



- **Educando para educar**

- Año 25
 - Núm. 46
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2025-febrero 2026
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

TEJIENDO SABERES: CÓMO APRENDEN LOS DOCENTES A PARTIR DE SU HISTORIA Y ENTORNO

WEAVING KNOWLEDGE: HOW TEACHERS LEARN FROM THEIR HISTORY AND ENVIRONMENT

Héctor Castro Mosqueda¹

Ma. del Carmen Victoria Araiza Segoviano²

Tania Gabriela Ramírez Figueroa³

José Luis Samaguey Rentería⁴

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2025.

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2025.

RESUMEN

Este estudio cualitativo explora la manera en que los docentes de inglés como lengua extranjera construyen su aprendizaje profesional a partir de experiencias personales, sociales y emocionales. Con fundamento en marcos teóricos actuales sobre aprendizaje docente (Borg, 2015; Golombek y Doran, 2014), se analiza cómo estas dimensiones interactúan con conocimientos pedagógicos formales para configurar prácticas educativas situadas. Mediante entrevistas, narrativas, observación y diarios reflexivos, se analizan dos dimensiones principales: los agentes externos que influyen en el aprendizaje y las teorías personales que los docentes elaboran. Los hallazgos muestran que las experiencias previas con docentes, familiares y contextos laborales modelan sus creencias, decisiones pedagógicas y formas de conocer. Además, se identifican procesos de reflexión y construcción de sentido que permiten a los docentes integrar teoría, experiencia y contexto para desarrollar marcos pedagógicos propios. Estos resultados dialogan con investigaciones sobre aprendizaje transformativo (Mezirow, 2000) y agencia docente (Tao y Gao, 2021), destacando la necesidad de enfoques no lineales en la formación docente. La formación docente de lenguas extranjeras debe reconocer el valor del conocimiento experiencial y la agencia docente como componentes esenciales del desarrollo profesional.

Palabras clave: conocimiento profesional, formación de profesores, práctica pedagógica, agencia docente, aprendizaje experiencial.

ABSTRACT

This qualitative study explores how English as a Foreign Language (EFL) teachers construct their professional learning through personal, social, and emotional experiences. Grounded in current theoretical frameworks on teacher learning (Borg, 2015; Golombek & Doran, 2014), the study examines how these dimensions interact with formal pedagogical knowledge to shape situated educational practices. Using interviews, narratives, observations, and reflective journals, two main themes are analyzed: external agents influencing learning and the personal theories teachers develop. Findings reveal that prior experiences with teachers, family, and work environments shape their pedagogical beliefs, classroom decisions, and ways of knowing. Additionally, reflective processes and meaning-making enable teachers to integrate theory, experience, and context, developing their own pedagogical frameworks. These findings align with research on transformative learning (Mezirow, 2000) and teacher agency (Tao & Gao, 2021), underscoring the need for non-linear approaches in teacher education. Foreign language teacher training must recognize the value of experiential knowledge and teacher agency as essential components of professional development.

Keywords: professional knowledge, teacher education, pedagogical practice, teacher agency, experiential learning.

¹ Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. h.castromosqueda@ensog.edu.mx

² Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. mcv.araizasegoviano@ensog.edu.mx

³ Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. tg.ramirezfigueroa@ensog.edu.mx

⁴ Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. jl.samagueyrenteria@ensog.edu.mx



Investigaciones



INTRODUCCIÓN

La presente investigación, hecha en una universidad pública, explora la manera en que las experiencias personales, académicas y las creencias individuales de los docentes inciden en sus prácticas educativas y su percepción sobre la enseñanza. El enfoque se sustenta en investigaciones recientes que destacan la naturaleza compleja, contextual y no lineal del aprendizaje docente (Barkhuizen, 2021; Kubanyiova, 2015), que superan visiones tradicionales que privilegian la aplicación mecánica de teorías.

Aunque tradicionalmente los programas de formación docente han dado prioridad al conocimiento metodológico y pedagógico, con la expectativa de que será aplicado de forma directa en el aula, en este trabajo se sostiene que hay otros factores igualmente significativos. Se argumenta que los profesores son sujetos con una trayectoria personal y social que determina considerablemente sus decisiones pedagógicas y sus formas particulares de enseñanza. Esta perspectiva crítica se alinea con estudios que enfatizan la coconstrucción del conocimiento docente a través de la reflexión dialógica con su entorno (Johnson y Golombek, 2016).

En este artículo también se profundiza en las teorías y los conocimientos personales que los docentes construyen de modo activo a través de la reflexión continua acerca de sus experiencias profesionales cotidianas. Al respecto, se enfatiza la importancia de reconocer al docente como creador activo de su propio conocimiento pedagógico, cuestionando los enfoques positivistas tradicionales dominantes en la formación docente (Freeman y Johnson, 1998; Shulman, 1987).

