

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.38.326.547>

Convergencias conceptuales de la formación inicial, didáctica de las lenguas y prácticas pedagógicas en el área de lenguas extranjeras*

Conceptual Convergences of Initial Training, Language Didactics and Pedagogical Practices in the Area of Foreign Languages

DIANA MARCELA JARAMILLO CATAÑO

Universidad Católica Luis Amigó. Candidata a Doctora en Educación.

Correo electrónico: diana.jaramilloat@amigo.edu.co.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4176-3472>.

NATALIA ANDREA ALZATE ALZATE

Universidad Católica Luis Amigó. Doctora en Literatura.

Correo electrónico: natalia.alzateal@amigo.edu.co.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9709>.

DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ

Institución Universitaria de Envigado. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1110-7930>

* Este artículo de revisión se deriva del proyecto de candidatura doctoral La práctica pedagógica reflexiva de los profesores en formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín – en relación con la formación en la didáctica de la lengua, presentada en el marco del doctorado de Educación de la Universidad Católica Luis Amigó en febrero de 2021.



RESUMEN

Este artículo de revisión centra su atención en las apuestas conceptuales que se han venido instaurando en las publicaciones académicas en Latinoamérica respecto a la formación inicial, la didáctica de la lengua y las prácticas pedagógicas en el área de las lenguas extranjeras, apuntando a la identificación de las posibles convergencias materializadas entre los textos frente a estas tres categorías conceptuales. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica cualitativa y un análisis hermenéutico-comprensivo, de tipo descriptivo. El corpus se consolidó con publicaciones tipo de informe de investigación entre 2016 y 2020 en Eric, Science Direct y Scopus. La sistematización y el análisis del corpus se realizó a través de una matriz previamente validada. La convergencia identificada se localizó en tensiones entre la teoría y la práctica, como resultado de intereses investigativos iniciales y en construcción que apuntan a las subjetividades de los participantes y sus prácticas en el aula.

Palabras clave: Didáctica de la lengua, formación inicial, lenguas extranjeras, práctica pedagógica..

ABSTRACT

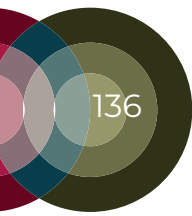
This review paper focuses its attention on the conceptual proposals that have been established in academic publications in Latin America against initial training, language didactics, and pedagogical practices in the area of foreign languages, aiming to identify the possible convergences in the texts against these three conceptual categories. Therefore, a qualitative bibliographic review and a comprehensive descriptive hermeneutical analysis were carried out. The corpus was consolidated from research report publications from 2016 to 2020 in Eric, Science Direct, and Scopus. The systematization and analysis of the corpus was carried out through a previously validated matrix. Identified convergences were located in tensions between theory and practice, as a result of initial and ongoing research interests that point to the subjectivities of the participants and their practices in the classroom.

Keywords: Language teaching, initial training, foreign languages, pedagogical practice.

Como citar este artículo:

Jaramillo Cataño, D., Alzate Alzate, N. y Londoño Vásquez, D. (2023). Convergencias conceptuales de la formación inicial, didáctica de las lenguas y prácticas pedagógicas en el área de lenguas extranjeras. *Zona Proxima*, 38, 134-153.

Recibido: 22 de junio de 2021
Aprobado: 31 de enero de 2022

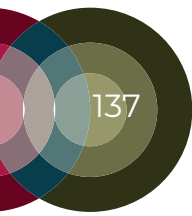


INTRODUCCIÓN

La formación de profesores es uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo; puesto que se relaciona con la calidad del sistema de cada país (Fundación Compartir, 2014; OCDE, 2016). Esa búsqueda constante de la calidad de la educación plantea retos para los gobiernos, las sociedades y las instituciones formadoras de los profesores. En los últimos 30 años, en América Latina se han establecido políticas para mejorar los procesos educativos de los estudiantes a través de cambios en estos programas profesionales (Gómez et al., 2020). En las políticas actuales de formación inicial en Colombia se establece que se debe educar al profesor desde el saber disciplinar, la didáctica y la pedagogía con el fin de generar prácticas pedagógicas contextualizadas y reflexivas (Decreto 2450 de 2015 y Resolución 18583 de 2017, del Ministerio de Educación Nacional). En este tema es fundamental la interacción entre la pedagogía, la didáctica y el campo de formación específica (Emery, 2012); dichos campos le permiten al profesor construir la práctica pedagógica en el ámbito profesional (Enríquez et al., 2015).

Los debates actuales hacen notar que la formación en el campo de las lenguas extranjeras mantiene una separación (Jurado, 2016) entre el saber específico y la teoría de la didáctica (Esquea, 2017). Aunque los procesos de enseñanza del inglés buscan que los profesores generen propuestas didácticas contextualizadas y reflexivas (Quintero, 2017), la visión tradicional ha persistido en separarlos, ya sea haciendo énfasis en una enseñanza enfocada en la gramática y el vocabulario (Friesen y Osguthorpe, 2018) o en un trabajo centrado en las estrategias (Bladh et al., 2018). Pese a esta dicotomía, el componente de la didáctica sigue siendo uno de los ejes transversales en la formación del profesor, por lo que las discusiones sobre su impacto en las prácticas pedagógicas se mantienen vigentes (Cometta, 2017).

En este contexto se plantea la revisión de la literatura en pro de identificar las tendencias conceptuales de las categorías formación inicial, didáctica de las lenguas y prácticas pedagógicas y su posible convergencia. En primer lugar, se ponen en discusión estudios que evidencian el debate curricular sobre las habilidades que un profesor debería adquirir en su proceso de formación inicial, en este caso las posturas de los programas de licenciatura son determinantes. La información que se presenta en segunda instancia recopila datos de la didáctica de las lenguas en relación con los maestros en formación; esto mediante el desarrollo de aspectos que inciden en las prácticas pedagógicas, tales como el rol del profesor formador y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. La última categoría agrupa los temas anteriores en las prácticas pedagógicas, y presenta una serie de estudios a través de los cuales es posible instalar una discusión



amplia sobre la complejidad de los procesos que se generan en las aulas desde la relación profesor, saber, estudiante y contexto.

