LA ENSEÑANZA EN EQUIPO COMO UN MODELO ALTERNATIVO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE PROFESORES DE INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO EN CHILE

TEAM-TEACHING AS AN ALTERNATIVE MODEL FOR PRACTICE-BASED ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY IN CHILE

L'ENSEIGNEMENT EN ÉQUIPE, UN MODÈLE DANS LA FORMATION PRATIQUE DES PROFESSEURS D'ANGLAIS. UNE ÉTUDE DE CAS AU CHILI

Malba Barahona

Ph. D. en Educación, The Australian National University, Canberra, Australia. Profesora asociada, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

El Bosque 1290, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile.

malba.barahanad@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4587-5794>

Ximena Ibaceta

Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de inglés, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora agregada, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

El Bosque 1290, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile.

xibaceta@gmail.com

Este artículo se inserta en el proyecto "Improving Collaboration between Schools and Universities to Support More Effectively Pre-service Teachers' Learning", financiado por CONICYT-Chile (Proyecto PAI N.º 82140007 2015-2017)

RESUMEN

En las últimas décadas la integración de prácticas progresivas se ha convertido en una tendencia mundial en la formación inicial de profesores de inglés como lengua extranjera. En este contexto, se observa una necesidad de explorar modelos alternativos que permitan el desarrollo de prácticas reflexivas y colaborativas. Esta investigación explora el modelo de enseñanza en equipo como un modelo alternativo en la formación práctica de profesores de inglés. La investigación es un estudio de caso enmarcado en la tradición cualitativa y examina la experiencia de enseñanza en equipo de un grupo de profesoras en formación de pedagogía en inglés en Chile. Los resultados de esta investigación sugieren que el modelo de enseñanza en equipo promueve una retroalimentación efectiva entre pares que impacta directamente en el desarrollo profesional y el desarrollo de la identidad de las profesoras en formación, y es igualmente efectivo en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

Palabras claves: desarrollo profesional; enseñanza en equipo; formación de profesores; identidad de profesores de inglés; inglés lengua extranjera; prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

In recent decades progressive teaching practices have become a global trend in English-as-a-Foreign-Language teachers' initial training. Against this backdrop, there is some need to explore alternative models that allow the development of reflective and collaborative practices. This research project aims precisely at responding to this need and explores team teaching as an alternative approach in the contexts of initial teacher education. This case study examines a team-based teaching experience lived by a group of pre-service English teachers in Chile. This study's findings reveal that the team teaching model promoted effective peer feedback, contributing to their professional development and the construction of their teachers' identity. Finally, based on the results of the study, a discussion on

Recibido: 2017-09-14 / Aceptado: 2018-07-13 / Publicado: 2019-09-18
doi: 10.17533/udea.ikala.v24n03a03

the feasibility of implementing a teaching-based teaching system within the curriculum of initial teacher education is discussed.

Keywords: preservice teacher education; practicum; team-teaching; English as a Foreign language; teacher identity; professional development.

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, intégrer des pratiques progressives dans la formation initiale de professeurs d'anglais langue étrangère est une tendance mondiale. De là le besoin d'explorer des modèles alternatifs qui permettent de développer des pratiques réflexives y collaboratives. Cette étude explore le modèle d'enseignement en équipe comme modèle alternatif dans la formation pratique de professeurs d'anglais. Elle adopte l'étude de cas inscrit dans la tradition qualitative afin d'examiner l'expérience d'enseignement en équipe de professeures en stage de formation pédagogique en anglais au Chili. Les résultats montrent que ce modèle d'enseignement favorise une rétroalimentation réelle entre pairs dont l'effet sur le développement professionnel et identitaire des participantes est bénéfique; il l'est également dans la formation de professeurs d'anglais langue étrangère.

Mots-clés : développement professionnel, enseignement en équipe, formation de professeurs, identité-professeurs d'anglais, anglais langue étrangère, pratiques pédagogiques.

Introducción

La literatura internacional relacionada con la formación inicial de profesores de inglés ha revelado una clara disociación entre teoría y práctica, y ha puesto en evidencia la desarticulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico (Johnson, 2009). Asimismo, se ha establecido que aprender a enseñar una lengua extranjera es una actividad compleja que requiere de aprendizaje situado y mediado por expertos educadores que contribuyan al desarrollo profesional de los futuros profesores de inglés (Johnson y Golombek, 2016).

En la búsqueda de una mejor articulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico en Chile, se ha impulsado la inclusión de un mayor número de experiencias prácticas en las escuelas como parte del currículo obligatorio de los futuros profesores (Díaz y Bastías, 2012). Estas experiencias prácticas se caracterizan por una intervención progresiva por parte de los profesores en formación (por ejemplo, asistencia a profesores, preparación de materiales, planificación de clases, enseñanza y evaluación) (Barahona, 2015). Asimismo, se observa que estas experiencias prácticas incluyen trabajo en pares o grupos entre los profesores en formación. Sin embargo, el foco sigue puesto en el desempeño individual del profesor, con escasas oportunidades de trabajo colaborativo. De este modo, si bien la integración secuencial de experiencias prácticas en la formación de profesores de inglés ha tenido un impacto positivo, aún se percibe la necesidad de mayores y mejores experiencias prácticas significativas y efectivas (Barahona, 2015). De ahí la necesidad de buscar diferentes modalidades para aprender a enseñar una lengua extranjera que provean de las herramientas y el apoyo para el desarrollo profesional efectivo de los futuros profesores (Dang, 2017).

Esta investigación busca en primer lugar analizar otros modelos de enseñanza que puedan ser implementados como actividades formales para aprender a enseñar inglés como lengua extranjera. Esto en el entendido de que aprender a enseñar una lengua extranjera es una tarea compleja que requiere

de un gran nivel de compromiso de los profesores en formación y el diseño de actividades formales que provean el apoyo, herramientas y acompañamiento necesario a los estudiantes (Barahona, 2015). Esta es la motivación de este estudio que analiza cómo un grupo de profesores en formación aprende a enseñar inglés y reporta cómo un modelo de enseñanza en equipo media este aprendizaje.

