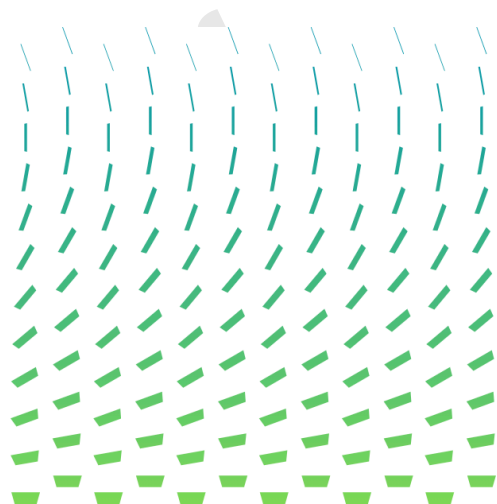


ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TECNOLÓGICA



Unidad curricular:	Inglés
Espacio formativo:	Comunicación y creación
Grado:	1°
Horas semanales:	3
Horas integradas:	1 hora: Taller de audiovisual (1)



Fundamentación

La presente orientación pedagógica tiene como propósito brindar un marco de referencia para el desarrollo de las unidades curriculares que integran el Plan Educación Media Básica Tecnológica 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 y 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, al trabajo colaborativo y a la construcción de experiencias educativas pertinentes y desafiantes.

Educación en clave de Derechos Humanos

La educación es un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo de la autonomía y la emancipación de las personas y, en ese sentido, constituye un medio esencial para la garantía y el ejercicio de los demás derechos. Asimismo, es una herramienta clave para la promoción de la igualdad, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo colectivo. Los Derechos Humanos se aprenden y se construyen de manera intersubjetiva a partir de la interacción entre sujetos, en un marco de reconocimiento mutuo.

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 afrodescendientes, 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 les 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” (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 formación 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 incidan 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 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 Educación Media Básica Tecnológica (EMBT)

La propuesta de EMBT aspira a garantizar el derecho a la educación de cada adolescente en un período clave de su desarrollo. Su cometido central es brindar una formación integral que articule la adquisición significativa de saberes científicos, humanísticos y

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

tecnológicos, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico, el ejercicio de una ciudadanía emancipadora y una plena inserción social, que promueve el desarrollo de trayectorias educativas completas y con continuidad educativa hacia la Educación Media Superior.

El Plan es una apuesta a consolidar el perfil tecnológico de las propuestas, profundizar la descentralización y la participación de docentes y estudiantes. Se trata de una reafirmación del compromiso con una educación técnica, tecnológica, agraria y artística socialmente pertinente.

La propuesta promueve la interdisciplinariedad y la integración curricular, en consonancia con el principio de justicia curricular, organizando el aprendizaje en torno a áreas integradas y proyectos que articulan saberes generales, tecnológicos y prácticos.

Los tres énfasis formativos: “Comunicación y creación”, “Bienestar y convivencia” y “Ciencia y tecnología en contexto”, dan cuenta de la integralidad, vinculando los saberes disciplinares en espacios formativos. Finalmente, la organización curricular responde a una lógica de integración de saberes diseñada para que el conocimiento escolar emerja como una herramienta de análisis y acción sobre el mundo.

Imagen N° 1: Estructura curricular de la propuesta EMBT



Fuente: Plan EMBT 2025 (p. 12)

El Espacio de **Comunicación y Creación** tiene como objetivo desarrollar una lectura de mundo multifacética, donde los diversos lenguajes (verbal, matemático, artístico) sean herramientas que trascienden la visión instrumental del lenguaje. Aquí, Idioma Español, Literatura e Inglés se piensan como prácticas discursivas, insertas en contextos donde se construyen y disputan significados. La Matemática se aborda como un lenguaje para modelizar la realidad y cuestionar, la comunicación visual y la Literatura se integran como lenguajes estéticos indispensables para la creación de contra-narrativas, las que permitan a los adolescentes constituirse como autores de su propia voz.

Por su parte, el Espacio de **Bienestar y Convivencia** constituye el núcleo para la construcción de la subjetividad y la ética ciudadana. A modo de ejemplo, la articulación entre Biología y Deporte y Recreación se orienta hacia una concepción integral de la salud, entendida como un bien personal y comunitario. Historia y Geografía se relacionan para desmontar narrativas únicas, analizando críticamente la construcción del territorio, los conflictos estructurales y los silencios historiográficos, fomentando así una conciencia histórica problematizadora. Los saberes de Derechos Humanos y Convivencia y la Educación Ciudadana proporcionan el marco normativo y

procedimental para la acción, transformando la convivencia en un ejercicio de democracia sustantiva y la defensa activa de la dignidad humana.

Por su parte, la importancia del Espacio de **Ciencias y Tecnologías en Contexto** radica en la concepción de desnaturalizar la tecno-ciencia y la sitúa en su dimensión social, política y económica, promoviendo una alfabetización científico-tecnológica crítica, que examine los valores e impactos de su desarrollo. La inclusión de Filosofía actúa como el elemento metacognitivo que interpela ética y epistemológicamente a las demás disciplinas. Desde esta perspectiva, se plantean preguntas sobre la finalidad del desarrollo tecnológico, la distribución de sus beneficios y riesgos, y su impacto en la configuración de la subjetividad. Así, las unidades curriculares del espacio, integrado por Filosofía, Química, Física, Tecnología y Ciencias de la Computación, promueven una alfabetización digital y científica crítica.

Finalmente, el **Espacio transversal**, integra la Educación Sexual Integral, Participación Juvenil y Espacio de fortalecimiento de los aprendizajes, que acompañan el proceso de desarrollo vital de estudiantes desde entornos de comunicación y acción participativa en la propuesta educativa. Estos espacios aportarán de manera integral a la formación de estudiantes informados, activos y críticos al respecto de sus procesos de aprendizaje y necesidades educativas específicas.

