KILLKANA SOCIALES

CC BY NC SA

Artículo de investigación. Revista Killkana Sociales. Vol. 10, No. 2, pp. **28-55**. Mayo-Agosto, 2026.
p-ISSN 2528-8008 / e-ISSN 2588-087X. Universidad Católica de Cuenca

# Del aula a la IA: evolución y futuro de la formación de docentes de inglés (2015–2025)

## From the classroom to AI: evolution and future of English teacher training (2015–2025)

**Recepción**: 06 de enero de 2026 | **Aprobación:** 07 de abril de 2026 | **Publicación:** 20 de mayo de 2026

**Sarah Jacqueline Iza Pazmiño**
sj.iza@uta.edu.ec
Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador

**Juan Carlos Silva Valencia**
jc.silva@uta.edu.ec
Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador

**Alba Paulina Hernández Freire**
albaphernandezf@uta.edu.ec
Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador

**Santiago David Velasteguí Viteri**
sd.velastegui@uta.edu.ec
Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador

**DOI:** https://doi.org/10.26871/killkana_social.v10i2.1723

**Resumen**

El artículo examina la progresión de la capacitación inicial de docentes de inglés en América Latina entre 2015 y 2025, con especial énfasis en las reformas curriculares, los estándares de calidad y la integración de tecnologías digitales e inteligencia artificial. Utilizando una Metodología cualitativa de carácter histórico-documental, se realiza un examen de las políticas educativas, planos de estudio y marcos normativos de diversos países con el objetivo de identificar tendencias, tensiones y retos en la capacitación docente. Los resultados indican que, a lo largo de este período, la capacitación pedagógica ha sido afectada por procesos de estandarización internacional, particularmente por el Marco Común Europeo de Referencia

para las Lenguas (MCER). a pesar de que estos estándares han facilitado la definición de niveles de competencia lingüística más precisas, también han inducido desequilibrios en los programas educativos, dado que en numerosas instancias se privilegia el dominio del idioma por encima del desarrollo pedagógico y de la práctica docente. Además, el artículo presenta que la incorporación de tecnologías digitales experimentó una aceleración considerable durante la pandemia de COVID-19, lo cual motivó a las instituciones a implementar plataformas virtuales y herramientas pedagógicas innovadoras. La inteligencia artificial empieza a surgir como una tendencia significativa en el ámbito educativo, proporcionando oportunidades para la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automatizada y el análisis de datos pedagógicos. Sin embargo, su inclusión en los programas de capacitación pedagógica aún es restringida y plantea dilemas éticos vinculados a la privacidad de los datos, los sesgos basados en algoritmos y la equidad en la educación. Se concluye que la profesionalización de los educadores de inglés demanda una integración curricular más profunda entre el lenguaje, la pedagogía y la práctica, además de la incorporación de habilidades digitales y la formación ética en la utilización de tecnologías en desarrollo.

**Palabras clave:** formación docente en inglés, educación superior, tecnologías digitales educativas, Inteligencia artificial en educación, profesionalización docente, ética digital.

## Abstract

The article examines the progression of initial English teacher training in Latin America between 2015 and 2025, with a special emphasis on curricular reforms, quality standards, and the integration of digital technologies and artificial intelligence. Using a qualitative historical-documentary methodology, an examination of educational policies, curricula, and regulatory frameworks from various countries is conducted with the aim of identifying trends, tensions, and challenges in teacher training. The results indicate that, throughout this period, pedagogical training has been affected by international standardization processes, particularly by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). despite the fact that these standards have facilitated the definition of more precise levels of language proficiency, they have also induced imbalances in educational programs, as in numerous instances, language proficiency is prioritized over pedagogical development and teaching practice. Moreover, the article states that the incorporation of digital technologies experienced a considerable acceleration during the COVID-19 pandemic, which motivated institutions to implement virtual platforms and innovative pedagogical tools. Artificial intelligence is beginning to emerge as a significant trend in the educational field, providing opportunities for personalized learning, automated feedback, and the analysis of pedagogical data. However, its inclusion in pedagogical training programs is still limited and raises ethical dilemmas related to data privacy, algorithmic biases, and equity in education. It is concluded that the professionalization of English educators demands a deeper curricular integration between language, pedagogy, and practice, in addition to the incorporation of digital skills and ethical training in the use of developing technologies.

**Keywords:** teacher training in english, higher education, digital educational technologies, artificial intelligence in education, teacher professionalization, digital ethics.

# Introducción

Durante las últimas tres décadas, la formación inicial de docentes de inglés en América Latina ha estado sujeta a procesos de transformación curricular, presión por la estandarización y cambios tecnológicos que han reconfigurado el campo educativo (Tavares, 2025). Este artículo se sitúa en esa trayectoria de cambio para analizar, desde un enfoque histórico y cualitativo, cómo han evolucionado los modelos formativos entre 2015 y 2025 (Gartziarena & Altuna, 2025). Se reconoce que los sistemas de formación docente responden a dinámicas sociopolíticas, tecnológicas y culturales que exceden lo meramente educativo (Chasanah & Sumardi, 2022). Así, el estudio asume una mirada estructural que permite comprender las continuidades, rupturas y tensiones que definen el presente del campo. Por ello Chen, F. (2023) plantea que la investigación no se limita a describir reformas o políticas, sino que busca interpretar tendencias y anticipar implicaciones. En un contexto de creciente automatización y transformación digital, el rol del docente y su formación enfrentan nuevas preguntas (Alotumi, 2023). El presente análisis contribuye a una discusión crítica sobre la calidad, la ética y el sentido profesional en la era de la inteligencia artificial. Este artículo se propone como una lectura necesaria para quienes diseñan, implementan o estudian la formación docente en lenguas extranjeras.

El trabajo se enmarca en una metodología cualitativa, con enfoque histórico-documental, basada en los métodos teóricos de análisis–síntesis, inducción–deducción e histórico–lógicocomo lo detallan (Kortazar Billelabeitia et al., 2025). Estos permiten según Orrego et al., (2023) reconstruir procesos, interpretar marcos normativos y detectar tendencias pedagógicas en la formación inicial. A través del análisis de planes de estudio, estándares, reglamentos y políticas públicas, se examinan las transformaciones ocurridas en la región (Xiaochao et al., 2024). La investigación no recurre a datos cuantitativos ni encuestas, ya que su objetivo es comprender las dinámicas estructurales y conceptuales que han moldeado el campo. Por lo cual Estaji, (2024) menciona que es importante el priorizar la lectura crítica de documentos oficiales, informes de organismos acreditadores, literatura académica y experiencias institucionales sistematizadas. La elección de este enfoque responde a la necesidad de profundizar en los sentidos que adquiere la formación docente más allá de los indicadores (Gartziarena & Altuna, 2025). La revisión cubre el periodo 2015–2025 para captar no solo los cambios recientes, sino también las raíces históricas de los modelos vigentes. Esta delimitación temporal permite como mencionan Simons et al., (2023) identificar procesos de larga duración, rupturas normativas y giros paradigmáticos relevantes.

Se realizó una evaluación de la formación inicial de docentes de inglés en Latinoamérica durante el periodo 2015-2025, considerando reformas, estándares, integración tecnológica y retos de desarrollo. Como objetivos específicos se presentaron: (1) examinar las políticas, modelos y reformas que han impactado en la capacitación docente; (2) contrastar la armonía entre los elementos lingüísticos, prácticos y pedagógicos en el currículum; (3) discernir tendencias emergentes asociadas a la incorporación de nuevas tecnologías e inteligencia artificial; y (4) evaluar los retos éticos y pedagógicos que implica dicha integración en el proceso educativo.

Las preguntas de investigación planteadas son. ¿Cuál es la evolución de modelos y estándares que regulan la formación docente? ¿Cuáles son las tensiones presentes entre los elementos pedagógicos, lingüísticos, y prácticos en el currículum? ¿Cuáles son las aplicaciones y

significados de la incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial en los programas de educación? ¿Qué dilemas éticos emergen de dicha integración y cómo se están abordando desde las instituciones formadoras? Estas preguntas no buscan respuestas cerradas, sino abrir líneas interpretativas fundamentadas en el análisis crítico de documentos normativos e institucionales. Por ello Ramos, (2022) menciona que la indagación permite construir una lectura compleja de los cambios vividos en el campo, considerando tanto los avances como las persistencias problemáticas. El abordaje histórico permite conectar la coyuntura actual con procesos estructurales de más largo alcance (Chen & Lin, 2021). A su vez, los interrogantes sirven como hilo conductor de las secciones posteriores del artículo.

La hipótesis central del estudio sostiene que, a pesar de las reformas normativas y los esfuerzos de estandarización, la formación de docentes de inglés en la región mantiene desequilibrios estructurales entre sus componentes fundamentales y carece de marcos éticos sólidos para integrar tecnologías e inteligencia artificial (Zhang, 2021). Esta hipótesis no se plantea como una afirmación categórica, sino como una proposición que orienta la lectura e interpretación del material documental según mencionan Lohrová & Prošková, (2021). A su vez Simonsz et al., (2020) expresan que parte del supuesto de que las reformas no siempre se traducen en transformaciones sustantivas en las prácticas institucionales o en la formación efectiva del futuro docente. Además, se sostiene que la introducción acelerada de tecnologías, especialmente a partir de la pandemia, ha desbordado la capacidad institucional para regular su uso de manera ética, pedagógica y contextualizada(Banegas, 2017). La hipótesis articula los niveles normativo, curricular y formativo, por lo cual Raud & Orehhova, (2017) enfatizan en la necesidad de repensar el rol docente en tiempos de automatización creciente. Esta mirada crítica permite avanzar más allá de diagnósticos técnicos o prescriptivos.

La originalidad del estudio radica en la combinación de un enfoque histórico, un análisis crítico del discurso normativo y una problematización de la inteligencia artificial en el campo educativo. A diferencia de estudios centrados en la aplicación de tecnologías en el aula, este artículo sitúa la discusión en el nivel formativo y político-institucional (Wolfenden et al., 2017). Ello permite comprender cómo se están redefiniendo los perfiles profesionales, las competencias esperadas y las condiciones éticas para enseñar en entornos mediados por IA (Barrios, 2015). El abordaje adoptado reconoce según el estudio de Alotumi, (2023) donde menciona que las tecnologías no son neutras, sino que encarnan valores, intereses y modelos educativos. La perspectiva crítica adquiere relevancia en un período caracterizado por un fuerte estímulo hacia la digitalización sin una evaluación cuidadosa de sus consecuencias (Chen, F. 2023). El artículo se establece, por lo tanto, como una aportación teórica al debate en torno a la profesionalización docente y la transformación digital.