Al integrar de forma simultánea la socialización y las teorías personales de los profesores, el estudio contribuye a ampliar el entendimiento del desarrollo docente. En consecuencia, se propone que la formación de profesores de lenguas extranjeras adopte un enfoque más integral e inclusivo que valore la complejidad y la diversidad de las experiencias docentes, la dimensión emocional del aprendizaje y la reflexión crítica como componentes fundamentales para el desarrollo profesional docente.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Socialización en el ejercicio docente

Históricamente, la socialización profesional se ha concebido como el proceso por el cual los individuos se integran de manera gradual a las normas, prácticas y creencias de la comunidad educativa (Danziger, 1971, cit. en Zeichner y Gore, 1990). Este proceso abarca no solo la adquisición de competencias técnicas, sino también la configuración de una identidad profesional mediada por experiencias previas, emociones, relaciones significativas y contextos institucionales. Aprender a enseñar implica, por lo tanto, una apropiación activa y situada de saberes y discursos que se van construyendo en el tiempo.

Desde perspectivas tempranas, diversas teorías aportaron explicaciones complementarias. La teoría evolutiva (Stephen, 1967) planteó que los patrones de interacción familiares y escolares fomentan disposiciones pedagógicas que emergen como tendencias sociales internalizadas. La perspectiva psicoanalítica (Wright y Tuska, 1967) subrayó la influencia de las experiencias emocionales de la infancia en la manera en que los docentes configuran su rol. Por su parte, Lortie (1975), a través de la noción de aprendizaje por observación, destacó el peso de la *apprenticeship of observation*, es decir, la socialización implícita y acumulada a lo largo de la escolarización, que con frecuencia conduce a la reproducción de prácticas sin un cuestionamiento crítico.

En un intento de sistematización, Zeichner y Gore (1990) clasificaron los estudios sobre socialización docente en función de tres paradigmas: el funcionalista, que entiende la integración como una asimilación acrítica de normas; el interpretativo, que reconoce la agencia docente para negociar y resignificar su incorporación, y el crítico, que subraya el potencial transformador de los docentes frente a las estructuras dominantes. Investigaciones posteriores ampliaron esta visión con la incorporación de elementos como narrativas personales, cultura organizacional y valores extracurriculares (Staton y Hunt, 1992; Kelchtermans y Ballet, 2002; Lacey, 2012), con lo que resaltaron el carácter dinámico y contextual del proceso. En conjunto, estas perspectivas fundacionales consolidaron la idea de que la socialización docente no se reduce a la mera transmisión de normas, sino que constituye un proceso complejo de interiorización y reconstrucción activa del rol profesional.

A partir de estas bases, estudios más recientes han actualizado y expandido la comprensión de la socialización docente en contextos contemporáneos. Pennington (2021), desde la teoría de la socialización ocupacional, describe un recorrido por fases: aculturación, socialización profesional, socialización organizacional, y añade la socialización profesional secundaria vinculada al tránsito al profesorado universitario. Además, introduce la idea de socialización anticipatoria, destacando cómo las experiencias previas y las redes de mentores influyen en la consolidación de la identidad profesional.

En el ámbito de la educación bilingüe, Peltoniemi y Bergroth (2022) muestran que la socialización de los docentes de programas de inmersión en Finlandia ocurre en gran medida después de ingresar a la profesión, dado que muchos carecen de formación específica en inmersión. Su desarrollo profesional depende de la práctica en el aula, la mentoría y la cooperación con colegas y familias, además de un rol sociopolítico de abogacía por el bilingüismo en contextos a veces poco favorables. Estos hallazgos amplían la visión funcionalista e interpretativa de la socialización al situarla en dimensiones instruccionales, relacionales y de incidencia social.

Por otro lado, Gokce (2022) evidencia que la socialización está fuertemente mediada por las condiciones institucionales y políticas. El proceso se ubica en la intersección entre expectativas externas y trayectorias personales, lo que ocasiona tensiones que impactan de modo directo en la construcción de la identidad profesional.

La perspectiva transnacional también ha enriquecido el campo. Ustuk (2021) analiza cómo docentes que migran entre contextos académicos experimentan procesos de socialización marcados por tensiones identitarias y desajustes culturales. En sus estudios de caso, la adaptación a prácticas pedagógicas nuevas y la reconfiguración de creencias coexistieron con dificultades de aceptación en otros entornos laborales. Esta circunstancia refuerza la idea de que la socialización es dinámica, conflictiva y culturalmente situada.

Tipos de conocimientos (teachers'knowledge)

El concepto de conocimiento docente ha sido ampliamente discutido en la formación de profesores de lenguas. Muestra una evolución significativa desde las propuestas más clásicas hasta las perspectivas contemporáneas. En los enfoques fundacionales, Elbaz (1983) propuso una visión integral del saber docente en tres dimensiones: el conocimiento práctico, el autoconocimiento y el conocimiento instruccional. Resaltó que la enseñanza no puede reducirse a un dominio técnico, sino que involucra también la experiencia personal y la reflexión sobre la práctica.

Posteriormente, Shulman (1986, 1987) consolidó una tipología influyente que distingue entre conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento curricular. Subrayó la necesidad de articular teoría, práctica y juicio profesional de manera interdependiente.