Espacio Tecnológico Integrador

En cada grado de la propuesta se tendrá un Espacio Tecnológico Integrador (ETI) compuesto de un taller relacionado con el énfasis y Talleres Exploratorios Técnicos. Desde este espacio, se promoverá el desarrollo de proyectos tecnológicos contextualizados, que funcionen como nodo pedagógico. Los talleres serán: 1º Audiovisual 2º Deporte y recreación 3º Tecnología.

- **Taller de Comunicación Audiovisual** promueve el trabajo por proyectos interdisciplinarios, en los que las/os estudiantes pueden combinar recursos tecnológicos con procedimientos tradicionales para expresar sus ideas y narrativas. Así, el espacio se transforma en un laboratorio de creación sensible y técnica, que habilita la experimentación, el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad expresiva como valor educativo y democrático.

- **Taller de Deporte y Recreación** este espacio construye escenarios de aprendizaje donde lo vivencial, el juego colaborativo y la co-creación impulsan el desarrollo vincular y afectivo, la valoración de la diversidad y la formación de una ciudadanía activa y comprometida con el bienestar integral.
- **Taller de Tecnología** finalmente, aporta a la resolución de problemas comunitarios mediante programación, robótica, diseño digital, modelado en 3D, integrando ciencia y tecnología, con enfoque crítico y comprometido. Desde una mirada didáctica, este espacio estimula el trabajo por proyectos, articulando mediante horas integradas con las unidades curriculares del énfasis Ciencias y Tecnologías en contexto.

Fundamentación del saber disciplinar de Inglés

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por la UNESCO, organismo que “apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales” (UNESCO, 2003, p. 30).

El rol del idioma inglés en el contexto de un mundo globalizado y en permanente transformación resulta indiscutible, puesto que contribuye de manera significativa a la formación integral de las personas, especialmente en el área del desarrollo cognitivo. El contacto cada vez más habitual de los estudiantes con recursos y entornos tecnológicos que demandan el uso del inglés refuerzan esta realidad. En este sentido, el aprendizaje de esta lengua extranjera se configura como una puerta de acceso al conocimiento y a múltiples ámbitos culturales y académicos.

Desde una perspectiva crítica, Pennycook (2021) sostiene que el inglés no puede entenderse solamente como un medio de comunicación global, sino como una práctica social y cultural que circula en múltiples contextos y adquiere sentidos diversos según los usos que los sujetos hacen de ella. En este escenario, la creciente presencia de inglés en los entornos digitales, plataformas educativas, tecnológicas y producciones culturales que forma parte de la vida cotidiana de los adolescentes, refuerza la necesidad de una enseñanza intencional, contextualizada y reflexiva.

Por lo tanto, para insertarse en el mundo de hoy, es necesario que los estudiantes comprendan de manera crítica las distintas situaciones, resuelvan problemas y tomen

decisiones acertadas. El dominio de la lengua inglesa contribuye al desarrollo de esas competencias por ser el código predominante en los ámbitos laborales y/o académicos. Asimismo, investigaciones en el campo de la lingüística aplicada destacan que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye positivamente en el conocimiento y uso de la lengua materna, al promover procesos de comparación, análisis y conciencia lingüística (Ellis, 2008).

El uso del lenguaje funciona como motor principal de la socialización permitiendo que el estudiante se involucre en dinámicas de intercambio y negociación de significados así como para el desarrollo del pensamiento. Tal como sostiene Vygotsky (1995), es a través de la interacción con otros y del uso del lenguaje en contextos significativos que los sujetos se apropian de los saberes, de las prácticas culturales y de formas de pensamiento. Estas interacciones perfeccionan la habilidad del estudiante para escuchar, dialogar, criticar, cuestionar, discernir, consensuar, argumentar y reflexionar. Estas acciones promueven la formación de ciudadanos comprometidos y empáticos.

En síntesis, la enseñanza del idioma inglés en el contexto del Plan de la EMBT constituye un componente sustantivo en la formación integral de los estudiantes, en tanto favorece el desarrollo del pensamiento, la interacción social y la conciencia lingüística en contextos significativos. En este marco, la labor pedagógica de los docentes en los centros educativos de la DGETP resulta fundamental para garantizar propuestas de enseñanza intencionales, contextualizadas y reflexivas.