METODOLOGÍA

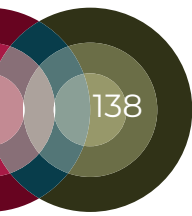
Esta revisión se realizó en el marco de una tesis doctoral en educación en una universidad privada de Antioquia (Colombia). De igual forma, es una revisión cualitativa (Aspers y Corte, 2019), desde la perspectiva hermenéutico-comprensiva (Londoño y Castañeda, 2010), a partir de las tres categorías teóricas propuestas: formación inicial, didáctica de la lengua y prácticas pedagógicas en el área de las lenguas extranjeras.

Una vez se definieron las tres categorías teóricas, a partir de la experiencia disciplinaria y profesional de los investigadores en el tema (Hammersley, 2012) se propusieron los descriptores de búsqueda (Reynolds et al., 2014). Estos fueron didáctica de la lengua, docencia previa al servicio, educación en docencia, enseñanza de lenguas extranjeras, estudiante de prácticas, formación de profesores, instrucción de lenguas extranjeras, instrucción del idioma y práctica de enseñanza. Los descriptores se rastrearon tanto en español como en inglés.

Para la selección del corpus, se les consultó a los profesores del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras de esta universidad sobre qué bases de datos utilizaban para seleccionar el material de lectura y trabajo con sus estudiantes (Elliot, 2018). Las respuestas obtenidas apuntaron a tres bases de datos principalmente: Eric, Science Direct y Scopus. Y teniendo en cuenta el criterio de producción emanada de investigaciones (Vilanova, 2012), se optó por recolectar solo publicaciones tipo informe de investigación (*report*) entre 2016 y 2020.

Al realizarse la búsqueda se encontraron 43 textos. Después de una lectura de los títulos, las palabras clave y sus resúmenes, se obtuvieron 30 publicaciones que cumplieran con los criterios establecidos. Estas publicaciones se categorizaron y se utilizó una matriz de análisis para la sistematización de la información¹ y posterior descripción (Ochoa y Cueva, 2020).

¹ Esta matriz cuenta con la siguiente información: Título del trabajo, autores, tipo de trabajo (artículo de revista, tesis de doctorado), base de datos o motor de búsqueda en el que se consolidó la información: institución/centro de investigación, año publicación, país, población con la que se realizó la investigación, enfoque metodológico, hallazgos.



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

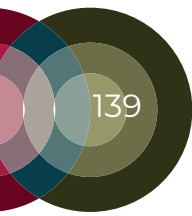
A continuación se presentan las tres categorías que emergieron en el proceso de sistematización y análisis del corpus recolectado. Cada una de ellas responde a una de las categorías teóricas inicialmente empleadas en la búsqueda de los textos. En dichas categorías se describen los aportes de las investigaciones y las apuestas conceptuales que allí se proponen. Finalmente, a manera de discusión, se dan algunas pautas encontradas en el análisis de las categorías desde una mirada de convergencias.

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA TENSION ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

En la revisión de la literatura para la categoría de formación inicial de profesores se develaron dos tendencias: la primera se relaciona con la propuesta curricular a la luz de las teorías y el conocimiento, las competencias y las habilidades que debe tener el profesor y la segunda con el debate sobre cómo fortalecer la relación entre la teoría y la práctica. En el ámbito internacional, se identificaron estudios de corte cualitativo, apoyados en algunos instrumentos estadísticos, realizados por académicos de Chile, Estados Unidos, Turquía, Noruega y España.

Al respecto, Muller et al. (2016) en Chile reflexionaron sobre la educación teórica en la formación inicial, a través de la búsqueda de un currículo centrado en la práctica para favorecer la organización del aprendizaje en el contexto escolar. Los autores encuentran que las prácticas se pueden realizar como aproximaciones paulatinas al aula de clase con el fin de mejorar la articulación entre los cursos teóricos, prácticos y de la didáctica. Este estudio propone que el rol de los profesores formadores debe ser el de generar espacios de práctica en el cual el profesor en formación observe buenas intervenciones.

En este mismo contexto, Vezub (2016) planteó la pregunta sobre cuál es el maestro que se busca formar, en relación con qué debe saber y qué debe poder hacer para afrontar las demandas actuales de su trabajo, de la sociedad y de los sistemas educativos. Para este estudio, formar en la práctica reflexiva requiere conocimientos de pedagogía, didáctica, currículo y comunicación, no de manera aislada, sino que interactúen entre ellos en relación con el contexto. La autora señaló que la formación en contexto puede relacionar la teoría y la práctica, generando en el profesor en formación actitudes profesionales y el fortalecimiento de su identidad docente. El saber del profesor se relaciona con el acompañamiento y relacionamiento con estudiantes, experiencia profesor, disposición personal y profesional y conocimientos académicos formales.



Diana Marcela Jaramillo Cataño, Natalia Andrea Alzate Alzate, David Alberto Londoño Vásquez

En la discusión sobre la formación inicial de profesores, Johnson et al. (2019) en Estados Unidos propusieron que estos programas deben generar espacios para reflexionar sobre las creencias y las prácticas. Estas posturas reflexivas fortalecen la preparación del profesor para enfrentar el aula multicultural y diversa. Estos autores presentaron como resultado que durante la formación inicial el profesor en formación está en un doble proceso, como estudiante y cómo profesor, pues está adquiriendo contenido teórico y, a la vez, está tomando decisiones sobre su práctica.

En el conocimiento que debe desarrollar el profesor durante su formación inicial se encuentra el uso pedagógico de la tecnología; en este sentido, se encuentran dos estudios: Sariçoban et al. (2019) de Turquía y Li (2020) en Estados Unidos.