Este interés por comprender la naturaleza del saber docente continuó con aportaciones como las de Verloop *et al.* (2001), quienes diferencian entre conocimiento profesional general derivado de teorías y fuentes académicas y saber práctico personal que emerge de la experiencia en el aula, reconociendo la importancia del conocimiento tácito. En esta línea, Kumaravadivelu (2012) incorpora las nociones de conocimiento procedimental y conocimiento personal, vinculados tanto a la gestión situada de la enseñanza como a la reflexión crítica y las creencias que guían la práctica. Freeman y Johnson (1998) también plantean que los docentes son generadores activos de conocimiento, cuyas prácticas están atravesadas por la biografía, la identidad y los contextos sociales en los que se desempeñan.

Estas perspectivas clásicas han sentado las bases para entender el conocimiento profesional como una construcción compleja, dinámica y multifacética, que integra saberes formales, experiencia práctica, valores e identidad profesional.

En años más recientes, la discusión se ha ampliado hacia perspectivas que enriquecen y problematizan estas bases. Dickerson *et al.* (2022) plantean que el conocimiento docente no es monolítico, sino que integra dominios lingüísticos, pedagógicos y socioculturales que interactúan dinámicamente, y distinguen entre el conocimiento formal adquirido en la formación inicial y el conocimiento práctico construido en la experiencia y la reflexión continua.

En la misma línea, König *et al.* (2022) destacan la importancia de una base de conocimiento bien definida que incluye conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento pedagógico general. Muestran, además, cómo estas categorías varían en investigaciones comparativas internacionales, y deben entenderse tanto en su dimensión cognitiva como en su aplicación práctica.

Por su parte, Lörincz (2022) subraya que el conocimiento docente es situado, construido y dependiente del contexto; emerge en la interacción con estudiantes, colegas e instituciones, y está estrechamente ligado a la identidad y la agencia profesional. Tajeddin y Norouzi (2022) amplían este planteamiento al resaltar la importancia de la conciencia crítica del lenguaje como parte del conocimiento docente; señalan que este debe incorporar perspectivas reflexivas frente a las dinámicas de poder, ideología y justicia social en la enseñanza de lenguas.

Finalmente, Whitehead y Hiver (2025) ofrecen una conceptualización desde la teoría de sistemas dinámicos complejos, en la que el conocimiento docente se entiende como emergente, adaptativo y no lineal, continuamente modelado por la interacción, la reflexión y la adaptación a ecologías de aula en constante cambio.

En conjunto, estos aportes contemporáneos complementan las visiones fundacionales mostrando que si bien los marcos iniciales (Elbaz, 1983; Shulman, 1986, 1987; Verloop *et al.*, 2001; Freeman y Johnson, 1998; Kumaravadivelu, 2012; Lengeling, 2010) son esenciales para delimitar las bases del conocimiento docente, hoy se reconoce que este saber es multidimensional, situado, crítico y dinámico.

Procesos de aprendizaje profesional (teacher learning)

El concepto de aprendizaje docente ha experimentado una transformación profunda en la investigación en torno a la formación de profesores de segunda lengua (Second Language Teacher Education: SLTE). Inicialmente, estuvo marcado por perspectivas conductistas que entendían al profesor como un técnico encargado de aplicar métodos y técnicas preestablecidos. Con el paso del tiempo, en este campo se ha transitado hacia modelos interpretativos y socioculturales que sitúan al docente como un sujeto activo, reflexivo y en constante negociación de significados en contextos complejos (Freeman, 2002).

En este giro, Freeman y Johnson (1998) sostienen que aprender a enseñar no puede reducirse a una simple transferencia de saberes desde la formación inicial, sino que constituye un proceso situado, socialmente mediado e históricamente condicionado. Putnam y Borko (2000) refuerzan esta idea al subrayar el valor del trabajo colaborativo, el aprendizaje situado y la creación de comunidades profesionales como estrategias que potencian el aprendizaje docente.

Golombek y Johnson (2004), por su parte, destacan la indagación narrativa como herramienta clave para visibilizar las maneras en que los docentes construyen sentido sobre sus prácticas, identidades y tensiones profesionales. Johnson (2006) reconoce, además, desafíos persistentes en la formación de profesores de lenguas; entre ellos, superar la dicotomía entre teoría y práctica y reconocer el conocimiento derivado de la experiencia docente como legítimo y fundamental.

Este marco clásico se ha visto complementado y expandido por aportes más recientes. Freeman *et al.* (2019) trazan una línea histórica en tres etapas: 1) antes de 1970, centrada en métodos y conductas; 2) de 1980 a 2000, con un énfasis en el conocimiento docente, las creencias y la toma de decisiones,

y 3) desde 2000, con la consolidación de un paradigma sociocultural e interpretativo que entiende el aprendizaje docente como un proceso situado y mediado socialmente. En esta misma línea, Tarone y Allwright (2011) critican la visión reduccionista de la formación como mera transmisión de habilidades, por lo que proponen distinguir entre *teacher training* (habilidades), *teacher education* (conocimiento) y *teacher development* (comprensión), atendiendo a las particularidades de la enseñanza de segundas lenguas.

