

Investigación y Cultura Académica

Estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura (2021–2026)

Methodological Strategies for English Language Teaching in Initial Teacher Education: A Systematic Literature Review (2021–2026)

Estratégias metodológicas para o ensino de inglês na formação inicial de professores: uma revisão sistemática da literatura (2021–2026)



Martha Anabelle Salazar Torres
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-6947-6440>
martha.salazart@ug.edu.ec



Roger Alexis Salvatierra Coronel
Universidad Agraria del Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-1060-3064>
rsalvatierra@uagraría.edu.ec



Daniella Francesca Alvarado Pignataro
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-2737-1114>
daniella.alvaradop@ug.edu.ec



Roberto Carlos Villao Maridueña
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-0238-420X>
roberto.villaom@ug.edu.ec



Ciencias de la Educación
Artículo de Revisión

Cómo citar
este artículo:

Salazar Torres, M. A., Salvatierra Coronel, R., Alvarado Pignataro, D. F., y Villao Maridueña, R. (2026). *Estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura (2021–2026)*. Investigación y Cultura Académica, 2(3), 418–443. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22018986>

Estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura (2021–2026)

Resumen

La formación inicial del profesorado de inglés enfrenta el desafío de articular dominio lingüístico, conocimiento didáctico, competencia intercultural, reflexión pedagógica y capacidad para desenvolverse en escenarios presenciales, híbridos y digitalmente mediados. El propósito de esta investigación fue analizar las estrategias metodológicas reportadas en la literatura científica entre 2021 y 2026 para la enseñanza del inglés y determinar sus aportes a la formación de futuros docentes. Se realizó una revisión sistemática integrativa siguiendo las orientaciones PRISMA 2020. El universo documental informado estuvo constituido inicialmente por 112 registros y, después de aplicar criterios de pertinencia temática, temporal, metodológica y de disponibilidad del texto, se conformó un corpus final de 36 publicaciones. La síntesis identificó cinco núcleos predominantes: metodologías comunicativas e interculturales; aprendizaje activo, experiencial y vinculado con el prácticum; aprendizaje híbrido y mediación digital; estrategias lúdicas, narrativas y gamificadas; y propuestas orientadas a la reflexión, evaluación, identidad y desarrollo profesional docente. Los hallazgos muestran que ninguna estrategia aislada concentra la evidencia de mayor consistencia. Los resultados más favorables aparecen cuando la formación combina uso auténtico del inglés, participación activa, experiencias reales o simuladas de enseñanza, retroalimentación, reflexión sobre la práctica, mediación tecnológica con finalidad pedagógica y contextualización sociocultural. Persisten limitaciones relacionadas con la brecha entre currículo y práctica, formación tecnológica insuficiente, predominio de estudios descriptivos y escaso seguimiento longitudinal. Se concluye que la formación inicial requiere una arquitectura metodológica integrada y progresiva que vincule conocimiento disciplinar, práctica pedagógica y reflexión profesional.

Palabras clave: formación inicial docente; enseñanza del inglés; estrategias metodológicas; competencia comunicativa; tecnologías educativas; revisión sistemática.

Methodological Strategies for English Language Teaching in Initial Teacher Education: A Systematic Literature Review (2021–2026)

Abstract

Initial English language teacher education faces the challenge of articulating language proficiency, pedagogical knowledge, intercultural competence, reflective practice, and the capacity to operate effectively in face-to-face, blended, and digitally mediated learning environments. This study aimed to analyse methodological strategies reported in scientific literature between 2021 and 2026 for English language teaching and to determine their contributions to the education of prospective teachers. An integrative systematic review was conducted following PRISMA 2020 reporting guidelines. The reported documentary universe initially comprised 112 records. After applying thematic, temporal, methodological, and full-text eligibility criteria, a final corpus of 36 publications was established. The synthesis identified five major methodological areas: communicative and intercultural methodologies; active, experiential, and practicum-related learning; blended learning and digital mediation; playful, narrative, and gamified strategies; and approaches focused on reflection, assessment, identity, and professional development. Findings indicate that no single methodological strategy concentrates the strongest evidence. More favourable outcomes emerge when teacher education combines authentic English use, active participation, real or simulated teaching experiences, feedback, reflection on practice, pedagogically purposeful technology, and sociocultural contextualisation. Persistent limitations include the gap between formal curricula and classroom practice, insufficient preparation for educational technology, an abundance of descriptive studies, and limited longitudinal evidence. The review concludes that initial teacher education requires an integrated and progressive methodological architecture connecting disciplinary knowledge, pedagogical practice, and professional reflection.

Keywords: initial teacher education; English language teaching; methodological strategies; communicative competence; educational technology; systematic review.

Estratégias metodológicas para o ensino de inglês na formação inicial de professores: uma revisão sistemática da literatura (2021–2026)

Resumo

A formação inicial de professores de inglês enfrenta o desafio de articular domínio linguístico, conhecimento didático, competência intercultural,

reflexão pedagógica e capacidade para atuar em ambientes presenciais, híbridos e mediados digitalmente. O objetivo deste estudo foi analisar as estratégias metodológicas relatadas na literatura científica entre 2021 e 2026 para o ensino de inglês e determinar suas contribuições para a formação de futuros professores. Foi realizada uma revisão sistemática integrativa de acordo com as orientações PRISMA 2020. O universo documental informado foi inicialmente constituído por 112 registros e, após a aplicação de critérios de pertinência temática, temporal, metodológica e disponibilidade do texto completo, chegou-se a um corpus final de 36 publicações. A síntese identificou cinco núcleos predominantes: metodologias comunicativas e interculturais; aprendizagem ativa, experiencial e vinculada à prática docente; aprendizagem híbrida e mediação digital; estratégias lúdicas, narrativas e gamificadas; e propostas orientadas à reflexão, avaliação, identidade e desenvolvimento

profissional. Os resultados indicam que nenhuma estratégia isolada concentra as evidências mais consistentes. Os melhores resultados aparecem quando a formação combina uso autêntico do inglês, participação ativa, experiências reais ou simuladas de ensino, feedback, reflexão sobre a prática, tecnologia com propósito pedagógico e contextualização sociocultural. Persistem limitações relacionadas à distância entre currículo e prática, formação tecnológica insuficiente, predominância de estudos descritivos e pouca evidência longitudinal. Conclui-se que a formação inicial requer uma arquitetura metodológica integrada e progressiva que articule conhecimento disciplinar, prática pedagógica e reflexão profissional.

Palavras-chave: formação inicial de professores; ensino de inglês; estratégias metodológicas; competência comunicativa; tecnologias educacionais; revisão sistemática.

Introducción

La enseñanza del inglés se encuentra atravesada por transformaciones que han modificado tanto la concepción de la lengua como las responsabilidades atribuidas al profesorado encargado de enseñarla. La expansión de escenarios multilingües, el incremento de la comunicación mediada tecnológicamente, la consolidación de modalidades híbridas y la necesidad de formar estudiantes capaces de utilizar el idioma en situaciones auténticas han desplazado progresivamente los modelos centrados en la reproducción de estructuras gramaticales. Este desplazamiento no supone la desaparición del conocimiento lingüístico formal, sino su integración en experiencias de aprendizaje donde la comprensión, la interacción, la producción, la interculturalidad y la capacidad de actuar mediante el idioma adquieren un papel central.