El primero considera que la competencia del uso pedagógico de las tecnologías se basa en el modelo del conocimiento del contenido pedagógico que relaciona el conocimiento pedagógico, el del contenido y el tecnológico. Allí, los profesores en formación deben realizar la integración de la tecnología, pero no solo como una herramienta para la didáctica, sino para generar una literacidad digital que promueva el pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje cooperativos y colaborativos. En este estudio se encontró que los profesores en formación comprendían la importancia de la integración de la tecnología, pero no lograban generar ambientes cooperativos y colaborativos.

El segundo estudio parte de la necesidad de formar profesores que pasen de la literacidad tradicional hacia las multiliteracidades en el contexto de la era digital; sin embargo, identificaron que los programas de formación inicial no cuentan con una propuesta sistemática en este aspecto. Igualmente, hallaron que no hay suficiente investigación sobre la implementación de pedagogías multimodales en la enseñanza del inglés. Los resultados mostraron que el uso de estas motivan el aprendizaje, transforman el aula de clase de inglés en un espacio semiótico; igualmente, que este tipo de prácticas llevan a la formación de profesores con competencias para responder a las necesidades y tendencias actuales.

La relación entre teoría y práctica en Noruega surge en el intento de cerrar la brecha en los programas de educación que se consideran fragmentados en sus propuestas curriculares. Risan (2020) presentó un estudio sobre las estrategias implementadas para subsanar esta situación, las cuales varían entre el inicio de prácticas tempranas, pasantías entre la universidad y la escuela, y fortalecimiento de la relación con la escuela. Se propone, igualmente, tener un formador de profesores híbrido, que trabaje en la escuela y en la universidad para superar la fragmentación entre el saber pedagógico teórico y el práctico. El estudio propuso como resultado que el conocimiento lleva consigo creencias y lógicas culturales, y por esa razón, el profesor híbrido puede ayudar a



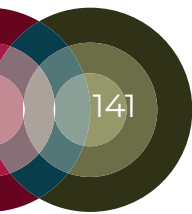
generar una movilización del conocimiento, estableciendo relaciones entre los contextos y reflexión sobre los procesos a través de una formación práctica para disminuir la fragmentación de los programas.

Esta relación entre teoría y práctica, en Coiduras et al. (2020) en España, se analizó a través del modelo dual de formación inicial, el cual se relacionó con la complejidad del aula de clase, desde tres posturas, la primera basada en la investigación, la segunda en la práctica en la institución escolar y la tercera que mantiene un equilibrio entre la escuela y la universidad. En este modelo se buscó favorecer el desarrollo de habilidades profesionales, pero a la vez la formación profesional en la institución escolar. En el estudio se concluyó que el periodo de observación de prácticas para los profesores mejora sus habilidades docentes cuando va acompañada de una reflexión escrita.

En el ámbito nacional se encontraron estudios sobre formación inicial y análisis de las tendencias en los programas de licenciatura, realizados por profesores de las Universidades Pedagógica, Nacional, Distrital, Antioquia y Surcolombiana.

Al respecto, Jurado (2016) estableció que la formación de profesores en nuestro contexto es fragmentada, desde los modelos de formación: académico, técnico, tradicional, reconstruccionista social, de investigación acción y humanista. Este estudio indicó la necesidad de que el Plan Decenal Nacional de Educación 2016-2026 brinde lineamientos sobre el modelo de formación que requiere la sociedad. El problema fundamental habría que ubicarlo en la debilidad de la investigación y de la formación que se ofrece en las facultades de educación. Los grupos de investigación en estas facultades son muy pocos y los que existen están clasificados en niveles inferiores; los presupuestos para investigar en educación son restringidos o casi inexistentes. De esta situación se puede establecer que hay un quiebre entre los procesos de investigación y los de la formación inicial.

Posteriormente, Ordóñez (2018) presentó un estudio sobre la formación inicial de profesores de lenguas en el que propuso que los programas de licenciatura deben educar en procesos de aprendizaje, específicamente los relacionados con la lengua para generar procesos de innovación en la didáctica enmarcada en el contexto local. La enseñanza de la lengua debe generar necesidades comunicativas en actividades cotidianas, personales y profesionales. En esta investigación se analizó la relación con la lengua materna como fundamento para el discurso estructurado y conectado en la lengua extranjera. El resultado de esta propuesta establece la relación entre la lengua materna y la lengua extranjera para formar en la metodología y generar bilingüismo.



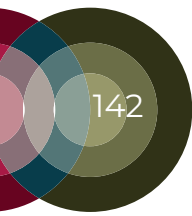
Diana Marcela Jaramillo Cataño, Natalia Andrea Alzate Alzate, David Alberto Londoño Vásquez

Por otro lado, Giraldo et al. (2019) se centraron en el rol del currículo en la formación. El currículo sigue siendo el eje dinamizador de la formación inicial desde las decisiones sobre qué se enseña, cómo se enseña, como una búsqueda de la construcción de un tejido cultural multifactorial para generar prácticas educativas en contextos culturales, históricos específicos. En este estudio se develó que los programas diseñados desde un currículo técnico fragmentan habilidades y contenidos. Los programas de educación requieren una postura diferente frente al currículo que pase de un diseño de cursos a crear relaciones interdependientes, de un currículo moderno fijo, estático, por objetivos a un currículo posmoderno basado en el diálogo, la negociación y la revisión constante de las metas, flexibilidad e integración, y estructura de los programas.

En esta misma línea, Polo (2019) investigó la formación de profesores para generar una transformación desde la propuesta de Freire, el conocimiento del profesor y la transformación de este. El conocimiento del profesor se relacionó con la pedagogía en general, la planeación y el manejo de clase, el conocimiento del estudiante y sus características, conocimiento del contenido que se va a enseñar, metas, objetivos de aprendizaje, conocimiento pedagógico, currículo. El autor planteó pasar de la pedagogía tradicional a la crítica, es decir, del desarrollo de habilidades al reconocimiento del otro, de la instrumentalización a una visión holística, de un profesional neutral a uno político y de la unidimensional a multidimensional. La formación en pedagogía crítica se puede observar en las prácticas pedagógicas y de investigación, y en el cambio en la postura de la lengua, como mediación para la construcción social.

