

ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Unidad curricular:	Idioma Español
Año:	1°
Horas semanales:	3
Horas integradas:	1 hora Taller - todas las orientaciones (1)



Dirección Técnica de Gestión Académica
Inspección Coordinadora
Departamento de Desarrollo y Diseño Curricular



Fundamentación

La presente orientación pedagógica tiene como propósito brindar un marco de referencia para el desarrollo de las unidades curriculares que integran el Plan Formación Profesional Básica de la Educación Técnico Profesional-UTU 2025, articulando los fundamentos didácticos, los criterios de planificación y las estrategias de enseñanza que favorecen aprendizajes significativos para cada estudiante. Se busca promover una propuesta formativa que integre saberes, fomente la participación activa, el pensamiento crítico, y contemple la diversidad de ritmos, intereses y trayectorias presentes en el aula. Desde una mirada integral e inclusiva, al amparo de la libertad de cátedra, estas orientaciones procuran acompañar la labor docente, fortaleciendo prácticas pedagógicas que contribuyan a la integración de saberes disciplinares, el trabajo colaborativo y a la construcción de experiencias educativas pertinentes y desafiantes.

Educación en clave de Derechos Humanos

La educación es un derecho humano intrínseco que promueve la autonomía, la emancipación del ser humano y como consecuencia, es un canal para la efectivización de otros derechos. Es una herramienta de suma importancia hacia el logro de la igualdad, el mantenimiento de la Democracia y el desarrollo colectivo. Los Derechos Humanos se aprenden en la interacción entre sujetos. Se construyen intersubjetivamente en la relación con las demás personas, en el reconocimiento recíproco con los y las diferentes.

El punto de partida es el posicionamiento ético que reconoce a toda la humanidad el merecimiento de condiciones de libertad y también condiciones materiales de existencia, que hacen posible la asunción de un proyecto autónomo de vida y la participación en una sociedad de iguales. Se educa en Derechos Humanos, viviendo la educación en esta clave para crear condiciones áulicas que habiliten la práctica de derechos humanos, donde se respete la voz del estudiante, se gestionen los conflictos desde el diálogo, se valore la diversidad y se ejerza la autoridad desde el respeto y la protección.

Interseccionalidad y educación

Al respecto, Kimberlé Williams Crenshaw acuñó el concepto de interseccionalidad en el año 1989, al estudiar tres sentencias judiciales que demostraban el desconocimiento por parte de la Justicia sobre la situación de las mujeres negras, siendo que en el análisis de la discriminación legal existía una única categoría —el género, o la raza/etnia—. Crenshaw dejó en evidencia que las mujeres racializadas no viven el racismo de igual forma que los hombres racializados, ni tampoco viven de igual forma el sistema patriarcal como lo hacen las mujeres blancas, debido a que los ejes simultáneos de diferenciación social inciden. La interseccionalidad no solo advierte que los grupos sociales están cargados de pluralidad sino que también da cuenta de la heterogeneidad que a su vez se aloja a la interna de estos en la construcción de desigualdad, la cual es sistemática, estructural e institucional.

De esta manera, incorporar el enfoque interseccional en las orientaciones programáticas de la Educación Media Básica implica reconocer que las experiencias estudiantiles están atravesadas simultáneamente por múltiples dimensiones —como género, clase social, etnia, discapacidad, diversidad sexual, entre otros— que influyen en sus oportunidades, desafíos y formas de desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Este enfoque permite identificar desigualdades que no se explican por un solo factor, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas, diversas y orientadas a garantizar el derecho a la educación en condiciones dignas. Al integrar la interseccionalidad a contenidos, recomendaciones didácticas, evaluación y estrategias de acompañamiento, las instituciones educativas avanzan hacia propuestas más justas, contextualizadas y capaces de atender la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

Enfoque de adolescencias y juventudes

En primer lugar se considera necesario trascender la visión adultocéntrica que históricamente ha definido a este grupo etario desde el déficit, la transitoriedad o el riesgo, para posicionar una mirada que los reconoce como sujetos plenos de derecho, con capacidades, culturas, saberes y agencia propios. Asumir este enfoque implica comprender que adolescentes y jóvenes no son simplemente "futuros ciudadanos" o "adultos en preparación", sino protagonistas del presente, que desde sus propias coordenadas sociales, económicas y culturales, interpretan, cuestionan y reconfiguran el mundo. En este sentido, Carmen Rodríguez (2014)¹, en un trabajo que permite analizar este ciclo de forma no horizontal, describe al *“adolescente como sujeto creativo y transicional se ve entonces expuesto a una renovación de su amarra con el lazo social y a la invención de una historia singular, y con minúsculas, en donde la transgresión y reinención se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el “arte de ser uno mismo” (Gutten, P; 2017) y para eso deberá encontrar-reencontrar relaciones afectivas en el vínculo con otros.* Desde esta visión, es necesario desde lo formativo aportar y garantizar espacios de desarrollo de las individualidades, pero en conexión con el entorno, entre pares y con los desafíos que el mundo actual les trae aparejados. Promover espacios donde la reflexión, la crítica y la participación activa de los jóvenes formen parte de la vida cotidiana en la educación favorece el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuye a la construcción de vínculos humanos que posibiliten la convivencia armónica con el entorno, que reconoce y valora la riqueza de su diversidad.