La formación inicial docente ocupa una posición particularmente sensible dentro de este proceso. Quien se prepara para enseñar inglés debe aprender el idioma y, simultáneamente, aprender a convertirlo en objeto de enseñanza. Esa doble condición exige construir una relación entre competencia lingüística, conocimiento pedagógico, planificación, evaluación, gestión del aula y capacidad para interpretar las necesidades de estudiantes situados en contextos concretos. González (2024) advierte que la formación inicial no siempre logra responder con suficiente rapidez a las demandas de los modelos educativos contemporáneos y sitúa entre los principales retos la actualización curricular, la competencia lingüística y la integración de tecnologías educativas. Arán Sánchez et al. (2022) llegan a una lectura convergente al mostrar que las metodologías activas, las TIC y el enfoque comunicativo han adquirido creciente relevancia, aunque continúan observándose inconsistencias entre el currículo formal y la práctica desarrollada en el aula.

El problema tiene antecedentes anteriores al periodo delimitado en esta revisión. Fuentealba et al. (2019), al estudiar la enseñanza del inglés desde edades tempranas, advertían que las transformaciones de los sistemas educativos exigían incorporar herramientas específicas en la preparación inicial del profesorado. Bernal Betancur (2019) señalaba, desde la competencia comunicativa intercultural, la insuficiencia de aproximaciones exclusivamente gramaticales para la formación de usuarios competentes de la lengua. Álvarez Castillo (2019) añadía que el aprendizaje del inglés debía articular lengua, cultura e identidad, mientras Salamanca Leguizamón y

Ramírez Sierra (2020) insistían en que la didáctica específica del inglés no podía reducirse al dominio morfológico, sintáctico o fonológico. Ortiz López et al. (2020), por su parte, documentaron las decisiones y estrategias desplegadas por profesores practicantes chilenos, subrayando la relevancia del prácticum como espacio articulador de conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos. Estos trabajos se consideran antecedentes históricos y conceptuales, pero no integran el corpus analítico 2021–2026.

Durante el periodo posterior, la discusión ha adquirido una orientación más compleja. Pérez Ramírez et al. (2024) muestran que la didáctica interactiva de lenguas se ha enriquecido con aprendizaje híbrido, aula invertida, aprendizaje digitalizado y formas de interacción social reflexiva e intercultural. Fernández-Cando et al. (2025) identifican una convergencia entre enfoques comunicativos, tecnologías educativas y metodologías centradas en el estudiante. Rondal-Guanotasig y Espinoza-Molina (2022) evidencian que la experiencia de enseñanza remota aceleró la incorporación de clases sincrónicas y asincrónicas, mientras Calvet Valdés et al. (2022) y Pérez Morejón et al. (2022) sitúan la hibridación como una opción que modifica la relación entre trabajo autónomo, presencialidad e interacción.

Al mismo tiempo, la literatura sobre futuros profesores ha desplazado el interés desde la mera exposición a teorías metodológicas hacia la experiencia de enseñar. Cárcamo (2023) comprobó que una experiencia de Aprendizaje-Servicio previa al prácticum formal fortaleció la percepción de autoeficacia de futuros profesores de inglés en estrategias de enseñanza, gestión del aula y participación estudiantil. Eğinli y Solhi (2021) también relacionan el prácticum con el desarrollo de creencias de eficacia profesional, mientras Reynolds et al. (2022) muestran que la formación para enseñar inglés a estudiantes muy jóvenes requiere confrontar las creencias de los futuros profesores con las exigencias concretas de la práctica.

La producción científica, sin embargo, permanece fragmentada. Algunos trabajos se concentran en herramientas específicas, como Canva (Moro Ramos, 2024), textos digitales interactivos (O'Brien et al., 2022) o herramientas diseñadas para primera infancia (Núñez Ramos et al., 2025). Otros priorizan la competencia intercultural y el inglés como lengua franca (Mohl, 2023), el translenguaje (Mojica, 2024), la identidad profesional (Posada & Garzón, 2025), la alfabetización evaluativa de formadores de profesores (Villa Larenas & Brunfaut, 2023) o la relación entre conocimientos

metalingüísticos y competencia comunicativa (Donoso, 2022). La diversidad es productiva, pero dificulta identificar qué principios metodológicos aparecen de forma transversal y cuáles resultan especialmente pertinentes para la formación inicial docente.

Esta dispersión configura el vacío que justifica la presente revisión. No se trata únicamente de enumerar estrategias para enseñar inglés, sino de establecer cómo esas estrategias pueden ser incorporadas a la preparación de quien posteriormente deberá seleccionar, adaptar, implementar y evaluar dichas metodologías en situaciones educativas heterogéneas. Desde esta perspectiva, la pregunta que orientó el estudio fue: ¿qué estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés han sido documentadas entre 2021 y 2026 en relación con la formación inicial docente o en contextos con clara transferibilidad hacia ella, y qué aportes, condiciones, limitaciones y tendencias presentan?

El objetivo general fue analizar sistemáticamente las estrategias metodológicas empleadas o propuestas para la enseñanza del inglés en la formación inicial docente entre 2021 y 2026. De este se derivaron tres objetivos específicos: caracterizar los principales enfoques y estrategias identificados; examinar sus aportes a dimensiones lingüísticas, pedagógicas, tecnológicas, interculturales y profesionales; y determinar las condiciones y limitaciones que inciden en su incorporación efectiva a los programas de formación inicial.

Formación inicial docente y didáctica del inglés

La formación de profesores de inglés no puede entenderse como una acumulación lineal de conocimientos lingüísticos seguida de una fase posterior de aprendizaje pedagógico. Los estudios recientes muestran una relación mucho más recursiva: el conocimiento sobre el idioma se resignifica al planificar, enseñar, evaluar y reflexionar sobre la interacción con estudiantes. Contreras y Ulloa (2022), al analizar la valoración que docentes de inglés en ejercicio realizan sobre los conocimientos adquiridos durante la formación inicial, evidencian tensiones entre los contenidos universitarios y las exigencias de la práctica profesional. La discrepancia resulta relevante porque revela que la pertinencia de la formación no depende exclusivamente de la cantidad de conocimiento disciplinar impartido, sino de su capacidad para ser movilizado ante situaciones reales.

Cárcamo (2023) aporta evidencia particularmente significativa al mostrar que una experiencia de enseñanza realizada antes de las prácticas formales incrementó la autoeficacia de los futuros profesores. La actividad articuló planificación, enseñanza, grabación en video y reflexión posterior. Este diseño permite identificar una lógica formativa de especial relevancia: la práctica produce aprendizaje cuando posteriormente puede ser examinada, discutida y reinterpretada. La experiencia por sí sola no constituye necesariamente formación profesional; se vuelve formativa cuando genera oportunidades para construir criterios sobre lo sucedido.