Macías et al. (2020) investigaron la identidad docente relacionada con el conocimiento, las actividades y las emociones que se generan durante la formación. La identidad es un proceso en construcción, no es algo impuesto, ya que se genera cuando el estudiante está inmerso en una comunidad de enseñanza. La identidad se relaciona con las creencias, percepciones, la reflexión, los actores sociales y el contexto sociocultural. En este estudio encontraron que los programas de licenciatura brindan elementos para construir la identidad como profesores, desde la narrativa social y la reflexión para generar un cambio paradigmático.

En estos estudios es evidente el debate de la propuesta curricular relacionado con las teorías y el conocimiento necesario para el desarrollo de las competencias y las habilidades que el profesor debe adquirir durante el proceso de formación inicial. En este sentido, influyen en el diseño curricular de los programas de licenciatura, ya que contribuyen en la definición del perfil, los objetivos y el contenido. El diseño de los programas profesionales establece relaciones entre las teorías y posturas. Igualmente, se genera la reflexión sobre la formación, la experiencia, las creencias y



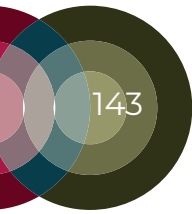
la práctica, aspectos que también se encontraron en la categoría de práctica pedagógica. Lo que reafirma la importancia de estos espacios y objetivos en los programas.

El otro aspecto tiene que ver con el debate sobre la relación entre la formación teórica y la práctica pedagógica, en el marco de la fragmentación en este tipo de programas profesionales. Este es un aspecto que se ha tratado de discutir en las últimas décadas; sin embargo, estos estudios tan recientes muestran que sigue siendo una problemática vigente. Esta situación está presente en casos nacionales e internacionales, lo que nos muestra que es una problemática que sigue en discusión, en análisis y en construcción. Si bien en Colombia se ha definido un número mínimo de créditos (50 en la Resolución 02041 de 2016, 40 en la 18583 de 2017) que se deben dedicar a la práctica, la discusión sobre la relación teoría y práctica sigue abierta.

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UN INTERÉS INVESTIGATIVO EN CONSTRUCCIÓN INICIAL

En la revisión desde la categoría de la didáctica de la lengua se encontraron procesos de investigación cualitativa relacionados con la metodología de la enseñanza de la lengua, y a pesar de contar con tres estudios que se desarrollan en programas de formación inicial, no responden a los procesos con este público directamente. En el ámbito internacional se seleccionaron experiencias de Turquía y Cuba; mientras que nacionales se escogieron dos que cumplieran con los criterios de selección. Este número de artículos muestra que la literatura en esta categoría no ha sido amplia en los últimos años; se encuentran publicaciones de profesores en servicio, pero no en formación.

Unal y Ilhan (2017) proponen un estudio de caso para analizar los actores del proceso de bilingüismo en Turquía. En este país se ha definido una política lingüística de bilingüismo con inglés desde el grado segundo de primaria; sin embargo, no han alcanzado los resultados esperados por dificultades en el sistema educativo, el proceso educativo, los profesores y los estudiantes. En el proceso educativo se han encontrado dificultades en términos de evaluación y método de instrucción; en este sentido se encontró que los profesores se forman bajo los métodos tradicionales y se espera que propongan innovaciones. Entre los hallazgos presentan que los profesores necesitan planes de desarrollo profesional y que los estudiantes tienen baja motivación, ya que algunos profesores aplican solo métodos tradicionales, el material es descontextualizado y difícil de trabajar, los cursos no desarrollan las cuatro habilidades del lenguaje. Como conclusiones proponen que se debe fortalecer la comunicación y los recursos didácticos.



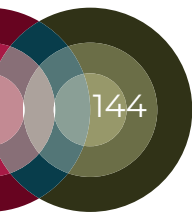
En este mismo contexto, Sucuoğlu (2017) planteó que en la actualidad se cuenta con diferentes enfoques para la enseñanza de la lengua como el comunicativo, colaborativo, basado en tareas. En este estudio se parte del reconocimiento de la importancia de las estrategias de aprendizaje para el aprendizaje de la lengua y la motivación de su uso. Entre los hallazgos se establece que los profesores pueden tener dificultades para aplicar técnicas innovadoras para la enseñanza de la lengua y, por lo tanto, se debe hacer desde el programa de formación inicial. Si no se forma desde esta perspectiva, los profesores de lengua serán más pasivos y no van a estar abiertos a incorporar nuevas técnicas en su aula. Estas estrategias activas están relacionadas con la autonomía y al aprendizaje a lo largo de la vida.

Galbán et al. (2018) en Cuba investigaron la formación didáctico-metodológica del profesor, que se relaciona con el conocimiento procedimental para enseñar la lengua para la comunicación. Durante el proceso de formación inicial, el estudiante aprende la lengua, pero a la vez toma decisiones sobre su práctica; es decir, los procesos que experimenta durante los primeros años son el marco referencial. La preparación del profesor se relaciona con la transferencia del saber específico en el aula de clase desde las situaciones de aprendizaje, la evaluación para mejorar el aprendizaje, la comunicación intercultural, las emociones. En el estudio encontraron que las clases de los primeros semestres de formación no correspondían con las propuestas de didáctica comunicativa, sino que se basan en métodos tradicionales.

Dogan y Tosun (2019) realizaron un proceso de investigación desde un enfoque cuantitativo sobre la lectura crítica en la formación inicial de profesores de inglés. Para esto, parten de la idea que la teoría crítica en la formación inicial de profesores busca relacionar las experiencias con la práctica pedagógica para generar emancipación. En este estudio se toma la lectura crítica como parte del proceso de formación para generar procesos teóricos para impactar la práctica pedagógica y los futuros estudiantes. Los estudiantes que participaron del estudio tenían un nivel de comprensión de lectura en inglés similar al de la lengua materna. Las autoras hallaron que los estudiantes pudieron aplicar solo algunos aspectos de la lectura crítica, a pesar de que se requiere un nivel lingüístico alto. De estos resultados proponen fortalecer la lectura crítica en la formación inicial para impactar la educación básica y secundaria.