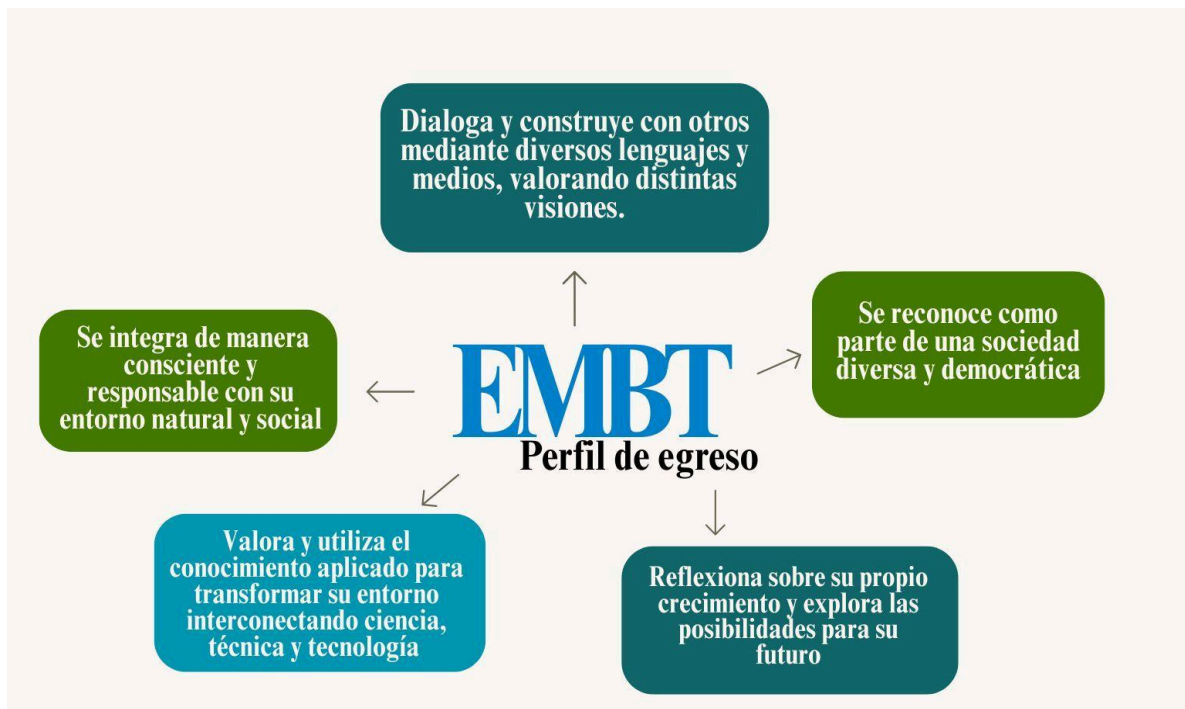


Intenciones educativas

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 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 contribuye 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.

Para desenvolverse con autonomía y responsabilidad en un mundo profundamente tecnificado, el perfil de egreso prioriza una educación tecnológica crítica. Esto implica preparar a cada estudiante no solo con habilidades técnicas y conocimientos disciplinares sólidos, sino fomentando su pensamiento crítico para comprender, evaluar y tomar decisiones fundamentadas sobre el uso, el impacto y las implicaciones sociales de la tecnología. Al integrar estos aprendizajes como eje fundamental, se asegura a cada estudiante una continuidad educativa significativa y las bases para participar de manera informada y transformadora en su futuro. Este perfil de egreso integra los aprendizajes fundamentales, asegurando a cada estudiante no solo la continuidad educativa, sino las herramientas para ser un usuario consciente, un creador responsable y un ciudadano activo en una sociedad mediada por la tecnología. La siguiente imagen resume las principales dimensiones del perfil de egreso de esta propuesta expuesta en el Plan.

Imagen N° 2: Perfil de egreso de la Educación Media Básica Tecnológica



Fuente: Elaboración propia.

En este marco y en consonancia con el perfil de egreso propuesto en el Plan EMBT, la enseñanza del idioma inglés realiza aportes sustantivos a la formación integral de los estudiantes, en tanto favorece el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y socioculturales para su participación activa y crítica en diversos contextos. Richards & Rodgers (2014), al problematizar el concepto de competencia comunicativa de la lengua, manifiestan que ella implica incorporar conocimientos y habilidades para el uso de la lengua como medio para lograr objetivos y conducir acciones de manera adecuada en un contexto y tiempo determinados.

La enseñanza de lenguas extranjeras no se limita a la adquisición de saberes lingüísticos, sino que contribuye a la formación de sujetos autónomos, reflexivos, y capaces de interactuar en un mundo diverso, mediado por prácticas culturales, tecnológicas y comunicativas en permanente transformación.

Entre los aportes de la enseñanza del idioma inglés al perfil de egreso se destacan:

- Desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera que habilita la comprensión y producción de textos orales y escritos en contextos cotidianos, académicos y socioculturales.

- Fortalecimiento de los procesos cognitivos tales como la reflexión metalingüística, la resolución de problemas, el pensamiento crítico.
- Promoción de la autonomía en el aprendizaje mediante el autoconocimiento de su propio proceso de aprendizaje y la utilización de estrategias para resolver situaciones comunicativas.
- Ampliación del acceso a la información y al conocimiento científico, cultural y tecnológico, fortaleciendo la alfabetización digital
- Desarrollo de actitudes de apertura, respeto y valoración de la diversidad cultural, favoreciendo la participación responsable en comunidades locales y globales.
- Contribución a la formación de la ciudadanía al posibilitar la interacción responsable y ética en contextos interculturales y globales.

La unidad curricular inglés contribuye de manera sustantiva a los cometidos del énfasis Comunicación y Creación al concebir la lengua extranjera como una práctica discursiva situada, a través de la cual los estudiantes interpretan, producen y negocian significados en diversos contextos socioculturales. Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés trasciende su uso meramente instrumental y se configura como una disciplina para ampliar la lectura crítica del mundo, al habilitar la narrativa, el contacto con discursos y las representaciones provenientes de distintas culturas.

Asimismo la enseñanza del inglés en este espacio promueve espacios de creación que integran múltiples formatos y lenguajes (escritos, orales, visuales, digitales) favoreciendo la producción de mensajes significativos y contextualizados. A través de proyectos, producciones multimodales y situaciones comunicativas auténticas, los estudiantes se posicionan como sujetos activos en la construcción del conocimiento. En esta concepción, la lengua extranjera se convierte en un medio para vehicular la toma de decisiones, la experimentación y la comunicación de ideas, emociones, y preferencias. Estas prácticas favorecen y habilitan el desarrollo de la creatividad en sintonía con el propósito de formar a los adolescentes como productores de sentido y no solo como reproductores de discursos.

Finalmente, el aporte del idioma inglés al énfasis Comunicación y Creación permite al estudiante el acceso a textos y producciones culturales en lengua inglesa ampliando el

repertorio simbólico y habilitando la reflexión crítica sobre diversas problemáticas sociales. En este proceso, la mediación docente resulta clave para acompañar las trayectorias educativas y promover instancias de co-construcción que atiendan los ritmos, estilos de aprendizajes y singularidades de cada estudiante, fortaleciendo una educación orientada a la participación y la inclusión.

