ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TECNOLÓGICA

Unidad curricular:	Inglés
Espacio formativo:	Comunicación y creación
Grado:	2°
Horas semanales:	4
Horas integradas:	-

Versión preliminar

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 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

Versión preliminar

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

Versión Preliminar

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 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

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

Versión preliminar

integral que articule la adquisición significativa de saberes científicos, humanísticos y 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.

Versión preliminar

Imagen Nº 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.

Versión preliminar

- **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

Versión Preliminar

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.

Versión preliminar

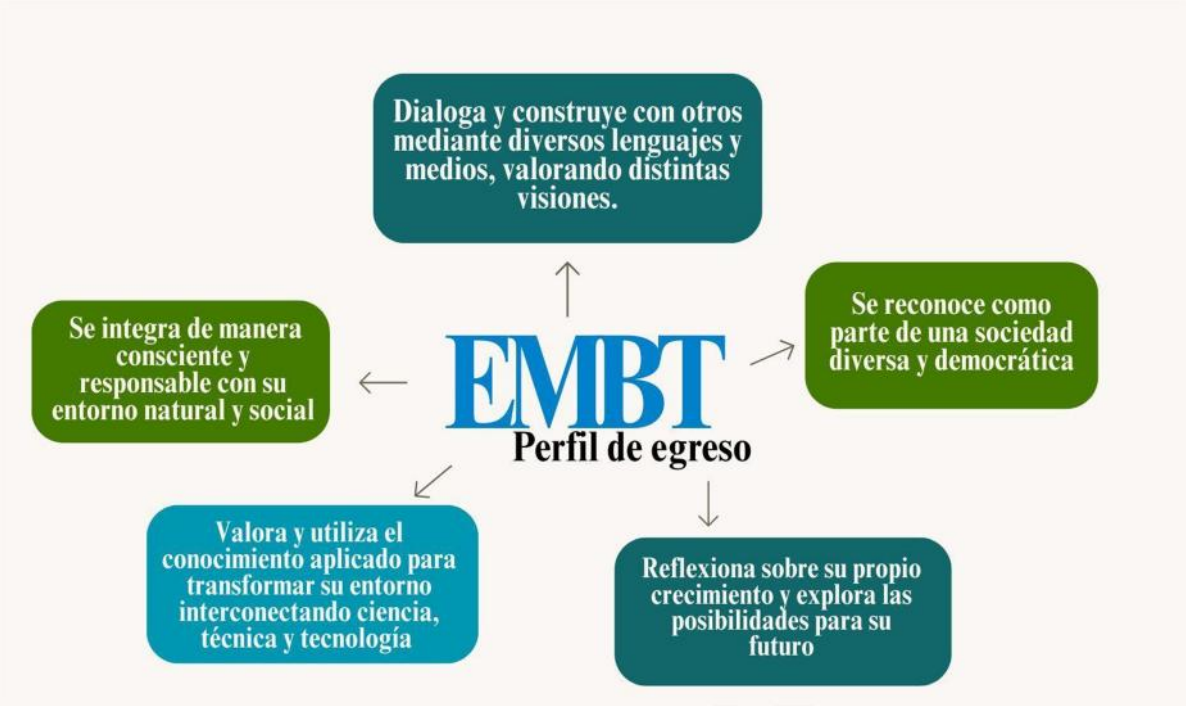
Intenciones educativas

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 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.

Versión Preliminar

Imagen Nº 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 se define como un espacio de práctica discursiva situada. En ella, 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 que expande la lectura crítica del mundo, a través del contacto de diversas narrativas y representaciones culturales.

Asimismo la enseñanza del inglés 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 vehiculizar 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 espacio formativo 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

Versión Preliminar

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.

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

Versión preliminar

Imagen Nº 3: Ejes estructurantes



Fuente: Elaboración propia.

Versión preliminar

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 del Inglés como lengua extranjera en los diferentes ámbitos de la ANEP.

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.

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+ en relación al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2021).

