar en portugués, aunque las diferencias en términos relativos son poco significativas.

		¿Habla en portugués?		Total
		No habla portugués	Sí habla portugués	
Tramo Etario	Menos de 20 años	10930 (84,23 %)	2045 (15,76 %)	12975
	De 20 a 24 años	34006 (82,39 %)	7367 (17,84 %)	41373
	De 25 a 29 años	21575 (81,77 %)	4809 (18,22 %)	26384
	30 años o más	17147 (80,66 %)	4111 (19,33 %)	21258
Total		83658 (82,02 %)	18332 (17,97 %)	101990

14. d. ITALIANO

14. d.1. ITALIANO. Lectura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 17,03 % reconoce que lee italiano frente al 82,96 % que dice que no lo lee. Esto significa que 17 de cada cien alumnos dicen que pueden leer portugués, mientras que 83 de cada cien dicen que no pueden leerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 18,11 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 15,18 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 16,10 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 21,15 %.

En síntesis, el dominio del italiano a nivel de la lectura no presenta correlación con los tramos etarios, a diferencia de las otras lenguas.

		¿Lee en italiano?		Total
		No lee italiano	Sí lee italiano	
Tramo Etario	Menos de 20 años	10624 (81,88 %)	2351 (18,11 %)	12975
	De 20 a 24 años	35092 (84,81 %)	6281 (15,18 %)	41373
	De 25 a 29 años	22134 (83,89 %)	4250 (16,10 %)	26384
	30 años o más	16761 (78,84 %)	4497 (21,15 %)	21258
Total		84611 (82,96 %)	17379 (17,03 %)	101990

14.d.2. ITALIANO. Comprensión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 18,23 % reconoce que comprende oralmente el italiano frente a 81,76 % que dice que no lo comprende. Esto significa que 18 de cada cien alumnos dicen que pueden comprender oralmente italiano, mientras que 82 de cada cien dicen que no lo comprenden oralmente.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 18,85 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 16,96 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 17,60 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más

con 21,08 %.

En síntesis, el dominio del italiano a nivel de la comprensión oral no guarda correlación con los tramos etarios a diferencia de las otras lenguas.

		¿Comprende oralmente el italiano?		Total
		No comprende oralmente italiano	Sí comprende oralmente italiano	
Tramo Etario	Menos de 20 años	10528 (81,14 %)	2447 (18,85 %)	12975
	De 20 a 24 años	34353 (83,03 %)	7020 (16,96 %)	41373
	De 25 a 29 años	21740 (82,39 %)	4644 (17,60 %)	26384
	30 años o más	16775 (78,91 %)	4483 (21,08 %)	21258
Total		83396 (81,76 %)	18594 (18,23 %)	101990

14.d.3. ITALIANO. Escritura por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 6,88 % reconoce que escribe italiano frente a 93,11 % que dice que no lo escribe. Esto significa que 7 de cada cien estudiantes dicen que pueden escribir en portugués, mientras que 93 de cada cien dicen que no pueden hacerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 10,21 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 6,59 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 5,55 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 7,06 %.

En síntesis, el dominio del italiano a nivel de la escritura no guarda correlación con los tramos etarios a diferencia de las otras lenguas.

		¿Escribe en italiano?		Total
		No escribe en italiano	Sí escribe en italiano	
Tramo Etario	Menos de 20 años	11650 (89,78 %)	1325 (10,21 %)	12975
	De 20 a 24 años	38645 (93,40 %)	2728 (6,59 %)	41373
	De 25 a 29 años	24919 (94,44 %)	1465 (5,55 %)	26384
	30 años o más	19757 (92,93 %)	1501 (7,06 %)	21258
Total		94971 (93,11 %)	7019 (6,88 %)	101990

14.d.4. ITALIANO. Expresión oral por tramos etarios

Del total de estudiantes universitarios (101.990), el 6,92 % reconoce que habla italiano frente a 93,07 % que dice que no lo habla. Esto significa que 7 de cada cien alumnos dicen que pueden escribir en italiano, mientras que 93 de cada cien dicen que no pueden hacerlo.

Al comparar los porcentajes por tramos etarios se observa que los estudiantes universitarios que tienen menos de 20 años representan un 8,93 %, en segundo lugar el tramo etario de 20 a 24 años representa un 6,39 %, en tercer lugar se ubica el tramo etario de 25 a 29 años con 6,13 % y en último lugar el tramo etario de 30 años o más con 7,72 %.

En síntesis, el dominio del italiano a nivel de la expresión oral no guarda correlación con los tramos etarios a diferencia de las otras lenguas.

		¿Habla en italiano?		Total
		No habla italiano	Sí habla italiano	
Tramo Etario	Menos de 20 años	11816 (91,06 %)	1159 (8,93 %)	12975
	De 20 a 24 años	38727 (93,60 %)	2646 (6,39 %)	41373
	De 25 a 29 años	24766 (93,86 %)	1618 (6,13 %)	26384
	30 años o más	19615 (92,27 %)	1643 (7,72 %)	21258
Total		94924 (93,07 %)	7066 (6,92 %)	101990

Pregunta formulada en el censo de estudiantes universitarios 2007:

18-¿Cuál es su dominio o manejo de idiomas ? (Marque con una cruz lo que corresponda)

	Inglés	Portugués	Francés	Italiano	Otro
Leo					
Comprendo oralmente					
Escribo					
Hablo					

APÉNDICE 7

PANORAMA DE LAS NORMAS JURÍDICAS URUGUAYAS

CON CONSECUENCIAS POLÍTICO-LINGÜÍSTICAS

Juan Manuel Fustes

Introducción

El propósito de este informe es el de ampliar y sustentar lo afirmado en el **Documento 1**, cuando se sostiene que “el Uruguay es uno de los países en los cuales no ha habido, en ningún momento de su historia, políticas o actos de planificación [referidos a lo lingüístico] de estado explicitadas en lo legal-jurídico y administradas orgánicamente en el entramado del aparato del Estado”.

En el mismo documento se presentan algunos ejemplos aislados dentro del derecho positivo uruguayo, de los cuales nos proponemos dar cuenta y ampliar. No tenemos, de todos modos, la intención de agotar la cuestión puesto que la consideramos como el posible objeto de una investigación más exhaustiva, para la cual se requeriría tiempo y un equipo de trabajo considerables⁸⁶.

Si procedemos a un rastreo a través del derecho uruguayo y siguiendo el orden jurídico en escala jerárquica, nos encontramos con:

- 1) Constitución de la República: no hace mención a una lengua oficial de la República Oriental del Uruguay, más allá del hecho de que la única versión existente de dicho texto es en español.
- 2) Leyes o decretos: existen variadas menciones a lenguas en distintos caracteres y con diferentes propósitos, de lo que pensamos dar cuenta en modo razonado a continuación. Las leyes que nombraremos son: Ley de Educación Común, Código Civil, 9.795, 10.300, 10.350, 13.663, 13.664, 15.032, 15.982, 16.060, 16.386, 16.871, 16.893, 17.011, 17.250, 17.378, 17.775 y 18.026 y el decreto 734/78.

⁸⁶ En este momento existe un proyecto dirigido por la Dra. Graciela Barrios y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica que se encuentra trabajando en este mismo sentido.

1. Normas en las que se presupone el español como lengua de los ciudadanos en todo el territorio nacional

1.1. Respetto a la rotulación de los productos a la venta

Existen varias leyes que aluden a la obligatoriedad del español en determinadas instancias sin preceptuarlo como lengua oficial ni que se trasluzca en ellas una intención de protección del español frente a otras lenguas, sino simplemente la presuposición de que el Español es lengua de cualquier uruguayo y por lo tanto aquélla en la que le será más fácil entender un texto con contenido importante, que la ley considera que debe ser comprendido.