En el contexto nacional se encuentran resultados de dos investigaciones relacionadas con la didáctica del inglés en el marco del plan nacional de bilingüismo.

En nuestro contexto, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) no presenta los resultados esperados; Roys y Franco (2019) realizaron un estudio mixto para fortalecer la didáctica del inglés desde el enfoque comunicativo, la teoría social y el uso de las TIC. En los resultados encontraron



que el uso de las TIC motiva a los estudiantes a aprender inglés, y se evidencia mejoría en la competencia comunicativa de estos y en la actitud. Desde estos resultados se propone fortalecer la formación en tic como mediación de la didáctica.

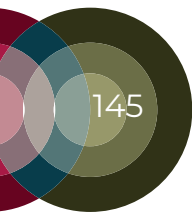
La interculturalidad es otro de los aspectos que se relaciona con la didáctica de la lengua Herrera y Ortiz (2018) realizaron una investigación sobre la enseñanza de las lenguas, partiendo de la perspectiva de que en la propuesta de la didáctica de la lengua existe una tendencia a desconocer la interculturalidad. Se propone una formación basada en la hermenéutica crítica y el aprendizaje colaborativo. Los autores proponen que la didáctica se relaciona con la interculturalidad en el concepto del reconocimiento del otro. Los hallazgos muestran que la secuencia didáctica permite la estructuración de actividades en clase y extraclase para crear actividades que motivan el aprendizaje el colaborativo, el cual brinda a los estudiantes la oportunidad de interactuar en la lengua extranjera en un contexto intercultural.

Las propuestas de investigación analizadas en esta categoría de la didáctica de las lenguas se encuentran en una discusión que se relaciona con el rol del profesor formador; es decir, la manera en que este influye en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y en las decisiones de la didáctica en la práctica. Esta es una postura de modelación, en la que se repiten acciones, estrategias y actividades en el aula de clase. Igualmente, se encuentra la visión de la didáctica de la lengua como metodología, limitada a las estrategias a emplear en el aula de clase.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL ÁREA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: DESDE LAS SUBJETIVIDADES HASTA EL AULA

En la revisión de la literatura en la categoría de la práctica pedagógica se parte de la concepción que es un proceso complejo debido a las múltiples interacciones que se generan el aula de clase desde la relación profesor, saber, estudiante y contexto. Cada uno de los actores de este proceso tiene unas subjetividades, experiencias y creencias que se enmarcan en un momento sociocultural e histórico. Para esta categoría de la práctica se analizaron 6 estudios internacionales y 6 nacionales. En cada uno de los artículos se analizaron las palabras clave para establecer relaciones de similitud.

Estos estudios se caracterizaron por haber sido realizados desde una perspectiva cualitativa con enfoques como estudio de caso, construcciones narrativas, análisis de segmentos textuales proveniente desde la Teoría del Género y uno multimétodo de diseño mixto. Las investigaciones revisa-



das dan cuenta de la complejidad del fenómeno, por lo tanto, debe ser abordado desde múltiples perspectivas, historias personales y subjetividades.

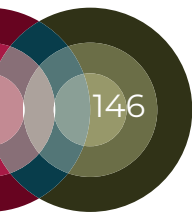
La formación inicial de los profesores ha generado un debate sobre la relación entre la teoría y la práctica; de ahí que en la última década se han realizado reformas en los programas de formación inicial del profesorado en Chile (2015-2016), Argentina (2012-2016), Uruguay (2012-2016) y Colombia (2015-2017) con el fin de fortalecer la formación en la práctica. En el ámbito internacional se encuentran estudios que coinciden en la complejidad de la práctica pedagógica en la formación del profesorado.

En América Latina se reconoce la complejidad de las prácticas pedagógicas y la necesidad de generar nuevas de propuestas para responder a estas. En Chile, Hernández et al. (2016) consideraron la práctica desde el concepto de la triada formativa, en la cual se generan dinámicas de interacción entre el profesor en formación, el profesor colaborador y el supervisor, enmarcados en las experiencias de la práctica como un espacio de equilibrio entre la teoría y la práctica. En este momento se deben generar momentos de reflexión, para fortalecer la autonomía del profesor en formación a través de la interacción con otros saberes, dinámicas de la institución escolar y su identidad desde la experiencia y el saber.

Igualmente, en Uruguay, Rodríguez y Grilli (2016) hicieron un llamado a transformar el modelo tradicional de la práctica hacia un modelo crítico. En este estudio se plantearon las siguientes dimensiones para el modelo de práctica, que se relacionan con el proceso de estudiantes, profesores, interacción, enseñanza y reflexión. El proceso de supervisión y acompañamiento a la práctica debe ser liderado por el profesor de didáctica; este proceso es una oportunidad para generar interacción entre practicantes y profesores experimentados; proponer enseñanza innovadora contextualizada en situaciones del practicante; reflexionar acerca de las individualidades de los estudiantes.

En otros estudios internacionales se abre espacio para la discusión de la creación de la identidad profesional en la práctica.

Jarpa et al. (2017) en Chile retomaron el concepto de la práctica pedagógica desde una perspectiva crítica para analizar las acciones de los profesores en sus prácticas pedagógicas, presentaron diversos modelos y tipologías para este tipo de reflexión práctica y encontraron que esta adquiere una doble significación: un ejercicio de transición identitaria de inmersión a la profesión y un espacio de socialización profesional, en el cual los estudiantes comienzan a conocer las formas de interacción y comunicación en el ámbito profesional.



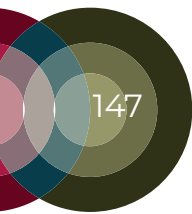
En este sentido, Flores y Turra (2019), a través del estudio cualitativo, reafirman que la práctica pedagógica es un espacio de formación que contribuye al desarrollo de la identidad profesional y a crear conciencia sobre las complejidades del aula. En este artículo se partió del principio de que en el saber profesor se genera la interacción entre los saberes formales adquiridos durante la formación, las experiencias y el entorno. En el desarrollo de este estudio identificaron que es necesario fortalecer aspectos socioemocionales, trabajo en equipo y generar proceso de reflexión, ya que este se limita al nivel básico de identificar fortalezas y debilidades.