Desde una perspectiva conceptual, el artículo interactúa con marcos como el TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), el DigCompEdu y el MCER, además de rescatar contribuciones teóricas relacionadas con el conocimiento práctico docente, la ética digital y la justicia educativa (Chasanah & Sumardi, 2022). Estos marcos permiten estructurar el análisis de las políticas y planes de estudio desde una perspectiva amplia que integra lo lingüístico, lo pedagógico y lo tecnológico (Tavares, 2025). Además, Barahona et al., (2025) señalan que, se reutilizan aportaciones de la pedagogía y de la teoría curricular para aclarar los significados de las reformas y transformaciones institucionales. Esta fundamentación teórica

respalda la demostración en todas las secciones del estudio y orienta la interpretación de los documentos analizados (Koç & Savaş, 2024). De acuerdo con Alotumi, (2023), la coherencia teórica se manifiesta en la formulación de categorías, en la interpretación de resultados y en los criterios de análisis. Este estudio no sugiere un marco conceptual innovador, sino una articulación original de referencias preexistentes, es importante mencionar que, esta articulación se convierte en un modelo analítico apropiado para la interpretación de fenómenos complejos en contextos educativos mediados por inteligencia artificial (Goodman & Tastanbek, 2020).

## Formación inicial docente: enfoques, modelos y tensiones

La formación para los docentes en el idioma inglés en Latinoamérica ha sido influenciada por tensiones, modelos y factores geopolíticos (Ye et al., 2024). Desde la década de 1990, se ha promovido el inglés como acceso al conocimiento y a la competitividad económica, de esa manera ejerce presión en la educación de docentes competentes para aprender sobre este idioma (Ramírez-Verdugo, 2024). Esta ambigüedad genera tensiones en la determinación del perfil de egreso desde la formación inicial y la integración del inglés en la política lingüística, que también implica procesos de normalización profesional que han impactado en la identidad docente (Faryabi et al., 2024). Esto conduce a tener y programar reformas curriculares orientadas por directrices internacionales, tal como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), sin considerar las particularidades locales (Piotrowski & Plaizier, 2021). Así, la posición del educador en inglés ha oscilado entre el comunicador eficaz y el mediador cultural, en función del contexto nacional e institucional (Faryabi et al., 2024). A su vez, ha generado desafíos en la articulación entre políticas educativas, necesidades escolares reales y expectativas sociales hacia el rol docente (Salas-Rueda & Salas-Rueda, 2019).

Durante el periodo 2015–2005, los programas de formación docente en lenguas extranjeras comenzaron a incorporar marcos de referencia internacional, aunque de manera fragmentada y sin adaptación profunda al contexto latinoamericano (Madanat et al., 2024). Las reformas curriculares impulsadas por organismos multilaterales promovieron competencias lingüísticas medibles y niveles de logro compatibles con estándares europeos, según se menciona en *Perceived Effects of Online Practicum on Teaching Experience Post COVID-19: English Language Teachers' Opinions, (2023)*. Sin embargo, la implementación efectiva de estas reformas estuvo mediada por las capacidades institucionales, la disponibilidad de recursos y la resistencia de las comunidades educativas (Hidalgo et al., 2020). En muchos casos, los nuevos planes de estudio reproducían modelos exógenos sin desarrollar marcos propios de profesionalización docente. Esta tensión ha sido documentada en investigaciones que señalan la falta de adecuación entre los objetivos de política lingüística y las realidades escolares de la región. En este contexto, la formación docente quedó atrapada entre el cumplimiento formal de estándares y la necesidad de responder a las condiciones locales de enseñanza del inglés (Mishra & Koehler, 2006).

La década de 2005 a 2015 estuvo marcada por intentos de profesionalización docente a través de mecanismos de aseguramiento de la calidad y acreditación de programas. En este periodo, varios países establecieron marcos nacionales de cualificaciones y sistemas de evaluación externa para la formación inicial (Ramírez-Verdugo, 2024). Estas iniciativas buscaron garantizar niveles mínimos de calidad y fortalecer la rendición de cuentas de las instituciones formadoras. Sin embargo, Rowe (2025) expone que, los progresos fueron desiguales entre cada país e

instituciones dentro del mismo sistema de enseñanza. Las universidades, tanto públicas como privadas, respondieron de forma distinta, en función a sus recursos disponibles, su autonomía y dirección académica (Tavares, 2025). Pese a las restricciones, este período fortaleció una idea de calidad vinculada a criterios claramente definidos, lo que facilitó la generación de evidencia comparativa y la promoción de procesos de mejora interna. No se evidencia el peligro de una perspectiva tecnocrática en la formación, particularmente cuando la evaluación privilegió indicadores numéricos por encima de la capacitación crítica y situada del docente (Chasanah & Sumardi, 2022).

Durante los años 2015 y 2025, la capacitación de docentes de inglés ha enfrentado nuevas demandas que van de la mano con la digitalización educativa, el requerimiento de competencias interculturales y la internacionalización del currículo (Chen, F. 2023). Dentro de este marco, se redefine la figura del educador de lenguas como mediador digital, facilitador del aprendizaje autónomo y agente de inclusión cultural. Estas modificaciones han requerido un análisis más profundo del perfil de egreso y de las estrategias pedagógicas que se utilizan en los programas universitarios (Alotumi, 2023). Es importante señalar que, en los últimos años se ha destacado todo el proceso para integrar la formación didáctica, lingüística y práctica en trayectos cohesivos y articulados, sin embargo, todavía prevalecen paradigmas curriculares fragmentados que ponen por encima la gramática y la fonética sobre el desarrollo pedagógico (Hoare et al., 2008). Esta continuidad expone una tensión estructural entre la tradición lingüística y las emergentes exigencias pedagógicas. Barrios, (2015) destaca que, aunque las reformas curriculares han sido necesarias, no han logrado cambiar el modelo de formación docente.

Esta revisión indica que la formación continua de los docentes en inglés genera una postura más reactiva que proactiva frente a las transformaciones generales (Raud & Orehhova, 2017). Estas modificaciones tienden a estar asociadas a exigencias externas, sin establecer un modelo contextualizado. La idea de calidad ha sido habitualmente vinculada a estándares de desempeño y certificaciones internacionales específicas, esto genera una lógica de homogeneización que resulta incompatible con la diversidad educativa de América Latina (Ramos, 2022). Esta narrativa establece que las decisiones curriculares y políticas no siempre han dado diagnósticos pedagógicos, sino alineaciones con agendas de alcance global. Estos procesos educativos no siempre capacitan a los docentes para actuar con autonomía, sensibilidad y discernimiento (Genç, 2018). Este déficit histórico presenta grandes retos en un contexto contemporáneo marcado por la inteligencia artificial y la automatización del proceso (Lohrová & Prošková, 2021).

Toda esta recopilación de información indica que, el desarrollo profesional docente exige una armonización equilibrada entre conocimientos conceptuales, prácticos y éticos (Hoare et al., 2008). Se debe tener en cuenta el dominio lingüístico, la competencia pedagógica y la comprensión intercultural como dimensiones interdependientes (Barrios, 2015). Sin embargo, los sistemas de formación inicial han tendido a segmentar estos saberes en asignaturas aisladas, lo cual impide una formación verdaderamente integradora. Esta tendencia se ha visto reforzada por la presión de sistemas de evaluación que valoran el logro medible por sobre el desarrollo profesional reflexivo (Kortazar Billelabeitia et al., 2025). Autores como Shulman y Cochran-Smith advierten sobre los riesgos de reducir la formación docente a una suma de competencias técnicas desconectadas del contexto. La historia de la formación de profesores

de inglés en América Latina confirma esta advertencia: los cambios estructurales han sido parciales, discontinuos y poco sensibles a las dinámicas propias de la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multilingües (Orrego et al., 2023).

## La profesionalización de la docencia de inglés como lengua extranjera

La profesionalización docente ha sido uno de los grandes desafíos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en América Latina (Ramos, 2022). Pese al incremento en la provisión de programas académicos, persisten tensiones en torno al estatus epistemológico, pedagógico y social de la docencia en este ámbito. La instrucción en inglés se ha interpretado más como una habilidad técnica que como un recurso con sólida base pedagógica (Park et al., 2022). Según Herda et al., (2024), esta percepción fomenta la contratación de hablantes nativos sin la debida formación pedagógica y una subestimación del conocimiento pedagógico especializado. Esto implica el reconocimiento de que la instrucción en inglés exige no solo habilidades lingüísticas, sino también comprensión pedagógica, reflexión ética y juicio profesional (Hosseinnia et al., 2025). Todo esto requiere de marcos normativos, y desarrollo profesional consistente. La profesionalización no constituye una característica única, sino un proceso social que se encuentra condicionado por una serie de factores que están conectados entre sí (Zhang, 2021).

En algunos países de Latinoamérica, estos programas de capacitación preogresan hacia una formalización del idioma que es más profunda y que se lo hace mediante la integración de criterios de calidad. No obstante, según Chen & Lin (2021) la existencia de univerisdades no acreditadas o programas de corta duración amenaza la consolidación de la profesión. Frecuentemente, la capacitación pedagógica en inglés convive con programas de formación técnica, diplomados sin reconocimiento estatal o programas orientados al mercado laboral inmediato (Simonsz et al., 2020). Esto propicia disparidades en la formación profesional y obstaculiza el reconocimiento social del papel docente como especializado y legítimo (Genç, 2018). Además, la falta de políticas limpias en relación con el ingreso, la permanencia y la formación docente obstaculizando el desarrollo de una identidad profesional robusta. La profesionalización, tal como lo señalan Raud & Orehhova, (2017) exige condiciones estructurales que trasciendan la lógica mercantil y aseguren una educación fundamentada en la investigación, la ética y el compromiso con el cambio educativo.

La bibliografía académica referente a la capacitación pedagógica subraya que una profesión se distingue por la posesión de un conocimiento especializado, el control sobre su ejecución y la presencia de normas éticas consensuadas (Wolfenden et al., 2017). Desde esta perspectiva, la instrucción en inglés no puede limitarse a la repetición de metodologías comunicativas, la aplicación de recursos digitales sin una reflexión pedagógica profunda. Implica la construcción de un conocimiento práctico complejo, elaborado en interacción con otros docentes, en contextos reales y fundamentado en principios pedagógicos robustos (Hoare et al., 2008). La noción del conocimiento pedagógico del contenido (PCK), que integra el saber disciplinar con el conocimiento educativo resulta necesaria para entender la profesionalización del docente de inglés, cuyo papel implica la transformación del conocimiento lingüístico en experiencias de aprendizaje significativas (Chan & Hu, 2023). La pedagogía debe fomentar esta integración desde un enfoque profesional, no como una simple acumulación de conocimiento. En la falta

de este enfoque, la pedagogía podría estar en peligro de ser instrumentalizada y perder su naturaleza crítica y transformadora (Yeralan & Lee, 2023).