Así tenemos que, según el artículo 3º de la Ley N° 13.663, los envases de los fertilizantes deben presentar rótulos en "castellano", visibles e indelebles. Lo mismo establece el artículo 11 de la Ley N° 13.664 para las semillas y en el artículo 6º de la Ley N° 17.775 respecto a las pinturas que contengan plomo.

Estos principios se generalizan para todos los productos con la aprobación de la Ley N° 17.250, de defensa del consumidor, que establece dentro de los “derechos básicos del consumidor” (Capítulo II), en los artículos 6º inciso C, y artículos 13 y 29, que la información presentada acerca de los productos y los contratos de adhesión deben ofrecerse en español (“sin perjuicio que puedan emplearse además otros idiomas”) y “en términos claros y con caracteres fácilmente legibles, de modo tal que faciliten la comprensión del consumidor” (art. 29).

Citamos a continuación los pasajes de las leyes a las que nos hemos referido:

Ley N° 13.663

FERTILIZANTES

SE FIJAN NORMAS PARA REGULAR LA PRODUCCION, COMERCIALIZACION, IMPORTACION Y EXPORTACION Y PARA FOMENTAR SU USO

(...)

CAPITULO III

Comercialización

SECCION I

ROTULACION

Artículo 3º) Los envases de los fertilizantes que se vendan, ofrezcan en venta, sean expuestos a la venta o transporten dentro del país, deberán llevar un rótulo, escrito en

castellano en forma visible o indeleble, colocado en la forma y con los datos que la reglamentación establezca (...)

Ley N° 13.664

SEMILLAS

SE ESTABLECEN NORMAS PARA REGULAR LA PRODUCCION, CERTIFICACION, COMERCIALIZACION, IMPORTACION Y EXPORTACION.

(...)

CAPITULO IV

Comercialización

SECCION I

Caracterización y Rotulación

(...)

Artículo 11) Los envases de las semillas a que se refiere el artículo anterior deberán llevar un rótulo escrito en castellano, en forma visible e indeleble, colocado en la forma y con los datos que la reglamentación establezca (...)

Ley N° 17.250

DEFENSA DEL CONSUMIDOR

(...)

CAPITULO II

DERECHOS BASICOS DEL CONSUMIDOR

Artículo 6°) Son derechos básicos de consumidores:

(...)

C) La información suficiente, clara, veraz, en idioma español sin perjuicio que puedan emplearse además otros idiomas.

(...)

Artículo 13) Toda información referente a una relación de consumo deberá expresarse en idioma español sin perjuicio que además puedan usarse otros idiomas.

(...)

Artículo 29) Los contratos de adhesión serán redactados en idioma español, en términos claros y con caracteres fácilmente legibles, de modo tal que faciliten la comprensión del consumidor.

Ley N° 17.775

PREVENCIÓN DE LA CONTAMINACIÓN POR PLOMO

(...)

CAPÍTULO II

DE LAS PINTURAS

(...)

Artículo 6º) Los envases de los productos que contengan plomo, deberán presentarse con las instrucciones en idioma español y en ellas se señalará el contenido de plomo y las indicaciones relacionadas con el uso cauteloso del producto.

1.2. Respecto a usos lingüísticos en los medios de comunicación

Las regulaciones que atañen a los medios de comunicación están actualmente a cargo de la URSEC (Unidad Reguladora de Servicios de Comunicaciones). Este organismo sustenta su tarea de contralor en una serie de leyes y decretos que contienen principalmente los requisitos formales y técnicos para que un ente de difusión (radial, televisivo, de televisión para abonados) esté habilitado para emitir.

Entre los decretos reguladores sólo hallamos respecto a los usos lingüísticos en los medios de comunicación el decreto 734/78 que en su artículo 30 hace mención del uso de lenguas extranjeras en los medios de difusión. Lo establecido allí indica que, en caso de querer emitirse un programa en una lengua extranjera, la emisora deberá comunicar y pedir autorización a la URSEC. Además, por el artículo 31, deberá conservar las grabaciones de esas emisiones por el doble de tiempo que el requerido cuando la emisión es en español, es decir por 10 días. El espíritu de ese inciso está en que, en el caso que alguna persona se sintiere ofendida por lo dicho en un programa en lengua extranjera tendrá más tiempo para reclamar ante la justicia, por la posible intervención de un traductor en el caso.

Esto significa que no existe una "protección" del español a través de la normativa de los medios de comunicación sino una presuposición de que dentro del territorio nacional la primera lengua es el español. Basta comparar con la República Argentina para encontrar una política claramente protectora del español. Sólo para dar un ejemplo, en las emisiones radiales o televisivas los locutores deben anunciar en español los títulos de las canciones en lengua extranjera.

DECRETO 734/78

(actualizado con sus modificativos Dctos. 327/80 y 350/86)

Artículo 30º) La transmisión de programas en idioma extranjero deberá obtener la autorización de la Dirección Nacional de Comunicaciones - y estar a sus directivas - especificándose si se trata de una emisión de enseñanza de la lengua, el espacio de una colectividad dada, una expresión cultural, informativa, miscelánea o de comentarios. Se tendrá a la orden la traducción correspondiente.

Estos programas estarán sometidos a las mismas responsabilidades de los nacionales.

Artículo 31º) Las estaciones de radiodifusión están obligadas a grabar (sonido e imagen en su caso) todas las emisiones que determine la Dirección Nacional de Comunicaciones, y sin solicitud expresa, las siguientes:

1- Programas en idioma extranjero;

2- Informativos;

3- Comentarios, entrevistas, polémicas o dialogados que contengan opinión sobre la política y la problemática nacional e internacional. La grabación (1) deberá conservarse durante diez días hábiles a la orden de la Dirección Nacional de Comunicaciones, con la correspondiente traducción. Las grabaciones (2) y (3) deberán conservarse durante cinco días hábiles, a la orden de la Dirección Nacional de Comunicaciones.

1.3. Otras referencias

Además de las leyes que acabamos de mencionar, encontramos, sin demasiada relevancia, en la Ley de presupuesto N° 14.106 en la que, para cubrir las vacantes en las Naciones Unidas, se da por descontado el conocimiento del español entre los funcionarios del Escalafón Administrativo del Ministerio de Relaciones Exteriores.

Ley N° 14.106

PRESUPUESTO NACIONAL DE SUELDOS, GASTOS E INVERSIONES

(...)

Artículo 197.

Las vacantes que se produzcan en el último grado del escalafón del Servicio Exterior,

Secretario de 3ª, serán provistas anualmente de acuerdo con el siguiente régimen:

(...)

Artículo 200.

Las vacantes a que se refiere el artículo 197, inciso b), serán provistas con funcionarios del Escalafón Administrativo del Ministerio de Relaciones Exteriores que acrediten cumplir los requisitos siguientes, indispensables para el nombramiento:

1º) Poseer el certificado que justifique haber aprobado los cursos de capacitación que realizará el Instituto Artigas del Servicio Exterior, de acuerdo con lo que establecen los artículos 184 y 187.

2º) Poseer además del idioma español, conocimientos suficientes de por lo menos uno de los idiomas de trabajo de las Naciones Unidas.

2. Normas en cuyo espíritu se encuentra la defensa de una determinada variedad de Español.

2.1. La Academia Nacional de Letras, su creación a través del Decreto-ley N° 10.350 y su estatuto fundacional.

2.1.1. Análisis de los considerandos del Decreto-ley N° 10.350 desde un punto de vista lingüístico.

- *Una petite teoría del cambio lingüístico*

Éstos constituyen el único pasaje presente en los textos jurídicos en los que se traslucen concepciones lingüísticas que demuestran la influencia de estudiosos del lenguaje, pues allí se esboza una teoría del cambio lingüístico, al hablar de que el español es “como toda lengua viva, un órgano de perpetua transformación” con un “lógico proceso evolutivo”.