Al respecto, Barros (2019) promovió en España la discusión sobre la necesidad de formar profesores de inglés en una perspectiva crítica. La educación debe transformar a la sociedad, y para lograr este objetivo se debe analizar los procesos de la práctica en relación con los contenidos, el material, el profesor, los estudiantes, las instituciones y las políticas. En este contexto se requiere de la formación crítica de los profesores del área de inglés, desde un modelo de la formación-acción, en el que se reconozca las experiencias de los actores en el aula.

Finalmente, Méndez (2020) en México propuso la complejidad desde la reacción de los practicantes de programas de formación inicial en relación con la teoría de la atribución para explorar las emociones que genera la interacción en el aula de clase. En este estudio se relacionaron la práctica pedagógica con las emociones que se generan en el profesor en formación en su puesta en escena en el aula de clase. Estas emociones se relacionan con el ejercicio y la formación profesional.

En el contexto nacional se ha visto también un interés en analizar el proceso de formación en la práctica pedagógica en la que se reconoce la importancia de la reflexión de práctica pedagógica relacionados con la identidad y las creencias de los profesores en formación. Se realizó un acercamiento a la importancia de las creencias previas que tienen los profesores en formación, las cuales se caracterizan por tener unas concepciones antepuestas sobre qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar y quién es un buen profesor (Suárez y Basto, 2017; Castañeda et al., 2016; Castañeda, 2018).

Castañeda et al. (2016) publicaron un artículo en el que parten de la postura que la enseñanza de la lengua no se puede restringir a una posición técnica; puesto que se busca una nueva perspectiva epistemológica para formar profesores que generen conocimiento. En este estudio tomaron la práctica como un espacio para crear conciencia sobre la profesión del profesor y, por tanto, la relación entre el profesor de la práctica y profesor en formación está mediada por aspectos sociales, emocionales y pedagógicos. Los profesores en formación tienen unas creencias sobre el rol del profesor y las habilidades necesarias para el aula de clase; en este contexto, la práctica pedagógica es un espacio de aprendizaje de los elementos didácticos y la construcción del profesor desde el



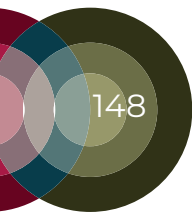
aprendizaje de la enseñanza. El profesor de práctica es quien apoya la transformación de estas creencias y construcciones.

Suárez y Basto (2017) retomaron el debate sobre las creencias, basadas en un sistema psicológico, posturas tácitas, conscientes o inconscientes y su rol en la práctica pedagógica al enfrentar la complejidad del aula de clase y reflexionar sobre su quehacer. Estos profesores se refirieron a la práctica como un momento de interacción entre la complejidad del aula, las experiencias de los actores y la transformación del rol profesional basado en la reflexión en acción. En este estudio se propuso realizar procesos de autoobservación y autoevaluación en el aula de clase, con el fin de tomar conciencia de las decisiones y entender el porqué de estas y cómo afectan el aula de clase.

Relacionado con la visión compleja de la práctica pedagógica, Esquea (2017) publicó avances de su tesis doctoral sobre la práctica pedagógica en la formación profesor. En este estudio se planteó que la formación de los profesores se ha caracterizado por estar fragmentada entre la teoría y la práctica como resultado de la perspectiva instrumental de la pedagogía sistemática y modelos técnicos de formación. En este trabajo se redimensionó la práctica pedagógica desde la complejidad que se genera a partir de relaciones, experiencias y creencias. Para alcanzar este cambio de perspectiva, se requiere una formación que le permita al practicante establecer relaciones entre la teoría y la práctica; reflexionar las prácticas de una manera crítica con el fin de resignificar el rol de la práctica pedagógica y, por lo tanto, del mismo profesor.

Por otro lado, Castañeda (2018) definió la práctica pedagógica a partir del concepto de arquitectura de la práctica, basada en la teoría crítica de Kemmis, para proponer que las prácticas aportan a la experiencia epistemológica del profesor en formación. Es un espacio en el que se establece una interacción con factores internos y externos; el enfrentamiento entre la formación y las realidades de la escuela. Se analiza la institución escolar como un espacio físico y cultural que permite el fortalecimiento de la identidad a través del reconocimiento y validación del conocimiento

Loaiza et al. (2019) aportaron a la discusión de la experiencia en la práctica los autores consideraron que la práctica es la puesta en escena de la formación y se combina con la experiencia, por tanto, es necesario reflexionarlas. Retomaron los conceptos de la experiencia ingenua y la reflexionada, las experiencias ingenuas son las cotidianas, que pueden tener lugar en el aula de clase, mientras que la experiencia reflexionada deja huella y se convierte en una experiencia. Los hallazgos muestran que las experiencias son complejas y que los profesores en formación con los que realizaron la investigación demostraron un nivel superficial de reflexión.



En esta categoría se puede apreciar que la práctica pedagógica está compuesta de elementos personales, profesionales e institucionales, unas dinámicas que interactúan y transforman el aula de clase. Los estudios coinciden en la necesidad de transformar la práctica desde una perspectiva reflexiva, la cual afecta no solo la manera de formación, sino también los dispositivos de formación que permiten la reflexión.

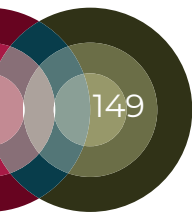
CONVERGENCIAS DE LAS TRES CATEGORÍAS

Las investigaciones recientes sobre las categorías aquí abordadas están ancladas a un sentido de la educación que trasciende a la transmisión de conocimientos, relacionada con proyectos de formación ciudadana (Geboers et al., 2013) y social (Collins, 2019), en la que entran en juego aspectos de índole cultural, identitario e ideológico, atravesado por las lenguas.