Este enfoque requiere una práctica docente que active tres dimensiones interconectadas. Primero, la dimensión del reconocimiento, que exige valorar sus identidades múltiples, sus consumos culturales, sus lenguajes y sus conocimientos situados, no como elementos ajenos o distractores del proceso educativo, sino como recursos válidos y potentes para el aprendizaje. Segundo, la dimensión del diálogo intergeneracional, que supone crear canales auténticos de escucha y participación, donde sus voces inciden en la construcción de normas, en la selección de metodologías y en la evaluación de su propio proceso, fomentando así una autonomía responsable. Tercero, la dimensión de la construcción de

¹ Rodríguez, C. (2014). *Adolescencia: un asunto de generaciones*. En *Primera Persona: Realidades adolescentes* (UNICEF).

futuros, donde la escuela se convierte en un espacio de apoyo para tejer sus aspiraciones educativas y laborales, ayudándoles a navegar las tensiones entre sus deseos y las estructuras sociales, económicas y familiares.

Sobre la Formación Profesional Básica

El diseño curricular del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) constituye una revisión fundada que responde al llamado de quebrar la homogeneidad de la oferta educativa en la Educación Media Básica - EMB (INEEd, 2021) y contribuye a deconstruir la matriz escolar tradicional (Yarca, 2017).

Un elemento estructural clave es la centralidad del taller, destacado como espacio curricular articulador y como un pilar convocante que motiva a la población estudiantil y facilita la elección de una formación de su interés (Ventós, 2015; Lasida, 2017; País, 2021). Desde el enfoque pedagógico, el Plan FPB se distingue por la creación de espacios de diálogo que habilitan la escucha de los jóvenes y fortalecen su participación (Ventós, 2015). En este contexto, el ejercicio docente se desarrolla a partir de un vínculo pedagógico cercano, siendo valorado tanto por sus saberes como por la relación de proximidad que establecen con los estudiantes, destacándose particularmente la figura del docente de Taller como un mediador motivacional fundamental para la continuidad educativa.

Finalmente, el Plan FPB promueve la integralidad y la interdisciplinariedad, relacionando de manera orgánica las unidades curriculares teóricas con el taller. Esta integralidad, considerada su principal fortaleza y sello distintivo, se manifiesta en espacios que buscan trascender deliberadamente el asignaturismo y la fragmentación del formato escolar.

Fundamentación del saber disciplinar - Idioma Español

La formación de los estudiantes es un proceso que se conforma con el correr de los años. Durante ese tiempo, los contenidos de Lengua se profundizan y determinan las características particulares de los nuevos ciudadanos.

La identidad que construirá cada joven se basará en el reconocimiento de su persona, su ubicación en el mundo y la forma en que lo interpreta. Dicha interpretación va ligada al conocimiento y a la utilización de la herramienta que lo acerca a ella: la lengua.

La incorporación de la tercera oralidad y de la interpretación de la comunicación multimodal y transmedia en el programa de Lengua de Educación Media Básica responde a las transformaciones contemporáneas de las prácticas comunicativas y culturales, atravesadas por entornos digitales, convergencia de lenguajes y circulación de discursos en múltiples plataformas. En consonancia con la Educación Media Básica Tecnológica 2025 y el Plan FPB 2025, resulta necesario ampliar el enfoque tradicional de la oralidad para incluir formas de comunicación que integran recursos verbales, visuales, sonoros y audiovisuales, y que configuran nuevos modos de producir

La enseñanza de estas prácticas favorece el desarrollo de competencias comunicativas críticas, al habilitar a los estudiantes a interpretar, analizar y producir discursos multimodales y transmedia de manera reflexiva, reconociendo intencionalidades, estrategias discursivas y efectos de sentido. Asimismo, contribuye a la formación de sujetos capaces de participar activamente en la cultura digital, ejerciendo una ciudadanía responsable, crítica y creativa a través del lenguaje.

La enseñanza de la Lengua aporta el elemento cognitivo esencial mediante el cual el aprendiz define su entorno y se define a sí mismo; tendrá oportunidades en el medio si logra llevar adelante una comunicación cada vez más apropiada y demuestra, a través de ella, su eficacia y competencia.

Al considerar el nivel de la lengua que manejan los adolescentes, es necesario que las reflexiones en torno a ellas estén presentes en el desarrollo de sus capacidades cognitivas. Se debe partir del análisis de aquellos aspectos involucrados en el problema del uso y la mejora de las macrohabilidades. En este sentido es fundamental promover el hábito de la lectura con el fin de alcanzar una adecuada comprensión del texto, mediante el desarrollo del razonamiento y la elaboración de un pensamiento definido y ordenado. A su vez, el alumno encontrará en la escritura y en la oralidad los vehículos para transmitir sus ideas y pensamientos; se profundizará el proceso de socialización a través de mecanismos comunicativos que exigen una retroalimentación que se alcanza mediante el fomento de hábitos de escucha a otro individuo.

Desde el enfoque curricular adoptado, la Lengua se concibe como una Práctica Social Situada, cuyo aprendizaje se produce en contextos de uso significativos. Leer, escribir, hablar y escuchar no son habilidades aisladas, sino prácticas complejas que permiten a los sujetos interpretar la realidad, producir sentido y posicionarse críticamente frente a los discursos sociales.

La enseñanza de Lengua en Educación Media Básica contribuye a la formación de **sujetos autónomos, críticos y participativos**, capaces de ejercer su ciudadanía de manera responsable y de intervenir en la vida social a través del lenguaje. Enseñar Lengua implica, por lo tanto, habilitar la palabra, promover la reflexión y garantizar el acceso a saberes que resultan clave para la inclusión educativa y social.