Marco teórico

Enseñanza en equipo

La enseñanza en equipo en el contexto de la formación de profesores es una actividad de desarrollo profesional relativamente reciente. No obstante, diferentes estudios dan cuenta del potencial del trabajo colaborativo en la formación práctica de los profesores. Antes de revisar algunas experiencias internacionales definiremos este concepto. La enseñanza en equipo es una metodología de enseñanza que considera el desarrollo de la enseñanza, en sus distintos momentos —planificación, implementación y evaluación— por parte de dos o más profesores. Baeten y Simons (2014) clasifican cinco tipos de modelos de enseñanza en equipo, a saber: el modelo de observación, de entrenamiento, de asistente de enseñanza, de estatus igualitario y de enseñanza en equipo, los cuales varían en el grado de participación y colaboración de los integrantes.

Los modelos de enseñanza en equipo que consideran un menor nivel de participación y colaboración son los llamados modelos de observación, entrenamiento y asistencia. El primer modelo consiste de un profesor que enseña y otro que observa la clase. El observador se fija en aspectos como comportamientos de enseñanza efectivos o interacciones con los estudiantes (Badiali y Titus, 2010, citado en Baeten y Simons, 2014). Es importante recalcar que una vez terminada la observación, ambos participantes discuten y analizan las notas de campo, por lo cual muchas veces el profesor y el observador llegan a acuerdos previos acerca de lo que se debe poner atención. Asimismo, el modelo de entrenamiento considera a un profesor observador, pero con un rol más participativo, ya que da consejos,

sugerencias y asiste al profesor a cargo de la enseñanza. Este modelo permite el intercambio de roles en algún momento e incluso acepta la presencia en el aula de un profesor experto en cierta área. Por último, en el modelo de asistencia, en un equipo de dos profesores, uno actúa activamente como profesor líder y el otro hace de asistente dentro del aula ayudando a los estudiantes, sin perjuicio de que el modelo haga necesaria una planificación conjunta, lo que asegura que ambos tengan claridad del transcurso de la clase.

Por otro lado, los modelos con mayor nivel de colaboración y participación son los llamados de estatus igualitario y de enseñanza en equipo. El primero hace referencia a una instancia de enseñanza donde ambos profesores tienen el mismo estatus dentro del aula, lo que exige una planificación conjunta. Aquí se distinguen tres modalidades de enseñanza: (1) enseñanza secuencial, donde ambos profesores enseñan al mismo grupo curso y se hacen cargo de distintas partes de la clase; (2) enseñanza en paralelo, la cual implica que la clase esté dividida y cada profesor se haga cargo de un grupo; finalmente (3) la enseñanza por estaciones, donde la clase y sus momentos están divididos y los estudiantes se mueven según la estación a la que tengan que ir. El segundo modelo implica que los profesores repartan sus tareas dentro y fuera del aula de manera equitativa, de manera que es fundamental la discusión de ideas. Además, en la generalidad de los casos, mientras uno de los docentes se encuentra enseñando o explicando frente al grupo, el otro se encuentra apoyando o modelando dicha explicación (Poehner, 2009; Johnson y Kuerten Dellagnello, 2013; Sorensen, 2014).

Como podemos observar en los modelos descritos, el nivel de colaboración y los roles de los participantes varían ampliamente, lo que sugiere que la implementación de la enseñanza en equipo es contextual y situada. Sin embargo, también se observa que para lograr una enseñanza en equipo exitosa, esta debe contar con ciertas características que la hacen efectiva.

En este sentido, algunos estudios recientes (Barahona, 2017; Rodríguez, 2014; Sorensen, 2014) han identificado características claves para el desarrollo de una enseñanza en equipo con alto grado de colaboración. Estas características pueden resumirse en los siguientes puntos: (1) la enseñanza debe coordinarse para lograr metas comunes, (2) los miembros del equipo deben ocupar alternadamente los roles de experto y novicio, lo cual debe ir de la mano con (3) el aceptar ideas que surjan dentro del equipo, lo que demuestra el carácter voluntario y libre de imposición de la colaboración (Rodríguez, 2014; Sorensen, 2014).

Enseñanza en equipo en la formación de profesores de inglés como segunda lengua o lengua extranjera

La enseñanza en equipo en inglés como segunda lengua o lengua extranjera se generó en países como EE.UU., Reino Unido y Australia. En estos contextos, se encuentran experiencias de enseñanza en equipo entre profesores de inglés como segunda lengua y profesores generalistas (Honigfeld y Dove, 2012, 2014). En estos casos los profesores de inglés generalmente apoyan a los estudiantes con un menor desempeño en la lengua. En este caso, los profesores de inglés cumplen un rol asistencialista y de complementariedad a la labor del otro docente.

Otro contexto en que se encuentran experiencias de enseñanza en equipo es entre profesores de inglés nativos y no nativos, especialmente en países asiáticos, como Japón, Corea y China (Honigfeld y Dove, 2014). En Corea, por ejemplo, el gobierno ha implementado un programa de enseñanza basado en equipo que agrupa a profesores nativos con locales para fortalecer la enseñanza del inglés (Park, 2014). Las experiencias de la enseñanza en equipo en estos contextos revelan variaciones en los grados de colaboración y los roles definidos (Heo y Mann, 2015). Por lo tanto, no es posible argumentar que el modelo de enseñanza en equipo sea más efectivo para la enseñanza del inglés. Sin embargo, también es posible inferir que la enseñanza en equipo tiene un potencial

de mayor desarrollo profesional y apoyo entre los profesores.

En la formación inicial de profesores de inglés como lengua extranjera, la enseñanza en equipo es incipiente y tiende a ocurrir entre profesores en formación y sus mentores o tutores, o solo entre maestros en formación (Ong'ondo y Jwan, 2009). Por ejemplo, el estudio de Yang (2013, 2014) reporta el caso de enseñanza basado en equipo en el contexto de un programa de magíster en *TESOL (Teaching English to Speakers of other Languages)*, en el cual los profesores en formación trabajan colaborativamente con los profesores mentores. Los profesores en formación observaban la clase del profesor mentor y luego como equipo discutían las fortalezas y debilidades de la misma. Igualmente, los profesores en formación realizaron enseñanza directa en turnos o como parte de la clase. Este estudio confirma que la implementación de la enseñanza basada en equipo puede potenciar la experiencia de práctica, ya que integra mayor apoyo y retroalimentación por parte de los pares y el profesor mentor y se posibilita la implementación de actividades colaborativas con los estudiantes, incrementando su participación.