En particular la palabra “órgano” (y en un cierto sentido la palabra “viva”) recuerdan las metáforas biologicistas típicas de las ciencias sociales de fines del siglo XIX. Se produce inevitablemente la colisión entre dos discursos muy diferentes: el científico positivo y el jurídico.

- *La defensa de la pureza*

Se puede caracterizar como una ley de orientación fuertemente purista en cuanto al lenguaje, no se evitan expresiones como “pureza del lenguaje”, o hablar del “uso inadecuado e inconveniente” de algunos vocablos, de la posibilidad de que el Estado se encargue de proteger “adecuadamente [la] evolución [del lenguaje], razonada y estética”, y de que “es necesario velar” sobre la “pureza y conservación” del idioma.

- *Las autoridades*

Se coloca a ciertos especialistas de la lengua, en su lugar de “autoridades” de la misma, refiriéndose a las definiciones acerca de las cuestiones lingüísticas sobre las que ellos se expedían y confiándoles la misión purificadora del lenguaje. Allí se mencionan “escritores y filólogos de responsabilidad y jerarquía notorias en América Latina” y “escritores, filólogos y gramáticos uruguayos de mayor prestancia”.

Es en base a sus opiniones que se entiende la necesidad de la creación de un “instituto público que ejerza el rectorado de la cultura literaria del país”.

- *Una comunidad hispanohablante*

La definición de Español adoptada está fuertemente ligada a la concepción de una comunidad hispanohablante desplegada por América (“que nuestra lengua es instrumento admirable de vinculación y solidaridad entre dieciocho naciones de América”) a la que se suma España, a la que se reconoce un cierto derecho de paternidad sobre la lengua puesto que se dice que “el idioma es el mayor tesoro que nos legó España”.

En consonancia como lo que afirmábamos se dice que “el idioma español, sin dejar de ser tal, adquiere en las naciones del Nuevo Mundo modalidad particular” y “el lenguaje en estos países no debe cristalizarse en casticismo artificial quimérico, que el pueblo no siente y que sería arbitrario imponer”.

Se lee aquí claramente que sería quizá deseable (“quimérico”) que el Español mantuviera todos sus rasgos castizos, y se admite, aunque quizá con una cierta dosis de resignación, la imposibilidad de un retorno a los rasgos españoles. Parece ser ésta una respuesta a otras tendencias aún más puristas que existían en el momento.

- *Factores que distorsionan la pureza*

Además de las formas particulares que toma el español en América, sobre lo cual se inclina por pensarse que se trata de cuestiones de devenir natural de las lenguas en la variable diatópica, se consideran, en cambio, factores de peligro reales por causa del “fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos y lingüísticos” y aunque se reconoce la posibilidad de que este aporte inmigratorio enriquezca nuestra lengua, se afirma a la misma vez que “la corrompe y envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos”.

- *La literatura como manifestación más destacada de la lengua*

Se entiende claramente que las acciones de la ANL debían privilegiar la literatura como manifestación de la lengua sobre la que más es necesario velar.

2.1.2. El estatuto fundacional

En su estatuto, se retoman varias de las ideas expuestas en los considerandos, de modo que se establecen como cometidos de la ANL el ocuparse de determinar el “uso adecuado de la lengua”, contribuir con investigaciones relativas al “español general como al español del Uruguay”, la colaboración y “vinculación con la Real Academia Española”, y la jerarquización de la lengua literaria, promoviendo “la creación y la investigación literarias”.

Se agregan a esto dos cuestiones que deberían resultar interesantes a los efectos de la CPLEP, como el cometido de la contribución a la “definición de políticas lingüísticas nacionales” y “colaborar con el sistema educativo nacional”. Respecto a estos dos temas, acotaremos la extensión del cumplimiento de estos cometidos en el próximo apartado.

2.1.3. La actuación de la ANL, en sus casi 65 años de existencia.

2.1.3.1. Brevísimos recorrido por su historia de producciones.

Para la elaboración de este apartado hemos contado con los invalorable aportes

de Adolfo Elizaincín y Juan Justino Da Rosa, que supieron ilustrarnos en modo breve y conciso pero completo cuál fue el sentido en que se concretó la tarea de la Academia Nacional de Letras.

En cuanto a su historia, que comienza en 1943, se puede afirmar que los primeros veinte años de trabajo de la ANL fueron guiados por los preceptos del purismo lingüístico como los que vemos en los considerandos del Decreto-ley N° 10.350. Es en una etapa posterior, ya entrados en los años 60, que se adopta una postura más científica, descriptiva de la lengua, que como tal significaba el abandono de las preferencias de unas formas sobre otras (la tarea prescriptiva) y el reconocimiento de cualquier fenómeno lingüístico como interesante de ser estudiado. Allí vienen a la luz algunos trabajos lexicográficos (hacia 1966), en los que participaron incluso profesores de Español externos a la ANL.

El período subsiguiente, hacia los años 70 y ya durante la dictadura militar, el gobierno no recurre a la ANL para implementar su política lingüística sino que crea comisiones externas para ocuparse de cuestiones como la campaña de defensa del idioma. Es también dentro ese período, a principios de los años 80, e independientemente de directivas del gobierno, que entra a la discusión de la ANL el tema del español de frontera, por los aportes de los estudios de la Universidad de la República, de modo que la Academia toma contacto y asume esa realidad aunque sin continuar el tema posteriormente.

Los trabajos de los últimos quince años continúan, como siempre, centrados en los estudios literarios, a lo que se agregan aportes del campo lexicográfico, con el acopio de palabras y dichos uruguayos, que conforman un pequeño diccionario, aunque se encuentra en curso un proyecto de más amplias dimensiones: la elaboración de un diccionario del español del Uruguay.

2.1.3.3. Limitaciones, dificultades y particularidades del trabajo de la ANL.

- La ANL contó, además, siempre con el problema de su rol marginal desde el punto de vista de la infraestructura y las asignaciones presupuestales, puesto que no las ha tenido en forma específica sino desde fines de la década del 90.

- El caudal de lo producido en cuanto a estudios lingüísticos nunca fue significativo ni pretendió competir con la Real Academia Española como punto de referencia normativo. Incluso el trabajo lexicográfico de la Academia Nacional de Letras no parece haber tenido un valor vinculante para la educación pública ni para la norma

lingüística local sino solamente a través de lo recogido por la misma RAE.

- Mucho del trabajo de la ANL se volcó hacia la promoción de la literatura uruguaya y los estudios relacionados con ésta.

- Asimismo, la ANL cumple un rol consultivo, puesto que reciben de entes del Estado pedidos de asesoramiento acerca de usos lingüísticos en comunicados públicos, etc. En esos casos, la Academia no hace sino dar cuenta de una norma lingüística que considera no establecida por ella sino que la trasciende y se encuentra en el uso culto local o incluso en las mismas indicaciones normativas de la RAE.

- En cuanto a su cometido de establecer las políticas lingüísticas para el Uruguay, la ANL nunca cumplió tal tarea principalmente por estas razones:

a) falta de requerimiento externo: considerando la supuesta homogeneidad en la que vivía el Uruguay, lo único visualizable como problemático y objeto de posibles intervenciones sobre la lengua eran algunos vocablos extranjeros o lunfardos, de lo que da cuenta la ley de creación.

b) predominio de académicos literatos más que lingüistas, es decir, personas distinguidas por su capacidad de usar la lengua en modo artístico, trabajar con la lengua en base a un conocimiento vasto de ella y teniendo la capacidad de lograr finos efectos expresivos con ella, pero no estudiosos de la lengua en términos científicos, por lo tanto no colocados en las dimensiones implicadas en las políticas lingüísticas que, como campo de estudios, además, fueron desarrolladas recién hacia los años 60 y 70. Es en sólo ese campo, muy diferente al literario, en el que toman relevancia los conceptos de lengua estándar, comunidad lingüística, bilingüismo, diglosia, conflicto lingüístico, etc.

c) aun conscientes de algunas de estas cuestiones, han faltado en el seno de la ANL consensos acerca de posturas a asumir en temáticas político-lingüísticas. Fue siempre una característica de la ANL la pluralidad de intereses y posturas en los 19 académicos, por lo cual, en lo que tuvo que ver en especial con proponerse como órgano de decisión de políticas lingüísticas no ha existido nunca un acuerdo, con más razón teniendo en cuenta el rol marginal que le fue siempre asignado.