Versión preliminar



Intenciones educativas

Las intenciones educativas se entienden como la articulación entre la aspiración formativa que se define en el Plan de estudio, en especial el perfil de egreso, y la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en las aulas. Se convierte de esta manera en un mapa para la acción pedagógica y hacen explícito el "para qué" se enseña lo que se enseña. Desde la libertad de cátedra de los colectivos docentes se promueve que cada actividad en el aula contribuya de manera directa y coherente a la formación integral del estudiante. Sin intenciones educativas claras, los elementos del perfil de egreso serían sólo una declaración de buenas intenciones; con ellas se espera que las comunidades docentes, en su acción contextualizada, planeen intervenciones pedagógicas como proceso sistemático y reflexivo mediante el cual se diseña, organiza y anticipa el camino completo de una experiencia de aprendizaje, con el fin de hacerla coherente, efectiva y alineada con las intenciones formativas.

El perfil de egreso del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) se ha diseñado como una respuesta integral a la necesidad de superar la mera instrucción técnica para cimentar las bases de participación social significativa y la continuidad educativa. Su estructura en cinco ejes articulados busca garantizar que cada estudiante desarrolle las capacidades, valores y perspectivas necesarias para habitar e intervenir en un mundo en constante transformación, marcado por desafíos tecnológicos, socioambientales y laborales complejos. La educación en este nivel debe asegurar procesos formativos que incluyan saberes técnicos básicos, y acciones orientadas al desarrollo de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos. A continuación se presenta la Imagen N° 1 como síntesis de lo antes expuesto.

Imagen N° 1: Perfil de egreso de la propuesta de Formación Básica Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Idioma Español contribuye al fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes en distintos formatos y soportes. Este hecho permite profundizar el diálogo y abrir espacios de debate que los sitúa en un contexto social diverso y democrático, y les brinda todas las herramientas necesarias para una integración consciente y responsable con su entorno. Asimismo, la reflexión lingüística y el metalenguaje generan una postura crítica que les permite un mayor grado de autoconocimiento acerca de su crecimiento individual. Por lo tanto, dispondrán de más recursos para tomar decisiones a la hora de explorar las posibilidades para su futuro.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua escrita y oral es uno de los aspectos más relevantes de la Educación Media Básica. La edad cronológica de los estudiantes supone un estadio de maduración y abstracción que requiere la guía de un docente para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. El desarrollo de las macrohabilidades y de la competencia comunicativa resultan fundamentales para la producción y realización de productos audiovisuales en los que se expresan ideas organizadas y planificadas con ese fin.

Finalmente, para el caso de FPB 2025, se orienta al fortalecimiento de las competencias comunicativas necesarias para la participación activa de los estudiantes en los ámbitos

educativo, social y laboral. La unidad curricular prioriza el desarrollo de la comprensión y producción de discursos orales y escritos vinculados a situaciones reales y significativas que colaboren en la resolución de problemas y toma de decisiones en contextos diversos.

Desde Idioma Español se trabaja el reconocimiento y uso de distintos registros y géneros discursivos propios de la vida cotidiana e institucional, favoreciendo la adecuación del discurso a la situación. Asimismo, se promueve la argumentación, el intercambio de opiniones y la escucha activa como prácticas fundamentales para la convivencia, el trabajo colaborativo y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

La reflexión sobre la lengua y los discursos sociales permite a los estudiantes desarrollar una mirada crítica frente a la información que circula, identificar intenciones y valores, y construir posicionamientos propios. En este sentido, la lengua se concibe como un medio de construcción de identidad, de fortalecimiento de la autoestima y de inclusión social. En este marco, la enseñanza de la lengua se orienta al desarrollo de las siguientes capacidades que coadyuvan al perfil de egreso, entre las que se destacan:

- Comprende, interpreta y analiza discursos diversos, producidos en distintas situaciones sociales, reconociendo la pluralidad de sentidos y la diversidad de puntos de vista.
- Reconoce, selecciona y emplea de forma consciente distintos registros, variedades y recursos de la lengua de acuerdo con la situación comunicativa, el propósito discursivo y el contexto sociocultural.
- Intercambia puntos de vista, argumenta y justifica posturas utilizando los recursos lingüísticos adecuados, reconociendo la legitimidad de otras posiciones.
- Incorpora y valida las miradas externas a partir de la escucha y la lectura activas, el diálogo y la revisión crítica de sus producciones discursivas.
- Planifica, diseña e intenciona discursos multimodales de acuerdo con los propósitos del hablante y con el auditorio destinatario.
- Integra los saberes que aprende en el espacio formativo para la creación de un producto audiovisual significativo, situado y pertinente.
- Desarrolla una mirada crítica sobre los discursos sociales y mediáticos, identificando intenciones, valores, representaciones y modos de construir la realidad.
- Reconoce la lengua como herramienta de construcción de identidad, participación social y ejercicio de la ciudadanía.