Otra experiencia significativa en relación con la mentoría entre pares a través de un modelo de enseñanza en equipo es el estudio de Nguyen y Hudson (2012). En este caso, los profesores en formación agrupados en tres o cuatro observaban sus clases a lo menos una vez por semana y luego en reuniones grupales compartían sus evaluaciones. Este estudio demostró que el trabajo en equipo influyó en el cambio de prácticas de los profesores. Las reuniones semanales mediaron el aprendizaje de los futuros profesores, pues proporcionaron un espacio seguro para intercambiar experiencias y ser acogidos como parte de una comunidad, como lo manifestaron los participantes del estudio.

Otro de los potenciales beneficios de la enseñanza en equipo es el posible impacto en la formación de la identidad profesional. Así, el estudio de Dang (2013) examina el trabajo colaborativo de parejas de profesoras en formación, enfocándose

particularmente en la relación de una pareja de profesores en formación en la cual el apoyo mutuo fue clave, ya que al asumir distintos roles como compañera, colega o mentora, ellas pudieron sortear las dificultades propias del trabajo en equipo, como la distribución de roles y de trabajo, y ya hacia el final de la práctica se observó un desarrollo efectivo del trabajo en equipo y cómo este sirvió de andamiaje para el desarrollo de la identidad docente de las profesoras en formación. El estudio concluye que el desarrollo de la identidad del profesor es un componente importante al momento de aprender a enseñar, teniendo en cuenta la transición identitaria de estudiante a profesor, así como también las múltiples identidades que los profesores desarrollan de acuerdo a los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

En otro estudio más reciente de Dang (2017), se examinan algunos factores contextuales que influyen en el aprendizaje de parejas de profesores de inglés en formación en el contexto de su práctica docente. Este estudio demuestra que los profesores forman sus percepciones y prácticas de colaboración en base a sus trayectorias de aprendizaje, pero que también estas pueden cambiar como parte del trabajo colaborativo realizado en el marco de las prácticas docentes de los futuros profesores. De acuerdo a este estudio, el rol de los profesores mentores, supervisores y la capacidad de los miembros del equipo para enfrentar las contradicciones son claves para el desarrollo del aprendizaje y las prácticas colaborativas. Además, los resultados de esta investigación confirman que la configuración de las prácticas docentes en parejas ofrece un gran potencial de aprendizaje, en cuanto permite a los futuros profesores desarrollar colectivamente sus conocimientos y habilidades para abordar el proceso de enseñanza de manera más significativa. Por otro lado, este modelo de parejas demuestra ser efectivo para aumentar la reflexión y el aprendizaje colaborativo (Dang, 2013, 2017).

Si bien los estudios revisados en esta sección abogan ampliamente por los beneficios de la enseñanza en equipo en la formación inicial docente, no se

puede desconocer los posibles desafíos de este tipo de enseñanza. Las mayores limitaciones de la enseñanza en equipo, especialmente en el contexto de la formación de profesores, se relacionan con la compatibilidad de los participantes en el grupo, la comparación y competencia entre los pares, y la falta de confianza y autonomía (Baeten y Simons, 2014; Ong'ondo y Jwan, 2009). Estos factores pueden hacer de la implementación del modelo de enseñanza en equipo un obstáculo e impactar negativamente en la experiencia de aprendizaje.

Metodología

El modelo de trabajo colaborativo en estudio se situó en un programa de pedagogía en inglés en Chile, cuyo currículo integra distintas instancias de prácticas, incluyendo observaciones, intervención gradual y completa inmersión dentro del contexto escolar a lo largo de cuatro años y medio. Sin embargo, en el año 2011, los estudiantes de pedagogía en inglés observaron la necesidad de tener más instancias de práctica. Como respuesta, nacieron los talleres de inglés, formados con la idea de gestionar clases impartidas por estudiantes voluntarios a alumnos de colegios geográficamente cercanos a la universidad que quisieran profundizar sus conocimientos en el idioma inglés. Entre 2012 y 2015 los talleres se realizaron en forma continua liderados por los estudiantes de pedagogía con mínima intervención formal de la universidad; es importante destacar que la participación de los profesores en formación no tuvo impacto en el ámbito curricular de su programa de estudios. Los talleres de 2015 se realizaron en tres grupos diseñados y clasificados por temas: Music and English (Música e inglés), English and Culture (Inglés y cultura), y Pop Culture and Games (Cultura popular y juegos). Cada grupo estaba compuesto por un número aproximado de veinte estudiantes de entre catorce y diecisiete años, y liderado por tres profesoras en formación. La iniciativa de 2015 tuvo una duración de diez semanas, entre agosto y diciembre, con un trabajo previo de formación de equipos y planificación gestionada por el profesor

coordinador (previamente él había sido un estudiante del mismo programa de pedagogía). Cada taller se planificó y diseñó en reuniones sostenidas entre las profesoras en formación y el profesor coordinador, además de reuniones en cada grupo de trabajo.

Mediante un estudio de caso de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, se buscó explorar cómo un grupo de profesoras en formación aprenden a enseñar inglés como lengua extranjera utilizando un modelo de enseñanza en equipo. En este sentido, se intenta comprender cómo el modelo de enseñanza en equipo media el desarrollo profesional de un grupo de profesoras durante una experiencia de enseñanza.

El estudio de este caso es oportunista y se enmarca dentro de la iniciativa de los profesores en formación de realizar talleres de inglés a estudiantes de su región. El presente estudio emerge de la necesidad de comprender las potencialidades del modelo de enseñanza en equipo y sistematizar los factores que potenciaron esta experiencia de desarrollo profesional, especialmente aquellos con mayor potencial de colaboración y reflexión.