Un obstáculo para la profesionalización radica en la conexión que no está articulada entre la formación inicial, el desarrollo profesional junto con la investigación pedagógica (Simonović, 2021). En algunos países se refiere que los docentes de inglés carecen de acceso a programas de formación y a comunidades que practiquen y que faciliten una reflexión colectiva sobre su trabajo. En la investigación de Alabama. (2020), se mencionan que la educación continua sigue siendo restringida, y en muchos casos se desconectada de las necesidades reales. La profesionalización no se interpreta como un suceso aislado, sino como un proceso continuo de construcción de conocimientos (Ye et al., 2024). La falta de una cultura laboral fundamentada en la indagación del criterio docente restringe su habilidad para adaptarse a contextos fluctuantes (Mishra & Koehler, 2006). Esta perspectiva demanda políticas públicas sostenibles y estímulos institucionales de colaboración que reconozcan la docencia como una labor intelectual y estratégica para la educación (Piotrowski & Plaizier, 2021).

La ética por su parte se asocia con el proceso que todos los docentes de inglés llevan desde la pedagogía lingüística y que aborda problemas relacionados con la equidad, la identidad cultural, la diversidad lingüística y la implementación de tecnologías emergentes (Ye et al., 2025). Según Antonio & Prudente, (2025), estos retos muestran la habilidad de los docentes para tomar decisiones pedagógicas basadas en fundamentos y actuar con responsabilidad en diversos contextos. Esto trasciende en la adhesión a las normativas, implicando el compromiso con el bienestar del estudiante, para tener una educación de alta calidad (Simonović, 2021). La capacitación sólida facilita al docente a tener más resistencia a las presiones ejercidas, según Ye et al., (2024), todo esto viene de la dependencia de herramientas tecnológicas y de que no exista un criterio establecido que fortalece su función como mediador cultural. Desde esta perspectiva, se abarca una conciencia ética crítica, para que pueda brindarse un currículo educativo adecuado (Mishra & Koehler, 2006).

El reconocimiento social y laboral del rol del educador en inglés (Dos Anjos-Santos & Cristovão, 2015). En numerosas regiones, este fenómeno manifiesta una falta de estabilidad contractual, condiciones laborales apropiadas o remuneraciones que se alinean con su nivel de dedicación. Esta insuficiencia contraviene las afirmaciones oficiales en relación con la calidad educativa y dificulta la persistencia en el sistema (Salas-Rueda & Salas-Rueda, 2019). La consolidación de este tema en específico se vuelve viable siempre y cuando la práctica pedagógica se desarrolle en contextos caracterizados por la inestabilidad, la sobrecarga o la falta de reconocimiento institucional (Rowe, 2025). Las políticas educativas deben garantizar un ambiente de trabajo adecuado, promoviendo la dignidad profesional para fortalecer la carrera docente a través de criterios de evaluación, promoción y formación continua (Goodman & Tastanbek, 2020). El docente de inglés se asuma a ser reconocido como un profesional autónomo, con la capacidad de influir en el sistema educativo (Koç & Savaş, 2024).

## Integración de tecnologías digitales e inteligencia artificial en la formación docente

La transición hacia la digitalización en el contexto educativo ejerce un impacto significativo en los docentes, especialmente en los programas de inglés como segunda lengua. Desde el uso de laboratorios de idiomas hasta las plataformas virtuales, estos componentes tecnológicos

han experimentado una expansión que no siempre tiene buenos fundamentos pedagógicos definidos (Goodman & Tastanbek, 2020) Con frecuencia, la incorporación de estas tecnologías ha sido catalizada por las exigencias del establecimiento, en lugar de una visión formativa general y coherente (Hidalgo et al., 2020). La formación pedagógica se enfrenta al reto de trascender el uso de recursos digitales, que promuevan una integración contextualizada (Yeralan & Lee, 2023). Esta tarea implica una evaluación no solo de las herramientas empleadas, sino también de los marcos teóricos y principios éticos que son necesarios para la integración curricular. Es necesario tomar en cuenta que la tecnología debe consolidar la práctica reflexiva, evitando toda sustitución posible. Dentro de este marco, Mishra & Koehler, (2006) sostienen que, la competencia tecnológica debería estar orientada hacia los objetivos pedagógicos, es neceasrio que la tecnología consolide la práctica reflexiva, evitando la desintegración.

La progresión de la digitalización fue acelerada por la pandemia de COVID-19, lo que instó a numerosas instituciones educativas a instalar plataformas virtuales, sistemas de video y recursos en línea (Alotumi, 2023). Aunque esto permitió la continuación de la pedagogía, como evidencia en cuanto a la infraestructura y la capacitación docente (Barahona et al., 2025). Algunos programas presentaban una política digital escaza de docenes que se encuentren realmente capacitados para impartir conocimientos en contextos híbridos o virtuales (Chasanah & Sumardi, 2022). Esta improvisación evidenció según Gras & Kitson, (2021) la necesidad de formar docentes no solo en el uso de herramientas, sino en el diseño de experiencias pedagógicas mediadas por tecnología. La formación docente debe contemplar competencias digitales integradas al currículo, con una visión pedagógica, ética y contextualizada (Koç & Savaş, 2024). La transición digital no puede ser entendida como un asunto técnico, sino como un proceso formativo complejo que redefine roles, prácticas y concepciones del aprendizaje. Esta realidad presenta retos tanto para la capacitación inicial y para el desarrollo continuo del docente (Faryabi et al., 2024).

Modelos como TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) y DigCompEdu se han convertido en marcos de referencia que orientan a la formación docente en competencias digitales (Salas-Rueda & Salas-Rueda, 2019). Todos los modelos examinan las competencias tecnológicas que debe integrarse pedagógicamente y generar una práctica adecuada (Ye et al., 2024). Para la pedagogía del inglés, implica mejorar la habilidad para seleccionar, adaptar y emplear instrumentos digitales para mejorar el aprendizaje autónomo (Hidalgo et al., 2020). Sin embargo, la integración de estos marcos en las iniciativas de formación inicial ha evidenciado ser limitada (Yeralan & Lee, 2023). En varias ocasiones se imparten conocimientos incompletos sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin ser unificados para el contexto del idioma inglés. Esto desintegra la experiencia educativa y consolida una percepción de la tecnología como un elemento periférico y no como un componente indispensable del conocimiento docente (Chan & Hu, 2023). La integración de las TIC exige una transformación curricular, no simplemente la integración de nuevas asignaturas o plataformas digitales.

En los últimos años, el uso de la inteligencia artificial ha comenzado su incorporación en el contexto educativo, pero como una herramienta para evaluación, personalización del aprendizaje y análisis (Chiu, 2024). En la pedagogía lingüística, últimamente se han creado aplicaciones fundamentadas en la inteligencia artificial que son de ayuda para la corrección

de escritura, la práctica oral, la retroalimentación y tutoría virtual (Rowe, 2025). A pesar de que estos instrumentos ofrecen oportunidades novedosas, también hacen cuestionamientos éticos y pedagógicos que exigen consideración en la formación docente. Para Ramírez-Verdugo, (2024) al identificar la amenaza de dependencia tecnológica en el proceso educativo y la opacidad de los algoritmos se presenta como un desafío emergente. Para Kabylova et al., (2025) sostienen que, es necesario que los futuros docentes no solo adquieran habilidades para utilizar dichas tecnologías, sino que también desarrollarán un pensamiento crítico. La habilidad para valorar el significado, la pertinencia y las implicaciones éticas del uso de estas herramientas siempre deben estar evaluadas en la práctica educativa (Ye et al., 2025).

La implementación de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo no puede estar desvinculada de una reflexión acerca de la equidad, la privacidad y la justicia en la educación (Chan & Hu, 2023). En escenarios con disparidades digitales, la adopción de tecnologías emergentes enfrenta el peligro de intensificar las desigualdades preexistentes. (Ye et al., 2025) hablan sobre potenciar el uso de sistemas automatizados para la evaluación del rendimiento o la toma de decisiones. Estos riesgos requieren un enfoque pedagógico, mediante la incorporación de principios de ética digital, análisis crítico de datos y comprensión básica del funcionamiento de los algoritmos (Simonović, 2021). La formación en ética no debe ser algo que se toma a la ligera y se deja al final, sino debe ser un componente transversal en el desarrollo profesional de la docencia. Por lo tanto, se capacita a los futuros docentes para tomar decisiones responsables y contextualmente relevantes en la implementación de tecnologías en desarrollo (Mishra & Koehler, 2006).

La incorporación de la tecnología también debe necesitar de nuevas competencias por parte del cuerpo docente que imparte formación. No se puede exigir a los estudiantes una apropiación crítica de la tecnología si quienes los forman no cuentan con esas mismas capacidades (Ramírez-Verdugo, 2024). En este contexto, es necesario que las instituciones universitarias destinen recursos a la capacitación y actualización digital de sus equipos docentes, promoviendo así la innovación con un enfoque pedagógico (Piotrowski & Plaizier, 2021). Esto incluye el diseño de actividades auténticas mediadas por tecnología, el uso de recursos interactivos en lengua extranjera y la implementación de procesos de evaluación con retroalimentación digital. Asimismo, Hidalgo et al., (2020) menciona que deben generarse espacios de reflexión conjunta sobre los límites, potencialidades y riesgos de las tecnologías educativas. La profesionalización docente en la era digital requiere no solo dispositivos y plataformas, sino comunidades académicas que piensen críticamente sobre el sentido de educar con tecnología (Alwakid et al., 2025). Esta tarea es ineludible si se quiere formar docentes capaces de enfrentar el siglo XXI con autonomía y criterio (Ye et al., 2024).

## Formación docente desde una perspectiva histórica y tendencial

La ética profesional docente ha adquirido una relevancia renovada en el contexto de digitalización acelerada e incorporación de inteligencia artificial en los sistemas educativos (Alwakid et al., 2025). Si bien la ética siempre ha sido parte del desarrollo docente, este escenario introduce nuevos dilemas que trascienden la conducta individual (Antonio & Prudente, 2025). La implementación de plataformas automatizadas, la gestión de información personal, la mediación algorítmica y la posibilidad de reemplazar procesos humanos por

sistemas artificiales requieren una consideración sobre el papel ético que va a tener el docente (Ye et al., 2024). A pesar de que la ética ha constituido un componente fundamental en la labor pedagógica, el contexto contemporáneo introduce dilemas que superan la conducta individual (Antonio & Prudente, 2025). La adopción de plataformas automatizadas, la administración de datos personales, la mediación mediante algoritmos yla posibilidad de sustituir procesos humanos por sistemas artificiales exigen un análisis meticuloso sobre el rol ético del educador (Ye et al., 2024). Aunque la ética es necesaria dentro de la práctica pedagógica, el entorno actual plantea dilemas que trascienden la conducta individual (Antonio & Prudente, 2025). La implementación de plataformas automatizadas, la gestión de información personal y la posibilidad de reemplazar procesos humanos por sistemas artificiales requieren un análisis sobre el papel ético del docente (Ye et al., 2024).

