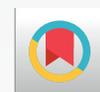


Las prácticas profesionales de profesores de lenguas extranjeras en formación

Professional Practices of Undergraduate Foreign Language Teachers

As práticas profissionais de professores de línguas estrangeiras em formação

Laura Emilia Fierro-López* <http://orcid.org/0000-0002-8418-4905>



Para citar este artículo

Fierro-López, L. (2023). Las prácticas profesionales de profesores de lenguas extranjeras en formación. *Folios* (57) <https://doi.org/10.17227/sfolios.57-14254>

Artículo recibido
22/07/2021

Artículo aprobado
22/09/2021

* Doctora en Ciencias Educativas, Universidad Autónoma de Baja California.
Correo: laurafierro@uabc.edu.mx

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cualitativa con el objetivo de analizar las experiencias de profesores de lenguas extranjeras (LEX) en formación en sus prácticas profesionales. Esto permite identificar su contribución en los conocimientos profesionales, respecto a la articulación de la teoría y la práctica, así como reflexiones realizadas sobre esta etapa formativa. Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios de un programa de licenciatura para la enseñanza de LEX, con prácticas profesionales concluidas. La interpretación de sus experiencias en este proceso formativo permite identificar la perspectiva desde su contexto, que arroja datos relevantes del caso particular de este programa educativo. Los principales resultados indican que los profesores-estudiantes sustentan sus prácticas profesionales en los conocimientos teóricos adquiridos en el trayecto formativo del plan de estudios, así como con el apoyo de diversos agentes inmersos en su contexto de enseñanza. Ahora bien, aunque los participantes valoran la experiencia práctica en su formación, estos señalan que deben incorporarse mayores intervenciones en contextos reales que, además, incluyan otras dimensiones que les representan retos para su desempeño profesional. Se identifica preponderante establecer comunidades de aprendizaje para la enseñanza, donde se incentive el análisis reflexivo de las prácticas.

Palabras clave

Formación profesional; aprendizaje de los estudiantes en formación docente; prácticas profesionales; enseñanza de idiomas; currículo

Abstract

Qualitative research is presented to analyze the experiences of foreign language teachers (LEX) in training in their professional practices. This allows identifying their contribution to professional knowledge, regarding the articulation of theory and practice, as well as reflections made on this formative stage. In-depth interviews were conducted with university students from a bachelor's program for teaching LEX, with completed professional practices. The interpretation of their experiences in this training process allows identifying the perspective from its context, which yields relevant data on the case of this educational program. The main results indicate that the teacher-students carry out their professional practices on the theoretical knowledge acquired in the educational path of the study plan, as well as with the support of various agents immersed in their teaching context. The participants value the practical experience in their training; however, they point out that more interventions should be incorporated in real contexts that, in addition, include other dimensions that represent challenges for their professional performance. It is paramount to establish learning communities for teaching, where reflective analysis of practices is encouraged.

Keywords

Professional education; pre-service teachers' learning; professional practices; language teaching; curriculum

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar as experiências de professores de língua estrangeira (LE) em formação em seus estágios profissionais. Isto, permite identificar a sua contribuição nos conhecimentos profissionais, em relação à articulação da teoria e prática, bem como reflexões feitas sobre esta fase formativa. Foram realizadas entrevistas em profundidade com estudantes universitários de um programa de bacharelado em ensino de LE, com estágios profissionais concluídos. A interpretação de suas vivências nesse processo de formação permite identificar a perspectiva a partir do seu contexto, que produz dados relevantes do caso específico deste programa educacional. Os principais resultados indicam que os professores-estudantes sustentam as suas práticas profissionais com base nos conhecimentos teóricos adquiridos no percurso de formação do plano, assim como com o apoio de vários agentes imersos no seu contexto de ensino. No entanto, embora os participantes valorizam a experiência prática na sua formação, eles apontam que devem ser incorporadas maiores intervenções em contextos reais que, além disso, incluam outras dimensões que representam desafios para o seu desempenho profissional. Identifica-se como preponderante estabelecer comunidades de aprendizagem para o ensino, onde se fomente a análise reflexiva das práticas.

Palavras-chave

Formação profissional; aprendizagem dos alunos em formação docente; estágios profissionais; ensino de línguas; currículo

Introducción

En las últimas décadas, se ha observado un creciente interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras (LEX). En gran parte, este se deriva de la necesidad de establecer comunicación en diversos contextos nacionales o internacionales, en ámbitos académicos, científicos, culturales y personales, de índole pública o privada. También se le atribuye a la accesibilidad a múltiples lenguas por medio de las tecnologías de la información, al igual que a “una mayor conciencia política y cultural sobre las relaciones de interdependencia lingüística y discursiva” (Fandiño-Parra, 2017, p. 124).

Es en este panorama de diversidad lingüística donde cobra relevancia la formación de profesores para la enseñanza de LEX. Hay una demanda de profesores que cuenten con los elementos, tanto teóricos como pedagógico-didácticos para crear ambientes de aprendizaje propicios, además de la competencia comunicativa en la lengua meta (Fierro López, 2019; Madrid, 2004; Martínez-Agudo, 2011). Los profesores deben contar con los conocimientos y habilidades para formar estudiantes con las aptitudes para entablar comunicaciones orales y escritas que les permitan enriquecer sus propias experiencias y las del mundo que les rodea (Fandiño-Parra, 2017).

Las instituciones de educación superior ofrecen programas educativos para la formación de

profesores de LEX y, de esta forma, buscan atender los requerimientos de la sociedad. Los programas incorporan asignaturas para el desarrollo de las competencias docentes, donde se consideran aspectos teóricos, pedagógicos, metodológicos y actitudinales, así como la competencia comunicativa en una segunda o tercera lengua. En el trayecto educativo se destacan las prácticas profesionales, definidas como “el conjunto de actividades y quehaceres propios a la formación profesional para la aplicación del conocimiento y la vinculación con el entorno social y productivo” (Universidad Autónoma de Baja California [UABC], 2004). El propósito es asegurar que los futuros profesores de LEX cuenten con una formación situada que les permita una incursión exitosa en la enseñanza.