Técnicas de recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, la recolección de datos se realizó entre agosto y diciembre de 2015, usando distintos instrumentos, como la grabación de clases y la toma de notas de campo, entrevistas semiestructuradas individuales, una entrevista grupal, y un instrumento de reflexión final individual, además de la revisión de las planificaciones y materiales utilizados por las profesoras en formación, como se desglosa en la Tabla 1.

Participantes

Las participantes de este estudio fueron ocho profesoras en formación de los talleres de inglés mencionados. Se les invitó a participar en este estudio en forma voluntaria y ellas firmaron un consentimiento informado durante la recolección de datos. Estas

profesoras en formación eran estudiantes de diferentes niveles del programa de pedagogía en inglés. Sus experiencias previas de enseñanza se limitaban a las prácticas en colegios, que habían realizado como parte de sus estudios. En la fecha de realización de los talleres, dos participantes ya habían cursado sus prácticas iniciales e intermedias, las cuales constaban de solo observación e intervención parcial, respectivamente, y una de ellas cursaba su práctica final. Las seis profesoras restantes habían realizado solamente su práctica inicial. Del grupo, solo cuatro habían participado de versiones anteriores de los talleres de inglés.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas, observaciones y grabaciones de clases. Primeramente,

se codificaron los datos libremente y luego se refinaron los códigos en categorías y temas (Saldaña, 2009). Asimismo, se analizaron los artefactos pedagógicos y la reflexión final. Esta triangulación permitió la confrontación de los datos y un análisis más profundo y amplio (Merriam, 2009). El foco del análisis de las entrevistas y las observaciones fue caracterizar los roles, las acciones y las interacciones entre las profesoras. Las reflexiones finales de las participantes fueron analizadas por separado haciendo énfasis en las percepciones de los propios aprendizajes de las profesoras en formación luego de terminados los talleres. Posteriormente, se reorganizaron los códigos y temas determinando nuevas categorías para dar cuenta de los aspectos claves de esta experiencia que contribuyeron al aprendizaje colaborativo de las participantes, como se detalla en la sección siguiente.

Tabla 1 Resumen de procedimiento de recolección de datos

Instrumento	Participantes	Frecuencia	Foco	Instancia
Grabación de clases, notas de campo	Profesoras en formación, profesor coordinador, estudiantes	Las clases de cada grupo fueron grabadas entre cinco y siete veces en un periodo de diez semanas, además de contar con dos a cuatro notas de campo correspondientes a observaciones de clases que luego serían analizadas.	Roles, acciones e interacciones entre las profesoras.	Grabaciones y notas de campo realizadas durante las sesiones.
Entrevistas	Profesoras en formación	Se hizo una entrevista individual a cada participante al comienzo del estudio.	Trayectoria de aprendizaje como profesoras en formación e interacción entre pares.	Realizadas entre los meses de agosto y diciembre de 2015.
Entrevista grupal	Profesoras en formación	Una entrevista grupal realizada con todas las participantes en el mes de septiembre de 2015.	Dinámicas del grupo, reflexiones acerca de enseñanza efectiva.	Realizada en septiembre de 2015.
Instrumento reflexión final individual	Profesoras en formación	Preguntas de reflexión escritas individual por participante.	Trayectoria de aprendizaje de las profesoras en formación.	Realizada en diciembre de 2015.
Artefactos pedagógicos (planificaciones, materiales)	Profesoras en formación	Planificaciones y materiales de las ocho semanas de duración de la investigación.	Estructura de las planificaciones de clases; tipo de actividades; interacciones fuera del aula.	Compartidos con el grupo de investigación durante los meses de agosto y octubre, 2015.

Análisis y discusión de los resultados

Los instrumentos de investigación anteriormente nombrados fueron analizados y codificados utilizando la técnica de código abierto para así explorar más libremente los conceptos (Saldaña, 2009). Este análisis arrojó como resultado un primer conjunto de códigos, los cuales fueron refinados al ser contrastados entre sí, con ayuda del software Atlas-ti. De este análisis, se desprendieron las siguientes categorías: motivaciones de las participantes; identidad de las profesoras en formación; aprendizajes claves; fortalezas, desafíos e interacciones entre las participantes, que son propios de la implementación del modelo de enseñanza en equipo. Estos resultados, organizados en las categorías mencionadas, se presentan a continuación.

Motivaciones de las participantes

La categoría *motivaciones* se refiere a las razones por las que estas profesoras decidieron trabajar en esta iniciativa. La respuesta más recurrente se refería a la intención de querer *aprender haciendo* y *la libertad para enseñar*, es decir, estas profesoras en formación concibieron los talleres como una oportunidad para aprender a enseñar enseñando, como lo expresa una de las participantes:

Decidí entrar para poder ganar experiencia haciendo clases, aprender como... estar en contacto con niños, porque no se dan tantas oportunidades así dentro de la carrera tampoco, aparte de las prácticas. Entonces, como por eso y también para poder intentar como aplicar cosas nuevas o probarlas para después cuando sea profe poder aplicarlas. (s3_1)

Las profesoras en formación declararon que, durante los talleres, a diferencia de sus experiencias de práctica formal, sintieron una libertad para ser profesoras al experimentar la cercanía con los estudiantes y enfrentar el desafío de planificar y diseñar clases sin las restricciones y reglas propias del contexto escolar, tales como el cumplimiento del currículo nacional y las pruebas internacionales estandarizadas. Además, esta *libertad para enseñar* fue incentivada por las profesoras en formación con más experiencia, quienes fomentaban que las otras monitoras

crearan ambientes de aprendizaje enfocados en sus estudiantes.

En este caso, también se evidenció que la enseñanza en equipo potenció la motivación por aprender a enseñar enseñando. En este sentido, la mayor motivación de las maestras en formación se demuestra a través de las constantes discusiones en torno a la búsqueda de mejores maneras para fomentar el compromiso y la participación de sus estudiantes. Es así como ellas decidieron consultar a los estudiantes por las actividades más efectivas para ellos a través de una encuesta, y monitorear sistemáticamente la participación de cada estudiante siendo cada una de ellas responsable de un número de estudiantes específicos. Como resultado de todas estas acciones, las participantes colectivamente ajustaron sus planificaciones y actividades a las necesidades y actitudes de los estudiantes.