2.1.3.2. Algunas concepciones lingüísticas comunes que subyacen a la ANL.

Más allá de variadas tendencias que pueden haber convivido dentro de la ANL, estimamos que hay al menos dos concepciones acerca de la lengua que están presentes en la orientación de sus estudios:

- La idea tradicional de lengua pensada en términos objetivos, como objeto

descriptible, del cual se puede dar cuenta en forma sistemática y en base a categorías seculares: pronombre, adjetivo, verbo, gramática, léxico, etc. Del mismo modo, de acuerdo con este mismo punto de vista tradicional, se suscribe implícitamente a una idea de español en el marco del estudio de *las* lenguas.

- Sin profundizar acerca de la terminología del campo de la sociolingüística, es decir, sin inclinarse por preferir el uso de términos como lengua, dialecto o variedad, existe una concepción de *español del Uruguay* como dialecto o variedad de un español más vasto y general, algo así como un español panhispánico. Esta concepción resulta natural, si tenemos en cuenta la naturaleza institucional de la ANL, es decir su carácter estatal, que presupone en cierta medida la idea de nación, del Uruguay como entidad delimitable.

De este modo, compete a la ANL el trabajo sobre el llamado español del Uruguay y a su vez asumiendo una idea de comunidad lingüística con el resto del mundo hispánico (con la correspondiente relación con otras academias americanas y la RAE).

A continuación citamos los documentos relativos a la ANL y luego, por ser concorde con el espíritu de la ANL encontramos la ratificación del tratado Uruguay-España que concibe también la idea de comunidad hispanohablante.

DECRETO-LEY N° 10.350

Montevideo, febrero 10 de 1943.

Considerando: que el idioma es el mayor tesoro que nos legó España, el que, por constituir como toda lengua viva, un órgano de perpetua transformación, es necesario vigilar en su correcto empleo para evitar que factores adversos contraríen su lógico proceso evolutivo;

Considerando: que el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos y lingüísticos, al par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos, que el pueblo, desapercibido, sanciona con su uso inadecuado e inconveniente;

Considerando: que la elaboración de expresiones populares, incide asimismo sobre la pureza del lenguaje, extendiéndose desde los núcleos urbanos a todos los ámbitos del país, en forma que hace imperioso organizar un contralor permanente y eficaz;

Considerando: que el idioma español, sin dejar de ser tal, adquiere en las naciones del

Nuevo Mundo modalidad particular que es necesario contemplar y encauzar, pues si es verdad que el lenguaje en estos países no debe cristalizarse en casticismo artificial quimérico, que el pueblo no siente y que sería arbitrario imponer, tampoco puede permitirse que se vicie y corrompa con el uso de expresiones y voces ordinarias o groseras, con menoscabo de la pureza idiomática;

Considerando: que escritores y filólogos de responsabilidad y jerarquía notorias en América Latina han señalado insistentemente este peligro que corre nuestra lengua y que es deber del Estado recoger ese aviso, protegiendo adecuadamente su evolución, razonada y estética;

Considerando: que en los países del Río de la Plata es donde más se acusa el peligro, a pesar de lo cual Uruguay es uno de los pocos del Continente que no ha creado un órgano destinado a cumplir esta trascendental misión, como lo ha hecho la República Argentina hace más de dos lustros al igual que los Estados Unidos del Brasil en cuanto al idioma pertinente;

Considerando: que nuestra lengua es instrumento admirable de vinculación y solidaridad entre dieciocho naciones de América, lo que exige se le considere particularmente bajo su faz continental y nacional, sin perjuicio de las relaciones necesarias y cordiales con la Academia Española de la Lengua y demás instituciones peninsulares;

Considerando: que según la opinión de algunos de los escritores, filólogos y gramáticos uruguayos de mayor prestancia, es conveniente crear un instituto público que ejerza el rectorado de la cultura literaria del país, así en lo que se refiere a su sentido espiritual y social, como a su instrumento de expresión que es el idioma, sobre cuya pureza y conservación es necesario velar;

Considerando: que ese instituto para llenar cumplidamente sus fines debe gozar de la mayor autonomía,

El Presidente de la República acuerda y

DECRETA

Artículo 1º - Créase la Academia Nacional de Letras, la que será formada por diecinueve miembros de número.

Artículo 2º - Designase para formar el núcleo inicial de la Academia Nacional de

Letras a los señores Monseñor Antonio María Barbieri, Dr. Víctor Pérez Petit, Raúl Montero Bustamante, Dr. Emilio Frugoni, Álvaro A. Vasseur, señora Juana de Ibarbourou, señores Dr. Emilio Oribe, Alberto Zum Felde y Dr. Carlos Martínez Vigil.

Artículo 3º - Los académicos de número designados elegirán por mayoría de votos las personas que deben integrar la Academia hasta completar el número máximo de miembros.

Artículo 4º - La Academia Nacional de Letras, una vez integrada, proyectará y someterá a la aprobación del Poder Ejecutivo el estatuto y reglamento de la misma.

Artículo 5º - Una vez aprobados los documentos a que se refiere el artículo anterior, la Academia Nacional de Letras será instalada en solemne sesión pública por el Ministro de Instrucción Pública.

(...)

ESTATUTO DE LA ACADEMIA NACIONAL DE LETRAS

La Academia Nacional de Letras es una institución pública que, de acuerdo con las normas legales que la rigen, goza de total autonomía para cumplir sus fines fundamentales: velar por la conservación y el enriquecimiento de la lengua española en el Uruguay, así como contribuir, en lo pertinente, al desarrollo y a la difusión de la cultura nacional.

A tales efectos, la Academia tiene como cometidos prioritarios y permanentes:

- a) Procurar y fomentar el uso adecuado de la lengua.
- b) Contribuir a la definición de políticas lingüísticas nacionales.
- c) Realizar y fomentar investigaciones idiomáticas, en particular, estudios léxicos y gramaticales relativos tanto al español general como al español del Uruguay.
- d) Estimular y difundir la creación y la investigación literarias en todas sus manifestaciones.
- e) Asesorar a los organismos públicos o privados y a los particulares que soliciten su dictamen en aquellos temas que son de su competencia.
- f) Colaborar con el sistema educativo nacional.
- g) Mantener estrecha vinculación con la Real Academia Española, con las demás Corporaciones que integran la Asociación de Academias de la Lengua Española y con su Comisión Permanente.

(...)

URUGUAY – ESPAÑA

TRATADO GENERAL DE COOPERACION Y AMISTAD

(aprobado por Ley N° 16.386)

DISPOSICIONES PRELIMINARES, AMBITOS DE COOPERACION

(...)

CAPITULO IV

COOPERACION EDUCATIVA Y CULTURAL

ARTÍCULO 11

Ambas Partes coinciden en subrayar, sin perjuicio de otros, como campos prioritarios para su cooperación en este ámbito, los siguientes:

(...)

- Estudio, defensa y difusión de la Lengua Española como principal patrimonio cultural común. - Intercambio académico entre representantes de las respectivas universidades, instituciones de investigación y otras organizaciones y centros.