El nivel A1+ refiere a una etapa intermedia de consolidación hacia el nivel A2 donde el estudiante logra:

- comprender y usar expresiones de uso frecuente muy básicas para gestionar necesidades inmediatas y el intercambio personal mediante la integración de las cuatro macrohabilidades;

- identificar información específica y predecible en textos de diferentes formatos;

- realizar descripciones orales breves y lineales de su entorno utilizando lenguaje sencillo así como plantear y contestar preguntas sencillas, superando las respuestas monosilábicas;

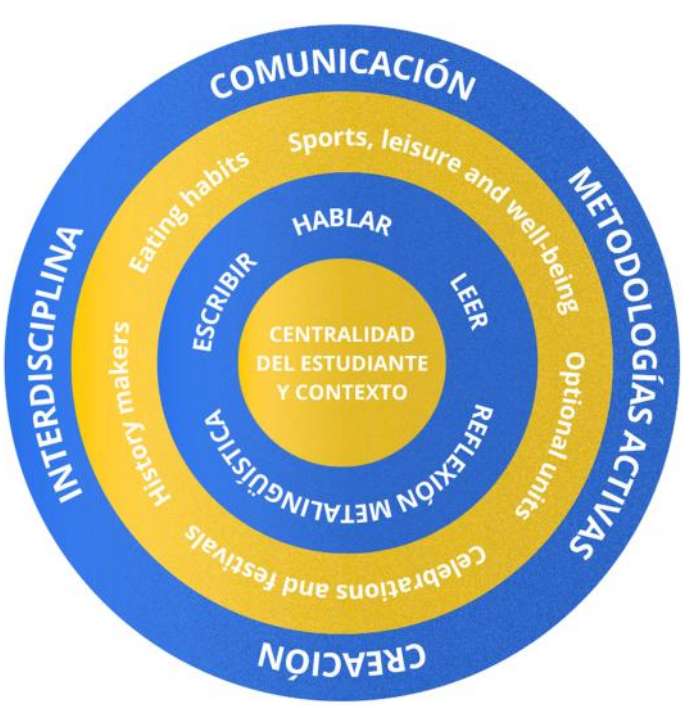
- redactar notas cortas y mensajes simples relativos a necesidades inmediatas así como un breve párrafo sobre una actividad, evento o persona.

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

Versión preliminar

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 Nº 4: Enfoque pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

Unidades temáticas

El programa se compone de cuatro unidades temáticas de carácter imprescindible: *Eating habits; Sports, leisure and well-being; History makers; Celebrations and festivals.*

Asimismo, se propondrán dos unidades temáticas opcionales, de las cuales los estudiantes deberán optar por una: *Choices and styles* o 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

- Simple Present
- Frequency adverbs
- Conjunctions: Just as... - Like - Alike
- Although - In contrast - However
- Like - Love - Enjoy - Prefer - Don't like - Hate + verb (-ing)... because….
- Present Continuous
- Simple Past
- Time expressions, connectors
- Giving Instructions
- Comparatives and superlatives, …as well as…
- Be going to - Future
- Should / Shouldn't
- Would / Wouldn´t
- Expressing agreement and disagreement
- Expressing partial agreement
- Expressing opinions

Versión preliminar

Thematic unit: Eating habits		
	Learning contents	**Learning outcomes**
Key vocabulary	• Parts of the day and meals: daily meals and courses. • Food (fruits, vegetables, and greens, dairy products, baking and pantry essentials, proteins, types of meat) • Dietary concepts: omnivore, vegetarian, vegan, healthy food, unhealthy food, diet.	By the end of this thematic unit, students can: • use vocabulary related to food. • orally and in written form, describe their daily routine.

Versión preliminar

Thematic unit: Sports, leisure and well-being

Learning contents		Learning outcomes
Functions	• Exchange personal preferences and needs. • Recognise health concepts and body diversity. • Identify and label food related information. • Interact in basic everyday situations.	• distinguish between healthy and unhealthy food and their effect on eating disorders. • identify and use different measurement units related to food and cooking. • exchange basic information on food preferences and habits. • identify diverse perspectives on health and the body. • use L2 to successfully order food at a restaurant.
Key productions or Evidence of learning	• Role-play a dialogue at a restaurant or food market. • Present a short oral description of a typical meal in Uruguay. • Write a short paragraph describing their favourite meal or a typical day of eating. • Design a healthy weekly menu and justify their choices. • Create a poster or digital presentation about healthy eating habits. • Design a restaurant menu including prices and descriptions. • Record a short video or voice note describing what they eat on a typical day.	