La unidad curricular Inglés dialoga de manera permanente con el espacio de Comunicación y Creación al concebir la enseñanza de la lengua extranjera como una práctica social y cultural que permite interpretar, producir y disputar significados en diversos formatos y contextos. En articulación con Idioma Español y Literatura, el inglés contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva, promoviendo la lectura crítica de textos multimodales y la producción de textos orales, escritos y digitales con intencionalidad comunicativa. Este abordaje favorece y enriquece la reflexión metalingüística fortaleciendo la habilidad del estudiante para expresarse y posicionarse frente a diversas situaciones locales y globales desde múltiples registros y perspectivas.

Asimismo el trabajo articulado con Matemática y Comunicación Visual favorece una aproximación integrada de los diversos lenguajes que los estudiantes utilizan para comprender y expresar la realidad. En diálogo con la Matemática, el Inglés se emplea en situaciones sencillas y cotidianas que implican organizar información, seguir secuencias, reconocer patrones y comunicar datos básicos, por ejemplo, a través del uso de números, rutinas, horarios o descripciones.

Por otra parte, en diálogo con Comunicación Visual, el Inglés se integra en producciones simples y progresivas que combinan palabras, frases cortas e imágenes, tales como afiches, posters, ilustraciones y presentaciones digitales. Estas actividades habilitan instancias de creación en la que los estudiantes pueden comunicar ideas, describir su entorno y participar en producciones colectivas.

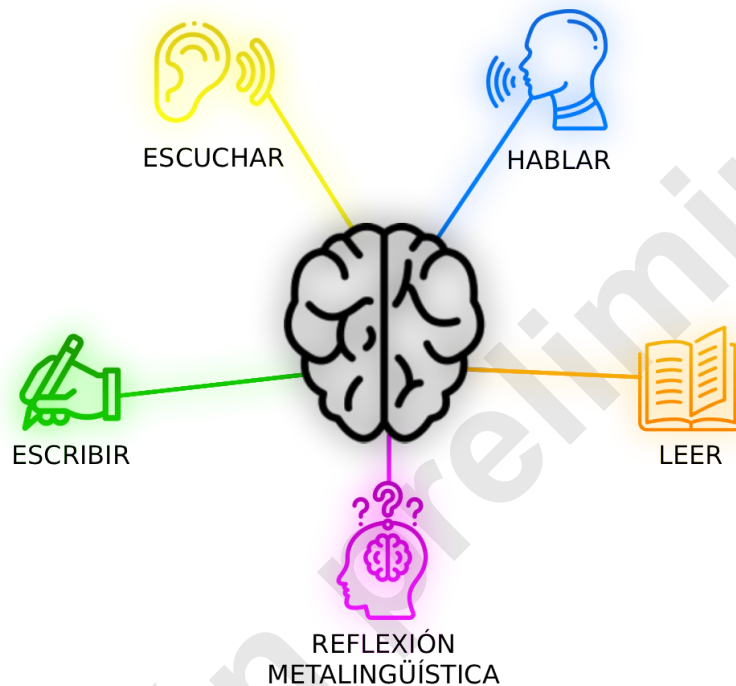
Ejes estructurantes de la unidad curricular

Los ejes que estructuran la unidad curricular inglés apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa. Su redacción atiende a la coincidencia de estas actividades con procesos cognitivos específicos de la lengua.

- Hablar

- Escuchar
- Leer
- Escribir
- Reflexión metalingüística

Imagen N° 3: Ejes estructurantes



Fuente: Elaboración propia.

Características del programa

Este programa está pensado con base en la centralidad del estudiante. Desde esta perspectiva, es importante focalizarse en los avances y logros de los educandos con foco en los propósitos formativos (learning goals) planteados. Los contenidos han sido cuidadosamente seleccionados considerando la expansión de la enseñanza de Inglés lengua extranjera en Educación Primaria tanto a través de la modalidad por contenidos en Escuelas de Tiempo Completo o Extendido, o por medio de telepresencia, como es el caso de Ceibal en Inglés, así como los programas destinados a las Escuelas Rurales.

Organización de las unidades temáticas

La organización de las unidades temáticas se concibe de manera flexible y no necesariamente lineal permitiendo ajustes en función de las necesidades del grupo, los ritmos de aprendizaje y los contextos institucionales. El docente debe considerar que la enseñanza de la lengua extranjera no es lineal, lo que significa que los contenidos se aborden en forma recursiva retornando cada vez que sea posible a las habilidades, léxico y aspectos lingüísticos trabajados previamente. Asimismo, la planificación de las secuencias didácticas y planificaciones diarias deben orientarse a la ampliación del vocabulario y las estructuras lingüísticas en diferentes contextos, evitando abordajes fragmentados y/o aislados de los contenidos, garantizando así una visión global de la unidad temática.

Las unidades temáticas se estructuran a partir de situaciones significativas, cercanas (Ryan & Deci, 2017) a la experiencia cotidiana de los adolescentes, aspectos que favorecen el uso funcional del inglés y la motivación. En cada unidad se proponen temas contextualizados que proporcionan al docente un amplio abanico de situaciones de aprendizaje, que lo alientan a trabajar con creatividad. Se debe tener en cuenta el contexto, el nivel de proficiencia en la lengua, el proyecto educativo del centro y otras variables que considere necesarias siguiendo el principio de autonomía docente. Se alienta a coordinar las propuestas con colegas de otras unidades curriculares que integran el espacio de Comunicación y Creación, especialmente con Audiovisual, Espacio Tecnológico Integrador, en este primer tramo de la EMBT.