Indagar respecto a las primeras experiencias de enseñanza de los estudiantes en formación o profesores nóveles es un tema explorado desde varias aristas. Para Durán-Narváez *et al.* (2017) es fundamental explorar las creencias de los profesores-estudiantes acerca de sus prácticas de enseñanza, que pueden ser producto de sus propias vivencias como aprendientes. En el estudio de Ackan (2016), profesores nóveles reflexionan respecto a los programas educativos en sus primeros años de enseñanza. Si bien coinciden en que adquirieron los fundamentos para la enseñanza del inglés, reconocen que tenían una alta inclinación a destacar la teoría, con poca

articulación con la práctica. Incluso, como Farrel (2019) refiere, pueden seguir experimentando vacíos en su formación, después del egreso, que les generen sentimientos de decepción frente al programa educativo, por los retos que viven en la práctica para los que no fueron preparados. Por otro lado, para Lucero y Roncancio-Castellanos (2019) es necesario explorar la relación entre los estudiantes en formación y sus contextos de práctica, debido a que son exiguos los datos desde su aprendizaje, sentimientos y emociones durante sus prácticas de enseñanza.

Se estima relevante que los formadores o mentores tomen conciencia sobre lo que experimentan los estudiantes en sus primeras prácticas, como lo mencionan Lucero y Roncancio-Castellanos (2019). El identificar cómo se sienten, cuál es su desempeño y cómo perciben las prácticas desde sus propios contextos educativos permite distinguir fortalezas y áreas de oportunidad que conduzcan a realizar ajustes en los procesos formativos.

En este trabajo se buscó dar voz a profesores de lenguas extranjeras en formación respecto a sus experiencias en las prácticas profesionales. El propósito fue analizar la relación en la construcción de los conocimientos profesionales. La interrogante que se busca responder es ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes en las prácticas profesionales y su contribución a la construcción de conocimientos profesionales? En esta indagación confluyen temas como la articulación de los saberes teórico-prácticos en su formación y las prácticas profesionales, así como las reflexiones acerca de este proceso formativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de un programa de Licenciatura para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LEX). Se buscó significar las prácticas profesionales y comprender cómo se relacionan con la formación, desde su perspectiva, por medio de un análisis interpretativo.

Para dar respuesta a la pregunta y los propósitos de la investigación, iniciamos con una reflexión sobre diversas aproximaciones conceptuales y teóricas. En primer lugar, establecemos lo que acontece en la formación docente, específicamente

en programas dirigidos a la enseñanza de LEX, donde se destacan las prácticas profesionales. En segundo lugar, nos ocupamos de la construcción del conocimiento profesional y las tensiones originadas por la teoría y la práctica; abordamos la reflexión sobre la práctica y la relevancia de los mentores en este proceso. Estas dos secciones componen el marco teórico del estudio. En el siguiente apartado, presentamos las orientaciones metodológicas de la investigación, los sujetos participantes y el proceso de recolección de datos. En este se incorpora un acercamiento contextual, que permite ubicar el estudio. Posteriormente, los últimos dos apartados presentan el análisis y la discusión del material empírico, para, por último, presentar las conclusiones, limitaciones e implicaciones del estudio.

Las prácticas profesionales en los programas de formación de profesores de LEX

La formación de profesores de LEX en las universidades, se encuentra alineada a los planteamientos curriculares que se demandan en otros perfiles para los diversos campos de formación en México. En el caso particular de la enseñanza de LEX, además, están sujetos a los lineamientos derivados de la política educativa y de diversas reformas que se han implementado en los últimos años. Cabe mencionar, entre otras, las contempladas en la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) en el 2011, de la cual se derivó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, importante parteaguas en la enseñanza del inglés en primarias públicas, así como el Modelo Educativo del 2017 y, en el mismo año, la Estrategia Nacional de Inglés (Martínez *et al.*, 2019).

Los programas de formación de profesores de LEX tienen el propósito (y la responsabilidad) de establecer las bases del conocimiento y la práctica, desde una perspectiva clara de los componentes implicados en la formación docente (Durán-Narváez *et al.*, 2017). Los programas se fundamentan en desarrollar las competencias, donde convergen los conocimientos, las habilidades y las actitudes para que, de una forma integral, los futuros docentes

amplíen los esquemas de pensamiento y acción que les permitan desempeñarse en su profesión. Para lograr esto, se incorporan diversas estrategias, con el fin de que puedan alcanzar el perfil de egreso de estos programas.

En su plan de estudios se incorporan asignaturas que contribuyen a la formación profesional del profesor de LEX, que van desde aspectos teóricos y pedagógicos, hasta el desarrollo o fortalecimiento de la competencia comunicativa en una segunda o tercera lengua. Se incluyen actividades para retroalimentar el desempeño, evaluaciones del contenido y prácticas situadas, en las cuales se tienen en cuenta las aptitudes y experiencia necesarias para la enseñanza.

La práctica situada permite al futuro docente enfrentarse a situaciones reales, lo cual contribuye a su experiencia; en esto radica la relevancia de la formación integral. De igual modo, aporta a su esquema de pensamiento y acción y, como señalan Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018), los futuros profesores “desarrollan conciencia del contexto en el que trabajan” (p. 157), ya que implica una toma de decisiones derivadas del conocimiento teórico-práctico para realizar actividades y tareas. Se trata de acciones con participación en el salón de clases, en un contexto institucional real, lo cual lo orienta a transformar su propio quehacer.

Las prácticas profesionales representan una vía para contextualizar los conocimientos adquiridos en la formación y situarlos en escenarios reales. En los programas de estudios se incorpora este espacio formativo, aunque, como aseveran Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018), todavía se identifican fallas para proporcionar a los profesores en formación el conocimiento procedimental, así como limitaciones de tiempo para construir una óptica realista de la enseñanza y formas para hacer frente a las disímiles dificultades que pueden surgir en los diversos escenarios educativos.

El profesor de LEX requiere una intensa preparación “con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles, para adecuarse a la realidad de sus aulas y a las particularidades de

sus alumnos, y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas” (Martínez-Agudo, 2011, p. 104).

La construcción del conocimiento profesional: entre la teoría y la práctica

El campo de la formación y el desarrollo profesional docente ha evolucionado desde diversas perspectivas. Ya sea desde la sistematización de prácticas metodológicas, enfoques teóricos tradicionales y contemporáneos, articulación de la teoría y la práctica en la formación, hasta los comportamientos y procesos reflexivos que realiza el profesorado para incorporar nuevas formas de actuar, de acuerdo con los retos que enfrentan en sus contextos de enseñanza.