La retroalimentación generada por sistemas automatizados y la adaptación del aprendizaje mediante algoritmos pueden favorecer la optimización de procesos, pero también reproduce sesgos o excluye dimensiones específicas (Hidalgo et al., 2020). La aplicación de la inteligencia artificial no se caracteriza por su neutralidad evidenciando toma de decisiones y prioridades comerciales que pueden poner en tela de juicio los objetivos pedagógicos (Yeralan & Lee, 2023). Es necesario que cada docente esté capacitado para llevar a cabo una evaluación de dichas tecnologías y para tomar decisiones que favorezcan el bienestar y derechos de los estudiantes. La alfabetización ética en la inteligencia artificial implica la comprensión de la funcionalidad de los algoritmos y las responsabilidades que incumben al docente al implementarlos en el entorno del aula (Chan & Hu, 2023).

Un dilema ético es la tensión entre la automatización y la autonomía profesional (Mishra & Koehler, 2006). A medida que los sistemas de inteligencia artificial ofrecen soluciones preestablecidas para evaluar, supervisar y monitorear el aprendizaje, se presenta el riesgo de relegar la función pedagógica a la toma de decisiones tecnológicas (Ramírez-Verdugo, 2024). Esta dinámica posee el potencial de minar la capacidad de juicio pedagógico y debilitar el criterio profesional, especialmente si no se promueve una reflexión activa acerca de la importancia de la enseñanza en entornos digitalizados (Dos Anjos-Santos & Cristovão, 2015). La ética profesional lucha contra esta automatización (Salas-Rueda & Salas-Rueda, 2019). El docente se debe formar como individuo capaz de interrogar las soluciones tecnológicas y también se encarga de diseñar respuestas para ese contexto en específico.

Esta protección de información personal es un principio ético en el marco de la educación mediada por tecnología (Goodman & Tastanbek, 2020). Sistemas de gestión de aprendizaje, herramientas de evaluación automática y hasta instrumentos de inteligencia artificial recolectarán, procesan y almacenan datos de los estudiantes (Koç & Savaş, 2024). La ética digital supera la administración técnica, fundamentándose en principios tales como la transparencia, la justicia y la equidad en el contexto educativo (Barahona et al., 2025). Además de la conformidad con las regulaciones, el propósito es fomentar en los docentes una conciencia crítica en relación al uso responsable de la información. Esta perspectiva debería guiar la elección de instrumentos pedagógicos y las prácticas pedagógicas cotidianas (Tavares, 2025).

La inequidad en el acceso a la tecnología, la desigualdad digital entre entidades y regiones, junto con las divergencias en la alfabetización digital, fomentan exclusión educativa. El docente

reconoce estas desigualdades y modifica su práctica para garantizar el derecho a una educación de alta calidad, con o sin tecnología (Piotrowski & Plaizier, 2021). Es necesario promover una perspectiva de innovación tecnológica como solución universal en el nivel inicial de educación (Hoare et al., 2008). Dentro de este marco, el uso ético de la tecnología requiere una conciencia social, cultural y política en el colectivo docente. Esta percepción debe ser fomentada desde el periodo universitario, evitando su transmisión en la experiencia laboral futura (Zhang, 2021). El reto es prevenir que dichas tecnologías perjudiquen la construcción activa del conocimiento, tanto en el ámbito docente como en el estudiantil (Herda et al., 2024). Además, deben poseer la capacitación requerida para evaluar la relevancia del uso de la Inteligencia Artificial y la inclinación hacia estrategias humanas colaborativas. Esta armonía trasciende para convertirse en un principio ético y pedagógico que tendrá el docente. La labor debe ser desempeñada con criterio y responsabilidad, evitando la delegación de su responsabilidad educativa a sistemas automatizados (Estaji, 2024). Formar este criterio es una tarea urgente en tiempos de creciente dependencia tecnológica.

## Marco Metodológico

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de tipo documental con orientación histórico tendencial e interpretativa (Xiaochao et al., 2024). Este diseño fue seleccionado debido a la naturaleza del fenómeno investigado: la evolución reciente de la formación docente en inglés en América Latina, especialmente frente al impacto de la transformación digital (Ramírez-Verdugo, 2024). El análisis se basó exclusivamente en fuentes documentales públicas, oficiales y verificables, obtenidas entre 2015 y 2025. No se recurrió a entrevistas, encuestas ni observación de campo(Dos Anjos-Santos & Cristovão, 2015). Se priorizó la revisión de los marcos normativos, junto con planes de estudio universitarios, reglamentos institucionales y políticas de integración tecnológica y ética (Rowe, 2025). El objetivo fue comprender configuraciones curriculares, condiciones estructurales y orientaciones formativas en distintos países y contextos institucionales (Faryabi et al., 2024).

El estudio se sustentó en métodos teóricos reconocidos en la tradición cualitativa: el análisis síntesis, la inducción deducción y el método histórico lógico (Alotumi, 2023). El análisis síntesis permitió descomponer cada caso nacional en dimensiones clave (currículo, práctica, tecnología, ética) para luego integrarlas en patrones y configuraciones más amplias (Gras & Kitson, 2021). El enfoque inductivo deductivo facilitó la transición entre resultados específicos y tendencias regionales. El enfoque histórico-lógico guio la orientación a la estructura temporal del análisis de las modificaciones detectadas en una secuencia (Chasanah & Sumardi, 2022). Esta combinación facilitó identificar las regularidades, interrupciones y elementos emergentes que influyen en la profesionalización docente y la integración de tecnología e inteligencia artificial (Chiu, 2024). Asimismo, ofreció bases teóricas sólidas para derivar recomendaciones informadas y transferibles a contextos similares (Madanat et al., 2024).

La recolección de datos se centró en una matriz documental construida ad hoc, basada en casos representativos de siete países latinoamericanos: México, Chile, Argentina, Colombia, Perú, Ecuador y Brasil. Para cada país se seleccionó una institución de educación superior pública o privada que contara con programas vigentes de formación inicial en enseñanza del inglés. Se tomaron en cuenta para los criterios de inclusión tanto instituciones universitarias

como entidades regionales para enseñar la diversidad que existe en este campo (Antonio & Prudente, 2025). Todos los documentos examinados fueron planes de estudio, directrices de práctica profesional, estándares de egreso, y cada fuente fue clasificada por país, institución y año de publicación (Alwakid et al., 2025).

La matriz de análisis por su parte integró ocho dimensiones: 1. nivel MCER; 2. horas de práctica; 3. presencia de tutorías; 4. uso de tecnología digital; 5. Explicación de la IA: 6. formación ética en tecnología; 7. tipo de institución y 8. año del documento base (Yeralan & Lee, 2023). Esto facilitó la comparación de los programas y de la integración de innovaciones pedagógicas y tecnológicas (Hidalgo et al., 2020). Esta estrategia metodológica permitió construir una base uniforme para el análisis transversal, sin recurrir a inferencias sin respaldo documental (Mishra & Koehler, 2006). Asimismo, la inclusión del año de emisión ayudó a ubicar cada caso en el marco de la evolución post-2015 y del impacto educativo de la pandemia (Ramírez-Verdugo, 2024).

La recolección se realizó mediante búsquedas sistemáticas en sitios web institucionales, bases normativas, bibliotecas universitarias y repositorios académicos abiertos. Se priorizaron documentos actualizados, oficiales y completos (Dos Anjos-Santos & Cristovão, 2015). En las instancias en las que los planes curriculares se encontraban fragmentados o desactualizados, fueron excluidos del análisis. El procedimiento se adhirió a un protocolo de registro que incluía fichas descriptivas por documento, que incorporaban elementos como el título, la fuente, el año, la categoría de institución y observaciones sobre contenido pertinente (Salas-Rueda & Salas-Rueda, 2019). Esta capacidad de rastrear documentos reforzó la confiabilidad del estudio y facilitó la implementación de criterios éticos, todas las fuentes fueron de acceso público, se respetaron los derechos de autor y no se manipularon datos delicados ni institucionales (Goodman & Tastanbek, 2020).

La evaluación se llevó a cabo en tres niveles:

a) se llevó a cabo una descripción a nivel nacional, evaluando el modelo educativo, su estructura curricular y el espacio asignado a la práctica, la mentoría y la tecnología (Gras & Kitson, 2021).

b) se llevó a cabo un análisis comparativo entre naciones, identificando convergencias y divergencias en relación con las dimensiones establecidas (F. Chen, 2023).

c) el análisis configuracional interpretativo resultó en la identificación de combinaciones frecuentes entre condiciones estructurales y directrices formativas (Alotumi, 2023).

Esto evitó la simplificación estadística y promovió la interpretación de configuraciones complejas. Se desarrollaron representaciones visuales adicionales para simplificar la comunicación de los resultados y fortalecer la interpretación crítica (Hoare et al., 2008).

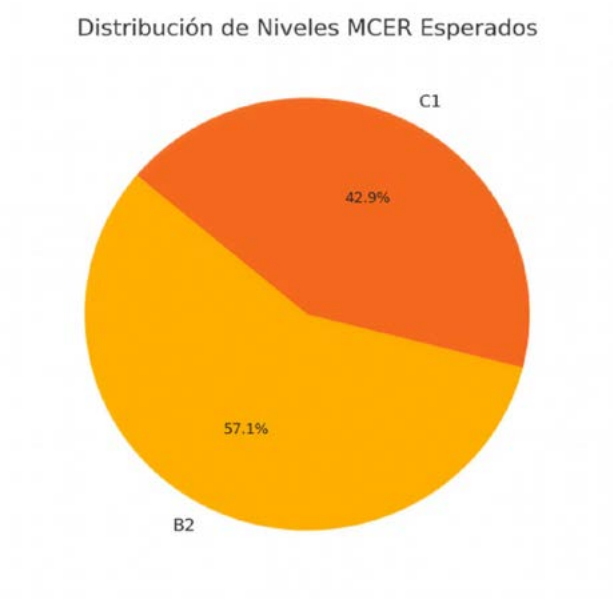
# Resultados

## Reformas, estándares y políticas en la formación de docentes de inglés (2015–2025)

Durante los años 2015 y 2025, la capacitación de docentes de inglés en Latinoamérica tuvo cambios promovidos por estándares internacionales y prioridades éticas. En la mayoría de los países todas estas demandas formales para los programas de licenciatura en educación se intensificaron (Barrios, 2015). Las reformas fueron impulsadas por presiones tanto a nivel interno como internacional, abarcando la profesionalización del profesorado, la optimización de los aprendizajes en idiomas foráneos y la adaptación a entornos digitales (Wolfenden et al., 2017). La instauración de nuevas normativas, directrices de acreditación y estándares de egreso señaló una fase de renovación curricular (Banegas, 2017). No obstante, se implementaron las reformas a ritmos variados y con niveles variables de institucionalización (Zhang, 2021).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se ha establecido como el criterio predominante para evaluar la competencia lingüística del profesorado de inglés (Faryabi et al., 2024). La formalización de su adopción se manifiesta en los planes nacionales, documentos de acreditación y perfiles de egreso institucionales. Países como Colombia y Chile lo integraron como requisito obligatorio, mientras que en Perú, México y Ecuador se adoptó con menor exigencia normativa. A pesar de su generalización, persisten brechas entre el nivel esperado y los logros reales de egreso. Además, el MCER rara vez se articula de forma explícita con los estándares pedagógicos, lo que genera una separación entre lo lingüístico y lo didáctico (Rowe, 2025). Esta fragmentación limita el desarrollo integral de competencias en los futuros docentes.