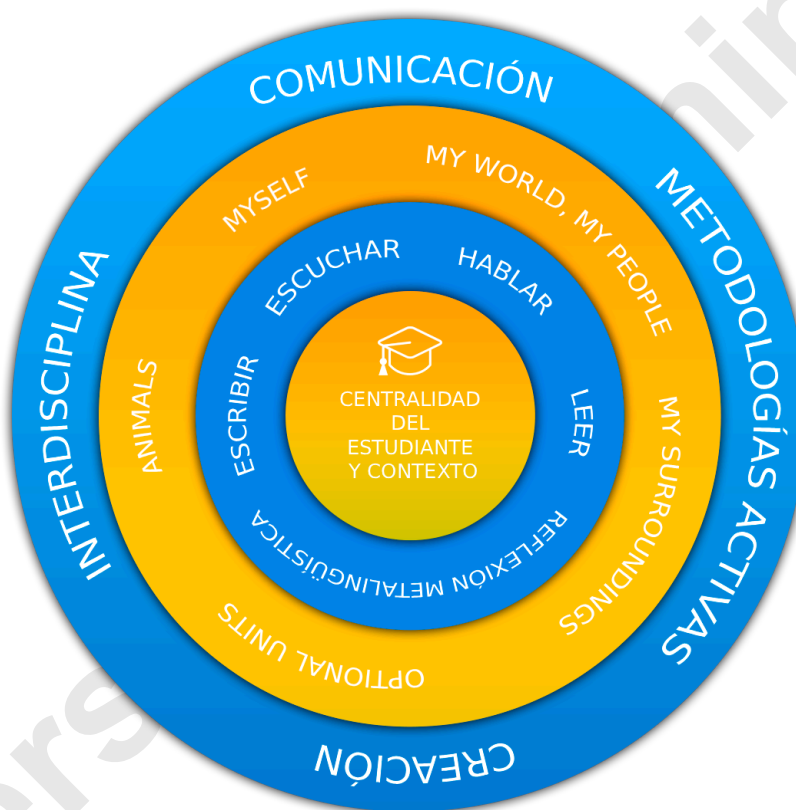
Cada unidad temática integra de manera articulada las macrohabilidades de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir) y la reflexión metalingüística, lo que constituye los ejes estructurantes de la enseñanza del inglés y promueven el desarrollo de la competencia comunicativa nivel A1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2021).

El nivel A1 refiere a un nivel básico de iniciación que le permite al estudiante:

- presentarse y presentar a otros;
- pedir y dar información personal básica;
- entender y utilizar expresiones cotidianas muy básicas;
- relacionarse de forma muy elemental.

En cuanto a la planificación, se recomienda que las secuencias didácticas se centren en el uso significativo de la lengua a partir de situaciones comunicativas auténticas que se vivencien en el aula. Estas secuencias contemplan instancias de preparación, realización y cierre de tareas, con consignas claras y andamiajes acordes al nivel. Serán necesarias instancias donde el docente explique y modelice distintos aspectos de la lengua en su justa medida cuando sea pertinente, brindando el andamiaje necesario para que el estudiante progrese desde la participación guiada hacia la autonomía.

Imagen N° 4: Enfoque pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

Unidades temáticas



El programa se compone de cuatro unidades temáticas de carácter imprescindible: *Myself; My world, my people; My surroundings; Animals*.



Asimismo, se propondrán dos unidades temáticas opcionales, de las cuales los estudiantes deberán optar por una: *Food* y una unidad a negociar con el grupo en función de sus intereses y necesidades.



Al finalizar el año lectivo, los estudiantes habrán trabajado un total de cinco unidades temáticas.



Suggested language components

- Verb TO BE
- Personal pronouns
- Question words
- Demonstrative pronouns
- Indefinite articles
- Nouns
- Possession: Verb TO HAVE
- Possessive adjectives
- Genitive case
- Existence: There is/are
- Adjectives
- Plural form
- Quantifiers: some/ any
- Verbs of preference + ing: like, hate, love, enjoy
- CAN: ability, request, permission
- Adverbs
- Prepositions of place and time
- Present Simple
- Present Continuous



Thematic unit: Myself		
 Learning contents		 Learning goals
Key vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> • Classroom language • Subjects • Recycling: greetings, colours, numbers, time, days of the week, months, schedule, places in school • Feelings • Parts of the body • Type of houses, rooms in a house, objects in a bedroom, toys, clothes • Countries, nationalities, continents 	<p>By the end of this thematic unit, students can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduce themselves orally and in writing. • give and request personal information. • listen to and understand short informational texts. • get specific information from simple descriptive and informational texts. • locate and tell about location of objects. • talk about themselves and their favourite objects. • identify parts of the house and describe them. • write a short text about their daily routines and free time activities. • give short presentations about themselves and their school. • follow the entire lesson in English without unnecessary translations to/from L1.
Functions	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce themselves orally and in writing • Describe themselves via short written text or orally • Give and request personal information • Respond to everyday commands 	
Key productions or Evidence of learning	<p>Audiovisual content or productions in multimedia about:</p> <ul style="list-style-type: none"> • All about me / Audiovisual portrait • My school • The workshop 	

Thematic unit: My world, my people		
 Learning contents		 Learning goals
Key vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> • Types of families • Family members • Relationships • Life stages • Jobs and occupations • Places where family members work • Daily routines and time expressions • Adverbs of frequency 	<p>By the end of this thematic unit, students can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduce the members of their family. • introduce the concept of chosen family. • provide their personal information and describe themselves physically. • talk about their occupations. • ask and answer about families and their relationships. • identify and talk about the relationships between members of a family.
Functions	<ul style="list-style-type: none"> • Express family and friends' relationships • Introduce and describe family members and friends • Ask for and provide personal and family information (names, ages, occupations) • Talk about family and friendship 	
Key productions or Evidence of learning	<p>Audiovisual content (podcast, videoclip, fiction, documentary, fiction, subtitle, etc) or productions in multimedia about:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favourite family members about a real or a fictional family • The person I admire 	