3. Normas que establecen al Español como lengua oficial.

Dedicamos un apartado a leyes que poseen otro carácter que trasciende la suposición de que los uruguayos son hablantes de español e instituye un valor especial para esta lengua, el carácter de lengua oficial. Este término aparece sólo en dos ocasiones y en leyes recientes: Ley N° 15.032 (Código del Proceso Penal) y Ley N° 17.823 (Código de la Niñez y la Adolescencia). A la denominación *idioma oficial*, se agrega la de *idioma nacional*, que se lee en la Ley de Educación Común y en el art. 8 inciso b de la Ley N° 15.508.

Más allá de estas menciones explícitas, hallamos que el español se postula con la función de lengua oficial puesto que cumple a varios efectos esa función en la medida en que la ley está escrita exclusivamente en esta lengua y es ésta en la única que pueden presentarse los documentos legalmente válidos en la R. O. del Uruguay, entre otros motivos, como se ve en las leyes que citamos a continuación (con destacado nuestro): Código Civil, 15.441, 15.982, 16.871, 17.016, 18.026.

A todas éstas se agrega una ley ya derogada pero de gran importancia histórica, la Ley de Educación Común, impulsada por José P. Varela y aprobada el 24/8/1877 durante

el gobierno del Gral. Lorenzo Latorre. En ella se establece que la enseñanza en todas las escuelas públicas se realizará en *idioma nacional* y, si bien no especifica más, es claro que es la apertura al camino de esa confusión tan prolongada en el tiempo dentro de la educación pública merced a la cual se crea una identidad entre lengua materna e “idioma nacional”.

No obstante el hecho de haber reunido en un solo apartado el conjunto de leyes relativas a un cierto valor de oficialidad para el español, creemos necesaria una división fundamental entre estas leyes:

1) aquéllas que otorgan al español la función de lengua oficial, grupo al cual pertenecerían la 15.032, 15.441, 15.982, 16.871.

2) aquéllas que simplemente lo asumen como tal, y se acercan más al tipo de ley que incluimos en el apartado 1, es decir, al hacer mención del español como *idioma oficial* o *idioma nacional* lo colocan en el nivel de la obligatoriedad de su uso por razones tanto de claridad comunicativa como de validez legal: art. 799 del Código Civil, Ley de Educación Común, Ley N° 15.508, 18-026.

CÓDIGO CIVIL

LIBRO TERCERO

De los modos de adquirir el dominio

TITULO III

De la Tradición

CAPITULO I

Del testamento

SECCIÓN II

Del testamento solemne

799. Quien no conozca el castellano, pero se exprese claramente en otro idioma y lo escriba, podrá otorgar testamento abierto en la siguiente forma:

Presentará al Escribano el pliego que contenga su testamento, en el papel de la clase que corresponda al protocolo, firmado de su puño y letra, cuya presentación la hará ante dos intérpretes y tres testigos que conozcan su idioma.

Los intérpretes harán su traducción fiel; y transmitida al testador en presencia de los testigos y del Escribano, si aquél no tuviese observación que hacer, la suscribirá juntamente con los traductores y testigos. El Escribano levantará, a continuación de la traducción, acta de haber presenciado lo ocurrido, la que será firmada por los

concurrentes y después de rubricadas por el Escribano cada una de las fojas del testamento original y traducción lo incorporará todo al Registro de Protocolizaciones.

Ley de Educación Común

24/08/1877

(...)

De las escuelas

(...)

Art. 38. En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional.

Ley N° 15.032

CODIGO DEL PROCESO PENAL

(...)

TITULO V

DE LOS ACTOS PROCESALES

CAPITULO I

De la forma y el tiempo de los actos

Artículo 84. (**Idioma oficial**).- En todos los actos del proceso **sólo será admisible el empleo del idioma español**, sin perjuicio de lo dispuesto respecto de la interrogación con intérpretes.

Ley N° 15.441

DOCUMENTOS EXTRANJEROS

REGIMEN PARA LA LEGALIZACION

(...)

Artículo 3°.- En el caso de no existir agente consular o diplomático reconocido de donde el documento procede, se admitirá la primera legalización efectuada por un tercer estado con el cual la República mantenga relaciones diplomáticas o consulares. Esa primera legalización se considerará válida cuando haya cumplido todos los requisitos legales exigidos por dicho tercer estado y deberá ser legalizada a su vez por las autoridades consulares o diplomáticas de la República. Esta legalización deberá ser acompañada preceptivamente por la traducción del documento al idioma del citado tercer estado efectuada con arreglo a las exigencias establecidas en el mismo para su validez.

(...)

Artículo 6°.- Las sentencias y los laudos homologados, dictados en asuntos civiles, comerciales, laborales, penales y administrativos, las escrituras públicas y demás documentos otorgados por las autoridades públicas competentes de los estados extranjeros o provenientes de Organizaciones Internacionales, los exhortos o cartas rogatorias y documentos privados **no redactados en español, para surtir efecto en la República, deberán ser traducidos por traductor público nacional.**

Ley N° 15.508

REMATADORES

SE APRUEBAN DISPOSICIONES RELATIVAS AL EJERCICIO DE SUS ACTIVIDADES.

(...)

Artículo 8°.

Los Rematadores o Martilleros tendrán las siguientes obligaciones:

(...)

b) Realizar el remate personalmente en la fecha y horas señaladas, explicando en voz alta y clara, **en idioma nacional** y con precisión las características y condiciones legales del bien. Solo excepcionalmente por enfermedad o impedimento grave del rematador, éste podrá delegar la realización del remate en otro Rematador matriculado sin anuncio previo.

Ley N° 15.982

Se aprueba el Código General del Proceso.

TITULO VI

De la actividad procesal

CAPITULO I

Disposiciones Generales

SECCION I

De los actos procesales en general (...)

Artículo 65.

Idioma.- En todos los actos procesales se utilizará, necesariamente, el idioma castellano.

Cuando deba ser oído quien no lo conozca, el tribunal nombrará un intérprete.

SECCION II

Escritos de las Partes

Artículo 72.

Documentos.-

(...)

72.3 Todo documento redactado en idioma extranjero deberá acompañarse con su correspondiente traducción realizada por traductor público, salvo excepción consagrada por leyes o tratados. Pero cuando se trate de libros o documentos muy extensos, podrá disponerse la traducción sólo de aquella parte que interese al proceso.

(...)

CAPITULO IV

Del Reconocimiento y Ejecución de las Sentencias Extranjeras

Artículo 539.

Eficacia de las sentencias

539.1 Las sentencias extranjeras tendrán eficacia en la República, si reunieren las siguientes condiciones:

(...)

3) Que se presenten debidamente traducidas, si correspondiere;

Ley N° 16.871

REGISTROS PUBLICOS

CONSTITUYEN EN CONJUNTO UN SERVICIO TECNICO-ADMINISTRATIVO SOMETIDO A JERARQUIA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, POR INTERMEDIO DE LA DIRECCION GENERAL DE REGISTROS

(...)

CAPITULO III

REGISTRO NACIONAL DE ACTOS PERSONALES

(...)

3.3. Sección Mandatos y Poderes.

(...)

Artículo 42.- (Poderes otorgados en el extranjero).- Cuando la parte actúe por poder otorgado en el extranjero y para los actos cuya inscripción fuere obligatoria, deberá acompañarse el poder, debidamente legalizado y con traducción pública si correspondiere.

(...)

CAPITULO X

FORMAS DE LOS DOCUMENTOS PRESENTADOS A REGISTRAR

FORMAS REGISTRALES

Artículo 91.- (Documentos extranjeros).- El documento público o privado proveniente del extranjero deberá sujetarse a los siguientes requisitos previos:

1) **Si estuviere en otro idioma deberá estar traducido al idioma español por traductor público nacional.** Si viniere traducido de origen un traductor público nacional certificará la correspondencia de la traducción con el original.

