

## ***IDIOMA ESPAÑOL***

### ***COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA REFORMULACIÓN 2006 PRIMER AÑO - BACHILLERATO***

#### **FUNDAMENTACIÓN**

El diseño curricular para primer año de Bachillerato, Reformulación 2006 (Oficio 9193/05) incluye un espacio optativo, destinado a Comunicación Oral y Escrita, con 2 horas semanales.

La lengua es el medio natural y espontáneo de vehiculización del conocimiento en el proceso educativo. Su poder representativo habilita el abordaje de los diversos campos disciplinares. Debido a su carácter esencialmente transversal cumple una función integradora de los contenidos curriculares. Por otra parte, desempeña la tarea de oficiar de intérprete insustituible en la comprensión de la realidad y en el comportamiento que cada hablante asume frente a ella.

Estas dos perspectivas hacen que deba considerársela como uno de los medios relevantes de comunicación de los contenidos transversales. Desde esta propuesta programática, la lengua permitirá al alumno el desarrollo en temas transversales a través de enfoques disciplinarios o interdisciplinarios.

El trabajo en equipo de los docentes del centro es un aspecto central en el proyecto educativo. Por esta razón, es necesaria la coordinación como instancia de reflexión y proyección conjuntas. Coordinar con lengua significa, especialmente, integrar los contenidos lingüísticos aprendidos y las estrategias de producción y recepción textual.

Para la formulación del programa de *Comunicación Oral y Escrita* es preciso tener en cuenta que el estudiantado llega al Bachillerato después

de haber cursado solo dos años de lengua materna (1º y 2º año. C.Básico). Por lo tanto, la propuesta programática apuntará, fundamentalmente, a continuar el desarrollo cognitivo a través de la reflexión de la lengua y de sus posibilidades, en una etapa de maduración de los estudiantes particularmente propicia para ello.

Las características de este espacio requieren profesores vocacionales, con formación actualizada y de calidad, que se planteen en profundidad los objetivos y la implementación de la propuesta.

### **OBJETIVOS**

Se insistirá en los objetivos señalados en los programas de los cursos anteriores:

- 1) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.
- 2) Lograr que desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos.
- 3) Procurar que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de su lengua materna.

### **ORIENTACIONES GENERALES**

El espacio curricular *Comunicación Oral y Escrita*, desde el punto de vista de la enseñanza, toma como objeto *la lengua estándar*. Por encima de los dialectos primarios, se encuentra la *lengua común* y, sobre la variedad regional y cultural de la *lengua común*, la lengua estándar o *ejemplar*. El estudio y las actividades de aula deben enfocarse a enseñar el español *ejemplar* o, más exactamente una *ejemplaridad* del español actual -en el marco de la lengua de la tradición cultural común de las comunidades hispanohablantes- con la finalidad de que los estudiantes amplíen y consoliden su

competencia comunicativa. Esto es, a partir del conocimiento de la lengua, de la interacción que demanda el uso, el estudiante debe estar en condiciones de desarrollar estrategias de oralidad, de lectura y escritura de modo apropiado a sus necesidades y al contexto de situación. Se trata de que el alumno cuente con una amplia variedad de recursos y conocimientos de manera que puedan desenvolverse con ductilidad en cualquier escenario comunicativo.

El curso se organizará en torno a dos núcleos temáticos. Las propuestas para la actividad de aula deberán abordar la lectura reflexiva de textos extraídos de la bibliografía sugerida o de otros materiales de calidad reconocida, de modo que los estudiantes comprendan la esencia del lenguaje, dimensión fundamental del ser hombre.

La comprensión y la producción de textos orales y escritos son aspectos centrales. Para producir textos de calidad, los alumnos necesitarán aprender a “comprometerse mentalmente” y a trabajar cada una de las fases del proceso de producción (generación de ideas, elaboración de pre-textos y borradores, revisión) El curso estimulará, por lo tanto, su planificación; en cuanto a los temas, estos podrán estar vinculados a los que propone el programa u otros que revistan interés para los jóvenes y se consideren significativos en relación con los objetivos del curso.