Thematic unit: My surroundings		
 Learning contents		 Learning goals
Key vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> Places in town (community places, public and service places, leisure and social places, transport-related places, everyday places in a neighbourhood, famous places and landmarks) Adjectives to describe places in a town 	By the end of this thematic unit, students can: <ul style="list-style-type: none"> write a short paragraph describing their surroundings and/or cities. identify and name a variety of buildings and places typically found in a town. recognize famous cities according to their landmarks. talk about activities to do in a town/city. ask for and give directions. understand traffic signs and different means of transport.
Functions	<ul style="list-style-type: none"> Identify and name places, buildings and landmarks Ask for and give directions using common prepositions of place Talk about means of transport and how people move around the town or city Express likes and preferences about places Read and write about their own town or city 	
Key productions or Evidence of learning	Audiovisual content (AR, sequence shots) or productions in multimedia about: <ul style="list-style-type: none"> Digital collage: My community in pictures Virtual tour: sequence of photos or videos with captions Role-play: asking for and giving directions 	

Thematic unit: Animals		
 Learning contents		 Learning goals
Key vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> • Animal groups • Wild, domestic and domesticated animals • Common and autochthonous animals from Uruguay • Endangered species • Pets • Protected areas in Uruguay • Famous cartoon animals 	<p>By the end of this thematic unit, students can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • name the most common animals. • understand a short written text about a familiar animal. • read and identify main ideas in a text. • understand specific information from a simple text describing an animal (real/imaginary). • describe an animal and its habits orally with simple vocabulary. • present simple arguments using simple language aided by the teacher. • write a very short paragraph about a familiar animal based on prompts or using pictures.
Functions	<ul style="list-style-type: none"> • Recognize and name common animals • Express opinions and preferences about animals (I like / I don't like) • Describe animals using basic adjectives both in writing and orally • Identify key words, draw, complete a graphic organizer, tick correct information and fill in blanks or charts 	
Key productions or Evidence of learning	<p>Audiovisual content or productions in multimedia about:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Short videos with AR • My pet: (fiction, documental) • Wild animals (stop motion) 	

Thematic unit: Food (optional)

 Learning contents	 Learning goals
Key vocabulary <ul style="list-style-type: none"> • The four meals • Food groups • Drinks and beverages • Fruits and vegetables • Eating verbs and basic food actions • Adjectives for food and preferences • Basic recipe ingredients 	By the end of this thematic unit, students can: <ul style="list-style-type: none"> • talk about their preferences regarding food. • design an attractive school menu for their schoolmates. • identify the ingredients and steps needed to make a simple recipe. • distinguish food from their country and typical food from other cultures by looking at their ingredients. • order food in a restaurant.
Functions <ul style="list-style-type: none"> • Identify and name different types of food and drinks • Talk about meals and eating habits • Express likes, dislikes and preferences • Ask for, offer, refuse, accept and order food and drinks. 	
Key productions or Evidence of learning <p>Audiovisual content or productions in multimedia about:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A typical Uruguayan recipe • Food that favours healthy life 	

Recomendaciones didácticas

Recomendaciones didácticas para la enseñanza del inglés

El enfoque que orienta esta propuesta se inscribe en el paradigma sociocultural y constructivista, los cuales conciben al aprendizaje como un proceso de ampliación progresiva de participación e interacción social en comunidades, en este caso, la de los hablantes de inglés como lengua extranjera. Esto supone que, para posibilitar la **participación activa** de los estudiantes (Mercer & Dörnyei, 2021), estos deben “hacer” lengua, es decir, co-construir con el docente, consigo mismos y con sus pares a través de las oportunidades de mediación que se les proporcionan. Aunque dichas oportunidades no garantizan por sí mismas el aprendizaje, lo viabilizan. En este punto se concreta la personalización de la enseñanza que permite atender los procesos individuales de cada estudiante, objetivo y centro de la acción docente.

El desafío en la actualidad implica gestionar aulas cada vez más heterogéneas donde el interés de los adolescentes está mediado por la inmediatez tecnológica y la cultura visual. Concebir la **diversidad en el aula** como el punto de partida de la acción docente nos ayuda a tener una mirada más inclusiva sobre la tarea de enseñar, ya que la premisa fundamental de acuerdo con Tomlinson (2017), es que todos los estudiantes son diferentes y por ello cada uno tiene necesidades específicas que el docente deberá abordar con acciones e intervenciones didácticas fundamentadas. Esta diversidad se evidencia en los ritmos de aprendizaje, el desempeño en cada macrohabilidad en particular, los estilos de aprendizaje, en la variabilidad de los estudiantes y sus singularidades, entre otros. Al mismo tiempo, posiciona al estudiante como el centro del aprendizaje que está en continuo desarrollo y que, dadas las condiciones adecuadas, tiene igual posibilidad de progresar en su desarrollo académico que todos sus pares.

A partir de esta visión de la diversidad, y considerando a los docentes como guardianes de la protección de las trayectorias de los estudiantes los programas de la EMBT se diseñan partiendo de la base de que todos los estudiantes pueden aprender si les proporcionamos las condiciones para que ello suceda. Una mirada **DUA** (diseño

universal para el aprendizaje), como menciona Elizondo (2022) -considerando la accesibilidad comunicacional, metodológica, actitudinal, arquitectónica, programática e instrumental-, habilita este proceso. A estos efectos se debe considerar el punto de partida de cada estudiante.

