ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Versión preliminar

Unidad curricular:	Inglés
Año:	2°
Horas semanales:	2
Horas integradas:	1 hora: Taller - todas las orientaciones (1)

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

Fundamentación

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

Educación en clave de Derechos Humanos

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

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

Versión preliminar

Interseccionalidad y educación

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

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

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

Enfoque de adolescencias y juventudes

En primer lugar se considera necesario trascender la visión adultocéntrica que históricamente ha definido a este grupo etario desde el déficit, la transitoriedad o el riesgo, para posicionar una mirada que los reconoce como sujetos plenos de derecho, con capacidades, culturas, saberes y agencia propios. Asumir este enfoque implica comprender que adolescentes y jóvenes no son simplemente "futuros ciudadanos" o "adultos en preparación", sino protagonistas del presente, que desde sus propias coordenadas sociales,

Versión preliminar

económicas y culturales, interpretan, cuestionan y reconfiguran el mundo. En este sentido, Carmen Rodriguez (2014)[1], en un trabajo que permite analizar este ciclo de forma no horizontal, describe al *"adolescente como sujeto creativo y transicional se ve entonces expuesto a una renovación de su amarra con el lazo social y a la invención de una historia singular, y con minúsculas, en donde la transgresión y reinvención se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el "arte de ser uno mismo" (Gutton, P; 2017) y para eso deberá encontrar-reencontrar relaciones afectivas en el vínculo con otros.* Desde esta visión, es necesario desde lo formativo aportar y garantizar espacios de desarrollo de las individualidades, pero en conexión con el entorno, entre pares y con los desafíos que el mundo actual les trae aparejados. Promover espacios donde la reflexión, la crítica y la participación activa de los jóvenes formen parte de la vida cotidiana en la educación favorece el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuye a la construcción de vínculos humanos que posibiliten la convivencia armónica con el entorno, que reconoce y valora la riqueza de su diversidad.

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

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

Sobre la Formación Profesional Básica

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

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

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

Fundamentación del saber disciplinar - 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

Versión preliminar

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 FPB 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

Versión preliminar

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

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

Versión Preliminar

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



Fuente: Elaboración propia.

La unidad curricular Inglés actúa como un eje transversal que potencia las habilidades del estudiante. 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:

- Facilita acceso a fuentes de conocimientos globales permitiendo desarrollar la autonomía en el estudiante en un mundo donde el saber circula mayoritariamente en inglés.

- Integra lenguaje técnico y tecnológico a su repertorio lingüístico.
- Alfabetización técnica y tecnológica puesto que aporta vocabulario específico y las competencias básicas de lectura para comprender manuales, fichas, procedimientos.
- Desarrolla la habilidad de interpretar realidades diversas y comunicar soluciones innovadoras
- Contribuye a la formación de la ciudadanía al posibilitar la interacción responsable y ética en contextos interculturales y globales.

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

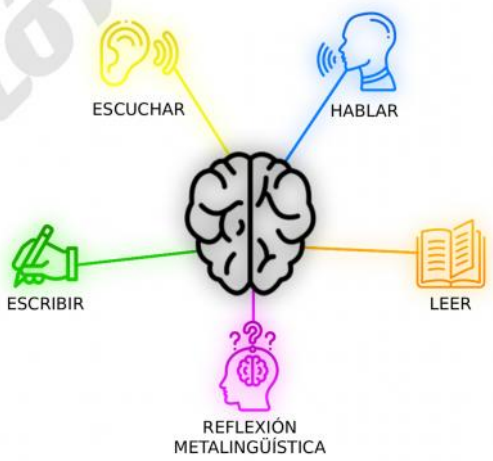
• Escuchar

• Leer

• Escribir

• Reflexión metalingüística

Imagen Nº 2: 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 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. En el contexto específico de la FPB, debemos considerar el eventual recorrido previo por cursos de la Educación Media Básica que el estudiante haya transitado.

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. En las horas propias, se espera que el docente aborde la enseñanza del inglés general y en la hora integrada adopte el enfoque de inglés con fines específicos de acuerdo a la orientación que curse el estudiante.