En los últimos treinta años, la enseñanza de lenguas extranjeras en México ha afrontado una fase de profesionalización, con un desarrollo acelerado para incorporar programas formativos de este tipo en escenarios universitarios (Ramírez, 2007; 2010). En los procesos actuales de formación de profesores, afirma Leffa (2008, como se cita en Fandiño-Parra, 2017), se procura “diferenciar entre entrenar y formar” (p. 129), con la incorporación de análisis reflexivos que lleven a los profesores-estudiantes a evitar la reproducción automática de técnicas y estrategias. Se pone énfasis en integrar el conocimiento teórico con el saber práctico, por medio de la reflexión profesional.

Para lograrlo, es necesario transitar de los modelos tradicionalistas a una formación que permita que el futuro profesor de LEX integre el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional de lo que acontece en sus contextos educativos. Esto parece fácil, pero implica que el profesor-estudiante¹ se enfrente a retos ocasionados por las tensiones en la dualidad teoría-práctica. Los sujetos pueden verse inmersos en espacios formativos donde se dé más énfasis a la teoría que a la práctica. Se requiere analizar si el mismo desarrollo

¹ En este artículo el término profesor-estudiante hace referencia a estudiantes matriculados en programas de formación docente en instituciones de educación superior.

curricular del programa favorece el conocimiento teórico sobre el práctico; y si estas racionalidades permean las asignaturas que componen el plan de estudios para la formación docente.

Para explicar lo anterior, Imbernón (2005) afirma que se ha dado mayor relevancia a los conocimientos teóricos sobre los prácticos, denominándolos como de mayor jerarquía. Esto se atribuye a que se basan en fuentes que poseen la potestad del conocimiento, mientras que la práctica educativa es de menor jerarquía, ya que se determina por la experiencia y se ubica en el ambiente de los practicantes, que no poseen autoridad sobre este.

En ese mismo tenor, Rodríguez y Alamilla (2018) citan a Gimeno (2008), para quien

[...] describe las posiciones diferentes, distanciadas e inconexas que ocupan los teóricos y los prácticos de la educación, y particularmente de la enseñanza, señala que las tareas de investigar, decidir y realizar son llevadas a cabo por distintos actores. Mientras que unos son los encargados de investigar y producir el conocimiento, otros son vistos como los receptores y consumidores de lo investigado. Además de las tareas que realizan, las diferencias entre unos y otros se relacionan con los problemas que identifican y atienden, las instituciones en las que se desenvuelven, las culturas y los lenguajes que emplean. (p. 5)

La problemática que se observa en la formación docente es que la enseñanza desagrega la teoría de la práctica, ya que no integra los conocimientos; esto propicia un alejamiento de la realidad que los profesores deben enfrentar. En los contextos reales es preciso conjuntar los dos “tipos de conocimiento en forma simultánea” (Rodríguez y Alamilla, 2018, p. 15).

Los sujetos en formación se ven envueltos en situaciones que requieren el dominio de aspectos teóricos y metodológicos, los cuales es necesario articular cuando se enfrentan a prácticas en sitio. Para subsanar la brecha entre la teoría y la práctica se recurre a diversos modelos de formación, por ejemplo, conductistas (donde un docente experimentado que domina los aspectos teórico-prácticos apoya al

docente en formación), o la microenseñanza con prácticas simuladas en espacios seguros (Fierro-López, 2019).

Sin embargo, para integrar los saberes teóricos y prácticos, y por la naturaleza compleja de la situación que viven los profesores al enfrentarse a la incertidumbre del salón de clases, la formación debe contener un gran cúmulo de experiencias reales. Rodríguez y Alamilla (2018) proponen que debe orientarse al autoanálisis, la reflexión y con un sentido crítico:

En el desarrollo del conocimiento práctico es indispensable que el profesorado sea constructor activo de su conocimiento; por tal razón el análisis y la reflexión sobre sus propias prácticas y las teorías que se vinculan a ella son necesarias para la generación de nuevos saberes. (p. 18)

La reflexión sobre las acciones, donde se articulen el conocimiento práctico y la comprensión teórica, resulta un proceso indispensable en la formación de los profesores de LEX. Sin este, es difícil que se alcancen las transformaciones necesarias que permitan al profesor un desarrollo profesional continuo.

Evidentemente se han logrado cambios paradigmáticos en los procesos formativos, procurando distanciarse de las perspectivas conductistas —que Madrid (2004) cita como positivistas— para acercarse a las postpositivistas. En este último acercamiento se observa que se contextualizan las prácticas, con enfoques en el proceso, se considera la diversificación y no la estandarización, de forma integral y orientada, primordialmente, a procesos comprensivos y reflexivos.

Mucho se ha dicho respecto a la relevancia de las experiencias reflexivas que se realizan en contextos donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de los planteamientos de Schön (1983). Mermelstein (2018) las considera de gran potencial para identificar las creencias de las prácticas pedagógicas. Farrell (2019) coincide en que la práctica reflexiva de profesores en formación constituye un aspecto relevante en el aprendizaje para la integración de la teoría y la práctica. Es en este proceso de introspección donde los profesos-

res-estudiantes aprenden sobre la naturaleza y el significado de su práctica. Por su parte, Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018) piensan que las reflexiones de los profesores acerca de las prácticas pueden, incluso, contribuir al desarrollo curricular.

Las experiencias reflexivas contribuyen al desarrollo de los saberes de la práctica. No obstante, gran parte de estos saberes no se ejecutan de forma racionalizada, sino automatizada. Por ello, se destaca que en los programas de formación profesional se busquen procedimientos para que los profesores exterioricen cómo desarrollan las prácticas rutinarias; mismas que pueden servir para plantearles a los profesores-estudiantes este tipo de situaciones contextualizadas en las cuales puedan exponer ideas nuevas y propuestas innovadoras.

Perrenoud (2005) indaga estos procedimientos por medio de tres aspectos: cómo se procesa la información, cómo se analizan las situaciones y cómo se toman las decisiones con base en los esquemas de pensamiento y acción. Para llevarlo a cabo, el autor sugiere que los profesores, tanto en ejercicio activo como en formación, se enfrenten a situaciones nuevas y analicen las prácticas mediante una conciencia reflexiva. La toma de conciencia y el análisis reflexivo son los que hacen posible alcanzar la transformación.