Autores como Macías y Hernández-Varona (2022) muestran cómo el campo de la enseñanza de una segunda lengua ha pasado de modelos de transmisión hacia perspectivas más complejas que integran conocimientos, creencias y experiencias previas con enfoques socioculturales basados en comunidades de práctica. Asimismo, Mohammad y Bahareh (2017) presentan el aprendizaje docente como un proceso cíclico y dinámico en el que influyen la cognición, las emociones, la motivación y la identidad profesional, siempre en interacción con el contexto. Nguyen (2019) refuerza esta orientación destacando el papel de la agencia y la negociación de identidades en la adaptación y reinterpretación del conocimiento en condiciones locales específicas.

El aprendizaje docente también se entiende cada vez más como una experiencia colaborativa y socialmente mediada. Crandall y Christison (2016) subrayan que se trata de un proceso complejo que involucra dimensiones cognitivas y emocionales, tanto de manera individual como colectiva, y resaltan la importancia de prácticas reflexivas como los diarios, la observación entre pares y el *lesson study*. De manera similar, Yazan y Uştuk (2025) conciben el aprendizaje docente como inseparable del trabajo identitario, en el que el diálogo, la reflexión y la construcción de saberes en espacios colaborativos fortalecen la agencia del profesor para guiar su desarrollo profesional.

En conjunto, enfoques clásicos e investigaciones recientes convergen en el señalamiento de que el aprendizaje docente no es lineal ni acumulativo, sino un proceso dinámico, situado y relacional, en el que confluyen conocimientos previos, experiencias, emociones, creencias, identidad y agencia. La tendencia actual en la formación de profesores de segunda lengua es comprender este aprendizaje como una práctica social y reflexiva, entrelazada profundamente con los contextos en que los docentes trabajan, y orientada a la construcción de comunidades profesionales que integren teoría, práctica y compromiso crítico con las realidades educativas.

MÉTODO

La investigación adopta un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender cómo los docentes construyen su aprendizaje profesional a partir de sus trayectorias académicas, experiencias personales y vivencias emocionales. El estudio se inscribe en un paradigma interpretativo y exploratorio en tanto que busca indagar en profundidad los elementos que intervienen en los procesos formativos del profesorado (Tracy, 2013). Desde una perspectiva interpretativa, se reconoce que los datos y los hallazgos están mediados por la subjetividad del investigador, por lo que las interpretaciones generadas deben entenderse como construcciones parciales influidas por contextos, valores y trayectorias personales (Denzin y Lincoln, 2000; Hesse-Biber, 2010; Clifford, 1986).

Como ya se mencionó, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, y se retoman solo los datos que sustentan específicamente este estudio. Se optó por una metodología narrativa como vía para acceder a la comprensión del aprendizaje docente mediante relatos personales que capturan experiencias significativas de enseñanza (Webster y Mertova, 2007; Barkhuizen *et al.*, 2014). Esta aproximación permitió utilizar el análisis narrativo como herramienta para identificar patrones y temas relevantes en los discursos de los participantes (Polkinghorne, 1995). Los relatos recopilados no solo ofrecieron información factual, sino también revelaron cómo los docentes construyen sentido a partir de sus experiencias en relación con su identidad profesional (Barkhuizen *et al.*, 2014; Jalongo, 1992).

Participantes y contexto

En el estudio participaron cinco docentes de inglés con experiencia profesional entre dos y doce años; todos ellos con formación específica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los participantes fueron seleccionados por muestreo intencional, considerando su experiencia diversa y su disposición a compartir narraciones detalladas sobre su desarrollo profesional. El contexto de investigación incluyó instituciones educativas de nivel superior en un entorno urbano de México.

Técnicas de recolección de datos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas, que ofrecieron una vía flexible y profunda para captar interpretaciones subjetivas, emociones y procesos reflexivos vinculados a la práctica profesional (Gray, 2004; Arksey y Knight, 1999; Seidman, 2006; Brinkmann, 2013). De igual forma, se recurrió a relatos de vida centrados en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, conocidos en inglés como *language learning histories* (LLH) y *language teaching histories* (LTH),⁵ que han sido utilizados ampliamente para indagar procesos

⁵ En adelante, para hacer referencia a este tipo de relatos, emplearemos las siglas de estos términos en inglés, pues lo consideramos más precisos.

de formación en la enseñanza de idiomas (Barkhuizen *et al.*, 2014). Estas narraciones o relatos ofrecen una perspectiva rica y contextualizada de las experiencias acumuladas a lo largo del tiempo (Benson, 2011). Se empleó observación participante para registrar interacciones en contextos naturales de enseñanza, lo que permitió acceder a eventos genuinos del entorno educativo.

Procedimiento de análisis

Los datos se examinaron siguiendo la propuesta de análisis temático de Creswell (2013), complementada con el enfoque tridimensional planteado por Clandinin y Connelly (2000), que examina las experiencias desde las dimensiones de interacción, continuidad y situación. El proceso analítico incluyó: la transcripción y familiarización con los datos; la codificación abierta para detectar conceptos emergentes; la identificación de temas y patrones recurrentes, y la interpretación contextualizada tomando en cuenta las dimensiones temporales, sociales y situacionales de las experiencias docentes.