Identidad de las profesoras en formación

En la implementación de los talleres, las participantes se vieron a sí mismas como profesoras-aprendices, y se enfrentaron a la pregunta de ser o no ser docentes. Esto contribuyó al desarrollo de su identidad, en la medida en que ayudó a confirmar en algunos casos la identidad que ellas creían tener como profesoras o incluso su vocación para ejercer tal profesión. En este ámbito, gracias a las actividades realizadas, además de las distintas interacciones que se dieron dentro del aula, las docentes en formación pudieron darse cuenta, confirmar o tener luces sobre el tipo de profesora que eran o aspiraban a ser, siendo las identidades docentes más nombradas el ser una *profesora innovadora, facilitadora, cercana y capaz de brindar confianza al alumno*.

En la reflexión final, las respuestas de las profesoras en formación acerca del tipo de profesora de inglés que aspiraban ser no solo evidencian sus visiones acerca de su imagen como profesoras, sino que ellas son capaces de relacionar estas aspiraciones con las acciones que llevaron a cabo como parte del trabajo en equipo.

Me gustaría ser una profesora innovadora, energética que pueda motivar a los alumnos a participar en

actividades diseñadas para todo tipo de estudiantes (introvertidos, extrovertidos, etc.). También me gustaría guiar y motivar más a los estudiantes a trabajar y buscar oportunidades de usar el *target language* fuera de la clase. Es así como las actividades más significativas de nuestro taller requerían mucha energía, motivación y participación tanto de los alumnos como de nosotras, y además eran novedosa en relación con lo que los estudiantes están acostumbrados. (ST5_R)

Al igual que en el estudio de Dang (2013), el trabajo de enseñanza en equipo ayudó a una de las participantes con menos experiencia a transformar su identidad de estudiante a profesora. En este caso, la interacción entre pares fortaleció el crecimiento profesional de las profesoras en formación.

de repente como que se me olvida que estoy como [...] que ya no soy la alumna, que soy la profesora, entonces en una me tocaba hacer [...] cómo es que se llama... la actividad, y yo estaba así como «oh, qué fantástico», y la ST_04 me dice: “oye ST_05, acuérdate que tú estás a cargo de esta actividad y tú tienes que terminarla”. Entonces como que esos pequeños avisos me ayudan a darme cuenta de como: “ah, sí pues, verdad que yo ya crecí, yo soy la profesora” (ST_05)

En la experiencia de otra participante, la interacción con el equipo la llevó a adoptar un rol específico en la enseñanza. Este resultado concuerda con otros estudios (Dang, 2013; Fajardo y Miranda, 2015) que dan cuenta de cómo la adopción de roles en el ejercicio docente contribuye directamente al desarrollo de la identidad docente. En este caso específico, la participante estaba encargada de controlar la disciplina, lo que significó un desarrollo de su identidad docente.

no sé, que no soy como estas profes simpáticas, soy como un poco más estricta; entonces siempre he quedado como la profe más rigurosa de los talleres, aparte tengo un tono de voz más fuerte que el de los compañeros con los que me ha tocado trabajar, entonces siempre es como “ST_04, llama el orden” “ST_04 los ordenas” ese tipo de cosas. (ST_04)

Aprendizajes claves de las profesoras en formación

Aprender a enseñar enseñando

El aprendizaje más significativo de esta experiencia se relaciona con el aprendizaje situado en los

talleres considerando sus fortalezas y también debilidades. Es así como las participantes pudieron reforzar sus habilidades como docentes en términos de estrategias de enseñanza, manejo de tiempos, uso de la voz y aprender a actuar como facilitadoras. Al mismo tiempo, en conjunto con su equipo de enseñanza experimentaron cómo planificar para contextos emergentes y con diversos estudiantes. Los siguientes comentarios realizados por las profesoras en formación son característicos de esta categoría.

Fue interesante buscar y pensar en conjunto estrategias para poder motivar a todos los alumnos por igual, el buscar cómo hacer que una clase con alumnos con distintos niveles de inglés (ST_06).

Desde que comenzaron los talleres he visto un avance y no solo en mí, sino que también en mis compañeras, que al principio nos quedábamos estancadas sin saber qué hacer o cómo reaccionar frente a las respuestas de los estudiantes, pero ya después a medida que vamos avanzando con el taller, ya se ha hecho mucho más fácil para todas. Ya podemos hacer las clases en forma fluida. (G1)

Sobre el modelo de enseñanza en equipo

En relación con el trabajo en equipo, los participantes identificaron aprendizajes, fortalezas y debilidades. La enseñanza en equipo contribuyó al desarrollo profesional como una actividad colectiva; es así como las profesoras se coordinaron y trabajaron colaborativamente durante todo el segundo semestre tanto en la planificación como en la implementación de las clases de los talleres. Este trabajo consideró la aceptación de diferentes visiones de la enseñanza, las fortalezas y debilidades de las distintas participantes, tal como lo expresa una de ellas: “Aprendí a trabajar con otras monitoras, a proponer y saber escuchar ideas y llegar a acuerdos” (S5_R).

Más aún, otra profesora en formación, detalla cómo se realizó el trabajo en equipo:

Generalmente ya tenemos la microplanificación lista, cuando hay que hacer algún detalle, lo hacemos entre

las 3, tenemos un grupo en Facebook donde ahí nos ponemos como de acuerdo y lo hacemos a través de un GoogleDoc entonces a medida que una va editando, otra persona también lo puede ir editando a la misma vez y puede ir viendo que se va cambiando el documento; y podemos trabajar al mismo tiempo y cada una aporta sus ideas, hay como una lluvia de ideas y de ahí vamos completando si “esto sirve, esto no sirve” y ya después tomo esas ideas y hago un PPT, soy la encargada de hacer las presentaciones de Power Point. Y a las chicas les pido si por favor me pueden buscar páginas de internet de donde pueda sacar esa información o me pueda guiar o buscar algún video, ellas ven la parte de buscar las páginas, los websites y yo organizo todo en el PPT. (ST1-I)

Fortalezas de las participantes

Los roles que asumieron quienes conformaban los equipos de enseñanza denotaron las principales fortalezas de esta modalidad de trabajo. Muchas de las profesoras en formación que participaban de los talleres solamente habían cursado su práctica de observación, la cual fue una oportunidad de práctica en el aula. Por otro lado, el profesor coordinador, quien se encargaba de supervisar las clases de los talleres, ya que estas se realizaban simultáneamente. Por consiguiente, las compañeras de equipo fueron el apoyo más importante, ya que actuaban como agentes proveedores de retroalimentación, lo que dio como resultado un proceso de aprendizaje colectivo. Otra fortaleza observada por las docentes fue la actividad de enseñanza colectiva, la cual comprendía una planificación compartida de la clase y una división del trabajo al momento de prepararla y llevarla a cabo.