Contenidos formativos	Propósitos formativos
<p>1. LEER- Comprensión lectora</p> <p>1.1. Textos funcionales al taller.</p> <p>1.1.1. Normas de seguridad e higiene.</p> <p>1.1.2. Reglamentos institucionales.</p> <p>1.1.3. Señalética y cartelería.</p> <p>1.2. Textos técnicos.</p> <p>1.2.1. Fichas técnicas.</p> <p>1.2.2. Resúmenes, mapas conceptuales.</p> <p>1.2.3. Planos, esquemas y diagramas.</p> <p>1.3. Estrategias de lectura.</p> <p>1.3.1. Identificación de ideas principales.</p> <p>1.3.2. Lectura selectiva.</p> <p>1.3.3. Reconocimiento de vocabulario técnico.</p> <p>1.3.4. Inferencias básicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extrae información relevante de los textos, realiza inferencias que amplían su comprensión y toma postura con relación a lo leído. • Identifica géneros discursivos (narrar, exponer, describir) analizando su organización, propósito y rasgos lingüísticos. • Analiza textos escritos reconociendo estructuras sintácticas, marcadores discursivos y mecanismos de coherencia y cohesión. • Observa y construye campos semánticos a partir del vocabulario específico de los textos leídos para profundizar la comprensión.
<p>2. ESCRIBIR- Producción escrita</p> <p>2.1. Textos funcionales al taller.</p> <p>2.1.1. Secuencias de procedimientos.</p> <p>2.1.2. Registro de tareas.</p> <p>2.2. Textos administrativos:</p> <p>2.2.1. Notas formales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos escritos aplicando las reglas de la escritura en español (ortografía, puntuación, coherencia y cohesión).

<p>2.2.2. Correos electrónicos.</p> <p>2.2.3. Solicitudes y comunicaciones laborales internas.</p> <p>2.3. Textos para la inserción laboral:</p> <p>2.3.1. Currículum vitae simple.</p> <p>2.3.2. Carta de presentación.</p> <p>2.3.3. Datos personales</p> <p>2.4. Aspectos normativos:</p> <p>2.4.1. Ortografía</p> <p>2.4.2. Mayúsculas en texto</p> <p>2.4.3. Uso correcto de b/v, c/s/z, g/j, h.</p> <p>2.4.4. Acentuación y usos de tildes.</p> <p>1. Puntuación</p> <p>2.5.1. Uso de los signos de puntuación</p> <p>2.5.2. Enumeraciones.</p> <p>2.6. Uso de conectores temporales y causales:</p> <p>2.6.1. Conectores temporales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrolla la conciencia ortográfica reflexionando sobre las normas y su incidencia en la construcción de sentido . ● Emplea recursos morfológicos y morfosintácticos para organizar oraciones y párrafos de forma clara y eficaz en textos escritos. ● Organiza textos narrativos, expositivos y descriptivos reconociendo su estructura global y la función del párrafo en el desarrollo del texto. ● Toma decisiones lingüísticas y textuales en función del género, el propósito y el destinatario del texto escrito.
--	--

<p>2.6.2. Conectores causales y consecutivos (porque, por eso).</p> <p>2.6.3. Conectores de orden y secuencia en procedimientos.</p> <p>2.7. Claridad, orden y legibilidad del texto</p> <p>2.8. Aspectos gramaticales:</p> <p>2.8.1. Oración simple: sujeto y predicado</p> <p>2.8.2. Relación de concordancia</p> <p>2.8.3. Sustantivos</p> <p>2.8.4. Adjetivos calificativos en descripciones.</p> <p>2.8.5. Verbos: morfología y flexión verbal con énfasis en el presente del modo indicativo (instrucciones, descripciones), imperativo (énfasis en órdenes y protocolos). Infinitivo, participio y gerundio.</p> <p>2.8.6. Pronombres personales.</p> <p>2.9. Registro y adecuación</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.9.1. Diferencia entre registro formal e informal. 2.9.2. Adecuación del lenguaje al destinatario y la situación comunicativa. 	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 2.9.3. Vocabulario técnico específico de la orientación. 	
<p>2. HABLAR</p> <p>Expresión oral en contextos educativos y laborales</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3.1. Comunicación oral funcional: <ul style="list-style-type: none"> ○ 3.1.1. Explicación de procedimientos. ○ 3.1.2. Dar indicaciones. ○ 3.1.3. Solicitar ayuda o aclaraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produce discursos orales planificados adecuando el registro, la organización sintáctica y los recursos expresivos en formato audiovisual (streaming, podcast, video para redes) y al auditorio destinatario. • Emplea recursos propios de la oralidad espontánea y planificada reconociendo sus efectos de sentido en la exposición ante un público. • Organiza el discurso oral utilizando mecanismos de coherencia y cohesión para sostener la claridad y progresión temática. • Incorpora conscientemente recursos expresivos como onomatopeyas e interjecciones en función de la intención comunicativa y del género discursivo.

3. ESCUCHAR

Comprensión oral

- 4.1. Escucha de:
 - 4.1.1. Indicaciones del docente y compañeros.
 - 4.1.2. Explicaciones técnicas.
 - 4.1.3. Normas de seguridad.
 - 4.2. Estrategias de comprensión oral:
 - 4.2.1. Identificación de información relevante.
 - 4.2.2. Seguimiento de secuencias de acciones.
 - 4.2.3. Reconocimiento de vocabulario técnico.
 - 4.4. Escucha en la interacción:
 - 4.4.1. Respeto de turnos.
 - 4.4.2. Interpretación y reformulación de lo escuchado.
- Reconoce estructuras sintácticas de la oralidad espontánea, repeticiones y actualizaciones temáticas.
 - Interpreta el sentido global de discursos orales reconociendo mecanismos de coherencia y cohesión presentes en lo escuchado
 - Analiza elementos prosódicos y paralingüísticos (pausas, tono, volumen, gestos) valorando su aporte a la construcción de significado
 - Reconoce las funciones del lenguaje en relación con la situación comunicativa y la intención del hablante.