Consideraciones éticas

Dado que el trabajo se basó en la recopilación de historias personales, se prestó especial atención a los principios éticos. Cada participante fue informado previamente sobre los objetivos de la investigación y firmó un consentimiento informado en el que se detallaba que sus aportaciones serían utilizadas únicamente con fines académicos y de investigación. Este resguardo ético aseguró la protección de su identidad y la confidencialidad del material recopilado.

RESULTADOS

En esta sección se exponen los resultados del estudio sobre el aprendizaje docente, organizados en dos temas principales: agentes externos que influyen en el aprendizaje y teorías personales construidas por los propios docentes.

Tema 1. Agentes externos que influyen en el aprendizaje docente

Uno de los hallazgos más consistentes en este estudio fue el impacto de los agentes externos en la configuración del aprendizaje docente. Los datos recogidos de las entrevistas, de las LLH, LTH y de las observaciones sugieren que antiguos profesores, miembros de la familia, experiencias académicas previas, entornos laborales y creencias institucionales han ejercido una influencia determinante en las maneras en que los participantes construyen sus prácticas pedagógicas y comprenden su rol como docentes. Estas influencias no solo configuran lo que hacen en el aula, sino también cómo piensan y sienten acerca de la enseñanza, la lengua y el aprendizaje.

Al respecto, el caso del participante 2 es particularmente ilustrativo. A lo largo de las entrevistas, él enfatizó el papel que tuvieron sus experiencias como estudiante de lenguas en la formación de sus creencias sobre la enseñanza del inglés. Recordó a un profesor que priorizaba actividades lúdicas sin enseñar con antelación los fundamentos gramaticales: “sin la base teórica, ¿cómo me pone a jugar?”. Esta experiencia le ocasionó frustración, por lo que lo llevó a adoptar una postura clara respecto a la necesidad de estructurar las clases desde lo gramatical. En contraste, valoró supremamente a otro docente que ofrecía la estructura gramatical antes de iniciar con ejercicios comunicativos: “el mejor maestro que me tocó, te enseñaba primero la estructura y terminaba con una actividad lúdica”.

Estas experiencias no solo moldearon su perspectiva metodológica, sino que también definieron su criterio sobre lo que considera una enseñanza eficaz. Para este participante, enseñar gramática primero no es una opción, sino una condición para asegurar la comprensión y la participación activa del estudiante.

El participante 1 también refirió, en una entrevista, una experiencia significativa. Recordó a un profesor que exigía atención absoluta y claridad en cada explicación: “miren, tienen que poner atención a los detalles”. Esta figura se convirtió en un modelo pedagógico que él decidió replicar. Durante una observación de clase, este mismo participante presentó el uso del presente simple utilizando fórmulas estructuradas, ejercicios secuenciales y explicaciones detalladas. Su estrategia metodológica refleja una continuidad clara entre su experiencia previa como estudiante y sus prácticas actuales como docente.

El participante 3, en un fragmento de su LLH, destaca el papel transformador de una maestra de inglés en Estados Unidos, quien, pese a su carácter exigente, transmitía una pasión contagiosa por la enseñanza: “aprendí a amar lo que ahora es mi profesión”. En la entrevista, mencionó cómo este episodio ha marcado la manera en que se aproxima a la docencia, con un sentido de compromiso. En contraste, recordó también a una profesora de enfermería que, debido a su carácter distante, desmotivaba a sus alumnos. Estas vivencias funcionaron como referencias afectivas que delinearon su identidad docente distinguiendo lo que deseaba emular y lo que prefería evitar.

El participante 4, en su LLH, explicó cómo un profesor de ciencias naturales que integraba diversas disciplinas y promovía la curiosidad marcó profundamente su vocación docente: “siempre quise ser como él”. Esta afirmación evidencia que los modelos de enseñanza interdisciplinar repercuten no solo en el contenido, sino también en la ética profesional y el propósito pedagógico. En cambio,

también recordó, en otra entrevista, a un profesor que lo humilló en clase por desconocer un concepto, experiencia que aún le afecta emocionalmente: “vuelvo a sentir la falta de ánimo de seguir adelante”.

El participante 5 expresó que gran parte de su aprendizaje docente provino de su experiencia como misionero en comunidades rurales e indígenas. Para él, enseñar es una actividad que entrelaza lo moral y lo educativo, y en la entrevista dijo: “tenía que recordar cómo le hizo el maestro para enseñarme esto, entonces tenía que aplicarlo yo también”. Las observaciones de sus clases reflejan efectivamente una orientación ética y humanista, en la que el contenido lingüístico se combina con valores formativos.

Además de los antiguos docentes, los familiares también tienen un papel relevante. El participante 2 mencionó, en la entrevista, cómo su madre, también profesora, fue una guía esencial en sus inicios ayudándole a preparar su primera clase muestra. El participante 3, en su LLH, señaló que las altas expectativas de sus padres marcaron su trayectoria: “siempre he tenido esa idea de que no puedo ser menos que otros”.

Los contextos institucionales también aparecen como agentes activos de socialización. Otro participante que trabaja en un instituto tecnológico, en un extracto de su LTH, considera que sus estudiantes de ingeniería requieren un enfoque metodológico estructurado: “mis alumnos son ingenieros y ellos quieren lo mismo”. Para este participante, la lógica interna de su entorno laboral condiciona sus prácticas docentes y sus decisiones pedagógicas. La relación entre cultura institucional y creencias docentes es clara en su caso.