Ley N° 17.016

ESTUPEFACIENTES

DICTANSE NORMAS REFERENTES A ESTUPEFACIENTES Y SUSTANCIAS QUE DETERMINEN DEPENDENCIA FISICA O PSIQUICA

(...)

CAPITULO XIII

ARTICULO 76.- Las solicitudes de cooperación jurídica penal internacional y documentación anexa recibidas por la citada Dirección vía diplomática, consular o directamente, quedarán eximidas del requisito de legalización y deberán ser acompañadas, en su caso, de la respectiva traducción al idioma español.

ARTICULO 77.- 1. Los Tribunales nacionales competentes para la prestación de la cooperación penal internacional solicitada, la diligenciarán de oficio con intervención del Ministerio Público de acuerdo a las leyes de la República y verificarán: a) que la solicitud sea presentada debidamente fundada, b) que la misma identifique la autoridad extranjera competente requirente proporcionando nombre y dirección de la misma, y c) que, cuando corresponda, **sea acompañada de traducción al idioma español de acuerdo a la legislación nacional en la materia.**

Ley N° 17.823

CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA

(...)

CAPÍTULO X

I - Derechos y garantías del procedimiento

Artículo 74. (Principios que rigen).- En todos los casos en que al adolescente se le impute el haber incurrido en actos que se presumen comportan infracción a la ley penal, deberá asegurarse el cumplimiento estricto de las garantías del debido proceso, especialmente las siguientes:

(...)

K) Principio de asistencia de intérpretes.- Todo adolescente tendrá derecho a contar con **la libre asistencia gratuita de un intérprete, si no comprende o no habla el idioma oficial.**

Ley N° 18.026

COOPERACIÓN CON LA CORTE PENAL INTERNACIONAL EN MATERIA DE LUCHA CONTRA EL GENOCIDIO, LOS CRÍMENES DE GUERRA Y DE LESA HUMANIDAD

SE ESTABLECEN NORMAS

(...)

Artículo 33. (Comunicaciones con la Corte Penal Internacional).-

(...)

33.2. Las comunicaciones y documentos recibidos de la Corte Penal Internacional o que se envían a ésta, lo serán en idioma español o en su caso, deberán ser acompañadas de la respectiva traducción al idioma español.

(...)

Artículo 48. (Solicitud de detención y entrega).-

(...)

48.3. Dentro de las veinticuatro horas de producido el arresto o de haberse resuelto precedente la medida si la persona ya se encontrase privada de libertad, la Suprema Corte de Justicia, con noticia del Fiscal de Corte, realizará una audiencia en la que:

A) Intimaré al detenido la designación de defensor de su elección, bajo apercibimiento de tenersele por designado al de oficio de turno.

B) Nombrará un intérprete, si el detenido no se expresara en idioma español.

(...)

Artículo 49. (Detención de persona sospechosa).-

(...)

49.2. Dentro de las veinticuatro horas de producido el arresto, la Suprema Corte de Justicia, con noticia del Fiscal de Corte, realizará una audiencia en la que:

A) Intimaré al detenido la designación de defensor de su elección, bajo apercibimiento de tenersele por designado al de oficio de turno.

B) Nombrará un intérprete, si el detenido no se expresara en idioma español.

Artículo 50. (Solicitud de detención provisional).-

(...)

50.3. Dentro de las veinticuatro horas de producido el arresto, la Suprema Corte de Justicia, con noticia del Fiscal de Corte, realizará una audiencia en la que:

A) Intimará al detenido la designación de defensor de su elección, bajo apercibimiento de tenersele por designado al de oficio de turno.

B) Nombrará un intérprete, si el detenido no se expresara en idioma español.

(...)

Artículo 58. (Solicitud de orden de comparecencia).-

(...)

58.2. En la audiencia, la Suprema Corte de Justicia procederá a:

A) Designarle defensor de oficio si no estuviese presente su defensor.

B) Nombrar un intérprete, si la persona no se expresara en idioma español.

(...)

Artículo 62. (Autorización en tránsito de persona detenida).-

(...)

62.2. Durante el tránsito se adoptarán todas las medidas necesarias para garantizar los derechos de la persona transportada, a quien, si no se expresara en idioma español, se le asignará un intérprete.

(...)

Artículo 66. (Citaciones a testigos o peritos).-

(...)

66.4. Si la persona que deba ser notificada o citada no se expresara en idioma español, se le proporcionará un traductor en cuya presencia se practicará la diligencia.

(...)

Artículo 68. (Declaraciones testimoniales o interrogatorios en territorio del Estado).-

(...)

68.4. Si la persona no hablara español se le asignará un traductor público y el acta consignará la traducción del intérprete, sin perjuicio del registro grabado de la declaración en su idioma original.

4. Normas que disponen y acotan determinados usos lingüísticos.

En este sentido, la única ley encontrada refiere al uso del término *lana* en ámbito comercial. La ley se propone una delimitación del uso de esa palabra, reservándola exclusivamente para los productos que verdaderamente presentaren por lo menos un 95% de lana. De esta manera se evita el abuso de etiquetas o anuncios publicitarios con “lana” o “pura lana”.

Esta ley no se encuentra en el marco de una planificación lingüística, sino que apunta a una prescripción lingüística con fines de defensa del consumidor.

Ley N° 9.795

LANA

SE ESTABLECEN MEDIDAS PROHIBITIVAS Y SE DAN NORMAS PARA EL EMPLEO DEL TERMINO <LANA>, TENDIENTES A NEUTRALIZAR LOS EFECTOS DE LOS SUSTITUTIVOS DEL VELLON LANAR.

Artículo 1°.

Queda prohibido emplear el término "Lana", sus derivados o compuestos, aún en lengua extranjera, con o sin calificativos, para designar materia prima que no sea compuesta de la fibra del vellón lanar o del de los animales cuya piel sea parecida a la lana.

Respecto a las restricciones relativas a las marcas, establecidas por la Ley N° 17.011 en su artículo 4° se imponen también determinadas limitaciones que valen para el uso del español o de un idioma extranjero.

Ley N° 17.011

DICTANSE NORMAS RELATIVAS A LAS MARCAS

(...)

CAPITULO II

DE LAS NULIDADES

SECCION I

Nulidades absolutas

Artículo 4°.- A los efectos de la presente ley no serán considerados como marcas, y por

tanto irrogarán nulidad absoluta:

(...)

9º) Las denominaciones técnicas, comerciales o vulgares, que se empleen para expresar cualidades o atributos de los productos o servicios.

10) Las designaciones usualmente empleadas para indicar la naturaleza de los productos o servicios o la clase, el género o la especie a que pertenecen.

11) Las palabras o locuciones que hayan pasado al uso general, y los signos o diseños que no sean de fantasía, es decir, que no presenten características de novedad, especialidad y distintividad.

12) Las palabras o las combinaciones de palabras en idioma extranjero cuya traducción al idioma español esté comprendida en las prohibiciones de los numerales 9º), 10) Y 11) precedentes.

5. Normas que hacen mención de otras lenguas: su reconocimiento, uso o enseñanza.

Son dos los textos legales que hacen reconocimiento de otras lenguas. Por un lado, tenemos la quizá jamás aplicada Ley N° 10.300 (de 1942) a través de la cual se "autoriza" al Consejo de Educación Secundaria a incorporar un curso de idioma portugués en sus planes de estudios.

Por otro lado, tenemos la Ley N° 17.378 (del año 2001) que reconoce la Lengua de Señas Uruguayas como la lengua natural de los sordos y sus comunidades. Con este reconocimiento se garantiza a las personas sordas el derecho a la información y se restablece su capacidad que antes estaba limitada al hecho de saber expresarse por escrito (supuestamente en español). El artículo 5º de esta ley reza: "El Estado asegurará a todas las personas sordas e hipoacústicas (*sic*) que lo necesiten el acceso a los servicios de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguayas en cualquier instancia en que no puedan quedar dudas de contenido en la comunicación que deba establecerse".