En sus abordajes es claro que la formación de profesores en el área de lenguas extranjeras está inmersa en la práctica pedagógica, por el carácter social de las lenguas, que llevan a procesos de socialización e interacción en un contexto sociocultural e histórico. En este sentido, es en la misma práctica en la que convergen tanto las indagaciones propias de lo curricular como de lo didáctico, así como las reflexiones sobre el rol de la lengua extranjera como posibilidad de comunicación con otras personas y posturas culturales, que lindan con las subjetividades de los docentes en formación.

Los estudios internacionales y nacionales reconocen la complejidad de las prácticas pedagógicas y la necesidad de generar nuevas propuestas para responder a las demandas actuales. Son estos requerimientos contextuales los que enmarcan la formación de profesores, enfocada en una didáctica del saber específico en interacción con la pedagogía (Emery, 2012). Sin embargo, como ya se ha mencionado, estas categorías convergen en la desagregación entre los contenidos disciplinares y los contenidos pedagógicos (Feiman-Nemser, 2001), que para el caso de la formación inicial de maestros representa una ruptura entre teoría y práctica (Schon, 1992).

Esta separación de conocimientos se agudiza en la formación de profesores para el área de lenguas extranjeras, y la comunidad académica aún sigue debatiendo sobre la relación de los saberes y conocimientos que el profesor de lenguas debe desarrollar (Valeo y Faez, 2013). De ahí que las investigaciones recientes centren sus esfuerzos en los currículos, sus adecuaciones y la forma en que responden o no al fortalecimiento en la formación inicial de los profesores desde una perspectiva contextualizada, situada y significativa, mediada por la didáctica de la lengua y las prácticas pedagógicas.



CONCLUSIONES

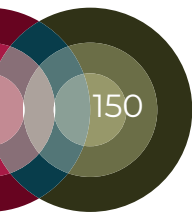
En primera instancia es significativo resaltar el interés que ha suscitado la formación inicial en el área de las lenguas extranjeras a nivel latinoamericano. En la mayoría de los países, esto responde a las políticas lingüísticas propuestas en búsqueda de afianzar el aprendizaje de una lengua extranjera, en consonancia con las directrices dadas por la OCDE en pro de fomentar la actividad comercial, financiera y educativa de los países miembros e invitados.

Como resultado del interés por fortalecer la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras, los proyectos investigativos han explorado otros campos de desarrollo. Entre ellos, la didáctica de la lengua y las prácticas pedagógicas tanto en la formación inicial como en la proyección profesional, que afectan aspectos de índole curricular, epistemológico y teleológico, dentro de una dicotomía: teoría y práctica.

Es allí, en la tensión que se da entre lo teórico y lo práctico, que se producen fragmentaciones entre lo ideal y lo contextual. En otras palabras, en aquello que podría pensarse y en lo que se puede materializar en el proceso de formación inicial situado y significativo. Por tanto, la didáctica de la lengua y las prácticas pedagógicas no se deben separar de la formación inicial, es necesario tejer una sinergia que permita empoderar las condiciones contextuales de la formación inicial tanto desde el sujeto que se forma hasta el entorno que engloba sus prácticas pedagógicas, reconociendo las potencialidades existentes y proponiendo escenarios que permitan superar las falencias inherentes.

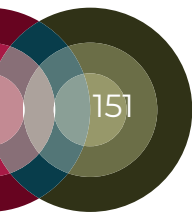
Por otro lado, la didáctica de la lengua sigue siendo un campo por explorar; puesto que, a diferencia de la didáctica, a secas, el corpus centra sus discusiones en la puesta en escena de la enseñanza de habilidades específicas de la lengua, diferenciando una de las otras, sin puntualizar en directrices generales que permitan pensar la didáctica de las lenguas como un eje temático y de investigación en el área de las lenguas extranjeras. Esta disociación propende por planteamientos curriculares fraccionados de las realidades de los sujetos participantes, el contexto de enseñanza y la situación de la práctica.

Finalmente, esta revisión de la literatura muestra la necesidad de escenificar unas prácticas pedagógicas desde la reflexión, pero esto requiere una formación articulada con la didáctica de la lengua como fundamento de la solución de problemas y las decisiones en el aula de clase. La relación entre la práctica pedagógica reflexiva y la didáctica de la lengua es directa, por tanto, se requiere una concepción de esta última que supere el método y la metodología. La formación consiste en articular estas dos dimensiones en el contexto sociocultural e histórico.



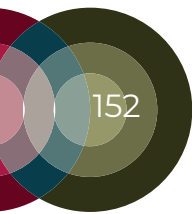
REFERENCIAS

- Aspers, P. y Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative sociology*, 42(2), 139-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Barros, M. A. (2019). Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros profesores de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas. *Íkala*, 24(3), 607-618. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/331565>
- Bladh, G., Stolare, M., & Kristiansson, M. (2018). Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers' knowledge practices in collaborative work. *London Review of Education*, 16(3), 398-413. <https://doi.org/10.18546/lre.16.3.04>
- Castañeda, H. A. (2018). Architectures of social aspects in the pedagogical practice of professors in foreign language formation. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8106>
- Castañeda, H., Rodríguez, M., Salazar, A. y Chala, P. A. (2016). Narrative Events of Pre-Service Teachers at the End of their Teaching Practicum with Regard to their Pedagogical Advisor: Learnings Reported. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.neps>
- Coiduras, J. L., Blanch, À. y Barbero, I. (2020). Initial teacher education in a dual-system: Addressing the observation of teaching performance. *Studies in Educational Evaluation*, 64 (March 2019), 100834. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100834>
- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes profesores. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 11(11), 021. <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Dogan, C. y Tosun, B. C. (2019). Critical Reading in Efl Courses. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 500-509. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/617>
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://search.proquest.com/openview/bd8668bc7af5c395f8c00171f50100a7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55152>
- Emery, H. (2012). A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *British Council ELT*, 69. http://teachingenglish.britishcouncil.org.cn/sites/teacheng/files/B487_ELTRP_Emery_ResearchPaper_FINAL_web_V2.pdf
- Enríquez, G., Johnson, E., Kontovourki, S., & Mallozzi, C. A. (Eds.). (2015). *Literacies, learning, and the body: Putting theory and research into pedagogical practice*. Routledge.
- Esquea, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación profesor. Caso de la Facultad de Educación Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 167-176. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>