En este contexto, la enseñanza del inglés debe priorizar un **enfoque comunicativo** (Larsen-Freeman & Anderson, 2013), centrado en el uso significativo de la lengua y de la participación activa de los estudiantes. Para que ello ocurra, se requiere la planificación de secuencias didácticas cuyo punto de partida sean situaciones comunicativas significativas y cercanas a la realidad del estudiante favoreciendo la motivación y el involucramiento. Resulta fundamental que el docente, luego de la evaluación diagnóstica, seleccione, jerarquice, secuencie y temporalice los contenidos de cada unidad temática para trabajar en forma particular de acuerdo a las características del grupo, situación que se verá reflejada en la planificación formativa anual y en la planificación diaria. El docente, habilita, orienta y acompaña; tiene la función de guía, organizador y facilitador del aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, resulta fundamental **integrar las cuatro macrohabilidades**. De acuerdo con Harmer (2015b), en el mundo real es muy raro que utilicemos una habilidad de forma aislada por lo tanto si queremos ayudar a nuestros estudiantes desarrollar la competencia comunicativa, debemos integrar las cuatro macrohabilidades tanto como sea posible. Con este enfoque, no tiene sentido enseñar cada habilidad de forma aislada, aunque habrá momentos en que sea necesario enfocarse más en una que en otra. En concordancia con esta visión integradora, la enseñanza de la lengua se enriquece al ser abordada en el marco del Whole Language, lo que supone su enseñanza en forma global y holística. Así la lengua, siempre se presenta globalmente, por tanto es integral e indivisible. En este marco, se vuelve central el diseño de actividades que promuevan activamente la participación de los estudiantes, favoreciendo el uso de la lengua oral y maximizando el *Student Talking Time* siempre que sea posible. Para ello deben proponerse situaciones de interacción significativa, especialmente en pares o en pequeños grupos, que permitan a los estudiantes a producir lengua con distintos niveles de apoyo y con consignas y modelos lingüísticos accesibles, especialmente en estos niveles iniciales.

En consonancia con el enfoque de Task-based Learning, Willis (1996) sostiene que el diseño de **tareas** (tasks) debe contemplar una fase de preparación que permita a los estudiantes movilizar los conocimientos previos. Las tareas deben situarse justo por encima del nivel actual del estudiante para alcanzar ese nuevo peldaño sin generar frustración. Una de las estrategias para lograr tal fin puede ser la pre-enseñanza o revisión de vocabulario clave, así como el uso de organizadores gráficos u otros elementos para luego enfrentarse a la tarea central.

Esta perspectiva reconoce además que la **enseñanza de la gramática** no constituye un fin en sí mismo, sino un recurso al servicio de la comunicación. El dominio progresivo de las estructuras gramaticales habilita al estudiante a tomar decisiones lingüísticas estratégicas, permitiéndole ajustar su discurso con precisión y adecuación a las demandas del contexto comunicativo. En este sentido, Celce-Murcia et al. (2014) sostienen que la enseñanza de la gramática dota al estudiante de “competencia estratégica”, permitiéndole elegir la estructura que mejor se adapte a su propósito comunicativo. En este marco, el error no debe ser visto como fracaso; forma parte del proceso de aprendizaje y es parte integral de la interacción comunicativa. Por lo tanto, el conocimiento gramatical se aborda de forma sistemática, significativa y contextualizada, integrado al trabajo con las macrohabilidades en el contexto de las unidades temáticas.

Por otra parte, se requiere de un docente que fomente las **metodologías activas** (Harmer, 2015a; Scrivener, 2011; Ellis, 2017) y genere las condiciones propicias para alentar la participación, el diálogo y el intercambio de tal manera que la clase de inglés sea un espacio de interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente superando la exposición tradicional del docente.

El uso de rutinas en el aula así como de **andamiajes** progresivos según Ur (2024), contribuyen a la consolidación de los aprendizajes y al desarrollo de la autonomía en aulas de niveles mixtos. La producción de textos escritos u orales exige al docente proporcionar al estudiante instancias de “scaffolding” o andamiaje a través de textos auténticos. Un andamiaje efectivo en las cuatro macrohabilidades requiere una graduación de la complejidad considerando las singularidades de los estudiantes, el contexto educativo y los principios de la educación inclusiva.

Para la concreción de estas recomendaciones didácticas en el aula, es necesario un docente activo y con iniciativa que promueva el **trabajo colaborativo**. Ellis (2017)

expresa que el trabajo colaborativo, por ejemplo a través de tareas, genera contextos significativos de uso de la lengua que permiten a los estudiantes negociar significados, recibir retroalimentación y desarrollar la competencia comunicativa mediante la interacción con sus pares.

Asimismo, se recomienda el uso de **estrategias multimodales** y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que integren recursos auditivos, visuales, digitales atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje. Cope & Kalantzis (2023) argumentan que leer y escribir ya no es solo texto sino imágenes, audios y gestos. En este sentido, se alienta la incorporación de mini proyectos, juegos, trabajo colaborativo y producciones creativas que favorezcan la motivación, el compromiso y la apropiación de la lengua extranjera en contextos significativos. También se puede integrar la Inteligencia Artificial (IA) con fines educativos.

Orientaciones para la integración interdisciplinar

Las unidades curriculares Inglés y Taller de Audiovisual convergen en una hora semanal de co-enseñanza bajo un modelo de reciprocidad pedagógica y didáctica. No se trata de una disciplina supeditada a la otra, sino de un diálogo de ida y vuelta donde ambas se enriquecen: el lenguaje audiovisual ofrece un soporte tecnológico y creativo para la comunicación mientras que el inglés expande las posibilidades expresivas y el alcance global de las producciones.

La integración interdisciplinar favorece el aprendizaje significativo al situar el uso del inglés en contextos reales de producción y comunicación. Para que la integración resulte efectiva, los docentes deben acordar previamente objetivos, contenidos, tiempos y criterios de evaluación, asegurando la coherencia de la propuesta para ambas unidades curriculares. El trabajo en dupla en la hora integrada deberá ser cuidadosamente planificado de manera que ambos docentes, cada uno en su área de expertise, trabajen activamente durante el desarrollo de la clase. De esta forma se evita un trabajo aislado o descoordinado que se aleje de los propósitos formativos del Plan.