Es indudable el papel fundamental que cumple la información previa de la persona en los procesos de comprensión y de producción de textos. Esa información previa se asocia a la experiencia de vida y al conocimiento que el hablante tiene de su propia lengua. Y este conocimiento está vinculado, entre otros, al léxico.

El curso prestará especial atención al desarrollo del léxico, de modo que se convierta en natural herramienta de expresión, en vocabulario activo, en lenguaje en uso de acuerdo con el contexto de situación al que se asocia.

El trabajo con los textos – predominantemente de carácter expositivo - implica el estudio de la gramática de la lengua, que promueve el desarrollo cognitivo, facilita la comprensión de los contenidos lingüísticos y consolida el manejo de las formas más complejas de expresión oral y escrita.

Resulta oportuno recordar al docente algunas de las pautas principales que desarrolla el programa de primer año del Ciclo Básico , referidas a la enseñanza gramatical . Esta tiene real valor didáctico si:

- a) Adecua sus contenidos a los de la Gramática moderna, científica y no dogmática.
- b) Lleva a descubrir las categorías lingüísticas por medio del ejercicio de una actitud reflexiva, como una vía para el desarrollo del pensamiento

lógico de los alumnos.

- c) Toma como material de ejemplificación y estudio, productos lingüísticos reales y no lenguaje “ad hoc”, inventado para que se adecue artificialmente a la definición o regla que se pretende enseñar.
- d) Evita toda repetición memorística de reglas y definiciones y propicia la discusión y el análisis de los fenómenos gramaticales, según un enfoque científico.
- e) Selecciona y distribuye los temas gramaticales que han de ser tratados, de modo que la presentación de cada tema esté didácticamente enlazada con los precedentes, de suerte que pueda alcanzarse un conocimiento unitario e integrado.
- f) Trae a colación los temas gramaticales ya conocidos por el alumno, que justifican y explican una norma, cada vez que haya ocasión de aplicarla para corregir impropiedades de uso.
- g) Se elaboran, con la participación de los alumnos, esquemas de recapitulación de cada uno de los temas tratados.

La gramática está íntimamente vinculada al aprendizaje de la escritura. Al planificar actividades que estimulen la producción de textos escritos, en forma individual o en grupo, el profesor necesitará emplear una metodología tendiente a estimular la reflexión de fenómenos tales como la subordinación, la yuxtaposición, los sinónimos textuales, la referencia endofórica, de relevante trascendencia para la coherencia y cohesión de los textos.

Las dificultades ortográficas que ponen en evidencia los estudiantes deben ser objeto de un estudio integrado a la planificación de cada tema del curso, para así aprovechar todas las instancias en las que sea relevante hacer observaciones. Una de las claves en la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía es la provocación de la duda ortográfica. A partir de la duda, el estudiante se orienta hacia la búsqueda de información específica (en la memoria, en lo morfológico, lo sintáctico, por ejemplo) a efectos de construir sin errores su texto.

El conocimiento del significado de las palabras de un texto es un aspecto insoslayable que garantiza la comprensión y la producción textual. En la búsqueda de información resulta imprescindible, muchas veces, acudir al diccionario. Ante esta necesidad el usuario de la lengua debe formular tres preguntas clave: para qué usarlo, cómo usarlo y qué diccionario usar. El conocimiento de las respuestas facilita el uso, en tanto orienta efectivamente en

el momento de la consulta.

En cuanto a la primera interrogante, el alumno debe saber que el diccionario es una fuente de información léxica, pero que, en muchas ocasiones, en que esta duda no necesariamente existe, el diccionario es una fuente de información ortográfica y de otros aspectos inherentes a la lengua, según el tipo y la calidad de la obra elegida. También es una fuente de información cultural.

El cómo usarlo va más allá del conocimiento del abecedario. Implica el conocimiento general de la lengua en tanto involucra la información paradigmática de la palabra en el diccionario con la realidad léxica de ese mismo término en relación con su contexto.