Eğimli y Solhi (2021) convergen con este planteamiento al destacar la función del prácticum en el tránsito hacia la profesionalización. Reynolds et al. (2022), centrados en futuros docentes que aprendían a enseñar inglés a estudiantes pequeños, observaron la necesidad de confrontar las creencias previas con situaciones concretas de enseñanza. El hallazgo introduce una cuestión metodológica decisiva: los programas de formación deben producir experiencias que obliguen a los futuros profesores a tomar decisiones, justificar sus elecciones y revisar las expectativas que traen consigo.

La dimensión lingüística continúa siendo indispensable. Donoso (2022) examinó la relación entre conocimiento metalingüístico y competencia comunicativa en futuros profesores chilenos de inglés, lo que recuerda que el desarrollo pedagógico no puede construirse al margen del dominio del objeto que se enseña. Sin embargo, el desafío consiste en superar una visión de la competencia lingüística reducida al cumplimiento de reglas y avanzar hacia su uso pedagógicamente situado. Li (2025) muestra cómo dimensiones cognitivas y emocionales intervienen en el desarrollo de la segunda lengua de estudiantes pertenecientes a un programa de formación docente, mientras Posada y Garzón (2025) sitúan las emociones como parte de la construcción de la identidad de los futuros profesores.

El formador de docentes constituye otro componente crítico. Villa Larenas y Brunfaut (2023) identificaron interrogantes en torno a la alfabetización en evaluación lingüística de quienes forman profesores de inglés. Esta perspectiva amplía el problema porque la innovación metodológica no depende exclusivamente de lo que el estudiante de pedagogía aprende, sino también del conocimiento especializado de quienes diseñan y conducen su formación. Por ello, la actualización curricular debe estar acompañada por desarrollo profesional de los formadores, especialmente en

evaluación, tecnología, interculturalidad y metodologías activas.

Metodologías comunicativas, activas e interculturales

El enfoque comunicativo continúa funcionando como uno de los ejes de mayor persistencia en la enseñanza contemporánea del inglés, aunque las investigaciones recientes lo presentan articulado con metodologías activas y contextualizadas. Arán Sánchez et al. (2022) señalan que los estudios revisados privilegian estrategias donde el estudiante participa, resuelve, comunica y utiliza recursos tecnológicos. Fernández-Cando et al. (2025) identifican un patrón similar al concluir que las estrategias más prometedoras combinan comunicación, tecnología y centralidad del estudiante.

La didáctica interactiva desarrollada por Pérez Ramírez et al. (2024) ofrece una formulación especialmente útil para la formación inicial. Su propuesta concibe la enseñanza de lenguas como proceso social, interactivo, reflexivo y cultural en el cual las tareas deben responder a necesidades comunicativas y articular contenido, forma, cooperación y reflexión. Esta concepción desplaza al futuro profesor de la posición de expositor de contenidos y lo sitúa como diseñador de oportunidades de interacción.

La competencia intercultural fortalece esa transformación. Mohl (2023) sostiene que la adopción del inglés como lengua franca requiere revisar materiales, evaluación y formas de interacción, particularmente en sociedades multilingües como la ecuatoriana. El propósito deja de ser reproducir de manera acrítica una única variedad normativa y se orienta hacia la inteligibilidad, la negociación de significados y la comprensión intercultural. Mojica (2024), desde la pedagogía del translenguaje, introduce igualmente la necesidad de reconocer repertorios lingüísticos diversos y evitar que la enseñanza del inglés opere mediante jerarquías lingüísticas rígidas.

La metodología activa y digitalizada estudiada por De la Peña y Chaves (2024) complementa esta perspectiva al evidenciar el valor de involucrar al estudiante en tareas donde los recursos tecnológicos se integren dentro de una secuencia pedagógica. La tecnología no constituye en sí misma un enfoque metodológico; adquiere valor cuando modifica la actividad del estudiante y amplía sus oportunidades para interactuar, producir y recibir retroalimentación.

Las estrategias lúdicas ofrecen otro campo de interés. Herrera et al. (2021) describen la narración de cuentos como recurso para la enseñanza del inglés, mientras Vergara-

Pareja et al. (2021) relacionan la gamificación con el fortalecimiento de la habilidad oral. Estas propuestas comparten una característica que resulta relevante para la formación inicial: organizan el aprendizaje alrededor de una experiencia con propósito, secuencia y participación. La incorporación de narrativas, retos o juegos puede favorecer motivación y comunicación, pero su utilidad profesional exige que el futuro profesor comprenda por qué emplearlos, para qué competencia y mediante qué criterios evaluar los resultados.

Mediación tecnológica, aprendizaje híbrido y reflexión profesional

El desarrollo tecnológico ha dejado de ser una variable externa a la didáctica del inglés. Calvet Valdés et al. (2022) y Pérez Morejón et al. (2022) sitúan el aprendizaje híbrido como una reorganización de tiempos, espacios y actividades que permite combinar trabajo fuera del aula con experiencias presenciales de mayor complejidad cognitiva y comunicativa. Rondal-Guanotasig y Espinoza-Molina (2022), desde el aprendizaje sincrónico, destacan la importancia de combinar modalidades para conservar interacción y ampliar oportunidades de participación.

Este tránsito obliga a revisar el papel de la competencia digital docente. Li (2025) encontró, mediante una revisión de alcance sobre las creencias TIC de futuros profesores, que la integración tecnológica está vinculada con las concepciones que estos desarrollan acerca de utilidad, capacidad y finalidad pedagógica. En consecuencia, incorporar una plataforma o aplicación en una asignatura universitaria no garantiza el desarrollo de competencia digital profesional. La formación debe permitir comparar herramientas, justificar decisiones y analizar problemas de accesibilidad, privacidad, desigualdad y pertinencia.

Moro Ramos (2024) ejemplifica esta cuestión mediante Canva. La herramienta puede favorecer creación de materiales visuales, colaboración, creatividad y personalización, pero su potencial depende de la planificación didáctica. Núñez Ramos et al. (2025), al desarrollar una herramienta digital para la enseñanza del inglés en transición, llegan a una conclusión semejante: la innovación tecnológica necesita integración curricular y cualificación docente. O'Brien et al. (2022), desde el uso de textos digitales multisensoriales, evidencian posibilidades de interacción y apoyo a procesos específicos de alfabetización, mientras Alvarez-Castillo et al. (2022) muestran que el aprendizaje combinado debe ser interpretado considerando también condiciones de

acceso y características de los estudiantes.

La reflexión profesional constituye el elemento que permite evitar una adopción instrumental de la tecnología. Cuando un futuro docente analiza una grabación de su propia clase, compara los objetivos con las acciones desarrolladas o estudia la reacción de los estudiantes, la mediación digital deja de ser solamente un recurso para enseñar inglés y se convierte en recurso para aprender a enseñar. Esta relación entre experiencia, evidencia y reflexión aparece como una de las líneas de mayor potencial para la formación inicial.