Recomendaciones didácticas

Para la efectiva articulación y planificación de la integración el Plan establece instancias de planificación y gestión escolar compartida, desde un enfoque integrado e interdisciplinario, en el marco del Espacio Docente Integrado (EDI). Esta instancia posibilita la construcción de una mirada heterogénea sobre el objeto de estudio, enriqueciendo la tarea docente a partir del intercambio, la complementariedad de saberes, transdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

El presente programa define un modelo y orientaciones didácticas, pero no prescribe metodologías únicas, respetando la libertad de cátedra y la diversidad de contextos institucionales.

Orientaciones didácticas generales para Lengua

Estas orientaciones refieren al sentido de la enseñanza de la Lengua en FPB y EMBT, y deben leerse como criterios de diseño pedagógico.

Lengua como práctica social y transversal

- Concebir la Lengua como herramienta central para:
 - aprender en otras áreas,
 - comunicarse en contextos académicos, laborales y ciudadanos,
 - producir y comprender discursos diversos.

- Promover la integración con otras unidades curriculares:

- Taller en FPB,
- Audiovisual / ETI en EMBT.

2.2 Enseñanza centrada en macrohabilidades

- Organizar las propuestas en torno a:
 - leer, escribir, hablar, escuchar,
 - integradas entre sí y no como compartimentos estancos.
- Evitar secuencias lineales exclusivamente gramaticales.
- Abordar contenidos lingüísticos y gramaticales al servicio del uso, según las necesidades comunicativas que surjan.

Multimodalidad y diversidad de lenguajes

- Incorporar textos y producciones que combinen:
 - lenguaje verbal,
 - imagen,
 - sonido,
 - recursos digitales.

- Favorecer la lectura y producción de discursos multimodales:
 - afiches, presentaciones, videos, guiones, podcasts, etc.
- Desarrollar una mirada crítica sobre los discursos contemporáneos.

Progresión y acompañamiento de trayectorias

- Diseñar propuestas que permitan:
 - diagnosticar niveles de desempeño,
 - acompañar avances graduales,
 - ofrecer oportunidades de mejora.
- Considerar la heterogeneidad de trayectorias como punto de partida, no como déficit.

Sugerencias metodológicas posibles

Las siguientes estrategias se presentan como posibilidades, que cada docente podrá adaptar según su contexto, grupo y proyecto institucional.

Trabajo por proyectos

- Proyectos integrados con Taller (FPB) o Audiovisual (EMBT).
- Producciones finales con sentido comunicativo real.
- Instancias de planificación, producción, revisión y socialización.

Talleres de lectura y escritura

- Lectura compartida y comentada de textos breves.
- Ensayo de lectura en voz alta.
- Escritura guiada, reescritura y corrección con criterios explícitos.
- Trabajo con borradores y versiones sucesivas.

Oralidad y escucha activa

- Debates guiados, exposiciones, entrevistas, presentaciones orales.
- Análisis de discursos orales (videos, audios, presentaciones).
- Prácticas de escucha atenta y respeto por la palabra del otro.

Uso de rúbricas y evaluación formativa

- Socialización de rúbricas con los estudiantes.
- Co-construcción de criterios cuando sea pertinente.
- Uso de la evaluación como instancia de aprendizaje, no solo de acreditación.

Evaluación y coherencia didáctica

Las recomendaciones didácticas se articulan con una evaluación:

- continua,

- formativa,
- basada en desempeños lingüísticos,
- que prioriza el uso efectivo de la Lengua en contextos reales.

Versión preliminar



Evaluación integral de los aprendizajes

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan FPB 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información al estudiante y docente y referentes adultos, los que en muchos casos será una mera aproximación a la vivencia escolar. Su finalidad es identificar los avances, reconocer las dificultades y generar insumos que permitan reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el transcurso de la propuesta. Desde esta concepción, la evaluación no puede ser entendida como un resultado/calificación final, sino como el conjunto de ajustes, orientaciones, observaciones, retroalimentaciones que cada estudiante recibe a lo largo del proceso. De esta forma se toma distancia de la evaluación desde un lugar punitivo en tanto la misma solo tiene sentido, si contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Rebecca Anijovich (2017) la valora como, “como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover, certificar”. (p. 13).

1. Concepción de la evaluación

En el marco del Plan FPB 2025, la enseñanza y evaluación del Idioma Español se conciben desde una perspectiva no lineal, flexible y situada, en coherencia con el enfoque por competencias y el acompañamiento de trayectorias educativas diversas.

Los contenidos lingüísticos y gramaticales no se organizan como una secuencia cerrada de temas, sino que se abordan en función del desarrollo integrado de las cuatro macrohabilidades del lenguaje: lectura, escritura, oralidad y comprensión/escucha multimodal. Esta organización habilita la adecuación de las propuestas a las trayectorias reales de los estudiantes y promueve decisiones didácticas contextualizadas, en coherencia con el principio de autonomía profesional docente.

La evaluación se concibe como un proceso paulatino, continuo y formativo, que permite sondear el grado de avance de los estudiantes, orientar la enseñanza y acompañar los procesos de aprendizaje. En este sentido, las rúbricas de evaluación constituyen una

herramienta central, no solo para valorar desempeños, sino también para explicitar criterios, promover la autorregulación y fortalecer la comprensión de los aprendizajes esperados.