La reflexión sobre la práctica es una parte medular en la construcción de los conocimientos profesionales. El profesor-estudiante requiere enfrentarse a una variedad de situaciones con el fin de identificar los procesos más apropiados de acuerdo con el contexto. Al hacerlo, se conjugan los conocimientos teórico-didácticos y las representaciones que tienen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es la reflexión a partir de la práctica consciente, sustentada en teoría, y del análisis de los factores que rodean la práctica, la que conduce a la construcción de los conocimientos profesionales para la docencia.

Por lo anterior, es relevante que mentores/formadores de profesores de LEX se involucren en las experiencias de los profesores-estudiantes en las prácticas profesionales. Como mencionan Lucero

y Roncancio-Castellanos (2019), esto representa nociones para saber cómo se sienten, cuál es su desempeño y como viven las prácticas en sus contextos escolares.

Los mentores-profesores tienen un rol relevante en el desarrollo de las prácticas profesionales de los profesores-estudiantes, ya que son la primera fuente a la cual pueden acudir para solicitar apoyo, así como para fomentar el proceso reflexivo de las acciones que han realizado en sus entornos educativos.

Por otro lado, como expone Fandiño-Parra (2017), en el contexto educativo real, los profesores de LEX se enfrentan a dos vertientes: por un lado, las necesidades funcionalistas de los estudiantes que desean un aprendizaje de lenguas fácil, simple y económico; y por el otro, los requerimientos del sistema educativo que demanda una enseñanza innovadora, de responsabilidad social, crítica y de investigación. Realidades que los profesores-estudiantes también deben afrontar.

En suma, se considera que la construcción de los conocimientos profesionales se fundamenta en la experiencia y la reflexión de las acciones realizadas en la práctica, donde se integren los aspectos teóricos.

Metodología

Se presenta un estudio de caso exploratorio bajo un enfoque cualitativo con el propósito de comprender e interpretar un fenómeno o suceso. La finalidad es analizar las experiencias de profesores de lenguas extranjeras en formación en sus prácticas profesionales, para identificar cómo estas contribuyen a la construcción de los conocimientos profesionales respecto a la articulación de la teoría y la práctica, así como los procesos reflexivos que realizan dentro de este proceso formativo.

El abordaje cualitativo permite explicarlo, ya que, por sus características, es posible desarrollar conceptos y comprensiones partiendo de datos de personas, escenarios o grupos considerándolos como un todo, desde su propio contexto (Taylor y Bogdan, 2006). La función del estudio de caso en el ámbito educativo es aportar datos del fenómeno

desde el mismo entorno en el que sucede. Estos, a partir de una descripción profunda, proporcionan elementos para comprender o solucionar un problema (Yin, 1994). Un estudio de caso puede contemplar a una persona, una organización, un programa de enseñanza, entre otros.

En este artículo, el caso se constituye por las experiencias de estudiantes en las prácticas profesionales de un programa educativo para la formación de profesores de lenguas extranjeras. Allí, desde las diversas miradas de los participantes, es posible explorar lo que viven en el contexto formativo donde se encuentran adscritos.

Contexto del estudio

La investigación se desarrolla en una universidad pública ubicada en el noroeste de México, en un programa dirigido a la formación de profesores de lenguas extranjeras. El plan de estudios contempla, además de asignaturas básicas, disciplinarias y terminales, 240 horas obligatorias de prácticas profesionales con valor curricular, las cuales deben completarse en el transcurso de un semestre lectivo. Los estudiantes pueden asignarse a partir de que hayan cursado el 70 % de los créditos de su plan de estudios.

Los objetivos de las prácticas profesionales son:

[...] contribuir a la formación integral [...] a través de la combinación de conocimientos teóricos adquiridos en el aula con aspectos prácticos de la realidad profesional; coadyuvar en la formación del alumno con el fin de desarrollar habilidades y competencias [...] para la solución de problemas de la vida profesional; ser fuente de información permanente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio; y fortalecer y consolidar la vinculación de la Universidad con el entorno social y productivo. (UABC, p. 2, 2004).

La unidad académica (UA) donde se inserta el programa educativo en cuestión cuenta con un padrón de unidades receptoras del sector público, social o privado para que el estudiante se asigne a uno de los programas de prácticas profesionales. Esto es supervisado tanto por un integrante de la UA como por uno de la unidad receptora, aunque sus funciones son distintas. Mientras que el profesionista de la UA coordina los procesos para que el estudiante se asigne y acredite las prácticas, acciones encaminadas a procesos de gestión escolar y administrativos, con muy poca o nula injerencia en lo que acontece en la práctica educativa, el de la unidad receptora supervisa el desempeño en el aula y verifica el cumplimiento de las metas y actividades propuestas.

Para concluir las prácticas profesionales y acreditarlas, los estudiantes completan un reporte en línea donde redactan una breve reseña de las actividades, las herramientas y metodologías utilizadas, así como los resultados obtenidos. Este reporte es validado por el supervisor de la unidad receptora. No se evidencia que los estudiantes realicen una reflexión que dé cuenta de lo que acontece en sus prácticas profesionales.

Participantes

Este estudio se basa en las experiencias de cinco estudiantes inscritos en el último (octavo) semestre del programa educativo. Los participantes fueron seleccionados con base en el requisito de haber concluido sus prácticas profesionales, además de su disponibilidad para responder a la entrevista. En el cuadro 1 se presentan los seudónimos asignados a los estudiantes y el contexto donde realizaron las prácticas.

Tabla 1. Participantes y contexto de las prácticas

Participantes*	Datos del contexto educativo
Caty	Segundo grado de preescolar. 18 alumnos. Institución bilingüe privada. Salones equipados con material didáctico y tecnológico.
José	Instituto de idiomas privado que oferta clases de inglés individualizadas y personalizadas a ejecutivos/empleados de industrias maquiladoras. El practicante desarrolla las planeaciones de acuerdo con las necesidades de los usuarios, desde un nivel A2 hasta C1.
Ruth	Tercer grado de preescolar. 30 alumnos. Institución pública. Material didáctico y tecnológico limitado.
Ana	Tercero a sexto grado de primaria. 25 a 30 alumnos. Institución bilingüe privada. Salones equipados con material didáctico y tecnológico.
María	Tercer grado de preescolar. 30 alumnos. Institución pública. Material didáctico y tecnológico limitado.