Versión preliminar

Key vocabulary	• Sports: team sports, individual sports, water sports, sports venue. (Encourage Sts to explore a wide variety of sports beyond the most popular ones, including less traditional and local options). • National and international sports figures. • Leisure activities: at home, outdoors, online/digital. • Abilities: physical, creative and social abilities. • Health and well-being: exercise and fitness, body parts, healthy and unhealthy habits, food and nutrition.	By the end of this thematic unit, students can: • explore information about healthy lifestyles and everyday routines. • see sport as an inclusive space where everyone, regardless gender or physical ability, can take part on equal terms. • recognise and share what people can do or can't do yet, and things they want to improve/learn. • find out about popular national and international athletes, their favourite things, their daily habits and routines and what they achieved. • orally and in written form, describe present and past habits and experiences. • broaden cultural awareness by discovering and sharing experiences with less traditional and local sports and activities. • name and describe body parts and connect them to exercises and physical activities. • identify and share simple ideas about leisure activities done at home, outdoors and online.
Functions	• Express abilities and things Sts want to learn or improve. • Describe people, their preferences and achievements. • Share ideas about present and past habits, routines and experiences. • Give opinions and express likes and dislikes about sports, leisure activities and healthy habits.	
Key productions or Evidence of learning	• Orally present a short oral profile of a national or international sports figure. • Role-play a dialogue at a gym. • Write a report about classmates' habits. • Create a top 5 list of healthy habits with a short explanation for each one. • Design a sports or leisure activity guide for their school or community. • Prepare a short campaign promoting healthy habits and well-being in their school.	

Versión preliminar

Thematic unit: History makers

Versión preliminar

Learning contents		Learning outcomes
Key vocabulary	• Biography and life events: early life, education and career, key life moments, legacy. • Adjectives to describe personal qualities, character and intellect. • Equality, rights, choices: social issues and historical context. • Art, science and culture. • Inventions and discoveries: processes and outcomes. • Time expressions: first, then, after that, later, finally, in (year), before, when, ago, last…, yesterday, at that time. • Connectors: and, but, so, because, although.	By the end of this thematic unit, students can: • discover local and international people who made a difference in history. • orally and in written form, describe past activities and events. • write a biography. • express their opinions and feelings in English by means of oral presentations, literary texts, dialogues, plays, etc. • work with different sources on the same historical event and point out some differences they might have (literary as well). • explore and present Uruguayan inventions and discoveries. •broaden cultural and scientific awareness by discovering and sharing the work and lives of artists, scientists, and social leaders. • become aware of the limited representation of women and minority groups in historical accounts. • work in PBL projects.
Functions	• Narrate past events and experiences. • Describe people and their qualities. • Share personal views and feelings about historical events, social issues, and the lives of people who made a difference. • Present and report information about inventions and discoveries. • Recognise and share ideas about rights, choices and equal opportunities.	
Key productions or Evidence of learning	• Orally present findings about a Uruguayan invention or discovery to the class. • Create a timeline of key events in a historical figure's life. • Create a "history makers wall" displaying profiles of local and international figures from different fields.	

Versión Preliminar

Thematic unit: Celebrations and festivals

Versión preliminar

Learning contents		Learning outcomes
Key vocabulary	• Celebrations and special occasions. • People and places. • Adjectives and phrases to describe feelings and reactions: happy, proud, excited, grateful, surprised, I love…, I really enjoy…, it makes me feel… •Actions and customs: verbs and phrases related to preparing and taking part in celebrations. • Objects and decorations: words for typical items, food, clothing. •Time expressions and sequencing: words and phrases to refer to the past, present and future as well as sequencers to organise ideas.	By the end of this thematic unit, students can: • describe different local and international celebrations and festivals, what people do, eat, drink, wear and feel. • compare and contrast. • ask and answer questions about the celebrations and festivals dealt with. • write and speak about important celebrations they like. • research historical events related to national celebrations and write simple texts about them. • listen to people talking about the theme and identify key points. • recognise and appreciate different cultures and their celebrations. • share simple plans and intentions related to celebrations and festivals. • recognise and use modal verbs to express permission, possibility and ability in the context of celebrations and festivals.
Functions	• Describe and compare celebrations, customs and traditions. • Ask and answer questions about celebrations and festivals. • Express feelings and opinions about them. • Share opinions, intentions and plans about upcoming celebrations.	
Key productions or Evidence of learning	• Plan their birthday party in stages. • Use a Venn diagram to illustrate similarities and differences regarding celebrations and festivals. • Plan and orally present a class celebration including decorations, food and beverage, customs and activities. • Create an Instagram-style post or story about an upcoming celebration and their plans for it.	