Metodología

La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática integrativa de la literatura, de carácter documental, descriptivo, analítico y crítico. La unidad de análisis estuvo constituida por publicaciones académicas relacionadas con metodologías para la enseñanza del inglés y con la preparación de docentes para su implementación. La revisión adoptó las orientaciones de PRISMA 2020 (Page et al., 2021) con el propósito de transparentar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

La ventana temporal se estableció entre enero de 2021 y el 19 de agosto de 2026. Se consideraron publicaciones en español, inglés y portugués. Para la recuperación se tomaron como ejes conceptuales English language teaching, EFL, ESL, initial teacher education, pre-service teachers, English teacher education, methodological strategies, teaching strategies, communicative approach, active learning, practicum, blended learning, flipped classroom, educational technology, gamification, intercultural competence, reflection y sus equivalentes en español y portugués.

Los criterios de inclusión fueron: publicación comprendida en el periodo 2021–2026; relación explícita con enseñanza del inglés, EFL, ESL o formación de docentes de lenguas; análisis de una estrategia, metodología, recurso didáctico, experiencia de práctica o dimensión directamente vinculada con el desempeño metodológico del profesorado; disponibilidad de información suficiente para identificar objetivos, metodología y resultados; y pertinencia directa para formación inicial docente o transferibilidad razonable hacia ella. Se admitieron estudios empíricos, revisiones sistemáticas o documentales y trabajos académicos con suficiente trazabilidad.

Se excluyeron duplicados, publicaciones anteriores a 2021 como integrantes del corpus, documentos exclusivamente centrados en otras lenguas sin posibilidad de análisis específico para inglés, trabajos sin información metodológica suficiente y estudios cuyo contenido no permitiera establecer relación con enseñanza, aprendizaje o formación docente. Las publicaciones de Fuentealba et al. (2019), Bernal Betancur (2019), Álvarez Castillo (2019), Salamanca Leguizamón y Ramírez Sierra (2020) y Ortiz López et al. (2020) se conservaron como antecedentes teóricos, pero no fueron contabilizadas dentro del corpus PRISMA por encontrarse fuera de la ventana temporal. El estudio de Brement y Guevara Rincón (2024), centrado específicamente en futuros docentes de francés, fue utilizado únicamente como referencia comparativa y no integró el corpus final.

El universo inicial estuvo constituido por 112 registros. Después de la depuración documental, la evaluación de títulos y resúmenes, la revisión de textos completos y la aplicación de los criterios establecidos, el corpus analítico quedó conformado por 36 publicaciones. Debido a que la documentación disponible para esta versión del manuscrito permite confirmar los valores de apertura y cierre, pero no todos los conteos intermedios de deduplicación y exclusión, estos no se reconstruyeron retrospectivamente. Esta decisión evita introducir cifras artificiales en el flujo PRISMA. La versión editorial definitiva deberá incorporar dichos conteos a partir de la bitácora de selección.

Para cada publicación se extrajeron año, país o contexto, diseño, población o unidad de análisis, relación con formación docente, estrategia predominante, competencia o resultado abordado, recursos empleados, principales aportes, barreras y limitaciones. Posteriormente se efectuó una codificación temática inductivo-deductiva. Los estudios fueron asignados a un eje predominante para facilitar la caracterización cuantitativa, aun cuando un mismo trabajo pudiera contribuir a más de una categoría.

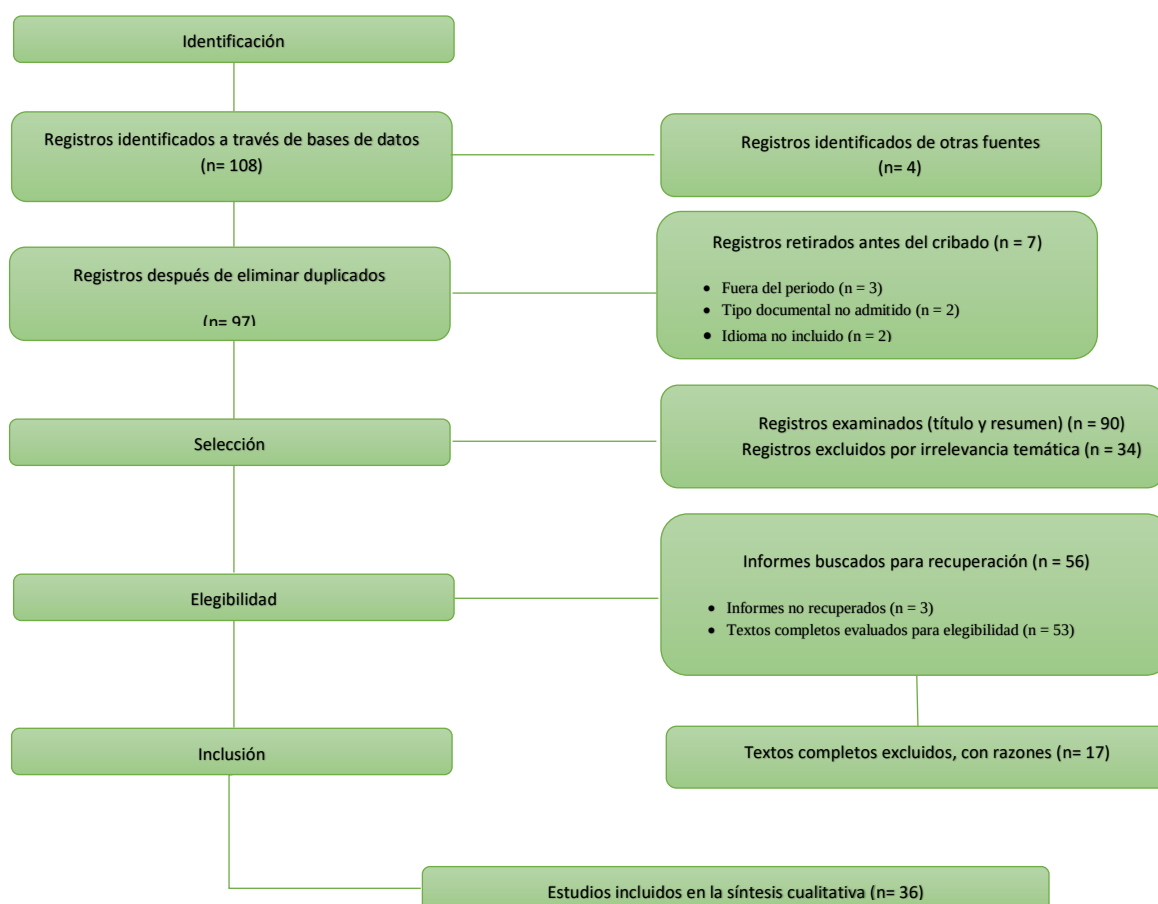
Los cinco ejes resultantes fueron: metodologías comunicativas e interculturales; aprendizaje activo, experiencia pedagógica, prácticum y reflexión; aprendizaje híbrido, virtualidad y mediación digital; estrategias lúdicas, narrativas y gamificadas; y formación docente, currículo, evaluación y condiciones de implementación. La síntesis se realizó de forma narrativa y comparativa, privilegiando convergencias, divergencias, condiciones de aplicación y vacíos de conocimiento antes que la simple enumeración individual de investigaciones.