Saber qué diccionario usar orienta la consulta en la obra pertinente y evita la frustración, asegurando la apropiación de la información. En tal sentido, conviene precisar las diferencias de los diccionarios en cuanto a su tipo y características léxicas, para comprender que la lexicografía no se limita a la producción de diccionarios escolares (a veces simples reducciones inapropiadas) o académicos. Para ello, los alumnos deben estar al tanto de que los diccionarios pueden ser, en cuanto a su tipo, semasiológicos o ideológicos (además de pictográficos, tan importantes y complementarios a la hora del desarrollo de la competencia comunicativa), o que pueden ser, en cuanto al cuerpo de entradas, generales, etimológicos, técnicos, de regionalismos o de sinónimos y parónimos.

Es parte de la tarea docente promover en los estudiantes esa capacidad de búsqueda, asociada al proceso de reflexión metalingüística.

### **Modalidades de trabajo**

Según la concepción vygotskiana, la interacción entre pares es sumamente eficaz para inducir el desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, se recomienda al docente que estimule la colaboración entre los estudiantes, proponiendo actividades para ser realizadas en pequeños grupos.<sup>1</sup>

El trabajo colaborativo es una actividad gratificante porque fomenta

- el desarrollo cognitivo
- la capacidad de aprendizaje autónomo
- las relaciones constructivas con los otros

---

<sup>1</sup> Bonals, Joan (2000) *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Grao. Barcelona.

Martí, Eduard e Isabel Solé (1997) *Conseguir un trabajo en grupo eficaz*. Cuadernos de Pedagogía, nº 255

Al planificar trabajo en grupo el profesor deberá tener en cuenta:

- ¿Para qué? (Objetivos)
- ¿Qué tareas?
- ¿Cómo formar los grupos?
- ¿De qué tiempo y materiales se dispone?
- Puesta en común
- Evaluación

Las actividades individuales tendrán en cuenta los intereses y potencialidades de los estudiantes.

El trabajo en proyectos es otra modalidad que requiere el desarrollo de habilidades relacionadas con la lengua y estrategias cognitivas generales referidas al manejo y organización de la información. Se planifican variadas actividades de lectura y escritura cuya funcionalidad resulta muy motivadora para los estudiantes. A título de ejemplos, pueden proponerse informes sobre bibliografía utilizada en clase, estudio del origen de vocablos seleccionados de los textos estudiados, relevamiento de léxico de la variedad uruguaya, entrevistas y encuestas referidas a cuestiones lingüísticas, etc.

Si la institución cuenta con Sala de Informática y otros recursos imprescindibles, podrá planificarse la publicación de un periódico liceal.

### **Algunas puntualizaciones**

El profesor llevará en forma completa los registros del Libro del Profesor, como ocurre en las asignaturas curriculares. Incluirá la Planificación Anual y otras informaciones que considere de interés: diagnóstico inicial, antecedentes del grupo, etc.

Se recomendará al estudiantado anotar en un cuaderno los contenidos trabajados y las actividades propuestas.