Antes de la clase nos juntamos las 3 y vemos entre las 3 qué idea puede ser para hacer en la clase, si tú me dices una idea yo te digo no, o quizás ahí tiene una falencia, entonces ese tipo de cosas parte como un primer apoyo; después, no sé, si yo tengo que crear cierto material y ya de verdad no encontré nada y no puedo crear nada, como que también está ese apoyo de “ya, qué te falta, por qué te falta” [...], y durante la clase también, porque hay momentos de desesperación durante la clase, entonces ahí es rico tener a las niñas porque una es salvadas de la otra. (ST_04)

Según Rodríguez (2014), las interacciones descritas en los aprendizajes, como escuchar ideas y llegar a

acuerdos, son propias de un trabajo colaborativo exitoso entre profesores; sin embargo, uno de los factores considerados claves es tener una meta en común, el cual fue un objetivo claro que significó coordinación entre participantes que no habían trabajado juntas anteriormente. La meta común se presentó fuertemente especialmente en un grupo que como ellas mismas declaran no eran amigas, pero fueron capaces de coordinarse y potenciarse para que sus estudiantes aprendieran más efectivamente.

...los estudiantes fueron capaces de aprender sobre diferentes culturas, además de la propia. Pudieron aprender diferentes costumbres y celebraciones a través de imágenes, videos y narraciones contadas. En segundo lugar, los alumnos tuvieron la oportunidad de aprender y/o reforzar contenidos relacionados con el inglés. Finalmente, los estudiantes fueron capaces de aprender a trabajar en grupo, de comunicar sus ideas y escuchar las del resto y compartir con estudiantes de diferentes colegios. Nosotras logramos que los estudiantes aprendieran esto ya que pudimos sobreponer las dificultades, coordinarnos y focalizarnos en los estudiantes, esa fue nuestra meta. (ST6_R)

Desafíos

Si bien una de las motivaciones de algunas profesoras en formación para participar en la iniciativa fue la modalidad de trabajo colaborativo en equipos de los talleres, ésta no era la motivación inicial de la mayoría, lo que significó una serie de *desafíos* a sortear durante las diez semanas de clases.

El mayor desafío identificado fue el aprender a trabajar en equipo, lo cual engloba los aspectos: (1) Planificar las clases y asimismo encontrar el tiempo para planificar en conjunto y (2) llegar a acuerdos tanto al momento de planificar como al momento de llevar a cabo la clase. Esto las llevó a entender que cada una tenía un lugar y un rol clase a clase el cual debieron aprender a respetar.

Otra característica de la modalidad de trabajo de los talleres era que las participantes no necesariamente se conocían o habían trabajado juntas con anterioridad, como resultado tuvieron que aprender a confiar en su equipo de trabajo y aprender a resolver problemas con el fin de ayudar a mejorar

su funcionamiento como profesoras para lograr un aprendizaje en sus estudiantes.

entrar en confianza, en el sentido de que no sé, por ejemplo, tú hiciste algo mal, pero te estoy recién conociendo, entonces cómo te digo que lo hiciste mal sin que después hayan [sic] como tensiones entre nosotras, eso yo encuentro que es como lo más difícil en los talleres. (s4_1)

Interacciones en el modelo de enseñanza en equipo

En relación con el modelo de enseñanza en equipo, es clave describir la interacción que tuvieron las profesoras antes, durante y después de las clases. Para tales efectos, como ya se mencionó, se realizaron observaciones de clases, y análisis de artefactos pedagógicos. A continuación, se resumen los distintos tipos de interacciones en la Tabla 2.

En las clases observadas se examinaron los distintos roles que cumplían las profesoras. Así mismo, en los tres grupos se observaron similitudes y diferencias en sus modalidades de trabajo en equipo.

Siguiendo el modelo de asistente de la enseñanza, en dos de los tres grupos, las participantes con más experiencia lideraban la entrega de explicaciones, actividades de práctica y producción. En uno de los grupos se limitó la participación de la profesora con menos experiencia; ella realizaba actividades como pasar asistencia, registro de puntajes en el pizarrón —en el caso de los juegos—, ayuda con creación de materiales, organización de los alumnos, y colaboración en la planificación de las actividades. Al pasar las semanas esta participante comenzó a liderar varias actividades de inicio y cierre, y a entregar explicaciones en conjunto con las otras profesoras. El apoyo entre pares fue clave para el desarrollo profesional de las participantes con menos experiencia, quienes fueron acompañadas y respaldadas por sus pares. Esto se pudo constatar en dos equipos que velaron por un protagonismo equitativo entre las participantes en las distintas sesiones. Es así como en estos dos equipos, las participantes se dividieron las actividades de clase en: actividades de inicio, explicaciones, actividades de práctica y juegos. Se rotaron las actividades y los roles, además de observarse actividades

Tabla 2 Interacciones en la enseñanza basada en equipo

	Líderes de grupo	Participantes con experiencia previa	Participantes sin experiencia previa
Roles dentro del aula	<ol style="list-style-type: none"> Liderar explicaciones Liderar juegos en conjunto Modelar actividades Monitoreo de actividades Despedir a los alumnos 	<ol style="list-style-type: none"> Liderar explicaciones Liderar juegos en conjunto Modelar actividades Monitoreo de actividades Despedir a los alumnos 	<ol style="list-style-type: none"> Liderar juegos en conjunto Modelar actividades Monitoreo de actividades Despedir a los alumnos Participar de las actividades Liderar actividades de inicio de la sesión Pasar lista Entregar materiales Cierres de la clase
Interacciones dentro del aula	<ol style="list-style-type: none"> Apoyo en situaciones complicadas Apoyo metodológico a participante con menos experiencia Apoyo al dar instrucciones o llevar a cabo una actividad 	<ol style="list-style-type: none"> Apoyo en situaciones complicadas Apoyo metodológico a participante con menos experiencia Apoyo al dar instrucciones o llevar a cabo una actividad 	<ol style="list-style-type: none"> Apoyo en situaciones complicadas Apoyo al dar instrucciones o llevar a cabo una actividad

