ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Versión preliminar

Unidad curricular:	Idioma Español
Año:	2°
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.

Versión preliminar

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 existia 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.

Versión preliminar

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 Rodriguez (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 reinvención se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el "arte de ser uno mismo" (Gutton, 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).

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

Imagen Nº 1: Perfil de egreso de la propuesta de Formación Básica Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Las intenciones educativas de la unidad curricular Idioma Español en segundo año de Formación Profesional Básica se inscriben en los fundamentos generales del Plan FPB 2025, particularmente en su concepción de la educación como derecho, en la centralidad de las trayectorias educativas y en la construcción de propuestas integrales que articulan formación básica, formación profesional y participación social. En este marco, la enseñanza de la lengua se concibe como una práctica social situada que posibilita a los estudiantes interpretar la realidad, producir sentido, construir identidad y participar activamente en distintos espacios educativos, laborales, culturales y ciudadanos.

La propuesta para segundo año profundiza el proceso iniciado en primer año, fortaleciendo el desarrollo integrado de las macrohabilidades lingüísticas —leer, escribir, hablar y escuchar— en situaciones comunicativas auténticas y contextualizadas. En este sentido, la unidad curricular busca promover niveles crecientes de autonomía en la comprensión, producción e interpretación de discursos orales, escritos y multimodales, favoreciendo la capacidad de los estudiantes para argumentar, tomar postura, resolver situaciones problemáticas y participar en intercambios comunicativos cada vez más complejos.

En coherencia con el perfil de egreso del Plan FPB 2025, Idioma Español contribuye especialmente al desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación multimodal, promoviendo el análisis reflexivo de discursos sociales, culturales y mediáticos, así como la capacidad de comunicar ideas mediante diversos lenguajes y soportes. Asimismo, favorece la participación democrática y la convivencia intercultural a través de prácticas de diálogo, escucha activa, intercambio de opiniones y reconocimiento de la diversidad de perspectivas presentes en los distintos contextos de interacción.

La enseñanza de la lengua en segundo año procura, además, fortalecer la continuidad educativa y el vínculo con el mundo académico y laboral, promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas necesarias para la participación en ámbitos académicos, técnicos y profesionales. Desde esta perspectiva, se prioriza el trabajo con géneros discursivos vinculados a situaciones reales y significativas, favoreciendo la producción de textos, exposiciones orales y discursos multimodales relacionados con el Taller, los proyectos interdisciplinarios y las problemáticas del entorno.

La incorporación de la multimodalidad, la tercera oralidad y las narrativas transmedia responde a las transformaciones contemporáneas de las prácticas comunicativas y culturales, atravesadas por entornos digitales y convergencia de lenguajes. En este marco, la unidad curricular promueve la lectura crítica y la producción consciente de discursos que integran lenguaje verbal, imagen, sonido y recursos digitales, favoreciendo el desarrollo de una ciudadanía crítica, ética y responsable en la cultura digital.

Por otra parte, la enseñanza del Idioma Español se orienta a generar espacios pedagógicos que reconozcan la heterogeneidad de trayectorias estudiantiles y acompañen los procesos de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, flexible y situada. Se busca promover prácticas de enseñanza que contemplen los distintos ritmos, intereses y experiencias de los estudiantes, fortaleciendo la autoestima, la participación y el reconocimiento de la palabra propia como elemento fundamental en la construcción subjetiva y social.

En el marco del Espacio Docente Integrado (EDI), la unidad curricular articula especialmente con el Taller y con las distintas unidades curriculares del trayecto FPB, favoreciendo propuestas interdisciplinarias que permitan integrar los saberes lingüísticos a situaciones

Versión preliminar

concretas de producción, investigación, resolución de problemas y comunicación de procesos y productos. La lengua se constituye así en un instrumento transversal que posibilita aprender en otras áreas, comunicar conocimientos y construir experiencias educativas significativas.

Desde esta perspectiva, las intenciones educativas de Idioma Español en segundo año se orientan a que los estudiantes:

- profundicen el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas en contextos diversos y significativos;
- fortalezcan la comprensión crítica y la producción de discursos orales, escritos y multimodales;
- desarrollen autonomía progresiva en sus prácticas de lectura, escritura, oralidad y escucha;
- participen en espacios de intercambio democrático fundamentando opiniones y reconociendo otras perspectivas;
- integren saberes lingüísticos y comunicativos en proyectos vinculados al Taller y al entorno sociocomunitario; reconozcan la lengua como instrumento de construcción de identidad, participación social y ejercicio ciudadano; desarrollen capacidades comunicativas necesarias para la continuidad educativa y la inserción sociolaboral; y construyan una mirada crítica sobre los discursos sociales y mediáticos contemporáneos.