Las unidades temáticas se estructuran a partir de situaciones significativas, cercanas (Ryan & Deci, 2017) a la experiencia cotidiana de los adolescentes y jóvenes, 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,

Versión preliminar

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 que consolida un 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 oralmente y por escrito, usando expresiones simples y vocabulario básico relacionado a la orientación;
- pedir y dar información personal básica en intercambios breves y guiados;
- entender y utilizar expresiones cotidianas muy básicas en textos orales y escritos cortos sobre temas inmediatos y familiares, apoyándose en el contexto visual y situacional;
- relacionarse de forma muy elemental participando en intercambios simples y predecibles, respondiendo preguntas directas y usando fórmulas de cortesía básicas;
- reflexionar sobre la lengua al reconocer palabras, frases y estructuras básicas, identificando su función y significado en contexto.

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 diferenciando el trabajo en horas propias e integradas. 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.

Versión preliminar

Unidades temáticas

El programa se compone de tres unidades temáticas de carácter imprescindible: *Sports, leisure and well-being; History makers; My future*. Para estas unidades, el docente utiliza los libros de la serie #livingUruguay que se adecúen a los temas.

Asimismo, se propone una unidad temática transversal para ser abordada en la hora integrada denominada: *Vocational-integrated thematic unit: The workshop* la que debe adaptarse a la orientación que esté cursando el estudiante. Para esta hora integrada el docente utiliza bibliografía específica de acuerdo al nivel.

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

Suggested language components
• Simple Present • Frequency adverbs • 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 opinions, agreement and disagreement

Versión preliminar

Thematic unit: Sports, leisure and well-being

Learning contents		Learning outcomes
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 possible productions	• Orally present a short oral profile of a national or international sports figure. • Write a report about classmates' habits. • Design a sports or leisure activity guide for their school or community. • Create a poster or digital presentation about a topic related to their workshop option.	

Versión preliminar

Thematic unit: History makers

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. • 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.	
Key possible productions	• 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 poster or digital presentation about a topic related to their workshop option.	

Versión preliminar

Thematic unit: My future		
Learning contents		**Learning outcomes**
Key vocabulary	• Jobs and careers: job, work, profession, career, part-time job, full-time job, freelance, salary. • Personal characteristics: talent, skill, ability, strengths, weaknesses, good at…, bad at…, interested in…, life project. • Education: vocational and technical options, university, degree, certificate, diploma, scholarship, subjects, online courses. • Goals and future plans: decision making for the future, planning, dream, ambition, short-term, long-term.	By the end of this thematic unit, students can: • explore different options related to their future. • find about the career options they have in the Public Education System. • explicitly talk and write about their personal characteristics and how this influences their future decisions. • make informed decisions about their future and about choosing the right career. • identify basic ways of financing their studies when pursuing their vocation. • have a first idea of what their vocation is. • recognise the importance of building a life project. • listen to people talking about their experiences and vocations.
Functions	• Describe personal characteristics, skills and interests in relation to future plans and career choices. • Identify and compare career and education options in Uruguay and express preferences. • Talk about short and long-term goals using future language forms. • Communicate a personal life project.	
Key productions or Evidence of learning	• Prepare and deliver a short oral or written presentation about a profession students would like to pursue. • Students interview each other about their skills, interests, career choice and future goals, then swap roles. • Draw or write a simple timeline showing their main goals and plans from now until their ideal future.	

Versión preliminar

Unidad Temática para trabajar en la hora integrada con el Taller de la orientación que corresponda.

ANEP | UTU | EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Vocational-integrated thematic unit: The workshop