Tabla 2 Interacciones en la enseñanza basada en equipo (Continuación)

	Líderes de grupo	Participantes con experiencia previa	Participantes sin experiencia previa
Roles fuera del aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar un número determinado de sesiones o un momento de la clase 2. Compartir diseño de clases con profesor mentor 3. Asegurarse de que el trabajo esté hecho a tiempo 4. Dividir el trabajo equitativamente 5. Organizar reuniones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar un número determinado de sesiones o un momento de la clase 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar un número determinado de sesiones o un momento de la clase
Interacciones fuera del aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación en conjunto presencial y en línea 2. Comentarios a sesiones planificadas por pares 3. Cubrir a miembros del equipo en caso de ausencias 4. Apoyo metodológico a participante con menos experiencia 5. Contextualizar a participante con menos experiencia 6. Asignar tareas según grado de avance en la carrera o según experiencia previa enseñando 7. Diseñar/Pensar en actividades e instrucciones para participante con menos experiencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación en conjunto presencial y en línea 2. Comentarios a sesiones planificadas por pares 3. Cubrir a miembros del equipo en caso de ausencias 4. Apoyo metodológico a participante con menos experiencia 5. Contextualizar a participante con menos experiencia 7. Diseñar/Pensar en actividades e instrucciones para participante con menos experiencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación en conjunto presencial y en línea 2. Comentarios a sesiones planificadas por pares 3. Cubrir a miembros del equipo en caso de ausencias 7. Crear material y llevar a cabo actividades creadas por participantes con más experiencia

12

que eran guiadas en conjunto por dos profesoras, lo que demuestra cómo las participantes fueron capaces de superar la inequidad en la distribución de roles dentro del aula. En estos grupos, la enseñanza en equipo mostró altos niveles de colaboración mutua, recíproca e igualitaria. Esto se confirma en las reflexiones finales: “Pude aprender a manejar mejor la clase y a darle los espacios a mis compañeras para que a la vez se pudiesen desarrollar como monitoras.” (ST3-R)

Junto con lo anterior el trabajo colaborativo de las profesoras se notó cada vez que, mientras una de

ellas daba las instrucciones, las otras dos se ocupaban de repartir materiales, pedir silencio a los alumnos y agruparlos en los casos de actividades grupales. Además, en los tres grupos las participantes se ocupaban de modelar las actividades y de monitorear constantemente una vez los alumnos comenzaban a trabajar. Estos ejemplos dan cuenta de la distribución de tareas y el trabajo coordinado, características claves del modelo de enseñanza en equipo.

En relación con las interacciones entre las participantes con más o menos experiencia, las profesoras

en formación fueron capaces de alternar los roles de experto y novicio apoyando a las participantes con menos experiencia para desarrollar roles equitativos; así, se evidenció un liderazgo en donde los roles se distribuyeron según los momentos de enseñanza. Esta cooperación entre las participantes se evidenció en el análisis de las entrevistas y las observaciones de clases a través del análisis de interacciones de las participantes dentro del aula. Finalmente, y como bien lo expresaron las profesoras en formación como parte de sus aprendizajes, ya hacia el final del semestre, las participantes fueron capaces de aceptar, rechazar ideas de los miembros del equipo, y apoyarse dándose retroalimentación crítica, pero constructiva. Esto evidencia que las profesoras en formación comprendieron que la negociación y la colaboración son clave para el trabajo en equipo en cuanto redundan en una enseñanza potencialmente más efectiva. La siguiente afirmación de una de las profesoras en la entrevista grupal confirma esta interpretación:

Aprendimos a trabajar en equipo porque somos equipo y esto ha significado que; hemos logrado mayor manejo de la clase y nosotras mismas estamos en control, sabemos nuestros roles, qué es lo que vamos a decir, qué es lo que no vamos a decir, como manejarlos más con nuestro tiempo y la clase sale mejor. (G1)

En base a lo observado y discutido anteriormente, y en contraste con lo propuesto en Rodríguez (2014), la implementación de la enseñanza en equipo fue efectiva, ya que las participantes fueron capaces de coordinar su trabajo con el fin de lograr metas comunes, tuvieron claridad de sus fortalezas y debilidades, reconociendo que cada miembro del equipo tenía una única y necesaria experticia; y distribuyeron liderazgo, roles y actividades equitativamente.

Si bien los resultados de este estudio demuestran que la enseñanza en equipo es potencialmente beneficiosa para la formación profesional de profesores de inglés, también es importante considerar las limitaciones de este estudio. En este sentido, cabe hacer notar que este estudio de caso consideró un pequeño número de participantes en un contexto específico, y que si bien se analizó un conjunto de datos complejos en detalle, es probable que los

resultados sean solo atingentes a este contexto. Por lo tanto, se sugiere considerar realizar otras investigaciones acerca del modelo de enseñanza en equipo en la formación inicial docente de lenguas extranjeras en otros contextos que den más luces acerca de sus posibles beneficios y desafíos.

Conclusiones

La formación práctica de los futuros profesores debe considerar trabajo colaborativo y práctica reflexiva (Aravena, 2013; Sorensen, 2014; Zeichner, 2006). En este sentido la enseñanza en equipo emerge como un modelo viable de implementar en las prácticas pedagógicas para la formación de profesores de inglés. El caso examinado en este artículo demostró que la experiencia de enseñanza en equipo permitió a las docentes en formación explorar sus creencias, observar su práctica pedagógica individual y en grupo, y analizar sus aprendizajes y los de sus estudiantes. Por lo tanto, la experiencia de enseñanza para estas profesoras en formación fue significativa en su formación profesional (Barahona, 2017). Estos resultados se alinean con otros estudios que apuntan a fomentar el trabajo colaborativo entre pares en la formación inicial docente (Aravena, 2013; Barahona, 2017; Castañeda-Londoño, 2017; Dang, 2017).