En cuando al Código Civil, en base a la tradición jurídica occidental (principalmente proveniente de los códigos napoleónicos), se declaran incapaces parcialmente ("solamente con relación a ciertos actos") los sordos, los mudos y los sordomudos. Éstos últimos podrían resultar absolutamente incapaces en caso de, como establece el art. 1279, no poder expresarse por escrito. Dicho artículo, que se mantuvo

intacto desde 1868, fue modificado en el año 2001 gracias a la Ley N° 17.378, de manera que el “sordomudo” que no sepa expresarse por escrito lo pueda hacer mediante lengua de señas, manteniendo incambiada su capacidad general.

Se mantiene, sin embargo, de acuerdo al Código Civil, la concepción de enfermedad⁸⁷ para la sordera, la mudez y la sordomudez, lo cual implica la incapacidad parcial que se manifiesta en la inhibición para determinados actos:

En el caso del sordo, el art. 809, N° 5 establece que “No pueden ser testigos en un testamento solemne otorgado en la República: (...) Los sordos”

En cuanto a los mudos, el art. 352, N° 4 dice que no pueden ejercer la tutela (y la curatela por el art. 431, inciso 2). Al igual que los sordos, por art. 809, N° 4 no pueden ser testigos en los testamentos solemnes y están impedidos de otorgar testamentos abiertos por el juego de los artículos 805 y 833 inciso 2.

Al sordomudo (que se pueda dar a entender por escrito o por lengua de señas) lo alcanzan acumulativamente las mismas inhibiciones que al sordo y al mudo, por lo tanto sigue siendo parcialmente incapaz.

Decreto-ley N° 10.300 (16/12/1942)

IDIOMA PORTUGUES SE INCORPORA AL PLAN DE ESTUDIOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

(...)

Autorízase al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria para incorporar al plan de estudios un curso de idioma portugués.

Código Civil

LIBRO PRIMERO

De las Personas

TITULO X

De la Tutela

CAPITULO III

De las Incapacidades para la Tutela y de las Causas de

Excusa y Remoción de los Tutores

SECCIÓN I

De las causas de incapacidad y de excusa

⁸⁷ CESTAU, S. (1999) **Personas. Tomo 2.** Montevideo, FCU: 73.

352. Son incapaces de toda tutela:

(...)

4º. Los mudos.

(...)

TITULO XI

De la Curaduría o Curatela

CAPITULO I

De la Curaduría General

431. La curaduría o curatela no se diferencia de la tutela sino en ciertos caracteres. Es un cargo impuesto a alguno, en favor del que no puede dirigirse a sí mismo o administrar sus negocios.

Lo dispuesto en el Título De la tutela tendrá lugar en todos los casos de curaduría, en cuanto no se oponga a lo determinado en el presente Título.

(...)

LIBRO TERCERO

De los modos de adquirir el dominio

TITULO IV

De la Sucesión testamentaria

CAPITULO I

Del testamento

SECCIÓN II

Del testamento solemne

805. El que no pueda hablar, pero sí escribir, podrá hacer testamento cerrado (artículo 833), observándose lo siguiente:

1º. El testamento ha de estar enteramente escrito y firmado de su mano, con expresión del lugar, año mes y día.

2º. El testador presentará el pliego cerrado al Escribano y testigos y en la cubierta escribirá a presencia de ellos, que aquel pliego contiene su última voluntad.

3º. El Escribano extenderá en seguida el acta, haciéndose constar que el testador escribió esas palabras a presencia del Escribano y testigos.

(...)

809. No pueden ser testigos en un testamento solemne otorgado en la República:

(...)

4º. Los mudos.

5º. Los sordos.

(...)

CAPITULO II

De la capacidad para disponer y adquirir por Testamento

833. El ciego sólo puede otorgar testamento abierto (artículo 798).

El que se halle en el caso del artículo 805 sólo puede otorgar testamento cerrado.

(...)

Libro Cuarto

De las Obligaciones

Primera Parte

De las Obligaciones en General

TITULO I

De las causas eficientes de las obligaciones

CAPITULO I

De los contratos en general

SECCIÓN II

De los requisitos esenciales para la validez

de los contratos

2º: De la capacidad de los contrayentes

(...)

1279. Son absolutamente incapaces, los impúberes, los dementes y las personas sordomudas que no pueden darse a entender por escrito ni mediante lengua de señas, según lo establecido en la Ley N° 17.378 de 25 de julio de 2001. En este último caso la intervención del intérprete de lengua de señas es preceptiva para decidir la incapacidad.

Los actos en que intervengan personas incapaces no producen ni aun obligaciones naturales y no admiten caución.

Ley N° 17.378

RECONOCESE 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 REPUBLICA

(...)

Artículo 1°.- 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. La presente ley tiene por objeto la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacústicas.

Artículo 2°.- En aplicación del artículo 6° de la Ley N° 16.095, de 26 de octubre de 1989, el Estado apoyará las actividades de investigación, enseñanza y difusión de la Lengua de Señas Uruguaya.

Artículo 3°.- El Estado promoverá la creación de la carrera de intérprete de Lengua de Señas Uruguaya, de nivel terciario, y los mecanismos necesarios para validar los certificados expedidos o que se expidan por parte de instituciones privadas con relación a esta carrera, tanto como en las condiciones de habilitación de los formadores de docentes de Lengua de Señas Uruguaya.

Artículo 4°.- El Estado asegurará a las personas sordas e hipoacústicas el efectivo ejercicio de su derecho a la información, implementando la intervención de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya en programas televisivos de interés general como informativos, documentales, programas educacionales y mensajes de las autoridades nacionales o departamentales a la ciudadanía. Cuando se utilice la Cadena Nacional de Televisoras será preceptiva la utilización de los servicios de Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya.

Artículo 5°.- El Estado asegurará a todas las personas sordas e hipoacústicas que lo necesiten el acceso a los servicios de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya en cualquier instancia en que no puedan quedar dudas de contenido en la comunicación que deba establecerse.

Artículo 6°.- El Estado facilitará a todas las personas sordas e hipoacústicas el acceso a todos los medios técnicos necesarios para mejorar su calidad de vida.

Artículo 7°.- Todo establecimiento o dependencia del Estado y de los Municipios con acceso al público, deberá contar con señalización, avisos, información visual y sistemas de alarmas luminosas aptos para su reconocimiento por personas sordas o hipoacústicas.

6. Conclusiones:

A partir de lo que hemos podido observar, constatamos que el nivel político lingüístico en la normativa jurídica se encuentra presentado como presupuestos, en ese sentido en que la ley funciona para dar cuenta de una realidad ya existente y regularla o crear una realidad deseable.

1) Se supone al español como lengua de cualquier ciudadano uruguayo o primera lengua de la generalidad de los ciudadanos uruguayos, lo cual se verifica en que:

- todo texto jurídico está escrito en español (esto coincide con designación de lengua oficial)
- toda disposición acerca de la claridad y comprensibilidad de algún mensaje público se establece que debe ser en “idioma español” o “idioma castellano”.

No creemos que esto necesariamente signifique la suposición más radical de que para la ley el Español es la lengua primera de todos los ciudadanos.

2) El español es tratada como lengua oficial de la República Oriental del Uruguay, lo cual se manifiesta en:

- La expresión “idioma oficial” referida al español presente en la Ley N° 15.032 y en la Ley N° 17.823.
- que todo texto legal uruguayo está redactado en español.
- el término “idioma nacional” de la Ley de Educación Común, aunque nunca se haya aclarado que fuera el español.
- la obligatoriedad de que todo documento con valor jurídico sea presentado en español y en caso de provenir del extranjero y estar redactado en otra lengua, que sea el objeto de una traducción realizada por un traductor público, es decir, habilitado para ejercer tal tarea.