Se destaca la importancia de la construcción compartida de las rúbricas entre docentes y estudiantes, como estrategia para favorecer la comprensión de los criterios de evaluación, así como la autoevaluación y la coevaluación, entendidas como prácticas que fortalecen la responsabilidad y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el Idioma Español se asume como una disciplina transversal, cuya evaluación se articula con otras unidades curriculares, permitiendo visibilizar las competencias comunicativas necesarias para el aprendizaje en todos los campos del conocimiento.

1.1 Evaluación en Idioma Español en FPB

La evaluación en la Unidad Curricular Idioma Español en FPB se concibe como un proceso formativo, continuo y progresivo, orientado al acompañamiento de las trayectorias educativas y a la construcción de aprendizajes significativos.

Desde una perspectiva inclusiva y de derechos, la evaluación prioriza:

- la observación sistemática de procesos,
- la diversidad de evidencias (orales, escritas y multimodales),
- la retroalimentación permanente,
- y la atención a la heterogeneidad de los recorridos formativos.

Las rúbricas se constituyen en herramientas orientadoras que permiten valorar el progreso del estudiante, más que la mera acreditación de resultados, y habilitan la integración curricular con el Taller para el caso de FPB 2025 y con Audiovisual para el caso de EMBT, situando el uso del lenguaje en contextos reales y significativos.

2. Rúbrica diagnóstica de desempeño lingüístico

FPB 2025

2.1 Sentido de la rúbrica diagnóstica

La rúbrica diagnóstica tiene carácter orientador y no acreditador. Su función es:

- ubicar al estudiante en un nivel inicial de desempeño lingüístico,
- identificar fortalezas y dificultades reales,
- orientar acciones pedagógicas concretas para avanzar al nivel siguiente,
- fundamentar apoyos, ajustes e instancias de integración curricular.

Se aplica al inicio del año, y puede retomarse de forma parcial en función de las necesidades pedagógicas.

RÚBRICA DIAGNÓSTICA (por macrohabilidades)

EJE 1: LECTURA Y COMPRENSIÓN

(Rúbrica diagnóstica – adecuación al modo de lectura y al ejercicio lector)

Nivel diagnóstico	Evidencias observables (modo de leer y comprensión)	Para avanzar al nivel siguiente necesita...
Nivel 1 – Inicial	Presenta dificultades para decodificar textos breves. Lee de manera entrecortada, con escasa fluidez y comprensión limitada. En lectura en voz alta reconoce palabras aisladas, con apoyo permanente.	Lectura acompañada, modelización de la lectura en voz alta, anticipación de sentido, trabajo con textos muy breves y funcionales.
Nivel 2 – Básico	Lee textos breves con apoyo, manteniendo cierta continuidad. En lectura en voz alta presenta pausas inadecuadas y entonación poco ajustada. Comprende información explícita con acompañamiento.	Estrategias de relectura, lectura compartida, identificación de ideas principales, diálogo guiado sobre el texto y práctica de lectura en voz alta con apoyo.

Nivel 3 – Intermedio	Lee con mayor fluidez textos breves y de mediana extensión. En lectura en voz alta respeta pausas y entonación básicas. Comprende ideas principales y la finalidad del texto.	Trabajo con inferencias simples, ajuste de la prosodia en lectura en voz alta y abordaje de textos de mayor complejidad.
Nivel 4 – Avanzado	Lee con fluidez y autonomía. En lectura en voz alta utiliza entonación, ritmo y pausas adecuadas. Interpreta textos, realiza inferencias y ajusta su lectura según el propósito.	Profundizar análisis crítico, transferencia a otros contextos y lectura expresiva de textos de distinta tipología.

EJE 2: ESCRITURA

Nivel diagnóstico	Evidencias observables	Para avanzar al nivel siguiente necesita...
Nivel 1 – Inicial	Escritura muy fragmentaria; dificultades de legibilidad y coherencia.	Escritura guiada, modelización y producción de textos breves.
Nivel 2 – Básico	Produce textos comprensibles con apoyo.	Trabajo en organización de ideas y revisión básica.
Nivel 3 – Intermedio	Produce textos adecuados al propósito comunicativo.	Profundizar cohesión y adecuación al destinatario.
Nivel 4 – Avanzado	Produce textos claros y revisa de forma autónoma.	Desafíos de escritura más compleja y reflexiva.

EJE 3 y 4: ORALIDAD Y ESCUCHA

Nivel diagnóstico	Evidencias observables	Para avanzar al nivel siguiente necesita...
-------------------	------------------------	---

Nivel 1 – Inicial	Dificultades para expresarse oralmente.	Espacios de intercambio cuidados y apoyo docente.
Nivel 2 – Básico	Comunica ideas simples con apoyo.	Práctica de exposiciones breves y vocabulario específico.
Nivel 3 – Intermedio	Se expresa con claridad en situaciones habituales.	Argumentación y explicación de procesos.
Nivel 4 – Avanzado	Argumenta y se fundamenta con autonomía. Interpretación de discursos orales, Análisis de tono, pausas, gestos.	Desafíos de debate y presentación formal. Toma postura fundamentada, Argumenta considerando otras miradas.

PROPUESTA DE RÚBRICA DE EVALUACIÓN

EJE 1: LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Procesos / Eje	Recomendaciones para la enseñanza (Aristas – ProLEE)	En inicio nivel 1	En proceso nivel 2	Logrado nivel 3	Avanzado nivel 4
Lectura y comprensión de textos funcionales y de circulación social	Proponer lectura de textos breves vinculados al Taller (consignas, instructivos, avisos, cartelera). Acompañar la anticipación, la lectura guiada y el intercambio oral. Favorecer estrategias de comprensión	Reconoce información aislada con apoyo permanente. Presenta dificultades para comprender el sentido global del texto.	Comprende información explícita y comienza a identificar la finalidad del texto con acompañamiento.	Comprende la información principal y la finalidad del texto. Relaciona el contenido con la situación del Taller.	Interpreta el texto con autonomía, realiza inferencias simples y utiliza la información para resolver situaciones del Taller.

literal e
inferencial
simple.