Los nombres fueron cambiados con el propósito de guardar el anonimato.

Técnica, instrumento de recolección de datos y proceso de análisis

La investigación se sustentó en entrevistas a profundidad, que se grabaron y cuya extensión promedio es de cincuenta minutos. Al inicio, se les informaron los propósitos investigativos, y se les garantizó la confidencialidad de sus datos personales. El acceder a continuar con la entrevista se registró como el consentimiento informado.

El instrumento consistió en un guion de entrevista con categorías relacionadas con la dimensión por explorar, entre las que se incluyen: contexto de la práctica profesional; experiencias y reflexiones al realizarla; apoyos recibidos de actores involucrados; pertinencia de las asignaturas del plan de estudios que coadyuvaron para su desempeño; conocimientos y habilidades (adicionales al programa) que les servirían para tener unas prácticas eficaces y, por último, autopercepción de las prácticas.

Las entrevistas se transcribieron y se analizaron con el apoyo del programa ATLAS.ti. Se fragmentaron los datos de acuerdo con las categorías definidas *a priori*, sin descartar que surgieran nuevas que aportaran al estudio. A partir de ello, se obtuvo el material empírico para su interpretación y discusión.

Los datos empíricos ayudan a identificar la perspectiva de los actores en su contexto para develar lo que acontece y los significados que le dan. Los

fragmentos son utilizados para ilustrar, respaldar o contraponerse a un supuesto teórico como un marco de referencia para interpretar los resultados. Como lo establecen Goetz y LeCompte (1988), se pueden confrontar los resultados con marcos teóricos generales desarrollados para el análisis de los datos. De la misma forma se identificó cómo se relacionan con el contexto en que se llevó a cabo este trabajo.

Se presentan las opiniones de los estudiantes en dos dimensiones: *relación teoría-práctica en las prácticas profesionales y reflexiones sobre las prácticas profesionales*. Los fragmentos se identifican con el nombre del entrevistado, seguido por el número de página de transcripciones donde se localiza la cita.

Análisis y discusión

La formación de profesores de LEX no queda exenta de las tensiones que surgen para articular la teoría y la práctica. El análisis de cómo se realiza la práctica docente y los procesos que realizan los profesores para la toma de decisiones, considerando el contexto y las características de sus estudiantes, representa uno de los principales retos de la formación docente. La reflexión sobre la práctica proporciona un espacio para explicar los procesos respecto a cómo se efectúa en función de las situaciones. Analizar la propia acción docente y reflexionar al respecto constituye una vía para la transformación de la tarea pedagógica.

Relación teoría-práctica en las prácticas profesionales

En la literatura se expresa que en la práctica docente se acude a los planteamientos que proponen los investigadores o teóricos respecto a lo que se consideran las mejores prácticas. Esto es evidente en profesores que ya se encuentran inmersos en las aulas, por lo que es un recurso que, aún con mayor frecuencia, emplean los profesores-estudiantes que inician sus prácticas profesionales.

Volví a toda la bibliografía que tuve alrededor de la carrera para revisar en que materia vi esto para poder reforzar lo que ya sabía y poderlo aplicar dentro del salón de clases. Por ejemplo, las técnicas de *reading*, de *writing*, cómo enseñar a los niños a escribir, las letras, todo eso... (Caty: 11)

Las actividades no pueden durar más de 15 a 20 minutos por que ya pierdes la atención de los niños. (María: 14)

Es evidente que la teoría representa el punto de partida para los profesores noveles que incursionan de forma inicial en las aulas. Es el sustento que les permite configurar las actividades que realizan. De esta forma adquieren seguridad al carecer de experiencia y estar en posibilidad de identificar las necesidades específicas del contexto en el que se encuentran inmersos. Pero también acuden a otros medios para resolver las problemáticas a las que se enfrentan.

[...] solamente llegué a preguntar, porque había cosas que ellos usan: las *sightwords* (palabras visuales) de cómo aprenden a leer los niños. Al principio no las practicaba tanto porque no le di importancia, pero ya después entré a observar otra maestra. Ella sí le daba mucho énfasis. Le pregunté “¿Y tú como lo haces?”. Ella me respondió: “Yo las repaso todos los días, se las explico en inglés y en español”. No sabía, porque nos habían dicho que no podíamos hablarles español a los niños. (Caty: 1)

[...] miraba de qué otra manera ellas [las profesoras titulares] hacían sus actividades y me daban más ideas para poder implementar en el salón. (Ana: 15)

Las observaciones de clases en contextos reales impartidas por profesores experimentados, así como el apoyo que reciben de estos, son otros recursos para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas rutinas nos permiten visualizar la relevancia de la observación de la práctica educativa en los procesos formativos.

Al carecer de experiencia, el trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje —para la enseñanza— constituye un importante pilar para la construcción de los conocimientos profesionales de los profesores-estudiantes. Como se señala en el fragmento anterior, al practicante le permitió comprender y resolver un desafío en su clase; entender particularidades específicas en donde puede adaptar, ajustar y/o modificar los señalamientos expresados en las orientaciones escolares.

Además, es relevante que el profesor-estudiante analice y evalúe su contexto de enseñanza y con base en ello haga las adaptaciones pertinentes. Por consiguiente, se estaría desarrollando una práctica reflexiva y consciente. De esta manera se contribuye a la articulación teoría-práctica considerando el ambiente de aprendizaje, y se evitan aquellas acciones que responden a necesidades identificadas por otros, que no siempre corresponden a lo que acontece en sus espacios educativos.

Desde esta perspectiva postpositivista se considera el contexto, se integran los diversos elementos particulares, con conocimiento de los actores participantes en el proceso que conducen a la comprensión y la reflexión (Madrid, 2004). Ello permite un distanciamiento de la perspectiva conductista en la formación docente y la reproducción automatizada de las prácticas, donde las decisiones se efectúan por imitación, sin que exista un análisis reflexivo de las estrategias por seguir.

Dentro de los espacios áulicos, el profesor-estudiante se encuentra inmerso en la práctica docente de forma independiente, sin el apoyo de sus mentores-formadores. En su salón de clases, tiene la responsabilidad de gestionar ambientes propicios de aprendizaje, lo que lo enfrenta a circunstancias nuevas e inesperadas para las cuales no fue preparado.