## **C O N T E N I D O S**

Núcleos temáticos	Temas	Clases de textos	Contenidos gramaticales y ortográficos	Actividades
<p>1) El lenguaje<sup>1</sup></p> <p>2) Orígenes y formación de la lengua española</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El lenguaje: facultad humana y producto social .</li> <li>- Características del lenguaje humano.</li> <li>- Lengua y habla.</li> <li>- El signo lingüístico</li> <li>- Funciones del lenguaje.</li> <li>- Oralidad y escritura</li> </ul> <p>Etapas:</p> <p>A)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de la invasión romana</li> <li>- Los romanos</li> <li>- Los germanos</li> <li>- Los árabes</li> </ul> <p>B) Lengua: unidad y diversidad. Variedades lingüísticas</p>	<p>La exposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización general de la exposición.</li> <li>- Secuencias explicativas, descriptivas, narrativas y argumentativas en una exposición.</li> <li>- El resumen. Sus estrategias cognitivas.</li> <li>- Elaboración del informe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La oración y la frase.</li> <li>Relaciones entre oraciones.</li> <li>- El verbo. Tiempo y modo. La persona gramatical como manifestación del sujeto.</li> <li>- Adyacentes del verbo. El sujeto léxico o explícito. La impersonalidad.</li> <li>- El sintagma nominal.</li> <li>- Los pronombres</li> <li>- Los conectores</li> <li>- Revisión de los usos del tilde.</li> <li>- Formación de palabras.</li> <li>- La puntuación.</li> </ul>	<p>Comprensión de textos.</p> <p>Coordinación con otras asignaturas para elaborar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposiciones orales.</li> <li>- Producciones escritas: informes, entrevistas, estudio del origen de vocablos seleccionados de los textos estudiados, relevamiento de léxico de la variedad uruguaya, encuestas referidas a cuestiones lingüísticas, etc.</li> <li>- Publicación de un periódico</li> <li>- Reflexión gramatical</li> <li>- Consulta de diferentes diccionarios: generales, etimológicos, de dudas, enciclopédicos, etc.</li> </ul>

C) El español en América: nivel léxico, morfológico, sintáctico y fónico.

D) El español en el Uruguay: peculiaridades léxicas, morfológicas, sintácticas y fónicas.

[1](#) La Unidad Temática III del programa de Filosofía se centra en “Pensamiento, lenguaje, realidad”, lo que posibilita una real coordinación.

## EVALUACIÓN

*Comunicación Oral y Escrita* es un espacio optativo, entendiendo por tal la expresión de un interés manifiesto por el estudiante. En su inicio, convendrá que el docente comunique al grupo los siguientes parámetros para la evaluación:

- Asistencia obligatoria y regular a clase. El docente llevará registro puntual de las faltas para ser computadas como lo establece el Régimen de

### Evaluación y Pasaje de Grado (Circular 2703)

- Actitud responsable y positiva hacia el aprendizaje y el cumplimiento de las propuestas programáticas.
- Comportamiento correcto dentro del aula.

### Criterios generales de evaluación

Coincidiendo con los criterios que propone Bertoni (1995)<sup>2</sup>, se destacan los siguientes:

- Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados.
- Es necesario evaluar valores, actitudes, habilidades cognitivas complejas.
- Es importante evaluar tanto lo que el alumno sabe como lo que no sabe.
- La evaluación debe estar contextualizada.
- Es necesario introducir variaciones en las prácticas de evaluación.
- La evaluación debe incluir la dimensión ética.

Un criterio muy extendido, pero que no siempre es atendido es el que establece que la evaluación de los alumnos también comprende al docente como profesional. Se habla, entonces, de *evaluación implicante*. A través de las evaluaciones de los alumnos, el docente se evalúa a sí mismo en su desempeño y es evaluado, en el mismo proceso, por sus alumnos.

### Tipos de evaluación

En el trabajo en lengua, la evaluación educativa presenta diversas instancias, interrelacionadas y complementarias: evaluación inicial o diagnóstica,

---

<sup>2</sup> Bertoni Poggi, Teobaldo, Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Kapelusz. Buenos Aires, 1995

evaluación formativa y continua, evaluación sumativa, auto y coevaluación.

Desde la perspectiva de la evaluación mediadora, el docente desarrolla un acompañamiento activo del proceso de construcción del conocimiento, proponiendo al estudiante tareas frecuentes y sucesivas cuya realización proporcionará datos significativos acerca del proceso de aprendizaje. Las situaciones de “error” enfrentadas por los educandos son, de esa manera, fecundas y positivas para la construcción de su conocimiento. Para Juan Manuel Álvarez Méndez<sup>3</sup>, superar el error “es competencia del profesor y del alumno, juntos”.