**Gráfico 1.** Distribución de Niveles MCER Esperados.




*Nota.* Elaboración propia.

Las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad jugaron un rol creciente en la regulación y evaluación de los programas de formación docente. Entidades como el CNA en

Chile, CNE en Colombia, CONEAU en Argentina y similares en otros países establecieron criterios de evaluación que incidieron directamente en la estructuración curricular. Estas agencias promovieron el equilibrio entre teoría, práctica y formación ética, además de exigir mecanismos de retroalimentación, evaluación auténtica y mejoramiento continuo (Alotumi, 2023). No obstante, su influencia se manifestó con más fuerza en instituciones públicas y de mayor trayectoria, mientras que programas privados o regionales enfrentaron dificultades para responder a las exigencias sin recursos suficientes ni cuerpos docentes estables (Tavares, 2025).

La incorporación de tecnología educativa fue impulsada desde políticas nacionales post-2020, principalmente como respuesta a la emergencia sanitaria (Banegas, 2017). Sin embargo, antes de la pandemia, varios países ya habían emitido directrices para el uso de TIC en la formación docente, aunque sin vinculación clara con marcos pedagógicos robustos (Madanat et al., 2024). La pandemia aceleró procesos de digitalización, pero también expuso brechas institucionales, técnicas y pedagógicas (Barrios, 2015). En pocos casos se observó una política integral que abordara la transformación digital más allá del acceso a plataformas. La carencia de formación sistemática en competencias digitales impidió que la tecnología se integrara de forma crítica y creativa a los procesos formativos, limitando su potencial transformador (Mishra & Koehler, 2006).

Las políticas educativas no han incorporado de forma sistemática la inteligencia artificial en la formación inicial docente (Ramírez-Verdugo, 2024). En los países analizados, la IA aparece apenas mencionada en documentos recientes, y generalmente con fines instrumentales o en tono precautorio. Solo Brasil y Colombia incluyeron referencias explícitas a marcos éticos relacionados con tecnología avanzada. Esta omisión contrasta con el crecimiento exponencial de la IA en la educación global y plantea interrogantes sobre la capacidad de los sistemas formativos para preparar docentes críticos y competentes ante nuevos desafíos (Chiu, 2024). La falta de directrices claras también impide la construcción de marcos institucionales para uso responsable, evaluación automatizada o integridad académica mediada por algoritmos (Madanat et al., 2024).

En cuanto a la formación ética y ciudadana digital, las políticas nacionales muestran vacíos significativos (Antonio & Prudente, 2025). Si bien algunos programas universitarios incorporan contenidos sobre protección de datos, ciberseguridad o ciudadanía digital, esto ocurre de manera fragmentaria o transversal (Madanat et al., 2024). Las políticas educativas no establecen criterios homogéneos ni articulados para la enseñanza de ética profesional en contextos digitales (Chan & Hu, 2023). Esta omisión cobra relevancia frente a la expansión de herramientas digitales que afectan directamente la práctica docente (Alwakid et al., 2025). La ausencia de lineamientos sobre la ética en el uso de IA, la autoría de materiales generados digitalmente y la privacidad de datos sensibles deja a los futuros docentes sin referentes claros para actuar con responsabilidad en entornos digitales (Ye et al., 2024).

## Equilibrios y desequilibrios en la formación lingüística, pedagógica y práctica (2015–2025)

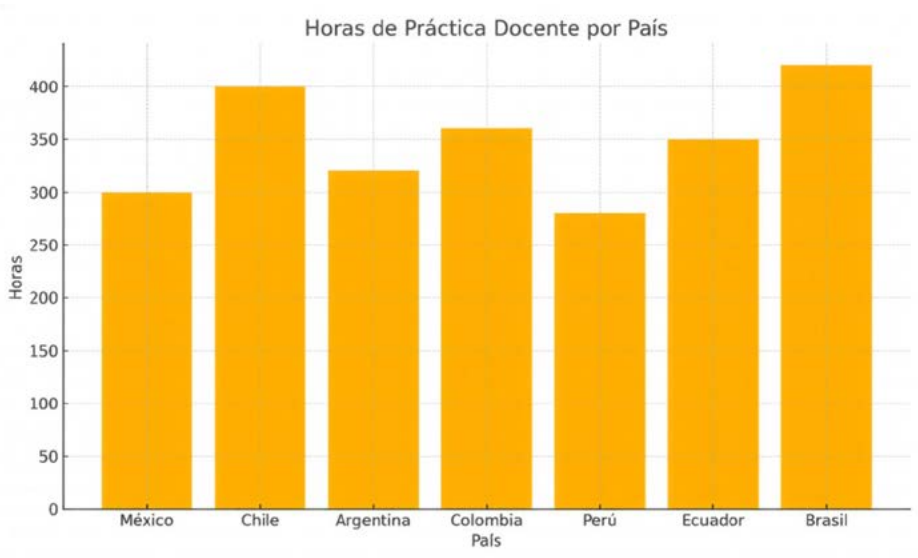
Entre 2015 y 2025, los programas de formación docente en inglés en América Latina evidenciaron tensiones estructurales entre tres dimensiones clave: competencia lingüística, formación pedagógica y práctica profesional (Orrego et al., 2023). En muchos casos, la

formación privilegió el dominio del idioma como eje central, en detrimento del desarrollo de capacidades didácticas y reflexivas (Alshehri, 2025). Este desequilibrio respondió a la presión de los estándares internacionales como el MCER, pero también a lógicas institucionales que conciben al docente de inglés principalmente como hablante competente, más que como mediador pedagógico (Kortazar Billelabeitia et al., 2025). En consecuencia, varios programas muestran una orientación lingüicéntrica, con asignaturas centradas en gramática, fonética y habilidades comunicativas, sin conexión explícita con la práctica de aula.

La carga horaria destinada a formación lingüística supera en algunos programas el 50 % del total del currículo, especialmente en instituciones que exigen niveles C1 de egreso. Esto reduce el espacio disponible para cursos de didáctica, psicopedagogía y evaluación. A su vez, las asignaturas pedagógicas suelen concentrarse en los últimos años de la carrera, lo que limita su articulación con el resto del plan. En los casos en que sí existe una progresión didáctica sostenida, esta se logra gracias a estructuras curriculares por competencias que integran lengua y pedagogía desde etapas tempranas (Estaji, 2024; Xiaochao et al., 2024). La distribución de créditos refleja entonces tanto la concepción del rol docente como las prioridades institucionales, generando modelos disímiles incluso dentro del mismo país (Kabylova et al., 2025).

La práctica profesional, aunque presente en todos los programas, presenta también grandes diferencias en su estructuración, duración e integración curricular (Herda et al., 2024). Algunas universidades asignan un semestre completo a la práctica final, mientras que otras la distribuyen de manera escalonada desde los primeros años (Park et al., 2022). La existencia de prácticas progresivas suele correlacionarse con mayores niveles de mentoría y retroalimentación, elementos clave en la formación situada (Ramos, 2022). En cambio, cuando la práctica se concentra al final del trayecto formativo, tiende a adoptar un carácter más instrumental, desvinculado de procesos reflexivos (Chen, Y.& Lin, 2021). Esta diferencia incide directamente en la capacidad de los egresados para transferir conocimientos pedagógicos al aula real.

**Gráfico 2.** Horas de Práctica Docente por País




*Nota.* Elaboración propia.

Los desequilibrios también se observan en la desconexión entre el nivel lingüístico exigido y las metodologías empleadas para alcanzarlo (Zhang, 2021). Si bien se espera que los futuros docentes alcancen B2 o C1 al egreso, no siempre se implementan estrategias coherentes de formación comunicativa, ni se integran tareas auténticas que simulen contextos reales de uso (Banegas, 2017). En algunos programas, los cursos de lengua siguen enfoques tradicionales centrados en la corrección gramatical, sin relación con la práctica docente (Wolfenden et al., 2017). Esto refuerza una separación artificial entre saber y saber hacer, lo que compromete la formación integral del profesorado (Raud & Orehhova, 2017). El desafío consiste en construir puentes entre el conocimiento lingüístico, la didáctica de la lengua y la experiencia práctica (Genç, 2018).

Por otro lado, se identificaron programas que logran un equilibrio más efectivo entre los tres ejes (Alotumi, 2023). Estos modelos integran asignaturas de lengua con contenidos pedagógicos desde los primeros ciclos, promueven prácticas intermedias con observación y tutoría, e incluyen portafolios reflexivos como instrumentos de evaluación auténtica (Raud & Orehhova, 2017). Además, desarrollan una progresión formativa coherente que articula la teoría con la práctica. En estos casos, los estudiantes no solo aprenden inglés, sino que aprenden a enseñarlo en contextos reales (Barrios, 2015). La combinación de mentoría sólida, retroalimentación formativa y evaluación práctica robusta se consolida como un predictor importante de calidad formativa (Lohrová & Prošková, 2021). Estos modelos representan buenas prácticas institucionales con potencial de replicabilidad regional.