Por otro lado, las trayectorias académicas previas en otras disciplinas también inciden en el aprendizaje docente. Todos los participantes se formaron inicialmente en campos distintos a la enseñanza de lenguas: administración, enfermería, programación, religión, turismo. Estas experiencias previas aportaron estructuras de pensamiento, modelos pedagógicos y valores profesionales, que hoy se entrelazan con su práctica como docentes de inglés.

En conjunto, los relatos de los participantes muestran que los agentes externos, tales como profesores, familiares, entornos laborales y formaciones previas, operan como influencias activas en el proceso de aprendizaje docente. Estas influencias no son neutras ni homogéneas; por el contrario, son complejas, contradictorias y profundamente significativas. Para muchos, estas experiencias funcionaron como filtros para la interpretación y resignificación de lo aprendido en la formación formal. La incorporación o el rechazo de estos modelos previos dio lugar a la construcción de teorías personales de enseñanza, entendidas como sistemas internos de creencias que guían la toma de decisiones en el aula.

Los hallazgos del estudio muestran que, además de las influencias externas, los docentes construyen sus teorías personales de enseñanza a partir de sus experiencias, reflexiones y contexto sociocultural. Este proceso no responde únicamente a una transmisión vertical de conocimiento, sino que implica una forma activa y situada de conocer, en la que los profesores filtran, adaptan o rechazan saberes según sus propias creencias, intuiciones, valores y realidades escolares.

Uno de los participantes reflexionó, en la entrevista, acerca del modo en que aprendía en su etapa escolar: “En la escuela, el maestro enseñaba el concepto general, en qué consiste, qué aplicación le podemos dar, cuáles eran los ejemplos..., y ya sobre esa transmisión, adelante, a hacer ejercicios”. En este testimonio, reconoce la secuencia y la claridad en la enseñanza como elementos valiosos. A partir de ello, mencionó: “He aprendido porque he tomado lo bueno de cada maestro y lo malo simplemente para no hacerlo”. Este patrón se repite en otra participante, quien afirmó: “Viendo a mis maestros, replico lo bueno y evito lo que a mí no me gusta”. Ambas declaraciones evidencian una lógica de selección crítica: integrar lo que funciona y descartar lo que no de acuerdo con una interpretación personal e intuitiva del proceso de enseñanza.

Este tipo de razonamiento refleja lo que la literatura denomina formas subjetivas o constructivistas de conocer. En ellas, el conocimiento no es solo transmitido, sino también internalizado, resignificado y transformado. Sutton *et al.* (1996) explican que en el enfoque subjetivo el docente atribuye valor al conocimiento cuando este “le funciona” o “le parece correcto”, mientras en el enfoque constructivista el docente articula el conocimiento aprendido, la experiencia personal y la reflexión crítica para formar un sistema coherente de creencias. En los casos de estos participantes, lo que inicialmente comienza como una observación práctica termina siendo una forma de saber validada por su experiencia.

Otro participante ofreció evidencia de este proceso de construcción reflexiva. En la entrevista recordó a un profesor que lo humillaba por no saber algo con expresiones como “¿no sabes eso?”, “¿en qué clase estás?!”. Más adelante, reflexionó sobre una situación en la que él mismo levantó la voz a una estudiante, pero luego decidió acercarse a ella para explicarle su reacción y restablecer el diálogo: “Cuando me exalto... después recapacito y digo no debió haber sido eso”. Esta autorregulación emocional, mediada por la reflexión, le permitió reconocer el impacto de sus acciones, lo que muestra cómo su experiencia pasada influyó en el desarrollo de una práctica más consciente. En este caso, esa reflexión sobre una experiencia negativa se convirtió en conocimiento práctico internalizado.

Los participantes muestran una fuerte conciencia del contexto y de la diversidad de sus estudiantes. Comparando sus dos lugares de trabajo, un participante expresó: “en una, los muchachos llegan ya desayunados, y en la otra, apenas traen para el camión [...] dependiendo de los alumnos, preparo mis clases”. Este comentario revela no solo una adaptación metodológica, sino también un reconocimiento de la desigualdad estructural y su impacto en el aprendizaje. De manera similar, otro participante afirmó, en su LTH: “pongo en práctica la teoría que ayuda en mi clase... depende de las necesidades de mis estudiantes y los recursos que tengo”. En ambos casos, los docentes toman decisiones pedagógicas desde una comprensión situada y empática, que combina experiencia personal, teoría y contexto.

DISCUSIÓN

Los resultados expuestos muestran que el aprendizaje docente está influido de manera importante por experiencias previas, contextos sociales y una construcción personal de teorías pedagógicas. En esta sección se discuten esos hallazgos desde una perspectiva crítica y se vinculan con marcos teóricos actuales sobre socialización profesional, agencia docente y formación situada.