[...] en clases grupales los estudiantes están interactuando entre ellos, están haciendo diversas actividades al mismo tiempo, pero en la clase de *one-to-one* [uno a uno] estás con una persona, la interacción maestro-estudiante es continua. Siempre se está hablando, siempre se está expresando algo. En mi opinión, no sé qué piensen los otros docentes, no debe de existir puntos muertos durante una clase de *one-to-one*, al momento que uno corta la comunicación con el estudiante, se pierde todo el flujo de la clase y puede que no se cumpla con lo esperado. (José: 11)

En la relación teoría-práctica, no podemos acentuar la importancia de una u otra. Ambas son elementos indispensables para la acción docente. La teoría tiene implicaciones necesarias para el desarrollo de la práctica; forma parte del marco conceptual a partir del cual se construye la percepción de los fenómenos, así como el esquema de pensamiento y acción que favorece la toma de decisiones. Con esta base, el profesor-estudiante desarrolla una teoría personal que le permite realizar procedimientos e integrar con la práctica, lo que Madrid (2004) denomina una *metateorización*. Es una reconstrucción personal sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que justifica la práctica. En el caso anterior, podemos identificar que el profesor-estudiante aprende a adaptarse a las necesidades del contexto, con base en su esquema de pensamiento y acción.

En la incursión a la práctica profesional, los profesores-estudiantes cuentan con la formación inicial integrada por los conocimientos, las habilidades y actitudes que les permiten gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las competencias se encuentran determinadas en el programa de estudios, donde también se incorporan observaciones, prácticas simuladas y/o microenseñanza, con el propósito de añadir el conocimiento del contexto. No obstante, es evidente la necesidad de más práctica situada en ambientes reales.

Al principio, [el problema] era el control del grupo. Me daba miedo alzar la voz. Tengo una voz muy fuerte. Yo sentía que hablaba normal, pero no quería [que dijeran] la maestra me gritó y...

como son los padres de familia. Pero la directora me dijo “cuando es necesario, tienes que alzar la voz... tienes que hacer que te escuchen qué están haciendo bien y qué están haciendo mal... para que ellos te puedan poner atención y tú, de cierta manera, impongas respeto”. El primer mes me sentí intimidada, tenía miedo de alzar la voz, pero sí mejoré muchísimo. (Ruth: 12)

Analizar los desafíos que los profesores-estudiantes enfrentan en la realidad y condiciones de su práctica es también una forma de retroalimentar el currículo y realizar adaptaciones en el programa para incorporar sus experiencias. Como señalan Durán-Narváez *et al.* (2017), representa una forma de articular el conocimiento base que se desarrolla en las universidades y las situaciones impredecibles que surgen en las aulas. No obstante, a pesar de que se contempla en los objetivos de las prácticas profesionales, en el contexto de este estudio los entrevistados coinciden en que carecen de ello, como se constata en los elementos solicitados en los reportes que elaboran para acreditar las prácticas.

Las experiencias de los estudiantes proporcionan oportunidades de aprendizaje que pueden servir de fundamento para debatir con otros estudiantes y profesores-mentores. Se recomienda incorporar este espacio para analizar las diferencias de los diversos entornos y niveles educativos que coadyuvan a la formación docente.

Todos encontraron la manera de impartir muy bien la teoría [los profesores-mentores en el trayecto del plan de estudios]; siempre hubo esa conexión con la práctica en los maestros. Si ellos no podían acercarnos a una práctica real, por medio de sus experiencias nos ayudaban. (Ruth: 23)

En la formación inicial de los futuros profesores de LEX, los espacios para realizar el *practicum* les permiten aplicar, bajo supervisión, diversos aspectos de la enseñanza. Se reconoce el valor formativo en la construcción de los conocimientos profesionales. Así lo perciben los profesores-estudiantes.

Me hubiera gustado tener más oportunidad de estar frente a grupo porque no era todos los días.

Muchas veces era revisar trabajos o tareas, planear actividades futuras. Yo creo que sí lo hacía bien. Sí aprendí mucho [cuando impartí clase], tal vez no lo hice perfecto, pero igual si tenía algún error, las maestras me comentaban. (Ana: 13)

Los saberes de la práctica se construyen con base en la experiencia y la movilización de los saberes en la práctica situada. El acercamiento a la realidad de las escuelas, del salón de clases, en contacto con los acontecimientos rutinarios, así como inesperados, descifrando los retos implicados en la enseñanza, permite comprender el proceso educativo.

En el siguiente apartado se abordan las reflexiones de las prácticas, lo cual permite tener un acercamiento a su contribución al fortalecimiento de los saberes de la práctica. Asimismo, permite identificar la relación teoría-práctica en las acciones que realizan con la mediación de la conciencia reflexiva. Es importante destacar que el análisis se realiza a partir de las experiencias y opiniones de los entrevistados, dado que no se identificó que lleven diarios que aporten datos del proceso reflexivo durante sus prácticas profesionales.

Reflexiones sobre las prácticas profesionales

La reflexión sobre las acciones es un elemento indispensable para mejorar una actividad (Farrell, 2019; Schön, 1983). Sin embargo, es un proceso complejo, ya que implica transformar, en alguna medida, creencias, representaciones, valores e ideologías (*Ibid.*). Farrell afirma que esta complejidad es ocasionada por los enfoques que se utilizan en la formación para incorporar la reflexión, que pueden ser restrictivos debido a sus orígenes tradicionales. Para resolverlo, propone un enfoque holístico dentro de un marco de referencia que incentive la reflexión docente, donde se incluya explorar su filosofía de enseñanza, creencias, valores, teorías, principios, prácticas pedagógicas e implicaciones fuera del aula (Farrell, 2015 y 2018, como se cita en Farrell, 2019).

En la carrera, los maestros siempre trataron de acercarnos a una situación real. Siempre nos decían, la teoría es esta, pero en la realidad es

otra. Todo el tiempo nos ponían en la balanza ese equilibrio. Eso me ayudó mucho a mí. A formarme como profesionista, porque ya sabía lo que podía llegar a pasar. Me ayudaba incluir la teoría con las situaciones que podían pasar o con las situaciones que realmente pasan. (Ruth: 23)

El profesor-estudiante asume una conciencia reflexiva respecto a sus posturas en la práctica docente, así como en la forma de analizar el contexto. En ella incluye el conocimiento teórico adquirido en las asignaturas cursadas en el curso de su carrera. Es de destacar cómo en sus primeras experiencias en la práctica profesional, recurre a las recomendaciones de sus profesores-mentores, lo que coincide con los hallazgos de Lucero y Roncancio-Castellanos (2019) en el estudio de la práctica pedagógica de profesores de inglés en formación.