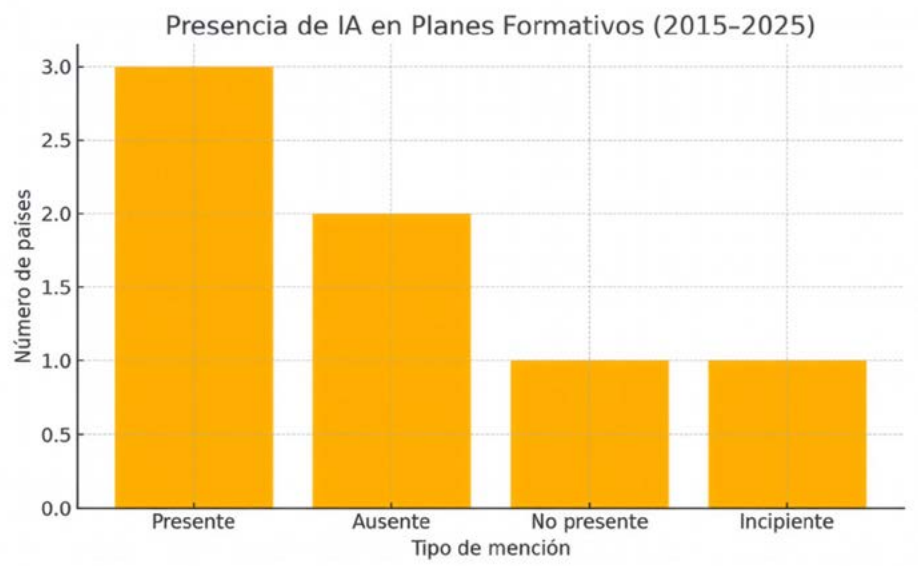
El análisis comparativo también reveló que algunos desequilibrios tienen origen en políticas nacionales que enfatizan la certificación lingüística por sobre la pedagogía (Hosseinnia et al., 2025). En países donde se exige un nivel C1 o superior sin provisión adecuada de formación didáctica, se genera un modelo basado en la selección más que en la formación (Estaji, 2024). Esta orientación meritocrática impacta especialmente a estudiantes de contextos desfavorecidos, quienes enfrentan mayores dificultades para alcanzar los estándares (Kortazar Billelabeitia et al., 2025). La política sin acompañamiento pedagógico puede derivar en brechas de acceso y en trayectorias truncadas. En cambio, los países que equilibran requisitos con apoyos formativos logran mejores tasas de egreso y egresados más preparados para enseñar (Orrego et al., 2023).

## Tendencias emergentes en la integración de tecnologías digitales e inteligencia artificial

Durante la última década, la integración de tecnologías digitales en la formación docente de inglés en América Latina ha transitado desde una fase instrumental hacia una etapa de transformación incipiente. Si bien la pandemia aceleró la adopción de plataformas y recursos digitales, su incorporación en el currículo aún responde más a necesidades operativas que a una visión pedagógica estructurada (Alshehri, 2025). En los programas analizados, se identificaron avances puntuales en el uso de entornos virtuales, herramientas para retroalimentación y repositorios digitales. Sin embargo, la formación sistemática en competencias digitales docentes sigue siendo fragmentaria. Solo algunas instituciones incluyen el desarrollo de marcos como TPACK o DigCompEdu como parte integral del perfil de egreso (Salas-Rueda & Salas-Rueda, 2019).

La pandemia de COVID-19 fue un punto de inflexión en la incorporación de TIC en los programas formativos (Yeralan & Lee, 2023). La educación remota obligó a las universidades a repensar el diseño de la práctica docente, la entrega de contenidos y la evaluación (Hidalgo et al., 2020). En este contexto, herramientas como Zoom, Moodle, Google Classroom y otras plataformas se convirtieron en infraestructura básica de formación. No obstante, el tránsito de emergencia no garantizó una apropiación crítica ni un uso pedagógicamente significativo (Ye et al., 2024). Finalizado el periodo más crítico, muchas instituciones retornaron a prácticas convencionales, sin consolidar aprendizajes ni integrar tecnología como competencia profesional docente (Ramírez-Verdugo, 2024). Esta oscilación revela una falta de visión estratégica en la política formativa.

**Gráfico 3.** Presencia de IA en Planes Formativos.




*Nota.* Elaboración propia.

La inteligencia artificial ha empezado a aparecer en los programas de formación docente, aunque su presencia aún es marginal y desigual (Chiu, 2024). Solo tres de las siete instituciones analizadas hacen referencia explícita a la IA en sus documentos formativos, ya sea como recurso para retroalimentación automática, planificación de clases o innovación educativa. Brasil y Colombia destacan por comenzar a integrar marcos éticos para el uso responsable de IA en contextos escolares. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la IA no figura como objeto de estudio ni como competencia a desarrollar (Chan & Hu, 2023). Esta omisión refleja una brecha creciente entre el avance tecnológico global y las prácticas de formación docente en la región.

**Tabla 1.** Comparación de integración de IA y formación ética en planes de estudio (2015–2025)

| País | Presencia de IA en documentos | Formación ética digital | Comentario |
|---|---|---|---|
| **Brasil** | Mención explícita en planes de innovación y retroalimentación con IA | Inclusión parcial de marcos éticos (privacidad, autoría) | Avance moderado con enfoque institucional |
| **Colombia** | Referencias a IA en planificación y personalización del aprendizaje | Uso de marcos éticos asociados a política digital nacional | Buen ejemplo de articulación normativa y pedagógica |
| **Chile** | Presencia marginal en documentos recientes | Formación ética fragmentaria | Falta de integración transversal |
| **Perú** | Mención instrumental sin desarrollo pedagógico | No se evidencia formación ética en IA | Rezago en regulación y formación |
| **México** | Menciones generales en políticas post-pandemia | Ausencia de enfoque ético explícito | Enfoque operativo sin profundidad crítica |

**Fuente.** Elaboración propia a partir del análisis documental (2015–2025) y recomendaciones de la UNESCO (2021, 2023).

Los enfoques éticos sobre la integración de tecnología e IA en educación también muestran un desarrollo incipiente (Chiu, 2024). Pocas instituciones incluyen contenidos sobre privacidad de datos, uso ético de plataformas o autoría de producciones digitales (Hidalgo et al., 2020). La mayoría de los programas asumen la tecnología como neutral o meramente operativa, sin cuestionar sus implicaciones sociales, políticas o pedagógicas (Yeralan & Lee, 2023). Esto genera una formación tecnológicamente débil y éticamente superficial, que limita la capacidad del docente para actuar críticamente en entornos mediados por algoritmos (Simonović, 2021). La ausencia de formación ética digital compromete la integridad académica y deja sin protección a estudiantes y futuros docentes frente a riesgos de manipulación, sesgo o vigilancia digital (Mishra & Koehler, 2006).

Aunque ciertas instituciones poseen buena infraestructura, acceso a licencias y soporte técnico, algunas afrontan restricciones tecnológicas, pedagógicas y financieras (Ye et al., 2024). Esto solo propicia desigualdad en la calidad de la educación (Ramírez-Verdugo, 2024). La integración de la Inteligencia Artificial sin asegurar condiciones adecuadas puede forzar la exclusión digital (Zhang, 2021). Los docentes que se encuentran en proceso de formación replican las mismas prácticas observadas, dejando patrones que no son buenos o poco usados (Ramos, 2022).

Algunas instituciones han implementado plataformas y asistentes virtuales para la práctica pedagógica (Herda et al., 2024). Estas experiencias son una transición hacia modelos de formación más transformadores (Kabylova et al., 2025). El uso de instrumentos de Inteligencia Artificial para la evaluación formativa del aprendizaje también está en proceso de exploración. No obstante, a largo plazo dichas iniciativas están condicionadas por marcos institucionales y una actualización continua del proceso académico (Gartziarena & Altuna, 2025). La innovación

desregulada puede resultar en una improvisación que no tiene un impacto significativo en la calidad educativa (Xiaochao et al., 2024).

## Desafíos éticos y pedagógicos en la incorporación de inteligencia artificial

La interrupción de la inteligencia artificial en el contexto educativo ha planteado retos significativos para la capacitación docente, particularmente en programas enfocados en la instrucción del inglés (Iida, 2025). Si bien la IA ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje, automatizar procesos y generar retroalimentación ágil, su incorporación sin marcos éticos ni fundamentos pedagógicos sólidos puede resultar contraproducente (Kortazar Billelabeitia et al., 2025). En los programas analizados, la mención a la IA es escasa y, cuando existe, se limita a referencias instrumentales (Orrego et al., 2023). Esta ausencia de una aproximación crítica impide que los futuros docentes desarrollen competencias éticas y reflexivas frente a tecnologías que transforman las relaciones de enseñanza y de poder en el aula (Antonio & Prudente, 2025).

A pesar de que la inteligencia artificial ha comenzado a incorporarse en la educación superior, los programas de formación docente en inglés en América Latina muestran una escasa presencia de marcos éticos y pedagógicos explícitos. Esta omisión se alinea con lo señalado por Cobo (2022), quien indica que, el discurso de innovación digital tiende a progresar con mayor velocidad que la reflexión crítica sobre sus repercusiones educativas. Igualmente, la UNESCO (2023) enfatiza que la aplicación de la Inteligencia Artificial en entornos educativos desprovistos de marcos éticos explícitos puede intensificar las desigualdades, deteriorar el discernimiento docente y poner en riesgo la autonomía profesional. Brasil y Colombia han iniciado la incorporación de menciones a la ética digital en relación con la Inteligencia Artificial, mientras que en el resto prevalece un enfoque operativo sin formación crítica (Yeralan & Lee, 2023). Esta circunstancia compromete la formación de un perfil docente que opere con responsabilidad en contextos mediados por algoritmos (Simonović, 2021).

La mayor parte de los planes de estudio no tocan temas como la privacidad estudiantil y la autoría de documentos creados con inteligencia artificial (Ye et al., 2024). Esto deja a los docentes que si se capacitaron sin instrumentos para abordar esta problemática vinculada al uso de plataformas que recolectan información personal (Goodman & Tastanbek, 2020). Si no se usa con responsabilidad los docentes podrían normalizar prácticas que comprometen la integridad académica generando problemas éticos en el ámbito de estudio (Barahona et al., 2025). Al asignar la toma de decisiones sin un orden aumenta el peligro de disminuir la responsabilidad pedagógica a operaciones mecánicas ligadas a la inteligencia artificial (Chiu, 2024). En este contexto se presenta la dificultad en la capacitación de docentes de inglés (Chan & Hu, 2023). Al operar sobre patrones estadísticos, la inteligencia artificial tiende a calificar por igual las respuestas y desestimar los procesos de aprendizaje.

Los algoritmos empleados son entrenados con datos sesgados y esto genera respuestas incongruentes (Madanat et al., 2024). Si los docentes no son capaces de reconocer dichas alteraciones, podrían generar problemas (Mishra & Koehler, 2006). En Latinoamérica prevalecen estas incongruencias, sino se realiza de manera correcta el uso de la Inteligencia Artificial podría generar problemas (Rowe, 2025). Es por esa razón que se presentan problemas éticos en el contexto educativo (Koç & Savaş, 2024). Un reto constante siempre será la incertidumbre

jurídica e institucional, específicamente lo que respecta a los derechos de autor (Barahona et al., 2025). Al generar ensayos, ejercicios o tareas a través de la inteligencia artificial se considera deshonestidad académica (Chasanah & Sumardi, 2022). La falta de regulaciones tanto para los docentes y estudiantes es ambiguo, porque ambos grupos usan herramientas como ChatGPT, Grammarly o plataformas de escritura automática (Wolfenden et al., 2017). Esta ambigüedad incide tanto en la pedagogía como en la evaluación, erosionando los principios de integridad académica. La capacitación que se presenta debe darse para evitar no tener conocimientos digitales específicos y tratar temas como el uso de la ética, la transparencia en los algoritmos y la equidad en la toma de decisiones asistidas por la inteligencia artificial (Yeralan & Lee, 2023). Es necesario que los docentes adopten una postura que facilite la evaluación de la relevancia pedagógica de cada herramienta, teniendo en cuenta el contexto (Chiu, 2024).