Agentes externos como filtro formativo

La información recabada de los participantes hace patente que antiguos docentes, familiares y experiencias personales tienen un impacto formativo significativo. Esto respalda la idea de que el aprendizaje docente es un proceso social e histórico (Nguyen, 2019) en el que la aculturación actúa como el primer filtro para interpretar la formación profesional (Pennington, 2021). Los relatos analizados reflejan que los docentes no solo replican modelos previos, sino que los evalúan críticamente, y aceptan o rechazan elementos de estos según su utilidad percibida. Esta selección es clave en la construcción de su base de conocimientos, en particular en lo relativo al conocimiento pedagógico del contenido (Whitehead y Hiver, 2025).

No obstante, este proceso de aprendizaje por observación puede ser limitado si los modelos disponibles carecen de variedad o profundidad contextual. Como mencionan Tajeddin y Norouzi (2022), una formación centrada casi exclusivamente en habilidades técnicas puede invisibilizar el conocimiento contextual y curricular, lo que generará tensiones entre lo aprendido y las realidades del aula. Este desfase se hace evidente cuando las creencias docentes se forman sobre bases que no responden a sus entornos reales (Whitehead y Hiver, 2025).

Teorías personales y agencia profesional

La evidencia muestra también que los docentes construyen activamente teorías personales de enseñanza, productos de una combinación de experiencia, reflexión y sensibilidad contextual. Este proceso se alinea con

una concepción constructivista del conocimiento profesional según la cual el saber no se recibe pasivamente, sino que se transforma y resignifica (Sutton *et al.*, 1996; Johnson, 2006). La reflexión crítica sobre vivencias pasadas, incluso negativas, permite a los docentes desarrollar formas de saber prácticas, éticas y emocionalmente conscientes.

Esta construcción activa es una expresión clara de agencia docente, entendida como la capacidad de actuar intencionalmente dentro de restricciones institucionales y sociales (Whitehead y Hiver, 2025). Casos como el de participantes que adaptan sus clases en función del perfil de sus estudiantes o que modifican su práctica tras experiencias emocionales intensas ilustran esta capacidad de (re)ensamblar el conocimiento desde una posición situada.

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los hallazgos de este estudio indican que la formación docente debe ir más allá de la enseñanza de teorías y metodologías estandarizadas. Los futuros docentes no son receptores pasivos, sino agentes activos que construyen su práctica en diálogo con sus experiencias, emociones y contexto. En este sentido, es fundamental incorporar espacios sistemáticos de reflexión personal y profesional. Prácticas como las historias de vida docente o los diarios reflexivos permiten resignificar experiencias previas y comprender la influencia de estas en las creencias pedagógicas.

En este marco, la mentoría se vuelve clave. Más allá del acompañamiento técnico, hace posible reexaminar la aculturación docente, afrontar tensiones institucionales y consolidar la capacidad agentiva (Pennington, 2021; Ustuk, 2021). La mentoría eficaz ayuda a evitar que la formación inicial se diluya en contextos poco propicios.

CONCLUSIONES

Este estudio contribuye a una comprensión más rica y compleja del aprendizaje docente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al explorar dimensiones como la socialización, las emociones y las teorías personales, revela que el desarrollo profesional no puede comprenderse únicamente desde marcos técnicos o normativos. Los docentes construyen su conocimiento pedagógico desde sus vivencias, relaciones, afectos y reflexiones, lo cual exige reconfigurar los enfoques tradicionales de formación.

Reconocer al docente como sujeto reflexivo, situado y agentivo implica diseñar programas que valoren la experiencia previa, fortalezcan la inteligencia emocional y generen espacios para construir saber pedagógico propio. En este marco, la integración de teoría, práctica y contexto deja de ser opcional y se vuelve central para la promoción de una formación auténtica.

Asimismo, se menciona el rol fundamental de la mentoría como herramienta para sostener y transformar el aprendizaje docente en entornos complejos. Una mentoría efectiva no solo acompaña el proceso, sino que previene la “evaporación” de la formación inicial, potencia la agencia profesional y facilita la adaptación crítica a contextos diversos.

En conjunto, estos hallazgos apuntan hacia una formación más inclusiva, humana y transformadora, capaz de responder a las complejidades del ejercicio docente en escenarios reales.

BIBLIOGRAFÍA

- Arksey, H., y Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientist*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209335>
- Barkhuizen, G. (2021). *Language teachers studying abroad: Identities, emotions and disruptions*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679749>
- Barkhuizen, G., Benson, P., y Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003356394>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing. Understanding qualitative research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199861392.003.0001>
- Cladinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clifford, J., y Marcus, G. E. (eds.). (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnographic*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/jj.8441704>
- Crandall, J. J., y Christison, M. (2016). An overview of research in English language teacher education and professional development. En J. J. Crandall y M. Cristison (eds.), *Teacher education and professional development in TESOL* (pp. 3-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641263>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Danziger, K. (1971). *Socialization*. Penguin Books.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage. <https://doi.org/10.11156/aibr.020213>
- Dickerson, C., Levy, R., Jarvis, J., y Thomas, K. R. (2022). Using a teacher knowledge framework to connect teaching practice with theory. *Practice*, 4(3), 191-211. <https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2115942>
- Elbaz, F. (1983). *A study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(01), 1-13. <https://doi.org/10.1017/s0261444801001720>
- Freeman, D., Coleman Webre, A., y Epperson, M. (2019). What counts as knowledge in English language teaching? En S. Walsh y S. Mann (eds.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 11-24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659824-2>
- Freeman, D., y Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(2), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Golombek, P. R., y Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 10(3), 307-327. <https://doi.org/10.1080/1354060042000204388>
- Gray, E. D. (2004). *Research in the real world*. Sage.
- Gokce, A. T. (2022). Professional socialization strategies of teacher candidates based on social characteristics. *KEDI Journal of Educational Policy*, 19(1). <https://doi.org/10.22804/kjep.2022.19.1.001>
- Golombek, P., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* (39), 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>

- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research. Merging theory with practice*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.3138/cjpe.027.007>
- Jalongo, M. R. (1992). Teachers' stories: Our ways of knowing. *Education Leadership*, 49(7), 68-71. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199204_jalongo.pdf
- Johnson, K. E., y Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641447>
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenge for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Kelchtermans, G., y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00053-1)
- König, J., Hanke, P., Glutsch, N., Jäger-Biela, D., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., y Waschewski, T. (2022). Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: Conceptualization, measurement, and validation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(4), 483-507. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09393-z>
- Kubanyiova, M. (2015). The role of teachers' future self-guides in creating L2 development opportunities in teacher-led classroom discourse: Reclaiming the relevance of language teacher cognition. *Modern Language Journal*, 99(3), 565-584. <https://doi.org/10.1111/modl.12244>
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge. <https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.3.11>
- Lacey, C. (2012). *The socialization of teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126004>
- Lengeling, M. M. (2010). *Becoming and English teacher: Participants' voices and identities in an in-service teacher training courses in central Mexico*. Universidad de Guanajuato.
- Lörincz, M. (2022). English Language Teachers' Knowledge Base: An exploration of Beliefs. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), 101-117. <https://www.jltl.com.tr/index.php/jltl/article/view/428>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociology study*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1177/002248717502600425>
- Macías, D. F., y Hernández-Varona, W. (2022). An Overview of Dominant Approaches for Teacher Learning in Second Language Teaching. *HOW*, 29(1), 212-231. <https://doi.org/10.19183/how.29.1.631>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow & Associates (ed.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). Jossey-Bass.
- Mohammad A., y Bahareh, M. (2017). Development and validation of an English language teacher learning scale. *Cogent Education*, 4 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1292613>
- Nguyen, M. H. (2019). *English Language Teacher Education. A sociocultural perspective on preservice teachers' learning in the professional experience*. Springer https://doi.org/10.1007/978-981-13-9761-5_3
- Peltoniemi, A., y Bergroth, M. (2022). Developing language-aware immersion teacher education: identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1324-1335. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1757613>
- Pennington, C. G. (2021). The transition into professorship: Beyond the three-phase approach to socialization. *The Physical Educator*, 78(1), 43-60. <https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I1-10190>

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Putnam, R. T., y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and teaching have to say about research on teacher learning? *American Educational Research Association*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/1176586>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social*. Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand knowledge: Knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(3), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Staton, A. Q., y Hunt, S. L. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication Education*, 41(2), 109-137. <https://doi.org/10.1080/03634529209378875>
- Stephen, J. (1967). *The process of schooling*. Holt Rinehart and Winston. <https://doi.org/10.1177/001316446802800345>
- Sutton, R. E., Cafarelli, A., Lund, R., Schurdell, D., y Bichsel, S. (1996). A developmental constructivist approach to pre-service teachers' ways of knowing. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 413-427.
- Tajeddin, Z., y Norouzi, M. (2022). Representation of teacher knowledge base in teacher education program in Iran. En M. S. Khine (ed.), *Handbook of research on teacher education. Pedagogical innovations and practices in the middle east* (pp. 549-568). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2>
- Tao, J., y Gao, X. (2017). *Teacher agency and identity commitment in curricular reform. Teaching and Teacher Education* (63), 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Tarone, E., y Allwright, D. (2011). Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. En D. J. Teddick (ed.), *Second language teacher education international perspectives* (pp. 5- 24). Lawrence Erlbaum.
- Tracy, S. J. (2013). *Quantitative research methods. Collecting evidence, crafting analysis, communicative impact*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.5613/rzs.43.1.6>
- Ustuk, Ö. (2021). 'Not Me with My American Flag': Transnational Teachers' Trajectories of Language Teacher Socialization. *TESL-EJ. The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(3). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej99a6/>
- Verloop, N., Driel, J. V. y Meijer, P. (2001). Teachers' knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(02)00003-4)
- Webster, L., y Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429424533-8>
- Whitehead, G. E., y Hiver, P. (2025). Rethinking the language-teacher knowledge base: Exploring core pedagogical content competencies in Korean public secondary-school language teachers. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688251352281>
- Wright, B. D., y Tusk, S. A. (1967). The childhood romance theory of teacher development. *Chicago Journals*, 75(2), 123-154. <https://doi.org/10.1086/442799>
- Yazan, B., y Uştuk, Ö. (2025). Pedagogizing Identity in Language Teacher Education. *RELC Journal*, 56(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/00336882251325590>
- Zeichner, K., y Gore, J. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1-47). Macmillan.