Versión preliminar

Contenidos formativos	Propósitos formativos
1. LEER 1.1. Textos vinculados al espacio formativo, al Taller y al entorno sociocomunitario 1.1.1. Textos técnicos, protocolos, instructivos, reglamentos y documentación vinculada al Taller y a proyectos interdisciplinarios. 1.1.2. Discursos multimodales y transmedia presentes en redes sociales, medios digitales y producciones audiovisuales. 1.2. Estrategias de comprensión lectora y estudio 1.2.1. Ideas principales, secundarias e información implícita. 1.2.2. Toma de apuntes, síntesis, resúmenes y organización de información. 1.2.3. Vocabulario técnico y académico vinculado a la orientación del Taller. 1.3. Géneros discursivos y organización textual 1.3.1. Narración, exposición y argumentación en distintos contextos de circulación. 1.3.2. Coherencia, cohesión y progresión temática.	• Desarrolla estrategias de lectura que le permitan comprender, interpretar y analizar textos de complejidad creciente vinculados a distintos ámbitos de circulación social, educativa y laboral. • Identifica información relevante, relaciones entre conceptos e intencionalidades discursivas presentes en distintos tipos de textos y soportes. • Reconoce características de diversos géneros discursivos y adecua las estrategias de lectura según el propósito y la situación comunicativa. • Analiza críticamente discursos sociales y mediáticos identificando representaciones, valores, estereotipos e intencionalidades. • Realiza inferencias y construye posicionamientos personales fundamentados frente a los textos

1.3.3. Recursos lingüísticos y discursivos presentes en textos escritos, audiovisuales y digitales.	leídos. ● Contrasta información proveniente de diferentes fuentes y soportes. ● Fortalece estrategias de estudio y autonomía progresiva para la continuidad educativa. ● Amplía progresivamente el vocabulario técnico y académico favoreciendo la comprensión y comunicación de saberes específicos. ● Reconoce estructuras discursivas y recursos lingüísticos propios de distintos géneros textuales. ● Analiza mecanismos de organización textual que favorecen la construcción de sentido. ● Reflexiona sobre el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos y culturales.
2. ESCRIBIR 2.1. Textos vinculados al Taller y a situaciones reales de comunicación 2.1.1. Informes, registros de procesos, bitácoras y documentación de experiencias vinculadas al Taller. 2.1.2. Instructivos, protocolos y secuencias de	● Produce textos escritos coherentes, cohesionados y adecuados a diferentes propósitos comunicativos y destinatarios. ● Organiza información y comunica procedimientos de forma clara y pertinente.

procedimientos. 2.1.3. Textos argumentativos y de opinión vinculados a problemáticas sociales, culturales y laborales. 2.1.4. Reseñas y crónicas vinculadas a proyectos, experiencias y actividades del espacio formativo. 2.2. Escritura académica y estrategias de estudio 2.2.1. Resúmenes y organización de información. 2.2.2.Planificación, textualización, revisión y reescritura de producciones. 2.2.3.Uso de fuentes y organización de información en producciones escritas. 2.3. Escritura multimodal y digital 2.3.1. Guiones para pódcasts, videos, y producciones audiovisuales. 2.3.2. Campañas, afiches digitales, presentaciones y contenidos para redes. 2.3.3. Escritura colaborativa en entornos digitales. 2.4. Aspectos normativos y discursivos 2.4.1. Ortografía y puntuación en función de la construcción de sentido. 2.4.2. Conectores y marcadores discursivos.	• Expresa ideas, opiniones y posicionamientos fundamentados utilizando recursos lingüísticos adecuados. • Produce textos vinculados a situaciones auténticas y significativas del ámbito educativo y sociocomunitario. • Fortalece estrategias de escritura vinculadas a la continuidad educativa y al estudio autónomo. • Desarrolla autonomía progresiva en los procesos de producción escrita. • Selecciona y organiza información de manera pertinente según el propósito comunicativo. • Integra recursos verbales, visuales y sonoros en producciones multimodales y transmedia. • Utiliza distintos lenguajes y soportes para comunicar ideas y proyectos de forma creativa y significativa.

2.4.3. Concordancia verbal y nominal. 2.4.4. Registro formal e informal y adecuación al contexto comunicativo.	• Participa en procesos colectivos de producción, respetando acuerdos y criterios de trabajo compartido. • Reflexiona sobre las normas lingüísticas como herramientas al servicio de la comunicación eficaz. • Emplea recursos de cohesión y coherencia en distintos tipos de textos. • Utiliza estructuras lingüísticas adecuadas en diferentes situaciones de escritura. • Toma decisiones lingüísticas y discursivas según el destinatario, el propósito y la situación comunicativa.