## Discusión

El análisis comparativo presentado permitió reconocer patrones y diferencias entre países de Latinoamérica. La incorporación de estándares como el MCER genera homogeneidad en los perfiles de egreso (Chiu, 2024). Esta afinidad se distingue de la dispersión detectada en la integración de prácticas pedagógicas, tecnologías digitales y criterios éticos (Yeralan & Lee, 2023). Uno de los resultados más consistentes es el desequilibrio entre la formación lingüística, pedagógica y práctica en varios programas. En numerosos casos, se privilegia el desarrollo de competencias lingüísticas, con una carga horaria superior al 50 %, mientras se reduce el espacio para la didáctica, la evaluación y la formación práctica. Este desequilibrio responde en parte a la presión por cumplir con estándares internacionales, pero también refleja una visión reduccionista del rol docente. Como muestran las evidencias gráficas, países como Brasil y Colombia han logrado integrar horas de práctica elevadas con mentoría sólida (Barahona, Darwin & Ibaceta-Quijanes, 2025), lo que favorece una formación más coherente y situada. En contraste, otros países mantienen modelos fragmentados que comprometen la preparación real de los futuros docentes.

La presencia de inteligencia artificial en los planes formativos se mantiene incipiente o ausente en la mayoría de los casos analizados. Solo tres países incluyen menciones explícitas a la IA, y generalmente en términos operativos más que pedagógicos (Ye, Ismail & Abdul Aziz, 2025). Este retraso en la incorporación crítica de la IA evidencia una brecha entre el avance tecnológico global y las respuestas del sistema formativo (Chiu, 2024; Chan & Hu, 2023). La inteligencia artificial presenta retos inéditos en la pedagogía lingüística, personalización del aprendizaje, automatización de la retroalimentación, además de cuestiones éticas vinculadas a la privacidad, autoría y equidad educativa (Alwakid et al., 2025). La discusión sobre la Inteligencia Artificial no debe ser restringida en su aplicación técnica, sino integrarse en una reflexión de cómo podría ayudar al desarrollo docente (Cobo, 2022).

Los problemas éticos están presentes desde la incorporación de tecnologías nuevas en la capacitación pedagógica. Este análisis reveló la falta de directrices sobre el uso de estas herramientas. Estos problemas muestran que los docentes pueden encontrar sesgos automatizados o la pérdida de autonomía profesional (UNESCO, 2021, 2023). La ausencia de capacitación no solo pone en peligro la integridad académica, sino también la habilidad del cuerpo docente para tomar decisiones pedagógicas. La ética digital debería ser en lugar

opcional, especialmente donde las herramientas inteligentes revolucionan todos los métodos de enseñanza, evaluación y comunicación en el aula (Salas-Rueda, 2019).

Este análisis ayudó a identificar las experiencias anteriores que podrían guiar el proceso de mejora para los docentes. Ciertos programas exhiben prácticas óptimas en la incorporación de tecnologías mediante mentoría activa, empleo de rúbricas y evaluación auténtica (Antonio & Prudente, 2025). Estas configuraciones mostraron que la factibilidad de construir modelos educativos que integren lengua, pedagogía y tecnología bajo principios éticos puede darse siempre y cuando sean regulados de manera correcta (Hidalgo, Parra & Abril, 2020). Elaborar indicadores que permitan comparar el uso de estas herramientas ayuda a generar nuevas alternativas de trabajo en el área docente. Sin embargo, las diferencias entre países de Latinoamérica indican que, la mejora no se limita únicamente a los recursos, sino que está condicionada por decisiones curriculares.

Los resultados exponen una transición que sigue en curso hacia los nuevos modelos de formación docente con mayor complejidad y demanda. La profesionalización de la pedagogía configura un nuevo panorama de expectativa, sin embargo, la suspensión del uso de la inteligencia artificial evidencia que las reformas aún no han alcanzado el nivel específico requerido (Chen, 2023). El peligro se encuentra en la innovación para poder reducir el sesgo que pueda existir. La relación entre la educación inicial, las políticas públicas y el desarrollo profesional es necesaria para mitigar las disparidades y asegurar que los estudiantes sean capaces de desempeñarse en entornos digitales y éticos (Estaji, 2024).

La ausencia de formación sobre Inteligencia Artificial señala que la tecnología no puede integrarse sin preparar éticamente a los docentes. Según Cobo (2022) se debe definir y alertar sobre el riesgo del uso desmedido sin analizar sus efectos éticos y el juicio profesional con el que se analice este problema. Es así que se necesita generar de manera urgente las reformas curriculares y que estas no solo respondan a estándares tecnológicos, sino que incorporen principios de ética digital junto con el perfil docente.

## Conclusiones

El análisis comparativo de las reformas, prácticas formativas y políticas en la formación de docentes de inglés en América Latina entre 2015 y 2025 permite reconocer patrones estructurales y divergencias significativas entre países. La incorporación de estándares como el MCER ha generado cierta homogeneidad en los perfiles de egreso, particularmente en cuanto a niveles de competencia lingüística (Banegas, 2017). No obstante, esto se distingue de la dispersión detectada en la integración de prácticas pedagógicas, tecnologías digitales y criterios éticos (Alotumi, 2023). Las trayectorias a nivel nacional ilustran la manera en que las decisiones políticas, los recursos institucionales y los marcos regulatorios determinan los modelos educativos, originando asimetrías que inciden en la calidad educativa.

Uno de los descubrimientos más consistentes es la discrepancia entre la capacitación lingüística, pedagógica y práctica en diversos programas. En numerosas instancias, se otorga prioridad al fomento de habilidades lingüísticas, con una asignación horaria que supera el 50 %, mientras se disminuye el espacio destinado a la didáctica, la evaluación y la capacitación práctica.

Este desequilibrio responde en parte a la presión por cumplir con estándares internacionales, pero también refleja una visión reduccionista del rol docente. Como muestran las evidencias gráficas, países como Brasil y Colombia han logrado integrar horas de práctica elevadas con mentoría sólida (Barahona, Darwin & Ibaceta-Quijanes, 2025), lo que favorece una formación más coherente y situada. En contraste, otros países mantienen modelos fragmentados que comprometen la preparación real de los futuros docentes.

La presencia de inteligencia artificial en los planes formativos se mantiene incipiente o ausente en la mayoría de los casos analizados. Solo tres países incluyen menciones explícitas a la IA, y generalmente en términos operativos más que pedagógicos (Ye, Ismail & Abdul Aziz, 2025). Este retraso en la incorporación crítica de la IA evidencia una brecha entre el avance tecnológico global y las respuestas del sistema formativo (Chiu, 2024; Chan & Hu, 2023). La inteligencia artificial presenta retos inéditos en la pedagogía lingüística: personalización del aprendizaje, automatización de la retroalimentación, además de cuestiones éticas vinculadas a la privacidad, autoría y equidad educativa (Alwakid et al., 2025). La discusión sobre la Inteligencia Artificial no debe ser restringida a su aplicación técnica, sino que, debe integrarse en una reflexión sobre el futuro de la profesión docente con las normas adecuadas para que sea tratado (Cobo, 2022).

Los dilemas éticos que se presentan en la incorporación del uso de nuevas tecnologías en la capacitación pedagógica, exponen a los futuros docentes a amenazas vinculadas con los sesgos o la pérdida de autonomía profesional (UNESCO, 2021, 2023). La ausencia de capacitación no solo pone en peligro la integridad académica, sino que pone en riesgo la habilidad del cuerpo docente para tomar decisiones pedagógicas (Salas-Rueda, 2019). Se deben elaborar indicadores comparables que midan el uso de estas herramientas, así como los gráficos presentados, esto posibilita la evaluación sistemática de resultados. La interrelación entre la educación, las políticas públicas y el desarrollo profesional mitigan las diferencias y aseguran que los estudiantes sean capaces de desempeñar con solvencia en entornos digitales, plurilingües y éticamente sensibles (Estaji, 2024).

## Recomendaciones

Las instituciones de educación superior están obligadas a efectuar una revisión y modernización de sus perfiles de egreso en consonancia con los estándares internacionales, tales como el MCER, asegurando que las exigencias lingüísticas estén respaldadas por recursos, prácticas evaluativas y estrategias pedagógicas pertinentes. El cumplimiento de los niveles B2 o C1 no se garantiza si no se combina con una pedagogía sistemática, actividades genuinas y seguimiento del progreso. Se requiere la instauración de estrategias de apoyo y retroalimentación continua para posibilitar que los estudiantes alcancen y sostengan estos niveles de manera significativa, integrando la lingüística con la pedagogía desde las etapas iniciales del proceso educativo.

La integración de tecnologías digitales debería superar la utilización de plataformas operativas y centrarse en la formación crítica en habilidades digitales para los educadores. Es insuficiente la incorporación de marcos como TPACK, DigCompEdu o similares, desde una perspectiva pedagógica y no necesariamente técnica. Se sugiere la implementación de módulos obligatorios con el objetivo de promover competencias en diseño instruccional digital, evaluación mediada por tecnología y aplicación ética de herramientas digitales. La transformación digital en la

pedagogía requiere una visión institucional, una inversión sostenible y la capacitación del cuerpo académico. Por el contrario, la aplicación de la tecnología persistirá en su naturaleza superficial y desvinculada del aprendizaje significativo.

La inteligencia artificial debería ser incorporada en los planes de formación pedagógica como objeto de investigación, herramienta pedagógica y tema de reflexión ética. Se recomienda la integración de contenidos académicos especializados en la operatividad de los sistemas de inteligencia artificial, sus aplicaciones educativas, implicaciones éticas y limitaciones asociadas. Además, es imperativo promover prácticas supervisadas de implementación de la inteligencia artificial en aspectos como la retroalimentación, el diseño de actividades y la evaluación, asegurando que los futuros educadores establezcan un criterio profesional para su aplicación.