La evaluación debe concebirse como un elemento integrado en todo proceso tanto en el de enseñanza como en el de aprendizaje de modo que las actuaciones referidas a este asunto no se conciban de un modo separado del resto de las actuaciones desarrolladas en el aula.

#### Evaluación diagnóstica.

La primera necesidad del docente es conocer lo que cada uno de los alumnos *sabe, sabe hacer y es*, y qué puede llegar a saber, saber hacer o ser, y cómo aprenderlo, en cualquier momento del proceso. El educador busca respuestas a numerosas preguntas: ¿Cuál es la actitud de los alumnos hacia la asignatura? ¿Cómo se relacionan con sus pares y con el docente? ¿Qué esperan del docente? ¿Qué nivel de competencia comunicativa poseen? ¿Qué saben los alumnos con relación a lo que el docente les quiere enseñar? ¿Qué experiencias han tenido? ¿Qué son capaces de aprender? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son sus estilos de aprender?

#### Evaluación formativa y continua.

Juan Manuel Álvarez Méndez<sup>4</sup> dice que por evaluación formativa “debe entenderse aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto”. Apunta el especialista que “la evaluación formativa es –debería ser– parte integrante del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje”.

La intención formativa de la evaluación tiene como meta enriquecer y mejorar las actuaciones futuras del alumno. Para lograrlo, el docente se

---

<sup>3</sup> Álvarez Méndez, Juan Manuel, *El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje*. Cuadernos de pedagogía 219.Nov.1993.

<sup>4</sup> Álvarez Méndez, Juan Manuel, *El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje*. Cuadernos de pedagogía 219.Nov.1993.

basa en las informaciones sobre el rendimiento que proveen las observaciones de los trabajos de clase – individuales o de grupo–, de los diferentes aspectos evaluables de la lengua (oral y escrita), de la corrección de los trabajos que propone como actividades domiciliarias, de entrevistas y de otras instancias que suministren datos interesantes sobre el alumno (el cuaderno de clase, fichas de autoevaluación, coevaluación, el portafolio, cuestionarios). Un registro personal para cada alumno constituye una fuente valiosísima de informaciones referidas a actividades realizadas, las observaciones que se le han hecho, valoraciones de trabajos específicos, intereses demostrados, así como otros datos suministrados por los propios alumnos, por los padres o por docentes de otras asignaturas.

### Evaluación sumativa.

Según los reclamos del tiempo presente, toma cada vez más vigor una concepción globalizadora que se orienta a la formación de jóvenes poseedores del sentido de independencia e integración para lo cual se redimensionan los requerimientos conceptuales y se atienden otras áreas comprometidas con el desarrollo.

En este marco, la evaluación sumativa identifica la opinión emitida por el profesor acerca del nivel logrado por cada estudiante cuando finaliza cada etapa del programa. Se refiere a la etapa final de un proceso –un producto- sobre el que se da una valoración terminal. Tal valoración se traduce en una escala que considera los rangos de aprendizajes o progresos.

Los resultados de la evaluación sumativa pueden circunscribirse al ámbito de la relación entre docentes y alumnos, o puede divulgarse mediante boletines o informes o resultados finales.

Tanto la evaluación sumativa como la formativa deben:

- lograr que los estudiantes participen y reflexionen
- permitir la aplicación de conocimientos y habilidades
- facilitar la oportunidad de que los estudiantes analicen su propio aprendizaje y reconozcan en qué aspectos necesitan superarse
- brindar información a los alumnos y orientación para la enseñanza futura
- reflejar el nivel de logro alcanzado, en relación con referentes conocidos de evaluación de la asignatura.

### Autoevaluación y coevaluación.

En el nuevo modelo de evaluación que se aspira a consolidar dentro de las prácticas educativas, se reafirma la concepción del aprendizaje como “proceso en espiral de formación continua”<sup>5</sup>. Sales agrega que “la evaluación debe explicitar ese proceso a través de la autoconciencia de los procesos de aprender así como de la confrontación con los procesos seguidos por los demás miembros del grupo en que el aprendizaje tiene lugar. La evaluación vista con esta perspectiva es el interjuego de la evaluación individual y la evaluación grupal con vistas incluso a la autocertificación (asignación de notas)”.