Asimismo, el análisis de este caso demuestra que el modelo de enseñanza en equipo permitió a las profesoras en formación encontrar un espacio de construcción profesional. En este sentido, el trabajo en equipo se convirtió en un ámbito de acción para el aprendizaje (*space for manoeuver*, cf. Glas, 2016). En este espacio, las participantes tomaron sus propias decisiones e implementaron acciones por iniciativa propia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este espacio fue dinámico y les permitió revelar y cambiar sus creencias en base a su aprendizaje en la acción. Este resultado concuerda con el estudio de Díaz, Alarcón y Ortiz (2015), que reveló que el origen de las creencias de los profesores proviene tanto de sus propias experiencias de aprendizaje como de sus experiencias pedagógicas y del aprendizaje de sus alumnos.

Una de las implicancias de los resultados de este estudio yace en la expansión del modelo de enseñanza en equipo (Barahona, 2017) y la retroalimentación entre pares (Castañeda-Londoño, 2017) en contextos formales de prácticas en la formación inicial de profesores de inglés. Para la implementación, se debe considerar factores claves de la enseñanza en equipo como es el establecer una meta en común, distribuir roles de manera equitativa, trabajar colaborativamente brindando apoyo entre los miembros del equipo, además de compartir ideas, actividades y discutir fortalezas y debilidades (Barahona, 2017). En el caso aquí analizado las participantes fueron capaces de acompañarse y respaldarse entre ellas, lo que les permitió crear un sentido de comunidad. Este sentido de comunidad es un factor clave dentro del trabajo de enseñanza en equipo (Nguyen y Hudson, 2012), y que, de implementarse en una instancia formal de práctica, debiese ser el norte de los profesores en formación respaldados por sus mentores y supervisores.

14

Otra implicancia de este estudio yace en el avance de la comprensión del aprender a enseñar como una actividad colectiva, colaborativa, situada y continua en el transcurso de toda la vida (Barahona, 2015). Esto se opone a la idea de que la formación de profesores sea concebida como conocimientos y habilidades que solo cumplan con estándares y pruebas estandarizadas sin dar cuenta de las condiciones de aprendizaje y enseñanza en contextos específicos. En este sentido, resulta imperativo continuar investigando cómo los profesores de lenguas extranjeras aprenden a enseñar en el contexto latinoamericano (Banegas, 2017). Algunos temas que requieren estudio en mayor profundidad son: acompañamiento y retroalimentación entre pares; rol de la retroalimentación de supervisores y tutores; modelos alternativos de prácticas docentes; prácticas esenciales de la enseñanza del inglés; mentoría y carrera docente, entre otros.

Finalmente, las autoras de este artículo abogan por contribuir al avance en la formación de profesores de lengua extranjera en Latinoamérica a través de modelos de enseñanza que apunten a mayores niveles

de colaboración y a la construcción de una comunidad local de aprendizaje. En este sentido, creemos que este artículo contribuye a la discusión de cómo mejorar la formación docente de lenguas extranjeras y a repensar pedagogías más efectivas en contextos locales (Johnson y Golombek, 2018).

Referencias

- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 25-44. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100002>
- Baeten, M., y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Banegas, D. L. (2017). *Initial English language teacher education: International perspectives on research, curriculum and practice*. Londres: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474294430>
- Barahona, M. (2015). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689937>
- Barahona, M. (2017). Exploring models of team teaching in initial foreign/second language teacher education: A study in situated collaboration. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.9>
- Castañeda-Londoño, A. (2017). Exploring English teachers' perceptions about peer-coaching as a professional development activity of knowledge construction. *HOW*, 24(2), 80-101. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.345>
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
- Dang, T. K. A. (2017). Exploring contextual factors shaping teacher collaborative learning in a paired-placement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 316-329. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.008>
- Díaz, C., y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la

- práctica pedagógica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(1), 241-263. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.158>
- Díaz, C., Alarcón, P., y Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Fajardo Castañeda, J. A. y Miranda Montenegro, I. R. (2015). The paradox of the practicum: Affinity to and resistance towards teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 329-341. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a04>
- Glas, K. (2016). Opening up 'spaces for manoeuvre': English teacher perspectives on learner motivation. *Research Papers in Education*, 31(4), 442-461. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1049287>
- Heo, J., y Mann, S. J. (2015). Exploring team teaching and team teachers in Korean primary schools. *English Language Teacher Education and Development*, 17, 13-21.
- Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2012). *Coteaching and other collaborative practices in the EFL/ESL classroom: rationale, research, reflections, and recommendations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2014). *Collaboration and co-teaching for English learners: A leader's guide*. Londres: SAGE Publications.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., y Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641447>
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2018). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168818777539>
- Johnson, K. E., y Kuerten Dellagnelo, A. (2013). How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, 17(4), 409-432. <https://doi.org/10.1177/1362168813494126>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Revised and expanded edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nguyen, T. M. H., y Hudson, P. (2012). Critical peer collaboration for EFL preservice teachers. En A. Honigsfeld y M. Dove (Eds.), *Co-teaching and other collaborative practices in the EFL/ESL Classroom: Rationale, research, reflections, and recommendations* (pp. 231-240). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ong'ondo, C., y Jwan, J. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review*, 4(11), 515-524.
- Park, J.-E. (2014). English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.02.003>
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43, 471-491. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00245.x>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Yang, P. (2013). Two heads are better than one: Team teaching in TESOL internship. *Studies About Languages*, 23, 113-125. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.23.4995>
- Yang, P. (2014). One stone, two birds: maximizing service learning outcomes through TESOL practicum. *English Language Teaching*, 7(5), 120-127. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n5p120>
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. <https://doi.org/10.1177/0022487105285893>

How to reference this article: Barahona, M. y Ibaceta, X. (2019). La enseñanza en equipo como un modelo alternativo en la formación práctica de profesores de inglés: un estudio de caso en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), xxx-xxx. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a03