## Referencias


Alotumi, M. (2023). English language teacher education and technology: Foundations and trends. In *Integrating TPACK and CALL in English Language Teaching* (pp. 1–27). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8546-0.ch001

Alshehri, E. (2025). Desarrollo profesional de profesores de inglés como lengua extranjera en Arabia Saudita. *Teoría y Práctica En Los Estudios Lingüísticos, 15*(9), 2961–2970. https://doi.org/10.17507/tpls.1509.18

Alwakid, W. N., Dahri, N. A., Humayun, M., & Alwakid, G. N. (2025). Exploring the Role of AI and Teacher Competencies on Instructional Planning and Student Performance in an Outcome-Based Education System. *Systems, 13*(7). https://doi.org/10.3390/systems13070517

Antonio, R. P., & Prudente, M. S. (2025). Cultivating Preservice Science Teachers' TPACK and Self-Efficacy Beliefs through a Pedagogical Learning Course on Technology-Integrated Metacognitive Argument-Driven Inquiry. *Journal of Science Education and Technology.* https://doi.org/10.1007/s10956-025-10237-w

Banegas, D. L. (2017). Initial English Language Teacher Education: International Perspectives on Research, Curriculum and Practice. In *Initial English Language Teacher Education: International Perspectives on Research, Curriculum and Practice.* https://scopus.pucp.elogim.com/pages/publications/85048574491?origin=resultslist

Barahona, M., Darwin, S., & Ibaceta-Quijanes, X. (2025). Do EFL Teacher Educators "Practice What They Preach"? Tensions in the Situated Teaching Practices of EFL Teacher Educators. *TESOL Quarterly.* https://doi.org/10.1002/tesq.70006

Barrios, E. (2015). The evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning english[Evolución de las creencias del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés]. *Bordon, 67*(2), 45–62. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67204

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. I*nternational Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Chasanah, I., & Sumardi, S. (2022). A retrospective narrative study of pre-service teachers' language barrier experiences in international teaching practicum. *LLT Journal: Journal on Language and Language Teaching, 25*(2), 410–420. https://doi.org/10.24071/llt.v25i2.4489

Chen, F. (2023). A Ten-Year Bibliometric Analysis of E-Learning in English as a Foreign Language (EFL) Context. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 19*(1). https://doi.org/10.4018/IJICTE.327359

Chen, Y., & Lin, R. P. (2021). Integrating global competence into elementary school pre-service teacher education of English language in Taiwan. In *Competency-Based Teacher Education for English as a Foreign Language: Theory, Research, and Practice* (pp. 156–167). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781003212805-11

Chiu, T. K. F. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197

Dos Anjos-Santos, L. M., & Cristovão, V. L. L. (2015). The production of professional blogs as reflexive tools in pre-service English teacher education[A produção de blogs profissionais como ferramentas reflexivas na educação inicial de professores de língua Inglesa]. *Ilha Do Desterro, 68*(1), 33–45. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p33

Estaji, M. (2024). Unveiling the impact of language assessment teacher education on EFL teachers' assessment agency and professional development trajectory: perceptions, opportunities, and challenges. L*anguage Testing in Asia, 14*(1). https://doi.org/10.1186/s40468-024-00292-2

Faryabi, F., Rahimi, M., & Davin, K. J. (2024). Professional development as Praxis: EFL teachers' challenges in learning to implement dynamic assessment of writing. *TESOL Journal, 15*(1). https://doi.org/10.1002/tesj.734

Gartziarena, M., & Altuna, J. (2025). The Influence of the L3 on In-Service Teachers' Beliefs About Language Teaching Approaches and Multilingualism. *Journal of Language, Identity and Education, 24*(4), 858–870. https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2198236

Genç, Z. S. (2018). Updating perspectives on English language teaching and teacher education. In *Updating Perspectives on English Language Teaching and Teacher Education*. Verlag Peter Lang AG. https://doi.org/10.3726/978-3-653-07078-1

Goodman, B., & Tastanbek, S. (2020). Making the Shift From a Codeswitching to a Translanguaging Lens in English Language Teacher Education. *TESOL Quarterly.* https://doi.org/10.1002/tesq.571

Gras, C., & Kitson, C. (2021). ESL Teacher Certification Policy: Current Trends and Best Practices. *Frontiers in Education, 6.* https://doi.org/10.3389/feduc.2021.591993

Herda, R. K., Widodo, P., & Damayanto, A. (2024). EFL Teacher Professional Development: Exploring Perspectives and Dominant Efforts in Teaching Integrated English Skills. *Mextesol Journal, 48*(4). https://doi.org/10.61871/mj.v48n4-2

Hidalgo, F. J. P., Parra, M. A. E. G., & Abril, C. A. H. (2020). Digital and media competences: Key competences for EFL teachers. *Teaching English with Technology*. https://scopus.pucp.elogim.com/pages/publications/85090410687?origin=resultslist

Hoare, P., Kong, S., & Bell, J. (2008). Using language objectives to integrate language and content instruction: A case history of planning and implementation challenges. *Language and Education, 22*(3), 187–205. https://doi.org/10.1080/09500780802152473

Hosseinnia, M., Gholami Domsky, J., & Rahimian, S. (2025). Unleashing the potential of lesson study in EFL teacher professional development: exploring perspectives and prospects in the Iranian context. *Reflective Practice, 26*(1), 55–71. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2421591

Iida, A. (2025). A poetic inquiry into a Japanese pre-service teacher's English language learning trajectory: Pedagogical and methodological implications for teacher education. *Language Teaching Research, 29*(4), 1837–1858. https://doi.org/10.1177/13621688221084059

Kabylova, M., Abishev, N., Orynbayeva, U., Zhumabayeva, M., & Shagataeva, Z. (2025). Mejorar las habilidades interactivas de los futuros profesores de EFL: ¿es útil la formación reflexiva basada en casos de vídeo? *Proceso Educativo:, 15*. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.100

Koç, F. Ş., & Savaş, P. (2024). Supervision Models and Supervisory Feedback in English Language Teacher Education: A Meta-Synthesis Study Adopting a Discourse Analytic Perspective. *TESL-EJ, 27*(4), 1–29. https://doi.org/10.55593/ej.27108a1

Kortazar Billelabeitia, P., Aguirregoitia Martínez, A., & Balza Tardaguilla, I. (2025). Sustainability and storytelling in primary english teacher training: a study on language and professional competence acquisition[Sostenibilidad y narración de historias en la formación docente para Inglés de primaria: adquisición de competencias lingüísticas y profesionales]. *Revista Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado, 100*(NE), 149–164. https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.102894

Lohrová, H., & Prošková, A. (2021). Internationalisation as a strategy of educating future teachers of english[**интернационализация как стратегия подготовки будущих преподавателей английского языка**]. *Philological Class, 26*(3), 166–177. https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-03-14

Madanat, H., Ab Rashid, R., Hashmi, U. M., Alqaryouti, M. H., Mohamed, M., & Al Smadi, O. A. (2024). Jordanian English language educators' perceived readiness for virtual learning environment. *Heliyon, 10*(4). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25766

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Orrego, R., Rubio, M., Úbeda, R., Yáñez, S., & Castillo, S. (2023). Evolution of actors in the English teacher training process in Chile: 1965-2020[Evolución de los actores del proceso de formación de profesores de inglés en Chile: 1965-2020]. *Literatura y Linguistica, 47*, 405–432. https://doi.org/10.29344/0717621X.47.3417

Park, S., Kim, S. Y., Lee, H., & Kim, E. G. (2022). Professional development for English-medium instruction professors at Korean universities. *System, 109*. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102862

Perceived Effects of Online Practicum on Teaching Experience Post COVID-19: *English Language Teachers' Opinions. (2023)*. https://scopus.pucp.elogim.com/pages/publications/85214885039?origin=resultslist

Piotrowski, A., & Plaizier, A. (2021). Utilizing Young Adult Literature to Develop Preservice English Teachers' CDL-Based Pedagogical Practices. *In Critical Media Literacies Series* (Vol. 7, pp. 123–141). Brill Academic Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004467040_007

Ramírez-Verdugo, M. D. (2024). Interdisciplinary Research and Innovation in Bilingual and Second Language Teacher Education. In *Interdisciplinary Research and Innovation in Bilingual and Second Language Teacher Education.* Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781003350217

Ramos, F. S. (2022). Emotions, Perezhivanie, and Transformation in an English Teacher Education Course: A Historical-Cultural Study[Emoções, Perezhivanie e Transformação em um Curso de Formação de Professores de Inglês: Um Estudo Histórico-Cultural]. *Revista Brasileira de Linguistica Aplicada, 22*(1), 241–269. https://doi.org/10.1590/1984-6398202218421

Raud, N., & Orehhova, O. (2017). In-service training of teachers of english as a foreign language in Estonia: Mapping of trends and opportunities. *Problems of Education in the 21st Century.* https://scopus.pucp.elogim.com/pages/publications/85021828700?origin=resultslist

Rowe, L. W. (2025). Language Histories, Community Translanguaging, and Collective Repertoires: Multilingual Language Learning Interactions in a Second-Grade Writing Workshop. *Reading Research Quarterly, 60*(4). https://doi.org/10.1002/rrq.70050

Salas-Rueda, R. A., & Salas-Rueda, R. A. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento, 7*(19), 51–66. https://doi.org/10.22201/ENESL.20078064E.2018.19.67511

Simonović, N. (2021). Teachers' Key Competencies for Innovative Teaching. I*nternational Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 9*(3), 331–345. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-331-345

Simonsz, H., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2020). Beginning student teachers' educational ideals. *European Journal of Teacher Education, 43*(5), 712–729. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1747428

Simonsz, H., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2023). Motivaciones de los futuros docentes para convertirse en docentes y sus ideales educativos. *Revista de Educación Para La Docencia, 49*(2), 207–221. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2061841

Tavares, V. (2025). Internationalization of TESOL teacher education: Global and critical perspectives. In I*nternationalization of TESOL Teacher Education: Global and Critical Perspectives*. Channel View Publications. https://doi.org/10.21832/TAVARE8936

Wolfenden, F., Auckloo, P., Buckler, A., & Cullen, J. (2017). Teacher educators and OER in East Africa: Interrogating pedagogic change. In *Adoption and Impact of OER in the Global South* (pp. 425–458). African Books Collective. https://doi.org/10.5281/zenodo.1005330

Xiaochao, L., Ayob, A., & Mustofa, H. A. (2024). A Systematic Review of the Impact of Web-based Professionals in Enhancing Student's Learning Outcomes. *Journal of Curriculum and Teaching, 13*(4), 124–137. https://doi.org/10.5430/jct.v13n4p124

Ye, L., Ismail, H. H., & Abdul Aziz, A. (2025). Bridging the AI Gap: A Needs Analysis of Chinese Pre-Service EFL Teachers in Developing Intelligent-Technological Pedagogical Content Knowledge. *Arab World English Journal, 1*, 59–80. https://doi.org/10.24093/awej/AI.4

Yeralan, S., & Lee, L. A. (2023). Generative AI: Challenges to higher education. *Sustainable Engineering and Innovation, 5*(2), 107–116. https://doi.org/10.37868/sei.v5i2.id196

Zhang, L. J. (2021). Curriculum Innovation in Language Teacher Education: Reflections on the PGDELT Program's Contributions to EFL Teachers' Continuing Professional Development. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 44*(4), 435–450. https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0028