La práctica de la autoevaluación del estudiante pretende el desarrollo de una actitud crítica sobre su propio proceso y, como consecuencia, el que se *corresponsabilice* de sus aprendizajes. A la concientización de éstos debe seguir una transformación de la forma de aprendizaje. La autoevaluación favorece, también, la independencia y el conocimiento de sí mismo, sus posibilidades y limitaciones.

Para promover actitudes favorables a la autoevaluación es imprescindible crear un clima de confianza y distensión, para luego proporcionar a los alumnos una serie de pautas, elaboradas a propósito de la actividad planteada. Se trata de criterios de análisis del proceso o del producto –presentados en pequeñas listas– mediante preguntas, recomendaciones o afirmaciones, que sirven tanto para explorar las opiniones del alumno sobre aspectos que debe tener en cuenta, orientar el diálogo entre los pares (coevaluación).

El docente, también, debe desarrollar su capacidad de autocrítica para conocer y reflexionar con más objetividad y provecho, sobre la realidad externa a él, y sobre sí mismo. Así debería analizar las percepciones y las acciones de los otros agentes implicados en el proceso educativo (profesores, alumnos, autoridades educativas, padres y comunidad) así como los aspectos institucionales, administrativos y normativos que delimitan su función docente. Pero, al mismo tiempo, debería reflexionar acerca de sus actitudes, el ambiente de trabajo que logra, la atención que presta a los alumnos – en particular a los que evidencian necesidades educativas especiales–, las intervenciones que realiza, las propuestas didácticas que planifica. Junto con estas variables, el docente debe considerar las opiniones y valoraciones que hacen los alumnos sobre su tarea docente. A través de la reflexión sobre su propia práctica se favorecerá la posibilidad de problematización, el análisis de las diferentes variables que intervienen en el hecho educativo y el establecimiento de redes que propiciarán mejores logros institucionales.

### Recomendación

Los trabajos de evaluación deberán archivar en la institución y registrarse en el Libro del Profesor.

---

<sup>5</sup> Sales, María Teresa, *La evaluación del currículo*. Resumen Pedagógico nº 1, agosto de 1989.

## BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

### Primer núcleo temático

Benveniste, Émile (1985) *Problemas de lingüística general I*, *Comunicación animal y lenguaje humano*. Siglo XXI. México

Bühler, Karl (1961) *Teoría del lenguaje*, 2. *El modelo de órganon propio del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid.

Coseriu, Eugenio. Discurso de clausura del *Congreso Internacional de Didáctica y Metodología para el desarrollo de la Lengua Materna*, organizado por la SPEU (Ver Actas del Congreso, p. 7 y siguientes)

Jakobson, Roman (1984) *Ensayos de lingüística general*. *Lingüística y poética*. Ariel. Barcelona.

Ong, Walter (1982) *Oralidad y escritura*. *Cap. III. Algunas psicodinámicas de la oralidad; Cap. IV La escritura reestructura la conciencia*. Fondo de Cultura Económica. México.

Pedretti de Bolón, Alma (1983) *El idioma de los uruguayos. Unidad y diversidad*. *Qué es hablar; Qué es una lengua; Lengua y escritura*. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.

Saussure, Ferdinand (2001) *Curso de lingüística general*. *Objeto de la lingüística; naturaleza del signo lingüístico*.

Seco, Manuel (1980) *Gramática esencial del español*. Capítulos 1,2 y 3. Aguilar. Madrid.

## Segundo núcleo temático

Carricaburo, Norma (1997) *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Arco Libros. Madrid.

Lapesa, Rafael (1965) *Historia de la lengua española*. Escelicer. Madrid.

Pedretti de Bolón, Alma (1983) *El idioma de los uruguayos. Unidad y diversidad. Las lenguas: unidad y diversidad. El español en América. El español en el Uruguay*.