Se recomienda que en la hora integrada semanal los docentes promuevan y concreten:

- la co-construcción de proyectos.
- una producción clave sugerida en cada una de las unidades temáticas.

- el uso significativo de la lengua inglesa y el lenguaje audiovisual integrando los saberes específicos con la voz propia de los estudiantes.



Evaluación integral de los aprendizajes

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan EMBT 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información no sólo al estudiante y al docente sino que también a otros actores de la comunidad educativa. 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)

La evaluación de los aprendizajes de inglés enmarcadas en metodologías activas se concibe como un proceso integrado, continuo y formativo. Evaluar implica no sólo constatar resultados, sino acompañar los procesos de aprendizaje, ofrecer retroalimentaciones formativas y generar instancias que permitan al estudiante reconocer sus avances, dificultades y estrategias de mejora.

La retroalimentación debe ser clara, oportuna, específica y orientadora centrada en el proceso que el estudiante viene desarrollando más que en el error. Por ello es fundamental que el docente diseñe, secuencie y evalúe las actividades que considere adecuadas para el logro de los objetivos del curso, atendiendo a que el estudiante adquiera las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias.

Resulta pertinente recuperar aquí la distinción propuesta en la didáctica del inglés entre *assessment* y *evaluation* (Brown & Abeywickrama, 2018). La evaluación formativa (*assessment*), se desarrolla de manera continua durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje con el fin de recabar evidencias para monitorear el progreso continuo del estudiante. De forma puntual, la evaluación sumativa (*evaluation*) acompaña este proceso como una instancia de cierre parcial que permite dar cuenta de los aprendizajes logrados y fortalecer la progresión del camino aun por recorrer. Ambas dimensiones complementarias de la evaluación contribuyen a la toma de decisiones pedagógico-didácticas informadas por parte del docente, quien ajusta las estrategias y métodos de enseñanza cuando sea necesario.

En este sentido, la evaluación debe trascender los formatos tradicionales incorporando un balance y una variedad de propuestas que reflejen las estrategias de enseñanza empleadas por el docente. El diseño de las diferentes propuestas de evaluación debe contemplar la integración de las macrohabilidades, de modo de valorar de manera articulada la comprensión y la producción oral y escrita, así como el uso funcional de la lengua en contextos significativos.

A lo largo del año lectivo, se prevé la implementación de un mínimo de cuatro evaluaciones formales, complementada por una instancia de evaluación diagnóstica inicial. En línea con el énfasis en el desarrollo comunicativo, dos de dichas evaluaciones serán de carácter oral.

Como estrategias de evaluación se sugieren:

- La realización de una evaluación diagnóstica inicial para identificar el punto de partida de los estudiantes en el comienzo del año y contar con insumos para la planificación formativa anual.
- Incorporar instancias de autoevaluación y coevaluación entre pares que fomenten el desarrollo de la metacognición y retroalimenten el proceso formativo.
- Utilizar un portafolio de evidencias o diarios de aprendizaje (físico o digital).
- Fomentar presentaciones orales y multimodales siempre con énfasis en la producción y voz propia del estudiante.
- Alternar con evaluaciones escritas cuando el contenido así lo requiera.

- Incluir rúbricas, listas de cotejo y/o escalera de metacognición.
- La observación del desempeño del estudiante durante las actividades individuales y colaborativas.

Versión preliminar



Bibliografía²

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

² Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

- 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>
- Brown, D., & Abeywickrama, P. (2018). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. (3rd ed.). Pearson Education.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign language*. (4th ed.). Heinle.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Programa de Política Lingüística, Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2023). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan.
- DGETP-UTU (2025). *Plan Educación Media Básica Tecnológica 2025*. RES. N° 3380/025. EXP. 2025-25-4-008139
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Ellis, R. (2017). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second language Acquisition*. (2nd ed.). Oxford University Press.
- Harmer, J. (2015a). *How to teach English*. Longman.
- Harmer, J. (2015b). *The practice of English language teaching*. Pearson-Longman.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (3rd ed.). Oxford University Press.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2021). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. ONU.

- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. (2nd ed.). Routledge.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English Language Teaching*. (3rd ed.). Macmillan.
- Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Ur, P. (2024). *A Course in English Language Teaching*. (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Vygostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.

Bibliografía sugerida para el estudiante

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *#livingUruguay1 English book*. ANEP-CODICEN

Bibliografía sugerida para el docente

- Blaz, D. (2013). *Differentiated Instruction: A Guide for Foreign Language Teachers*. Routledge.
- Brown, D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (4th ed.). Pearson.
- Canese, V., & Spezzini, S. (2023). *Teaching English in global contexts. Language, learners and learning*. Facultad de Filosofía– UNA.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. (5th ed.). Routledge.
- Díaz Maggioli, G., & Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned. First steps towards reflective teaching in ELT*. Richmond.
- Farrell, T. (2013). *Reflective Teaching*. TESOL International Association.

- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (2005). *Teaching practice. A handbook for teachers in training*. Macmillan.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2002). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2017). *How languages are learned*. Oxford University.
- Meddings, L., & Thornbury, S. (2017). *Teaching unplugged. Dogme in English Language Teaching*. Delta Publishing.
- Richards, J. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Farrell, T. (2011). *Practice teaching. A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schwietzer, J., & Benati, A. (2019). *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge University Press.
- Snow, M., & Brinton, D. (2023). *Content-Based Instruction: What Every ESL Teacher Needs to Know*. University of Michigan Press ELT.
- Swan, M. (2020). *Practical English usage*. (4th ed.) Oxford University Press.
- Tomlinson, C., & Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. (2nd ed.). Pearson.

Otros recursos sugeridos

REA CEIBAL

BBC Learning English

Oxford online dictionary

Cambridge online dictionary

Versión preliminar