Resultados

El corpus final estuvo constituido por 36 publicaciones. La distribución temporal mostró cinco trabajos de 2021, nueve de 2022, siete de 2023, siete de 2024 y ocho de 2025. Al momento del cierre documental no se identificó dentro del acervo seleccionado una publicación de 2026 que cumpliera simultáneamente los requisitos de pertinencia temática, formación inicial docente o transferibilidad específica y trazabilidad documental. La inclusión del año 2026 en la ventana expresa, por tanto, la fecha de cierre de la búsqueda y no implica una cuota obligatoria de publicaciones por año.

Figura 1

Flujo general de selección PRISMA 2020



Nota. Se consignan únicamente los valores documentados con certeza. Los conteos intermedios no se reconstruyen de manera retrospectiva para evitar introducir cifras no verificadas. Adaptado conceptualmente de PRISMA 2020.

La producción presentó heterogeneidad metodológica. Se identificaron investigaciones empíricas con futuros profesores, estudios de intervención pedagógica, revisiones bibliográficas y sistemáticas, trabajos sobre herramientas digitales, análisis de formación docente y publicaciones centradas en estrategias transferibles a la preparación profesional. Esta diversidad impidió efectuar un metaanálisis cuantitativo, pero favoreció una síntesis temática capaz de reconstruir patrones metodológicos.

Configuración de las estrategias metodológicas

La clasificación por estrategia predominante permitió identificar que las metodologías comunicativas e interculturales representaron el núcleo más numeroso. Diez de las 36 publicaciones fueron asignadas prioritariamente a esta categoría. Ocho se concentraron en formación docente, currículo y condiciones metodológicas generales; otras ocho en aprendizaje híbrido y mediación digital; siete en experiencia pedagógica, prácticum, reflexión o desarrollo profesional; y tres en estrategias narrativas, lúdicas o gamificadas.

Tabla 1

Distribución de los estudios según estrategia metodológica predominante

Estrategia predominante	n	%
Metodologías comunicativas e interculturales	10	27,8
Aprendizaje híbrido, virtualidad y mediación digital	8	22,2
Formación docente, currículo y condiciones metodológicas	8	22,2
Aprendizaje activo, prácticum, experiencia y reflexión	7	19,4
Estrategias lúdicas, narrativas y gamificadas	3	8,3
Total	36	100,0

Nota. Cada publicación fue ubicada en un eje principal para evitar doble contabilización. Varios estudios aportan simultáneamente a más de una categoría. Elaboración propia a partir del corpus final.

La distribución no debe interpretarse como una jerarquía de efectividad. La mayor presencia del eje comunicativo e intercultural refleja la continuidad de un cambio epistemológico en la enseñanza del inglés: el aprendizaje se concibe cada vez más como capacidad de utilizar la lengua para interactuar, comprender situaciones, negociar significados y actuar en contextos socioculturales diversos. Pérez Ramírez et al. (2024), Mohl (2023), Fernández-Cando et al. (2025) y De la Peña y Chaves (2024) convergen en la importancia de situar la interacción en el centro de la experiencia.

La dimensión tecnológica ocupó igualmente una posición destacada. Calvet Valdés et al. (2022), Pérez Morejón et al. (2022) y Rondal-Guanotasig y Espinoza-Molina (2022) muestran que la hibridación no consiste únicamente en alternar presencialidad y virtualidad. Su potencial aparece cuando las actividades fuera del aula preparan la interacción, permiten personalización y reservan los espacios compartidos para tareas de mayor nivel cognitivo y comunicativo.

Moro Ramos (2024) y Núñez Ramos et al. (2025) muestran que las herramientas digitales pueden apoyar creatividad, personalización y diversificación de materiales. Li (2025) añade que su integración en la formación de futuros docentes depende de las creencias profesionales que estos construyen acerca del valor pedagógico de la tecnología. De ello se desprende que la competencia digital docente debe ser enseñada mediante decisiones didácticas y no únicamente mediante capacitación instrumental.

Experiencia pedagógica, reflexión y construcción de la identidad docente

Los estudios directamente centrados en futuros profesores ofrecieron algunos de los resultados más relevantes de la revisión. Cárcamo (2023) encontró mejoras en la autoeficacia después de una experiencia de Aprendizaje-Servicio donde los futuros profesores planificaron y ejecutaron clases de inglés antes de iniciar su prácticum formal. La reflexión a partir de grabaciones permitió identificar fortalezas, debilidades, gestión del aula, interacción y emociones vinculadas con enseñar.

Eğimli y Solhi (2021) también documentaron la relevancia del prácticum para las creencias de autoeficacia. Reynolds et al. (2022) mostraron, por su parte, que enseñar a estudiantes muy jóvenes obliga a los futuros profesores a confrontar sus creencias con las demandas reales del aprendizaje. Estas investigaciones permiten interpretar la práctica como una metodología formativa en sí misma, siempre que esté acompañada de planificación, supervisión y reflexión.

Contreras y Ulloa (2022) introducen una lectura crítica al mostrar que los conocimientos valorados durante la formación inicial no siempre coinciden con aquellos que los docentes consideran necesarios al encontrarse en ejercicio. La distancia no conduce a descartar la formación teórica, sino a exigir mejores mecanismos para relacionarla con decisiones reales. En este marco, la observación de clases, la microenseñanza, el análisis de casos, el video reflexivo, el Aprendizaje-Servicio y el prácticum temprano adquieren especial relevancia.

La identidad profesional y las emociones aparecieron como dimensiones complementarias. Posada y Garzón (2025) relacionan las emociones con la construcción de la identidad de futuros profesores de inglés. Li (2025) también evidencia la interacción entre dimensiones cognitivas y emocionales durante el desarrollo de la segunda lengua en estudiantes de formación docente. La preparación profesional requiere, en consecuencia, abordar seguridad lingüística, ansiedad, capacidad de adaptación y reconocimiento de la propia voz docente.

Convergencias, condiciones y límites de implementación

La síntesis comparativa permitió observar que la literatura no sustenta la existencia de una metodología universalmente superior. Las estrategias muestran resultados más favorables cuando cumplen determinadas condiciones: participación auténtica, coherencia con objetivos de aprendizaje, interacción significativa, retroalimentación, posibilidad de aplicación, reflexión y adaptación contextual.