Versión preliminar

Versión preliminar

Thematic unit: Choices and styles (optional)		
Learning contents		**Learning outcomes**
Key vocabulary	• Fashion and style adjectives. • Clothing and accessories: formal, casual clothes, traditional/cultural clothing, patterns and prints. • Natural and synthetic materials. • Personal appearance: different hairstyles, face and features. • Adjectives and phrases to describe overall appearance: elegant, casual, he/she looks…, he/she seems…., he/she has a … style. • Phrases to talk about future style and plans: I am going to wear…, I would like…, in the future I want to…, someday I hope to…	By the end of this thematic unit, students can: • find out about different lifestyles and ways of living. • be aware of the choices they have in life. • give their opinion about some interesting everyday topics (music, technology, fashion trends, food). • read about teenagers like them and compare their interests with their own. • agree or disagree with the ideas they present. • compare what people looked like before and what people look like now. • read and share ideas about immigration in Uruguay. • identify reasons that lead to immigration. • talk about different cultures and subcultures. • describe pictures, tattoos and other expressions of art. • ask and answer about personal appearance, interests and style. • share simple ideas about future personal appearance and style. • listen to conversations and identify specific vocabulary from what they hear.
Functions	• Describe personal appearance and style. • Compare and contrast how people looked in the past and how they look now. • Share personal views about fashion trends, music, technology and responding to others' ideas. • Present basic ideas about traditional and cultural clothing, tattoos, and other forms of artistic expression as part of personal and cultural identity. • Share ideas about future personal style and appearance.	
Key productions or Evidence of learning	• Describe a famous person's appearance and styles using adjectives and descriptive phrases. • Create a "Then and Now" short text comparing fashion or personal style across different times and cultures.	

Versión preliminar

Versión preliminar

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

Versión Preliminar

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.

Versión preliminar

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)

Versión Preliminar

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.

Versión preliminar

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, 2019). 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:

Versión preliminar

- 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

Bibliografía[2]

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula* (1.ª ed.). Aique Grupo Editor.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad* (1.ª ed.). Paidós.

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

DGETP-UTU. (2025). *Plan Educación Media Tecnológica 2025* (Res. N.º 3380/025; Exp. 2025-25-4-008139).

Brown, D., & Abeywickrama, P. (2019). *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-laslenguas-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. Nº 3380/025. EXP. 2025-25-4-008139

[2] Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

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. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ellis, R. (2017). *Task-based language teaching.* Cambridge University Press.

Harmer, J. (2015a). *How to teach English.* Longman.

Harmer, J. (2015b). *The practice of English language teaching* (5th ed.). 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.

Versión preliminar

Bibliografía sugerida para el estudiante

Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *#livingUruguay2 English book*. ANEP-CODICEN

Bibliografía sugerida para el docente

Ashcraft, N. (2014). *Lesson planning.* TESOL Press.

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.

Brown, D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment. Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.

Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 community.* Jossey-Bass.

Canese, V., & Spezzini, S. (2023). *Teaching English in global contexts. Language, learners and learning*. Facultad de Filosofía– UNA.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. NGL-Heinle Cengage Learning.

Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5th ed.). Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2023). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design.* Palgrave Macmillan.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Díaz Maggioli, G., & Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned. First steps towards reflective teaching in ELT.* Richmond.

Díaz Maggioli, G. (2019). *Understanding scaffolding and expert mediation. Humanising Language Teaching, 21* (2) https://www.hltmag.co.uk/apr19/understanding-scaffolding

Díaz Maggioli, G. (2020). *Topics into tasks: Communication for real*. Express Publishing.

Díaz Maggioli, G. (2024). *New Directions in Language Teaching*. Grupo Magró Editores

Versión Preliminar

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ellis, R. (2017). *Task-based language teaching.* Cambridge University Press.

Farrell, T. (2013). *Reflective Teaching.* TESOL International Association.

Farrell, T. (2022). *Doing Reflective Practice in English Language Teaching. 120 Activities for Effective Classroom Management, Lesson Planning, and Professional Development*. Routledge.

Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (2005). *Teaching practice. A handbook for teachers in training.* Macmillan.

Harmer, J. (2012). *Teacher knowledge: Core concepts in English language teaching.* Pearson.

Harmer, J. (2015). *How to teach English.* Longman.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.

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.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. LEA Publishers.

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.

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.

Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction* (2nd ed.). Routledge.

Richards, J. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards. J., & Farrell, T. (2011). *Practice teaching. A reflective approach.* Cambridge University Press.

Versión preliminar

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.

Schwieter, J., & Benati, A. (2019). *The Cambridge Handbook of Language Learning.* Cambridge University Press.

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Macmillan.

Scrivener, J. (2013). *Classroom management techniques.* 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.

Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT : A dictionary of terms and concepts used in English language teaching.* Macmillan.

Tomlinson, C., & Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

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.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Pearson.

Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom.* Cambridge University Press.

Otros recursos sugeridos

REA CEIBAL

BBC Learning English

British Council

Versión preliminar

Oxford online dictionary

Cambridge online dictionary

Versión preliminar