La práctica de los profesores en formación es influenciada por sus propias experiencias como estudiantes y por las interpretaciones que realizan de los aspectos teóricos y del aprendizaje obtenido de sus profesores (Durán-Narváez *et al.*, 2017). El análisis reflexivo posibilita, de forma consciente, descubrir lo implícito, como una manera de exteriorizar las propias creencias, que permiten generar el conocimiento práctico en una reconstrucción crítica de las vivencias (Rodríguez y Alamilla, 2018).

[...] cuando estaba en tercero o cuarto [semestre], fui a un kínder [preescolar], daba mini clases de 40 minutos. Se podría decir que yo ya tenía esa experiencia; cuando entré a dar clases [en las prácticas profesionales], yo ya sabía cómo eran los niños. (Ruth: 23)

En la formación de los profesores de LEX, las prácticas coadyuvan a establecer una vinculación real con las diversas tareas a las que se enfrentan en la enseñanza. Los profesores-estudiantes reflexionan al respecto, ya que reconocen las limitaciones de no haber tenido mayores experiencias de este tipo.

Ya sabía que tenía que estar brincando, que tenía que estar parándome, que tenía que ir de aquí para allá. Entré más segura [a las prácticas profesionales], pero sí me hubiera gustado tener más práctica. Siento que mi desempeño es como

un ocho, siento que me hace falta muchísimo con los niños. (María: 5)

En ello coinciden otros profesores-estudiantes:

[...] creo que deberíamos de tener más práctica desde que empezamos. Desde que nos están dando las bases de didáctica, ya podríamos tratar de tener prácticas reales. (Ana: 18)

[...] hacer más práctica alrededor de la carrera. Asistir a más observaciones. Un poquito más de intervención dentro del salón de clases más tempranamente, no desde sexto [semestre] que empezamos, más o menos, con las prácticas en un contexto real. Eso hubiera ayudado a sentirme más preparada. (Caty: 18)

Al tener autoconciencia sobre su desempeño e identificar los aspectos que requieren fortalecer, se encuentran en el proceso de transformar su tarea pedagógica. Sin embargo, este proceso reflexivo adquiere mayor relevancia al realizarse en comunidades de aprendizaje; en un aprendizaje social, colaborativo, donde se compartan las experiencias con sus profesores-mentores y sus pares. Redes de participación colaborativas que no se identificaron como parte del proceso de construcción de los conocimientos profesionales en el contexto de este estudio.

A juicio de Rodríguez y Alamilla (2018), el análisis crítico y reflexivo de las prácticas involucra incorporar los saberes teóricos y experienciales, lo cual redundaría en un modo de comprender cómo “las y los docentes aprenden a serlo” (p. 21). En consecuencia, es necesario configurar espacios colaborativos y aprovecharlos para fortalecer los procesos formativos. Los acontecimientos que se suscitan en el aula son experiencias que pueden utilizarse en comunidad para analizar los dilemas que se presentan.

El manejo de grupo era lo que más se me dificultaba. Empecé a utilizar otras estrategias de premios, condicionantes. [...] Los papás se quejaron porque el niño estaba estresado por el inglés. Entonces, me dieron permiso de hablarle español. Sí me consterné ¿qué tal si hago algo mal? Después me quedé

pensando, si hago algo mal, me lo van a decir. Ellos saben que estoy aprendiendo, que no tenía ninguna experiencia y que la experiencia la voy a adquirir aquí. Así que, mientras haga mi planeación bien, mientras tenga manejo de grupo con los niños, no me preocupaba. (Caty: 10)

[...] más que nada, no me sentía preparada para lidiar [tratar] con papás. No hubo ninguna materia que nos dijera: [...] “cuando traten con papás esto o el otro”. Eso sí lo tuve que aprender ahí. (Caty: 11)

Los retos, realidades y condiciones que los profesores-estudiantes enfrentan representan oportunidades de aprendizaje para abordar en colectivo. El conocimiento que se desarrolla en la universidad puede no estar vinculado con las situaciones impredecibles y discordantes que ocurren en los ambientes reales, en la escuela y con los sujetos que confluyen en ella. Lo que viven los profesores-estudiantes en sus prácticas profesionales sirve de sustento para abordar y reflexionar sobre las divergencias y coincidencias en los diversos entornos educativos.

Al carecer de espacios colaborativos para reflexionar sobre sus prácticas, los profesores-estudiantes acuden a diversas fuentes de apoyo, además de sus profesores-mentores, para enfrentar los desafíos:

[...] las primeras veces que estaba frente a [un] grupo, sí me sentía un poco nerviosa. Las profesoras y los profesores con los que estuvimos nos apoyaban mucho. [...] en otras escuelas donde habíamos dado clase o *microteaching* [microenseñanza] los maestros no estaban muy involucrados. [...] en este colegio las maestras se quedaban. [...] para ver que todo estuviera bien o si se nos dificultaba algo. Me sentí muy confiada porque tenía el apoyo; sentí que nos ayudaban. (Ana: 14)

En la reflexión anterior, es de notar la relevancia que adquiere el contar con el apoyo de profesores experimentados dentro del contexto donde desarrollan la práctica profesional. El conformar redes de comunidades de práctica, que permitan ser el acompañamiento de profesores noveles, es un escenario ideal para la formación. Les permite

desarrollar la práctica bajo la tutela de profesores, en un ambiente protegido. Los profesores titulares de los grupos en los que realizan las tareas pedagógicas, así como supervisores y demás agentes involucrados en la escuela deben considerarse en los espacios reflexivos colaborativos. Es la reflexión sobre las acciones la que aporta al conocimiento pedagógico y disciplinario que conduzca a la toma de decisiones para la resolución de problemas reales, en el aula.

En los primeros acercamientos a la práctica situada, los profesores-estudiantes reconocen que se encuentran en un proceso de desarrollo para articular los saberes teóricos y experienciales. Entienden que la práctica educativa les permite construir los conocimientos contextuales, mediados por la reflexión sobre las acciones. En este camino inician su incursión en el desarrollo profesional continuo.