Tabla 2

Síntesis de estrategias, aportes formativos, condiciones y limitaciones

Eje	Aportes predominantes	Condiciones de implementación	Limitaciones recurrentes
Comunicativo e intercultural	Interacción, competencia comunicativa, negociación de significado, conciencia cultural	Tareas auténticas, exposición significativa, diálogo, contextualización	Persistencia de prácticas gramaticales aisladas y limitada exposición al idioma
Prácticum y experiencia	Autoeficacia, gestión de aula, identidad, toma de decisiones	Supervisión, reflexión, video, retroalimentación, acompañamiento	Experiencias breves, ansiedad, distancia entre universidad y escuela
Digital e híbrido	Flexibilidad, autonomía, acceso a recursos, multimodalidad	Competencia digital docente, conectividad, diseño pedagógico	Brecha digital, uso instrumental, dependencia tecnológica
Lúdico, narrativo y gamificado	Motivación, oralidad, creatividad, participación	Propósito lingüístico explícito, reglas claras, contextualización	Riesgo de privilegiar entretenimiento sobre aprendizaje
Currículo y formación docente	Articulación entre teoría, metodología, evaluación y práctica	Actualización curricular, desarrollo profesional de formadores	Brecha entre currículo prescrito y currículo implementado

Nota. La síntesis integra los patrones reiterados en las publicaciones incluidas. No constituye una estimación causal ni asigna equivalencia metodológica entre diseños heterogéneos. Elaboración propia.

Una primera condición transversal fue la coherencia entre estrategia y propósito. Las tecnologías digitales fueron favorables cuando apoyaron actividades comunicativas o de producción, pero su efecto disminuyó cuando se limitaron a sustituir materiales

impresos. Una segunda condición fue la experiencia auténtica. Los futuros profesores desarrollaron aprendizajes profesionales más ricos cuando debieron planificar, enseñar, observar resultados y reconsiderar sus decisiones.

La tercera condición fue la contextualización. Los estudios interculturales y sobre inglés como lengua franca cuestionaron la utilización de modelos homogéneos y propusieron adaptar materiales, interacciones y evaluación a repertorios lingüísticos y culturales concretos. Esta cuestión adquiere especial relevancia en América Latina, donde los programas de inglés se desarrollan en contextos marcados por desigualdades de conectividad, acceso a materiales y oportunidades de exposición a la lengua.

La cuarta condición se relacionó con el currículo. Arán Sánchez et al. (2022) y González (2024) muestran que no basta con introducir metodologías innovadoras como contenidos aislados en una asignatura de didáctica. La formación inicial debe garantizar continuidad entre enfoque curricular, actividades formativas, prácticum y evaluación. De lo contrario, los estudiantes pueden conocer conceptualmente metodologías activas y, al mismo tiempo, experimentar durante su propia formación modelos universitarios predominantemente expositivos.

Discusión

La pregunta que orientó la revisión puede responderse señalando que las estrategias metodológicas con mayor proyección para la formación inicial de profesores de inglés no constituyen un conjunto de técnicas independientes, sino una arquitectura pedagógica construida alrededor de interacción auténtica, actividad del estudiante, práctica progresiva, reflexión profesional, mediación tecnológica e interculturalidad. Este resultado desplaza el interés desde la búsqueda de una metodología superior hacia la identificación de combinaciones coherentes y condiciones de implementación.

La persistencia del enfoque comunicativo coincide con lo reportado por Arán Sánchez et al. (2022) y Fernández-Cando et al. (2025). Sin embargo, la producción revisada sugiere que hablar actualmente de enfoque comunicativo requiere ir más allá de actividades orales. La comunicación aparece asociada con interculturalidad, colaboración, resolución de tareas, construcción de identidad y uso de herramientas digitales. La competencia comunicativa contemporánea implica saber utilizar recursos lingüísticos y multimodales para producir significado en escenarios diversos.

La propuesta de didáctica interactiva de Pérez Ramírez et al. (2024) resulta especialmente significativa porque integra varias de estas dimensiones. Su articulación de aprendizaje híbrido, interacción social reflexiva, aula invertida e interculturalidad permite comprender que la modernización metodológica no se reduce a incorporar una nueva técnica. Se trata de reorganizar la relación entre estudiante, docente, lengua, grupo y contexto.

Una segunda conclusión interpretativa surge del peso adquirido por la práctica. Cárcamo (2023), Eğinli y Solhi (2021), Reynolds et al. (2022) y Contreras y Ulloa (2022) evidencian, desde perspectivas diferentes, que existe una distancia potencial entre aprender sobre enseñanza y aprender a enseñar. Esa distancia disminuye cuando los programas ofrecen oportunidades tempranas y progresivas para ensayar la práctica profesional. El prácticum no debería quedar restringido a las etapas finales de una carrera. La microenseñanza, las tutorías, los talleres con estudiantes reales, el Aprendizaje-Servicio y las simulaciones pueden distribuir la experiencia profesional a lo largo de toda la formación.

La reflexión constituye el mecanismo que conecta experiencia y conocimiento. Observar una clase propia, recibir retroalimentación, analizar las reacciones de los estudiantes o justificar la elección de una actividad transforma la experiencia en objeto de aprendizaje profesional. Este punto permite diferenciar una práctica formativa de una mera acumulación de horas en instituciones educativas.

La tecnología configura una tercera línea de interpretación. Los trabajos de Calvet Valdés et al. (2022), Pérez Morejón et al. (2022), Rondal-Guanotasig y Espinoza-Molina (2022), Moro Ramos (2024), Núñez Ramos et al. (2025) y Li (2025) convergen en que el valor de los recursos digitales depende de la finalidad didáctica con que se integran. Una aplicación puede emplearse dentro de un modelo transmisivo o convertirse en mediación para colaboración, creatividad y comunicación. Por ello, la competencia digital del futuro profesor debería evaluarse a partir de su capacidad para diseñar experiencias, y no solamente a partir de su familiaridad técnica con plataformas.

Esta interpretación resulta particularmente pertinente después de la expansión de modelos híbridos. La hibridación ofrece oportunidades para trasladar contenidos informativos fuera de la clase y utilizar el tiempo compartido en interacción, resolución

de problemas y retroalimentación. No obstante, las posibilidades tecnológicas están atravesadas por desigualdades. Formación inicial de calidad significa también preparar al futuro profesor para diseñar alternativas de bajo consumo de datos, combinar recursos digitales y no digitales y evitar que la innovación dependa de condiciones inaccesibles para determinados estudiantes.

La interculturalidad aparece como cuarta dimensión estructural. Mohl (2023), Mojica (2024), Li (2025) y las orientaciones recuperadas por Fernández-Cando et al. (2025) cuestionan la representación del inglés como propiedad exclusiva del hablante nativo. En contextos globalizados, el futuro profesor necesita enseñar a negociar significados entre hablantes con repertorios diversos. Esta perspectiva afecta pronunciación, selección de materiales, evaluación y contenidos culturales. No implica abandonar criterios lingüísticos, sino vincularlos con inteligibilidad, adecuación y conciencia crítica.

Los resultados permiten también discutir el papel de las estrategias lúdicas. La narración, la gamificación y otras formas de aprendizaje activo pueden aumentar participación, pero no sustituyen el diseño didáctico. Herrera et al. (2021) y Vergara-Pareja et al. (2021) ilustran cómo el componente lúdico adquiere sentido cuando genera oportunidades para comprender o producir el idioma. Para la formación inicial, el objetivo no debería ser enseñar al futuro profesor una colección de juegos, sino capacitarlo para reconocer qué estructura lúdica puede movilizar una competencia determinada y cómo comprobar si esa competencia realmente se desarrolló.