Además de estas dos ideas más o menos subyacentes a la legislación uruguayo, encontramos que:

3) Las lenguas extranjeras no tienen lugar en la ley uruguayo más que como impedimento comunicativo.

4) Sólo recientemente se refleja en la ley la toma de conciencia de la existencia de una comunidad lingüística no española: la comunidad sorda. Quedan aún fuera del reconocimiento legal otras realidades lingüísticas nacionales.

Por lo tanto, concluimos que las leyes de más explícito contenido político lingüístico son principalmente dos: la fundadora de la Academia Nacional del Letras y la Ley de Reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguay, significativas por su contenido y ya estudiadas y comentadas por lingüistas (Asencio, 2006; Peluso, 2007b). Sin embargo, por estar aisladas entre un conjunto de normas muy diferentes (y por el destino que hasta ahora han llevado en su cumplimiento), no bastan para contrarrestar el predominio de lo no dicho, lo presupuesto, que más que constituir una política lingüística conducida desde el Estado, sólo refleja la conformación de la ideología lingüística dominante en nuestro país.

Índice general

Introducción	1
Documento 1: Marco orgánico de referencia de las políticas lingüísticas en la educación pública	6
1. Presentación	6
2. Antecedentes	7
3. Justificación	17
4. Algunas cuestiones conceptuales y teóricas referidas a la relación lenguaje - educación	20
5. Principios rectores	25
6. Sentido de las prácticas pedagógicas y su relación con el dominio lingüístico.	27
Documento 2: Propuesta de reestructura de los componentes curriculares y extracurriculares del dominio lingüístico en los tres subsistemas	36
1. Presentación	36
2. Propuesta de reestructura del componente referido a la enseñanza del español	37
2. 1. Estado de situación: características de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del español como lengua “oficial” de la enseñanza	37
2. 2. Propuesta de reestructura de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del español como “lengua oficial” de la enseñanza	43
3. Propuesta de reestructura referida a la inclusión de lenguas extranjeras en los tres subsistemas	45
3. 1. Aclaraciones previas	45
3. 2. Estado de situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas	46
3. 3. Propuesta de reestructura de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas	49
3. 4. Justificación de esta propuesta	51
3. 5. Cuestiones metodológicas, cargas horarias y su impacto en la jornada escolar	55
3. 6. Acerca de la acreditación de los aprendizajes de lenguas extranjeras	56

4. Propuesta de reestructura referida a la dimensión de transversalidad del dominio lingüístico en el currículum	57
4. 1. Estado de situación	57
4. 2. Propuesta de reestructura	60
5. Propuesta de reestructura de los componentes curriculares del dominio lingüístico en situaciones sociales o geográficas especiales	64
5. 1. Para el área fronteriza con Brasil	64
5. 1. 1. Estado de situación	64
5. 1. 2. Propuesta de reorganización del dominio lingüístico en zona fronteriza	66
5. 2. Para los grupos lingüísticamente minoritarios y situaciones de migración	70
5. 2. 1. Estado de situación	70
5. 2. 2. Propuesta de reestructura.	71
5. 3. Para la educación de las personas sordas	73
5. 3. 1. Estado de situación	73
5. 3. 2. Propuesta de reestructura.	77
5. 4. Para los problemas del lenguaje presentes en el alumnado proveniente de los grupos en situación de riesgo social	79
5. 4. 1. Estado de situación	79
5. 4. 2. Propuesta	80
Documento 3: Recomendaciones referidas a la formación docente para el dominio lingüístico	83
1. Intención de este documento	83
2. Recomendaciones referidas a la formación docente para el área de español en los distintos niveles educativos	84
2.1. Justificación	84
2. 2. Recomendaciones para la formación de Maestros de Educación Primaria	86
2. 3. Recomendaciones para la formación de docentes del área de Español de Educación Media	88
3. Recomendaciones referidas a la formación docente para segundas lenguas y lenguas extranjeras	91
3. 1. Fundamentación	91
3. 2. Formación de docentes para la enseñanza de Inglés	92
3. 3. Formación de docentes para la enseñanza de Portugués	95

3. 4. La formación de docentes para las lenguas de opción obligatoria (Francés, Italiano, Alemán, otras)	96
4. Recomendaciones referidas a la formación docente en ocasión del carácter transversal del dominio lingüístico en los currícula	97
4. 1. Justificación	97
4. 2. Propuesta de integración de la formación en/para el dominio lingüístico de los docentes de los tres subsistemas	99
4. 3. Propuestas para la formación de Maestros de Educación Primaria	100
4. 4. Propuestas para la formación de docentes de Educación Media	101
5. Recomendaciones para la formación docente en relación a situaciones geográficas y sociales especiales	104
5. 1. Recomendaciones para la formación de docentes para la región fronteriza	104
5. 2. Recomendaciones referidas a la formación docente en ocasión de la educación bilingüe de las personas sordas	106
5. 2. 1. Justificación	106
5. 2. 2. Propuesta de formación integrada para los docentes que intervendrán en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas	109
5. 2. 3. Propuestas para la formación de Maestros de Educación Primaria que intervendrán en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas	110
5. 2. 4. Propuestas para la formación de docentes de Educación Media que intervendrán en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas	112
5. 2. 5. Formación de Formadores y las relaciones entre las disciplinas lingüísticas y las pedagógicas en relación con la Educación Bilingüe de las Personas Sordas	112
5. 2. 6. Formación de otros tipos de componentes docentes y técnicos que habrán de actuar en la Educación Bilingüe de las Personas Sordas	113
Documento 4: Aspectos complementarios	116
1. Intención de este documento	116
2. Consideraciones referidas a las interfaces en el dominio lingüístico entre los niveles del sistema educativo	117
2. 1. Con relación a las distintas interfaces	117
2. 2. Cuestiones fundamentales a considerar	118
2. 2. 1. Bibliografía disciplinar y didáctica	118

2. 2. 2. Articulación entre los distintos niveles educativos	118
2. 2. 3. Procesos de reformulación curricular	119
2. 2. 4. Instancias de formación en servicio y/o actualización docente comunes para los maestros y profesores	119
2. 2. 5. Criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos escolares y de enseñanza media básica y superior	119
2. 3. Puesta en escena de estas propuestas y reconversión del cuerpo docente	120
3. Estructuras de coordinación, en relación a la transversalidad del dominio lingüístico del currículum	120
3. 1. Justificación	120
3. 2. En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras	122
3. 3. Acreditación de conocimientos de lengua	124
4. Políticas lingüísticas de ANEP y políticas lingüísticas de la sociedad y del Estado uruguayos	125
Apéndice 1: Informe sobre la organización curricular del dominio lingüístico de los planes y programas de estudio de ANEP desde 1941 a 2007. (<i>Lidia Barboza Norbis</i>)	131
Apéndice 2: Relevamiento de los programas de asignaturas del dominio lingüístico en los subsistemas de ANEP. Propuestas y concepciones presentes en ellos. (<i>Juan Manuel Fustes</i>)	212
Apéndice 3: Glosario de términos relativos a las políticas lingüísticas en la educación. (<i>Juan Manuel Fustes</i>)	261
Apéndice 4: Bibliografía de las políticas lingüísticas en el Uruguay. (<i>Juan Manuel Fustes</i>)	281
Apéndice 5: Distribución actual del portugués del Uruguay en territorio uruguayo.	337
Apéndice 6: Datos sobre el dominio lingüístico en el nivel superior de educación. (<i>Lidia Barboza Norbis</i>)	338
Apéndice 7: Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas. (<i>Juan Manuel Fustes</i>)	414