Vaquero de Ramírez, María (1998) *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*. Arco Libros. Madrid.

---

## Comprensión y producción de textos

Álvarez, M. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco. Madrid. 1997.

Bassols, M – Torrent, A. *Modelos Textuales*. Eumo. España. 2003.

Bernárdez, E. *Introducción a la lingüística de texto*. Espasa Calpe. Madrid. 1982.

Calsamiglia, H.; Tusón, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. Barcelona. 1999.

Costa, Sylvia – Marisa Malcuori (compiladoras): *Tipología textual*. SPEU - FHCE de la U. de la R. Montevideo. 1997.

Goodman, K. *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires. 1996.

Hipogrosso, C. y Alma Pedretti (compiladores). *El español escrito*. “Tipología de los textos escritos” (por C. Hipogrosso y M. Malcuori). F.H.C.E. UDELAR. Montevideo. 1994.

Rosemblat, L. *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires. 1996.

Sánchez Miguel, E.. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana. 1995.

Solé, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona. 1994.

### **Gramática – Morfología – Ortografía**

Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid. 1994.

Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general I y II*. Siglo XXI Editores. México. 1987 (séptima edición en español).

Bosque, Ignacio – Violeta Demonte (directores): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid. 1999.

Contreras, Lydia: *Ortografía y grafémica*. Visor Libros, Madrid, 1994.

Di Tullio, Ángela: *Manual de gramática del español*. X “Los pronombres”. Edicial. Buenos Aires. 1997.

Fernández Ramírez, Salvador: *Gramática española*. Arco. Madrid. 1986.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador: *La oración y sus funciones*. Arco. Madrid. 1997.

Hernández Alonso César. *Gramática funcional del español*. Gredos. Madrid. 1992 (1ª reimpresión).

Lang, Mervyn F.: *Formación de palabras en español*. Cátedra, Madrid, 1993.

Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe. Madrid. 1973.

Real Academia Española. *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid. 1999.

Weinrich, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Ed. Gredos. Madrid. 1968.

Van Dijk, T. *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona. 1978.  
Van Dijk, T. *Texto y contexto*. Cátedra. Madrid. 1980.  
Van Dijk, T. *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI . México. 1978.

## Diccionarios

Academia Nacional de Letras. *Mil palabras del español del Uruguay*. ANL. Montevideo. 1998.

Bosque, Ignacio. *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Ediciones SM, Madrid. 2004.

Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos. Madrid. 1961.

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI Editores. México. 1987.

García Elorrio, Aurelio. *Diccionario de la conjugación*. Kapelusz. Buenos Aires. 1961.

Gili Gaya, Samuel (1968) *Diccionario de sinónimos*. Bibliograf. Barcelona. 1968.

Guarnieri, Juan Carlos. *Diccionario del lenguaje rioplatense*. Montevideo. D.I.S.A. 1970.

Guarnieri, Juan Carlos. *El habla del boliche. Diccionario del lenguaje popular rioplatense*. Ed. Florensa y Lafon. Montevideo. 1967.

Lázaro Carreter, Fernando. *Diccionario de términos filológicos*. Gredos. Madrid. 1977.

Lewandowski, Theodor. *Diccionario de lingüística*. Cátedra. Madrid. 1992.

Malaret, Augusto. *Diccionario de americanismos*. Emecé. Buenos Aires. 1946.

Martínez Amador, Emilio. *Diccionario gramatical y de dudas del idioma*. Sopena. Barcelona. 1970

Moliner, María . *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid. 1966-67

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid. 2001.

Real Academia Española y Asociación de Academias de Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana. Colombia. 2005.

Seco, Manuel. *Diccionario de dudas de la lengua española*. Aguilar. Madrid. 1981.

Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos. *Diccionario abreviado del español actual*. Aguilar. Madrid. 2000.

17

Montevideo, 13 de marzo de 2006.

Inspectoras Nery Álvarez y Olga Seguro