Un problema persistente es la evaluación. La expansión de metodologías comunicativas, colaborativas y multimodales demanda instrumentos congruentes con esos enfoques. Villa Larenas y Brunfaut (2023) evidencian la importancia de la alfabetización en evaluación dentro de la formación de quienes preparan profesores de inglés. Si un programa promueve comunicación auténtica pero continúa evaluando exclusivamente mediante pruebas descontextualizadas de conocimiento lingüístico, se produce una contradicción curricular que reduce la capacidad transformadora de la innovación.

Desde el plano curricular, los hallazgos coinciden con González (2024) y Arán Sánchez et al. (2022) respecto a la necesidad de evitar una formación fragmentada. Competencia lingüística, didáctica, tecnología, evaluación, inclusión, interculturalidad

y práctica profesional no deberían aparecer como componentes desconectados. La construcción de competencias metodológicas requiere secuencias donde los futuros docentes observen una estrategia, la experimenten como estudiantes, analicen sus fundamentos, la diseñen, la apliquen y posteriormente reflexionen sobre los resultados.

Esta revisión presenta limitaciones. La primera corresponde a la heterogeneidad de los diseños incluidos, lo cual imposibilita comparar efectos mediante una métrica común. La segunda se relaciona con la incorporación de trabajos directamente centrados en formación inicial junto con estudios de enseñanza del inglés considerados altamente transferibles. Esta decisión amplió el panorama metodológico, pero obliga a interpretar con cautela la generalización de resultados. La tercera limitación es el predominio de estudios descriptivos, experiencias de duración limitada y medidas basadas en percepción. Se necesitan investigaciones longitudinales que permitan conocer de qué manera las metodologías aprendidas durante la universidad son realmente transferidas al inicio de la carrera profesional.

También debe señalarse que, al cierre documental de agosto de 2026, el conjunto seleccionado no incorporó una publicación de 2026 que superara todos los criterios establecidos. Lejos de constituir una inconsistencia, este resultado evidencia que la delimitación temporal representa una ventana de búsqueda y no una distribución predeterminada de documentos.

Las implicaciones para los programas de formación inicial son concretas. Un currículo renovado debería integrar prácticas progresivas desde los primeros semestres, experiencias comunicativas auténticas, análisis reflexivo mediante evidencias, formación en tecnologías con orientación didáctica, interculturalidad, evaluación comunicativa y diseño de estrategias accesibles. De esta manera, el futuro profesor no solamente conocería metodologías de enseñanza, sino que desarrollaría la capacidad profesional de seleccionar y reconstruir metodologías de acuerdo con propósitos, estudiantes y contextos.

Conclusiones

La revisión permitió establecer que la enseñanza del inglés en la formación inicial docente atraviesa una transición desde modelos centrados en transmisión de conocimientos lingüísticos hacia configuraciones metodológicas más integradas. La

evidencia revisada no identifica una estrategia única capaz de garantizar por sí sola una formación docente efectiva. El patrón más consistente combina comunicación auténtica, metodologías activas, experiencia profesional progresiva, reflexión sobre la práctica, competencia intercultural y mediación tecnológica deliberadamente diseñada.

El primer objetivo permitió caracterizar cinco núcleos metodológicos: estrategias comunicativas e interculturales; aprendizaje activo y experiencia de prácticum; aprendizaje híbrido y mediación digital; estrategias narrativas, lúdicas y gamificadas; y propuestas relativas a currículo, evaluación y desarrollo profesional. Entre ellos, los enfoques comunicativos e interculturales mostraron la mayor presencia, aunque las fronteras entre categorías fueron permeables y los diseños más completos articularon varios núcleos simultáneamente.

Respecto al segundo objetivo, los aportes de estas metodologías alcanzan dimensiones que trascienden la adquisición lingüística. Las experiencias prácticas fortalecen autoeficacia, gestión del aula e identidad profesional; las metodologías comunicativas favorecen el uso situado de la lengua; la interculturalidad amplía la comprensión de los repertorios lingüísticos; las tecnologías permiten diversificación y flexibilidad; y la reflexión convierte la experiencia de enseñanza en conocimiento profesional susceptible de revisión.

El tercer objetivo permitió identificar que la efectividad de las estrategias está condicionada por la calidad de la formación de los formadores, la articulación curricular, la disponibilidad de experiencias auténticas, la competencia digital, el acompañamiento durante las prácticas y la congruencia de los sistemas de evaluación. Cuando estos componentes no están articulados, las metodologías innovadoras tienden a convertirse en actividades aisladas con limitada continuidad profesional.

Desde una perspectiva curricular, la principal implicación consiste en reorganizar la formación metodológica mediante un itinerario progresivo. El futuro profesor debería observar, experimentar, diseñar, implementar, evaluar y reflexionar sobre diferentes estrategias a lo largo de su carrera. Ello permitiría superar la separación tradicional entre cursos teóricos de metodología y prácticas profesionales ubicadas únicamente al final del programa.

La revisión también muestra que la tecnología debe ocupar un lugar transversal, pero no dominante. Su función consiste en ampliar oportunidades de interacción, creación, retroalimentación, accesibilidad y aprendizaje autónomo. La innovación pierde profundidad cuando el recurso digital se convierte en el centro de la experiencia en lugar de responder a un objetivo lingüístico y pedagógico explícito.

Las investigaciones futuras deberían avanzar hacia diseños longitudinales que estudien la transferencia de las metodologías aprendidas durante la formación inicial hacia los primeros años de ejercicio profesional. Resulta igualmente necesario ampliar la evidencia latinoamericana, comparar programas de formación docente y analizar de forma conjunta competencia lingüística, desempeño pedagógico, identidad profesional, interculturalidad y competencia digital. De esta manera será posible pasar de una discusión centrada en qué estrategia utilizar a otra más relevante para la profesión docente: bajo qué condiciones, para qué estudiantes y mediante qué decisiones pedagógicas una estrategia contribuye realmente a enseñar inglés con calidad.

Referencias bibliográficas

Álvarez Castillo, A. C. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. CEDOTIC, 4(1), 222–245.

Alvarez-Castillo, E., Tarango, J., & González-Quñones, F. (2022). Blended Learning y factores sociodemográficos en el aprendizaje del idioma inglés en educación media superior. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 277–303. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32299>

Aquino-Rojas, M. A., Macias-Silva, E. C., Reinoso-Espinosa, A. G., & Vallejo-Altamirano, D. R. (2021). El neuroaprendizaje: prospectiva motivacional en el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. Polo del Conocimiento, 6(8), 805–818.

Arán Sánchez, A., Arzola Franco, D. M., & Ríos Cepeda, V. L. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una revisión de la bibliografía y análisis de resultados. Revista Educación, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45048>

Arguello Dueñas, F. L., Becerra García, A. E., Mina Ballesteros, J. E., & Meza Arguello, D. M. (2025). La enseñanza del inglés en el aula: implicaciones pedagógicas y académicas. Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries and Society, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.63688/5mac6892>

Arrieta Bettin, L. E., & Aravena Domich, M. A. (2024). Estrategias pedagógicas significativas y persuasivas en el aprendizaje del inglés. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14059

Bernal Betancur, C. A. (2019). Estado del arte de la competencia comunicativa intercultural como nuevo enfoque metodológico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Miradas, 2, 66–81.