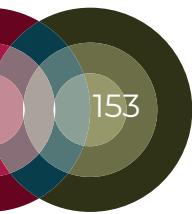
Diana Marcela Jaramillo Cataño, Natalia Andrea Alzate Alzate, David Alberto Londoño Vásquez

- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. *Journal of Teacher Education - J TEACH EDUC*, 52, 17-30. [10.1177/0022487101052001003](https://doi.org/10.1177/0022487101052001003).
- Flores, C. y Turra, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado TT. *Educación Em Revista*, 35(73), 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- Friesen, N. y Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, 255-264. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023>
- Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia profesor. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Puntoaparte Bookvertising.
- Galbán, O. A., Rodríguez, M. y Caziñares, V. (2018). The didactic- methodological dimension in the English students' initial training in Camaguey context. *Transformación*, 14(3), 384-399. https://www.researchgate.net/publication/331011067_The_didactic-methodological_dimension_in_the_English_students'_initial_training_in_Camaguey_context
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W. y ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205741419400302>
- Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1), 9-22. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Fernández, E. P. (2020). Estrategias comunicativas para enfrentar las dificultades al hablar en inglés en una universidad pública de Colombia. *Signo y Pensamiento*, 39(77). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/32263>
- Hammersley, M. (2012). *What is qualitative research?* London: A&C Black.
- Hernández, M. P., Quezada, A. del C. y Venegas, M. P. (2016). Análisis de la práctica profesor en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.3>
- Herrera, J. H. y Ortiz, C. E. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: un desafío filosófico para América Latina. *Cuestiones de filosofía*, 4(22), 173-199. doi: <https://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000200009&script=sci_arttext
- Johnson, A., Gísladóttir, K. R. y DeGraff, T. (2019). Using collaborative inquiry to prepare preservice teacher candidates who have integrity and trustworthiness. *Teaching and Teacher Education*, 78, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.003>



Diana Marcela Jaramillo Cataño, Natalia Andrea Alzate
Alzate, David Alberto Londoño Vásquez

- Jurado, F. (2016) Hacia la renovación de la formación de los profesores en Colombia: ruta tradicional y ruta Polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11-22 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4465/3682>
- Li, M. (2020). Multimodal pedagogy in TESOL teacher education: Students' perspectives. *System*, 94, 102337. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102337>
- Loaiza, Y. E., Taborda, J. y Ruiz, F. J. (2019). La pedagogía: Una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084>
- Londoño, D. A. y Castañeda, L. S. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 227-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/43>
- Mendez, M. G. M. (2020). Emotions attributions of ELT pre-service teachers and their effects on teaching practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 15-28. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/78613>
- Macías, D. F., Hernández, W. y Sánchez, A. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Decreto 2450*. Bogotá, D.C.: MEN. http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-357048_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Resolución 02041*. Bogotá, D.C.: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). *Resolución 18583*. Bogotá, D.C.: MEN. <https://www.compartirpalabramaestra.org/etiqueta/resolucion-18583>
- Muller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A. y Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 145-163. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500009>
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2020). Complejidad lingüística: Revisión bibliográfica. *Signo y Pensamiento*, 39(77). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/32433>
- OCDE (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators-* Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Ordóñez, C. L. (2018). Learning, communication and innovation in the training of language teachers in Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 187-214. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8108>
- Polo, Á. H. Q. (2019). From utopia to reality: Trans-formation of pedagogical knowledge in english language teacher education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 27-42. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.70921>
- Quintero, E. (2017). *Teaching in Context: The Social Side of Education Reform*. Boston: Harvard Education Press.



Diana Marcela Jaramillo Cataño, Natalia Andrea Alzate
Alzate, David Alberto Londoño Vásquez

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197-230. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2014.885450?casa_token=Os41hQcLpYsAAAAA%3A1B_JlwGP0biBu9QQ9eL8r72kyj2T_BlaJASfeGjKVUE5Y_M7MWkXVkJKchizwRgXNE8MSABjLCIRg4dXQg
- Risan, M. (2020). Creating theory-practice linkages in teacher education: Tracing the use of practice-based artefacts. *International Journal of Educational Research*, 104(May). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101670>
- Rodríguez, E. y Grilli, J. (2016). Desafíos del modelo de práctica resonancia colaborativa en la formación inicial de profesores TT. *Educación Em Revista*, 62, 199-227. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46406>
- Roys, N. y Franco, A. (2019). Integración de las TIC para mejorar las habilidades de estudiantes de lenguas extranjeras de comunidades vulnerables. *Sophia*, 15(2), 5-17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.770>
- Sarıçoban, A., Tosuncuoğlu, I. y Kirmizi, Ö. (2019). A technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment of preservice EFL teachers learning to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1122-1138. <https://doi.org/10.17263/jlls.631552>
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Suárez, S. A. y Basto, E. A. (2017). Identifying Pre-Service Teachers' Beliefs About Teaching EFL and Their Potential Changes. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 167-184. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59675>
- Sucuoğlu, E. (2017). English Language Teachers' Perceptions on Knowing and Applying Contemporary Language Teaching Techniques. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19, 65-79. https://doi.org/10.15446/profile.v19n_sup1.68518
- Unal, M. y Ilhan, E. (2017). A Case Study on the Problems and Suggestions in Foreign Language Teaching and Learning at Higher Education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 64. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2302>
- Valeo, A. y Faez, F. (2013). Career development and professional attrition of novice ESL teachers of adults. *TESL Canada Journal*, 1-1. <https://teslcanadajournal.ca/tesl/index.php/tesl/article/view/1164>
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes profesores en la formación inicial. La perspectiva de los formadores Teacher Knowledge in Initial Education. The Perspective of Teacher Educators. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Vilanova, J. C. (2012). Revisión bibliográfica del tema de estudio de un proyecto de investigación. *Radiología*, 54(2), 108-114. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033833811002189>