EJE 2: PRODUCCIÓN ESCRITA

Procesos / Eje	Recomendaciones para la enseñanza (Aristas ProLEE)	En inicio nivel 1	En proceso nivel 2	Logrado nivel 3	Avanzado nivel 4
Producción de textos escritos breves y funcionales	Promover la escritura situada: listas, mensajes, instrucciones, registros de actividades del Taller. Acompañar la planificación, la escritura guiada y la revisión colectiva.	Escribe textos muy breves, con dificultades para organizar ideas y respetar convenciones básicas.	Produce textos breves comprensibles, con apoyo para organizar la información y mejorar la claridad.	Produce textos claros y pertinentes a la situación comunicativa, respetando convenciones básicas del sistema de escritura.	Produce textos adecuados al contexto y al destinatario, revisa su producción y mejora la claridad y precisión del mensaje.

EJE 3 y 4: ESCUCHA Y PRODUCCIÓN ORAL

Procesos / Eje	Recomendaciones para la enseñanza (Aristas – PROLEE)	En inicio(Nivel 1)	En proceso(Ni vel 2)	Logrado(Niv el 3)	Avanzado(Ni vel 4)
-------------------	---	--------------------------	----------------------------	----------------------	-----------------------

Escucha activa y comunicación oral en situaciones de intercambio	Generar instancias de diálogo, explicación y exposición vinculadas al Taller (FPB) y a propuestas integradas (EMBT). Promover la escucha activa de discursos orales y multimodales (videos, audios, presentaciones), atendiendo a la intencionalidad comunicativa, la prosodia (tono, pausas, énfasis) y los recursos expresivos. Valorar la oralidad como forma legítima de construcción de sentido y favorecer el intercambio respetuoso de ideas.	Se expresa oralmente con dificultad y presenta escasa escucha del otro. Requiere apoyo para comprender mensajes orales simples. Muestra dificultades para identificar la intención comunicativa en discursos orales o multimodales.	Comunica ideas simples de forma comprensible, con apoyo del docente o del grupo. Escucha consignas y mensajes orales breves, reconocen información explícita. Comienza a identificar la intención comunicativa y algunos rasgos prosódicos básicos (entonación, énfasis).	Se expresa oralmente con claridad en situaciones habituales del Taller. Escucha activamente discursos orales y multimodales, comprende el sentido global del mensaje e identifica la intención comunicativa. Utiliza de forma adecuada recursos prosódicos (tono, ritmo y pausas) para comunicar ideas.	Argumenta y fundamenta con autonomía en intercambios orales. Interpreta críticamente discursos orales y multimodales, analizando intencionalidad, prosodia y recursos expresivos (gestos, tono, énfasis). Toma postura fundamentada y considera otras miradas en situaciones de debate o presentación formal.
--	--	---	---	---	---



Bibliografía²

² Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

- Alonso, A. (1952). *Materia y forma en poesía*. Gredos.
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938). *Gramática castellana*. Losada.
- Andreu, N. y Díez, M. (2019). El uso de Emoticonos como elemento de Comunicación. *Discapacidad Clínica Neurociencias*, 6(1), 57-64.
- Aristóteles ([s. IV a.C.]. 1967). *Retórica*. Trad. F. P. Samaranch. Aguilar.
- Aristóteles ([siglo IV a. C.]. 1946). *Poética*. Versión directa del griego, introducción y notas J. D. García Bacca. UNAM.
- Authier-Revuz, J. ([2001] 2003). *La representación del discurso ajeno. Un campo múltiplemente heterogéneo*. Trad. esp. A. Bolón. Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.
- Bach, C. y Costa, J. (2020). Las conversaciones de wasap: ¿Un nuevo género entre lo oral y lo escrito? *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(104), 568-591.
- Bajtín, M. ([1952-1953] 2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Trad. esp. Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bally, C. ([1932] 1941). *El lenguaje y la vida*. Trad. esp. Amado Alonso. Losada.
- Barthes, R. ([1964] 1993). *La antigua retórica*. En *La aventura semiológica*. Trad. esp. R. Alcalde. Paidós.
- Bello, A. y Cuervo, R. J. (1948). *Gramática de la lengua castellana*. Anaconda.
- Benveniste, É. ([1958] 1971). De la subjetividad en el lenguaje. En *Problemas de lingüística general*, Tomo I. Trad. esp. J. Almela. Siglo XXI.
- Bloomfield, L. ([1933] 1964). *Lenguaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bolón, A. (2008). La subjetividad, de la retórica a la semántica. *Revista de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay*, 2(2), 3-11.
- Bosque, I. (2015). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias. Síntesis*.
- Bosque, I. y Demonte V. (dirs.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe - Real Academia Española.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1).
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>

Bravo, D. y Briz, A. (eds.). (2004). Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Ariel. 19• Bronckart, J. (2004). Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Busquier, L. et. al. (2021). "Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles". En: *Trayectos críticos y desempeños epistemológicos otros para una educación inclusiva hoy*, 5(2), 17-37. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/415/292>

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Ariel.