Sinceramente, pienso que cada día se aprende algo nuevo y que nunca dejamos de aprender, pero considero que mi desempeño durante las prácticas profesionales fue muy bueno, fue eficiente. La verdad, sé que realice un buen trabajo. (José: 5)

El desarrollo profesional se entiende como un proceso autoformativo continuo durante todo el trayecto en que se desempeña la práctica educativa (Madrid, 2004). El profesor adquiere una conciencia reflexiva de que la enseñanza es un recorrido que perdura durante su profesión, por tanto, la actualización de conocimientos y aprendizajes nuevos “para enseñar” forman parte de su carrera.

Conclusiones

El análisis de las experiencias de los profesores de lenguas extranjeras en formación en sus prácticas profesionales permite identificar su aporte a la construcción de los conocimientos profesionales. Es en este contexto formativo donde se indaga cómo articulan los saberes teóricos y prácticos, al igual que las reflexiones sobre este proceso.

Los profesores-estudiantes valoran, en gran medida, los conocimientos teóricos adquiridos en

las diversas asignaturas de su plan de estudios. La teoría sustenta la práctica pedagógica que realizan en entornos situados en ambientes reales. La falta de saberes experienciales les conduce a apoyarse en marcos conceptuales estudiados durante su trayecto formativo como punto de partida para planear las tareas en el aula.

De igual manera, los profesores-estudiantes acuden a otras fuentes de información que les posibiliten resolver las problemáticas que enfrentan en sus prácticas. Los profesores-mentores, profesores titulares de los grupos en que se encuentran inmersos, supervisores, entre otros sujetos, representan apoyos externos y relevantes que poseen la experiencia para guiarlos en el desempeño áulico y la escuela. Son el acompañamiento indispensable para respaldarlos en escenarios reales.

Los entrevistados son conscientes de que requieren más aproximaciones a situaciones para acceder a la complejidad de las prácticas reales. Estos acercamientos no solo deben incluir el trabajo en el aula, sino otras dimensiones que los preparen para sucesos que acontecen en la escuela, como aspectos organizativos de la misma institución, comunicación con los diversos actores que concurren en la escuela, el contenido curricular, entre otros.

Se valoran las experiencias prácticas para la construcción de los conocimientos profesionales y se señala la importancia de estos escenarios en su trayecto formativo; no obstante, queda en evidencia que carecen de espacios reflexivos con sus profesores-mentores, con sus pares y con otros actores para compartir sus experiencias. Se identifica la necesidad de establecer comunidades de aprendizaje para la enseñanza, donde se incentive el análisis reflexivo de las prácticas. Estos espacios permitirán que los profesores-estudiantes puedan reconstruir y hacer evidente la manera en que realizan la práctica, expresar los procesos implícitos y la relación con la teoría. De esta forma podrán hacer una metateorización con base en sus esquemas de pensamiento y acción.

Los resultados y el análisis realizado en este estudio contribuyen al conocimiento de los procesos formativos en las prácticas de los profesores de LEX, lo

cual se considera relevante, primordialmente porque emerge de los estudiantes en formación, desde sus opiniones, vivencias y emociones. Las voces de los profesores-estudiantes permiten dilucidar los significados que le atribuyen a la relación teoría-práctica, así como la trascendencia de la reflexión sobre las acciones. Asimismo, es posible determinar las consideraciones para añadir espacios reflexivos de forma colaborativa para fortalecer la práctica educativa en los programas y planes de estudio para la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Se recomienda que se analicen las experiencias de los estudiantes en formación para adaptar o modificar el currículo e incorporar, en mayor medida, una perspectiva postpositivista que implique un proceso reflexivo. Esto permite tener una óptica real, que articula la universidad con los ámbitos sociales y productivos.

Este es un estudio de caso que permite aproximarse al contexto formativo donde se desarrolla la investigación, desde la mirada de los profesores-estudiantes. Una limitación observada es el número de participantes en el estudio, por lo que no es posible generalizar los resultados. Como futuras líneas de investigación, se recomienda incorporar un mayor número de participantes, diversos instrumentos de recolección de datos y otros actores educativos para triangular los datos y obtener una mirada amplia de lo que acontece desde diversas aristas.

Referencias

- Ackan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflection on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.48608>.
- Castañeda-Trujillo, J. E. y Aguirre-Hernández, A. J. (2018). Pre-service English Teachers' voices about teaching practicum. *How*, 25(1), 156-173. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>.
- Durán-Narváez, N. C., Lastra-Ramírez, S. P. y Morales-Vasco, A. M. (2017). Beliefs of pre-service teachers about English language teaching: Reflection and practice. *Folios*, 45, 177-193. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100013&lng=en&tlng=en.

- Fandiño-Parra, Y.-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: Revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, 8(22), 122-143. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/232>.
- Farrell, T. S. C. (2019). 'My training has failed Me': Inconvenient truths about second language teacher education (SLTE). *TESL-EJ*, 22(4), 1-16. <http://tesl-ej.org/pdf/ej88/a1.pdf>.
- Fierro López, L. E. (2019). *Retos y oportunidades del Programa Nacional de Inglés: Perspectivas de profesores de primarias públicas*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Imbernón, Francisco (Coord.). (2005). *Vivencias de maestros y maestras: Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Lucero, E. y Roncancio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 173-185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42111>.
- Martínez-Agudo, Juan de Dios (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: Creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41(1-2), 103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>.
- Martínez L., L., Román G., R. D. y Roux, R. (2019). La Estrategia Nacional de Inglés y la opinión de los profesores normalistas. *xv Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 5-13). Comie.
- Mermelstein, A. (2018). Reflective teaching as a form of professional development. *Mextesol Journal*, 42(4), 2018. http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=4433.

- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros: Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 265-308). Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Plaza y Valdés.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2010). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada*. Cengage Learning.
- Rodríguez P, J. y Alamilla M., P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2010). *Asignatura estatal: Lengua adicional-Inglés. Preescolar, Primaria, Secundaria*.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Universidad Autónoma de Baja California (2004). *Reglamento General para la Prestación de Prácticas Profesionales*. <http://web.uabc.mx/vinculacion/docs/REGLAMENTO-Practicas-Profesionales.pdf>.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. 2.^a Ed. Sage Publications.