Learning contents		Learning outcomes
Key vocabulary	• People at work: roles, responsibilities and job titles in a workshop setting. • Health and safety: PPE, basic safety instructions, warning signs and workshop safety rules. • Workspace and environment: workshop, lab, studio, lab, bench, table, shelf. • Processes and steps: simple sequences describing how to make or do something (first, then, next, finally). • Materials and objects: adjectives for physical properties, conditions and dimensions. • Content related vocabulary: raw materials, ingredients, hand tools, utensils, power tools and devices.	By the end of this thematic unit, students can: • identify and name key people, objects and places in a workshop setting using basic vocabulary. • recognise and follow simple instructions and safety rules in the workshop, including PPE requirements. • describe basic physical properties and conditions of materials and objects using basic adjectives. • sequence simple processes and procedures using basic connectors. • ask and answer simple questions about roles, tasks and responsibilities in a workshop context. • read and recognise short simple texts and visual materials related to workshop life. • produce a short oral or written description of a workspace, object or process using familiar vocabulary and structures.
Functions	• Describe the workspace and its elements using specific vocabulary. • Give and follow safety instructions and rules by using imperatives and recognising warning signs and PPE requirements. • Identify professional roles and responsibilities to explain who is in charge of specific tasks and tools within the workshop.	
Key possible productions	Oral or written texts or productions in multimedia about: • safety rules in the workshop. • steps of a basic technical process.	

Versión preliminar

Recomendaciones didácticas

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

Recomendacione 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,

Versión preliminar

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 FPB 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

Versión Preliminar

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.

Versión preliminar

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.

La unidad curricular Inglés integra una hora con el docente de Taller según la orientación que corresponda. Para que la integración sea realmente productiva, el docente de inglés debe actuar como un "facilitador de comunicación técnica". En el contexto de la FPB, el docente de inglés trabaja activamente desde el enfoque de *English for Specific Purposes* (ESP) en lengua meta. No se trata de traducir vocabulario, el mismo se debe trabajar en contexto, ya sea mostrando los elementos del taller cuando sea posible o a través de videos o imágenes. Se debe mediar en el desarrollo de las competencias comunicativas alineadas con las exigencias de los entornos profesionales y/o técnicos en los que los estudiantes se formarán. De esta manera el docente inglés actúa como mediador entre el lenguaje general y el lenguaje técnico, facilitando que los estudiantes puedan comunicarse con eficacia en

Versión Preliminar

situaciones comunicativas (instrucciones básicas de máquinas, redactar reportes o descripciones breves utilizando vocabulario básico, simular conversaciones con clientes, colegas de trabajo, otros). Bartukmen (2025) sostiene que el enfoque ESP se basa en dos pilares fundamentales: identificar y atender las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes y dirigir la enseñanza hacia ese inglés especializado, aspecto que se prioriza en la hora integrada.

En este sentido, la integración interdisciplinar favorece el aprendizaje significativo al situar el uso del inglés en contextos reales donde se desarrollan los procesos. Para que la integración resulte efectiva, los docentes deben acordar previamente objetivos, contenidos, tiempos y criterios de evaluación en la EDI, asegurando la coherencia de la propuesta para Inglés y el Taller que corresponda. 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 acuerdo a lo planteado en sus programas. De esta forma se evita un trabajo aislado o descoordinado que se aleje de los propósitos formativos del Plan.

Versión preliminar

Evaluación integral de los aprendizajes

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan FPB 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información al estudiante y docente y referentes adultos, los que en muchos casos será una mera aproximación a la vivencia escolar. Su finalidad es identificar los avances, reconocer las dificultades y generar insumos que permitan reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el transcurso de la propuesta. Desde esta concepción, la evaluación no puede ser entendida como un resultado/calificación final, sino como el conjunto de ajustes, orientaciones, observaciones, retroalimentaciones que las poblaciones estudiantiles reciben 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 solo 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:

- 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.

Versión preliminar

- La observación del desempeño del estudiante durante las actividades individuales y colaborativas.
- Realizar evaluaciones integradas.

Bibliografía[2]

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

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

Bibliografía citada

Basturkmen, H. (2025). *Core concepts in English for specific purposes*. Cambridge University Press.

Brown, D., & Abeywickrama, P. (20198). *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

[2] Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

Versión preliminar

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

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

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), 99108. 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*. 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.

Versión preliminar

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.

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

Administración Nacional de Educación Pública. (2020). #livingUruguay3 English book. ANEP-CODICEN.

Otros recursos didácticos sugeridos

Career Paths - Express Publishing (según la orientación para la hora integrada)

REA CEIBAL

BBC Learning English

British Council

Oxford online dictionary

Cambridge online dictionary

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.

Versión preliminar

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

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.

Versión preliminar

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.

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.

Versión Preliminar

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.

Versión preliminar