Cantón, M. (2020). El lenguaje no verbal en las redes sociales. Sabir. International Bulletin of Applied Linguistics, 1(2), 5-32.

Catach, N. (1996). Hacia una teoría de la lengua escrita. Gedisa.

Chartier, R. ([2005] 2006). Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII). Katz Editores.

Chomsky, N. (1989). El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. Trad. esp. Eduardo Bustos Guadaño. Alianza.

Contreras, L. (1994). Ortografía y grafémica. Visor.

Corominas, J. y Pascual, J. A. (1980). Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico. Gredos.

Coseriu, E. ([1951] 1986). Introducción a la lingüística. Gredos.

Coseriu, E. ([1977] 1991). Tesis sobre el tema «Lenguaje y poesía». En El hombre y su lenguaje. Gredos.

Coseriu, E. (1956). La creación metafórica en el lenguaje. Universidad de la República.

Coseriu, E. (1977). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura. Ministerio de Educación y Ciencia.

Coseriu, E. (1977). Principios de semántica estructural. Gredos.

Coseriu, E. (1987). Lenguaje y política. En M. Alvar (coord.). El lenguaje político. Fundación Friedrich Ebert.

Coseriu, E. (1998). Textos, valores y enseñanza. En M. Casado Velarde (ed.). Lengua, literatura y valores. Newbook.

Cuervo, R. J. (1994). Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana. Instituto Caro y Cuervo.

DGETP-UTU (2025). *Plan Formación Profesional Básica 2025*. RES. Nº 3325/025. EXP. 2025-25-4-008138

Derrida, J. ([1971] 1998). Firma, acontecimiento, contexto. En *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.

Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.

Dotti, E. y Peluffo, E. (2019). Enseñar a escribir desde los géneros de texto. Segunda parte: un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura. *Quehacer educativo* (153), 22-30.

Escandell, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Ariel.

Etchart, E. y Nández Britos, J. (2012). Lectura, escritura, alfabetización. En G. Cánepa, M. J. González y C. Pippolo (comps.). *Español al Sur* (pp. 201-204). ANEP - CFE.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fuentes Rodríguez, C. (2013). *Imagen social y medios de comunicación*. Arco Libros.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman. 20

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Gredos.

Kabatek, J. (ed.) (2008). *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico. Nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas*. Iberoamericana.

Lapesa, R., Cano Aguilar, R. y Echenique, M. T. (eds.). (2000). *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Gredos.

Lázaro Carreter, F. (1981). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.

Leech, G. ([1983]1997). *Principios de pragmática*. Universidad de La Rioja.

Llisterri, J. (2002). Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: Elisiones y epéntesis consonánticas. *Revista de Investigación Lingüística*, 5(2), 61-100.

Martinet, A. (1970). *Elementos de lingüística general*. Gredos.

Menéndez Pidal, R. (1923-26). *Orígenes del español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*. Espasa Calpe.

Montenegro, D. y Hermenegildo, E. (2018). Características del uso de emojis en la comunicación por el chat de WhatsApp. *Hamut'ay*, 5(1), 36-52.

Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oral*. Gedisa.

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.

Pena Seijas, J. ([1980] 2007 en adelante). *Base de datos morfológica del español*.

Pena Seijas, J. (1991). La palabra: estructura y procesos morfológicos. Verba. Anuario Galego de Filoloxia (18), 69-128.

Piccardo, L. J. (1962). Estudios gramaticales. Instituto de Profesores Artigas.

Rancière, J. ([2009] 2016). Los hombres como animales literarios. En A. Bolón (ed.). El animal letrado. H Editores.

Real Academia Española - Asale. (2010). Ortografía de la lengua española. Espasa.

Real Academia Española - Asale. (2013). El buen uso del español. Espasa.

Real Academia Española - Asale. (2014). Diccionario de la lengua española. (23.ª ed.). Espasa.

Real Academia Española - Asale. Borrego Nieto, J. y Di Tullio, A. [ponentes]. (2010). Nueva gramática de la lengua española. Manual. Espasa.

Real Academia Española - Asale. Bosque, I. [ponente]. (2009). Nueva gramática de la lengua española. Espasa.

Real Academia Española - Asale. Bosque, I. [ponente]. (2019). Glosario de términos gramaticales. Universidad de Salamanca.

Real Academia Española - Asale. Gutiérrez Ordóñez, Salvador [ponente]. (2011). Nueva gramática de la lengua española. Espasa.

Real Academia Española. Fernández Ramírez, S. y Gili Gaya, S. [ponentes]. (1973). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Espasa-Calpe.

Sapir, E. (1921). Language. Harcourt, Brace y World. 21

Saussure, F. de ([1916] 1945). Curso de Lingüística general. Trad. esp. y notas de Amado Alonso. Losada.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.

Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. Comunicación, Lenguaje y Educación (16), 49-59.

Spitzer, L. ([1948] 1968). Lingüística e historia literaria. En Lingüística e historia literaria. Gredos.

Spitzer, L. ([1960] 1980). Desarrollo de un método. En Estilo y estructura en la literatura española. Crítica - Grijalbo.

Van Dijk, T. (1993). Texto y contexto. Cátedra.

Varela, S. (1990). Fundamentos de morfología. Síntesis.

Vigotsky, L. ([1934] 1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

Se recomienda ampliar la bibliografía con un enfoque interseccional y actualizado, entendiendo la pertinencia de autores clásicos.

Los materiales multimodales serán sugeridos en los espacios colaborativos (CREA-PORTAFOLIO DOCENTES- OTROS)

Versión preliminar