3. HABLAR – Oralidad, argumentación y comunicación multimodal 3.1. oralidad en contextos educativos, laborales y comunitarios 3.1.1. Exposición oral y presentación de proyectos vinculados al Taller y al espacio formativo. 3.1.2. Explicación de procesos, procedimientos y experiencias de trabajo. 3.1.3. Debates, intercambio de opiniones y defensa de posicionamientos. 3.1.4. Entrevistas, presentaciones audiovisuales y socialización de producciones. 3.2. Recursos de la oralidad y tercera oralidad 3.2.1. Organización y progresión temática del discurso oral. 3.2.2. Recursos prosódicos, expresivos y corporales. 3.2.3. Registro formal e informal en diferentes situaciones comunicativas. 3.2.4. Oralidad multimodal: *streaming*, pódcast, audiovisuales y presentaciones digitales.	• Participa en situaciones de intercambio oral expresando ideas con claridad, pertinencia y progresiva autonomía. • Organiza discursos orales adecuados a distintos contextos y destinatarios. • Argumenta y fundamenta opiniones respetando otras perspectivas y favoreciendo el diálogo democrático. • Utiliza recursos expresivos, audiovisuales y digitales propios de la oralidad contemporánea. • Construye discursos orales coherentes y cohesionados. • Reconoce y emplea elementos de la oralidad para fortalecer la comunicación y la expresión. • Adecua el lenguaje oral según el contexto y la intención comunicativa. • Participa en producciones orales y multimodales integrando distintos lenguajes y soportes.

4. ESCUCHAR 4.1. discursos orales y audiovisuales 4.1.1. exposiciones, entrevistas, debates y presentaciones. 4.1.2. pódcasts, videos, materiales audiovisuales y discursos digitales. 4.1.3. consignas, explicaciones e instrucciones complejas vinculadas al Taller y al espacio formativo. 4.2. Escucha crítica y convivencia 4.2.1. Escucha activa 4.2.2. opiniones, posicionamientos y recursos persuasivos. 4.2.3. recursos prosódicos y paralingüísticos. 4.2.4. síntesis y recuperación de información escuchada.	• Comprende discursos orales identificando información explícita e implícita. • Reconoce intenciones comunicativas y recursos discursivos presentes en distintos formatos orales y audiovisuales. • Desarrolla estrategias de escucha que favorecen la comprensión y la participación activa. • Participa en intercambios comunicativos valorando distintas perspectivas y favoreciendo la convivencia democrática. • Analiza críticamente discursos sociales y mediáticos presentes en entornos orales y digitales. • Interpreta elementos expresivos de la oralidad valorando su aporte a la construcción de significado. • Incorpora la escucha como herramienta para la construcción colectiva de conocimiento y el aprendizaje colaborativo.

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:

Versión preliminar

  - 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.

Versión preliminar

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:

Versión preliminar

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

Se recomienda promover proyectos integrados e interdisciplinarios como estrategia privilegiada para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en FPB. Estas propuestas permiten articular las macrohabilidades lingüísticas con situaciones reales de investigación, producción, resolución de problemas y comunicación vinculadas al Taller y al entorno sociocomunitario. En este marco, Idioma Español aporta herramientas para la comprensión y producción de discursos escritos, orales y multimodales necesarios para la planificación, documentación, argumentación, presentación y socialización de los proyectos desarrollados por los estudiantes.

Asimismo, se sugiere favorecer instancias de socialización pública de las producciones estudiantiles mediante exposiciones, muestras, presentaciones audiovisuales, pódcasts, campañas, entrevistas u otros formatos multimodales que fortalezcan la comunicación, la participación y la construcción de ciudadanía.

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

Versión preliminar

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

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

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, cartelería). Acompañar la anticipación, la lectura guiada y el intercambio oral. Favorecer estrategias de comprensión literal e inferencial simple.	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.

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

EJE 3 y 4: ESCUCHA Y PRODUCCIÓN ORAL

Procesos / Eje	Recomendaciones para la enseñanza (Aristas – PROLEE)	En inicio(Nivel 1)	En proceso(Nivel 2)	Logrado(Nivel 3)	Avanzado(Nivel 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, reconociendo 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.

La evaluación de la unidad curricular podrá integrarse a proyectos interdisciplinarios y producciones finales desarrolladas en articulación con el Taller y otros espacios formativos, priorizando desempeños comunicativos situados y significativos. En este sentido, se valorará

la capacidad de los estudiantes para comprender, producir y comunicar saberes mediante distintos formatos y soportes, integrando lectura, escritura, oralidad y escucha en situaciones reales de participación, creación y socialización de aprendizajes.

Bibliografía[2]

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 Ccosta, 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.

[2] Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

Versión preliminar

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 ho*y, 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.

Versión preliminar

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.

Versión preliminar

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

Versión preliminar

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.

Versión preliminar