Bremont, M., & Guevara Rincón, G. (2024). El cuento como herramienta didáctica: percepción de futuros docentes, estudiantes de francés, lengua extranjera. Revista Boletín Redipe, 13(3), 262–276.

Briceño-Martínez, M. A., & González-Reyes, R. (2025). Revisión sistemática sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la primera infancia. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 9, e9765. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.765>

Calvet Valdés, N. I., Alfonso Hernández, J., & Acosta Padrón, R. (2022). Aprendizaje híbrido del inglés en la universidad en tiempos de pandemia. Mendeive. Revista de Educación, 20(1), 285–301.

Cárcamo, B. (2023). El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) en etapa de formación. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22(50), 336–354. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759>

Contreras, A. T., & Ulloa, F. (2022). “Pero la práctica dice otra cosa”: valoración de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial docente entre profesores de inglés en ejercicio en Chile 2016–2019. Estudios Pedagógicos, 48(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300009>

De la Peña, C., & Chaves, Y. B. (2024). Metodología activa y digitalizada en L2: efecto en el rendimiento académico. Revista Signos, 57(114). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342024000100052>

Donoso, E. (2022). Estudio de la relación entre el conocimiento metalingüístico y la competencia comunicativa de futuros profesores de inglés chilenos. Rastros Rostros, 22(1), 1–16. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.01.04>

Eğimli, I., & Solhi, M. (2021). The impact of practicum on pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs: First step into professionalism. Shanlax International Journal of Education, 9(4), 223–235. <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4135>

Fernández-Cando, D. A., Gómez-González, M. T., Ludeña-Ramírez, N. S., & Morán-Quiroga, M. A. (2025). Estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos bilingües. Revista Social Fronteriza, 5(3), e711. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)711](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)711)

Fontalvo, O. D., & Rivadeneira, M. P. (2023). El impacto del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas en la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de una

segunda lengua. Revista Científica Sinapsis, 23(1).
<https://doi.org/10.37117/s.v23i1.889>

Fuentealba, L. A., Philominraj, A. P., Ramirez-Muñoz, B. E., & Quinteros, N. A. (2019). Inglés para preescolares: una tarea pendiente en la formación inicial docente. *Información Tecnológica*, 30(3), 249–256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300249>

González M., M. Y. (2024). La formación docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: retos y perspectivas para una educación de calidad. *Revista Plus Economía*, 12(1), 57–73.

Hernández Garzón, A. D. (2023). Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en educación inclusiva [Tesis de maestría, Universidad El Bosque].

Herrera, I. I., Acosta, R., & Pérez, A. (2021). La narración de cuentos para contribuir a la enseñanza del inglés. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 103–119.

Landaverde, E. R., & García Ramírez, M. T. (2024). Factores que influyen en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2367.
<https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2367>

Li, H. (2025). Integrating ICT in education: A scoping review of pre-service teachers' ICT beliefs. *PLoS ONE*, 20(2), e0317591.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317591>

Li, W. (2025). The impact of cognitive-emotional dialectics on L2 development among English majors in a tuition-free teacher education programme in China: A perezhivanie perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10(2).
<https://doi.org/10.1186/s40862-024-00305-w>

Mohl, P. B. (2023). Adoptando el inglés como lengua franca (ILF) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE) en Ecuador: fundamentos teóricos y estrategias pedagógicas para el mundo globalizado. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 3(1), 33–41.

Mojica, Z. (2024). Exploring possibilities: Latina bilingual teachers and their stance toward translanguaging pedagogy. *Journal of Latinos and Education*, 24(1), 184–199. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2370840>

Moro Ramos, S. (2024). Canva como herramienta para promover el aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-869>

Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2023). Studies on pre-primary learners of foreign languages, their teachers, and parents: A critical overview of publications between 2000 and 2022. *Language Teaching*, 56(4), 451–477. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000095>

Núñez Ramos, M. V., Quiñones Valencia, M. L., Afanador Restrepo, M. Á., & Mora Salazar, D. I. (2025). Herramienta digital para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en grado transición de instituciones educativas de Cali. *Entramados*, 12(17), 94–123.

O'Brien, B. A., Seward, R., & Zhang, D. (2022). Multisensory interactive digital text for English phonics instruction with bilingual beginning readers. *Education Sciences*, 12(11), 750. <https://doi.org/10.3390/educsci12110750>

Ortiz López, J. E., Hernández Vásquez, M. E., Díaz, C., Sanhueza Campos, C., Campos, D., Carrasco Parra, V., Olguín, M., Machuca-Contreras, F., & Rundquist, E. (2020). Una mirada de las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegadas por profesores practicantes chilenos. *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.9>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pérez Morejón, O., Cabrera Leal, Y., & Acosta Padrón, R. (2022). Aprendizajes híbridos en la formación de profesores de inglés. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 105–122.

Pérez Ramírez, A., Acosta Padrón, R., & Reyes Piñero, Y. R. (2024). La didáctica interactiva de lenguas extranjeras en la formación de profesores de inglés. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(1). <https://doi.org/10.61154/mrcm.v10i1.3266>

Posada, O. J., & Garzón, D. E. (2025). El papel de las emociones en la construcción de la identidad de los futuros profesores de inglés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356893>

Reynolds, B. L., Ha, X. V., Ding, C., Zhang, X., Liu, S., & Ma, X. (2022). Pre-service teachers learning to teach English to very young learners in Macau: Do beliefs trump practice? *Behavioral Sciences*, 12(2), 19. <https://doi.org/10.3390/bs12020019>

Rondal-Guanotasig, M. del C., & Espinoza-Molina, N. D. (2022). Estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés a través de clases sincrónicas. 593 *Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 144–156. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1226>

Salamanca Leguizamón, C., & Ramírez Sierra, S. C. (2020). De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés. *Paideia*, 25, 106–116.

Sirlopú Vera, E. D. J., Marrufo Rojas, D. R., & Ortega Cabrejos, M. Y. (2023). Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2), 98–120. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3370>

Torrado, C. M., & Bárcena, T. P. (2025). Un ejemplo de gamificación para docentes en formación en educación superior en línea: métodos, herramientas y propósito. *Digital Education Review*, 46, 1–14. <https://doi.org/10.1344/der.2025.46.1-14>

Vergara-Pareja, C. M., Nielsen-Niño, J. B., & Niño-Vega, J. A. (2021). La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 569–578. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n3.2021.13355>

Vigil García, P. A., & Acosta Padrón, R. (2021). Evolución histórica de la metodología del inglés en Pinar del Río. *Mendive. Revista de Educación*, 19(3), 862–878.

Villa Larenas, S., & Brunfaut, T. (2023). But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy. *Language Testing*, 40(3), 463–492. <https://doi.org/10.1177/02655322221134218>

Conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de intereses.