



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Efectos de la agencia docente y la innovación curricular en los profesores de inglés de educación secundaria pública

Galileo López Limón

Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla
galileo.lopez@metropoli.edu.mx

Jonathan González Moreno

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
jonathan.gonzalez@upaep.mx

Área temática 05. Currículo.

Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

A la luz del contexto político de la innovación curricular que exige las elecciones y acciones de los maestros, la agencia o agentividad docente se ve involucrada desde una perspectiva múltiple debido a su constitución social, histórica y discursiva. En particular, el propósito de esta investigación cualitativa y sociocultural fue explorar los efectos de la implementación de un currículo innovador con relación al papel de la agencia docente para enfrentar posibles brechas entre el enfoque curricular y la praxis de los maestros y cómo su educación y su aprendizaje en la práctica configuran tal agencia. En consecuencia, la complejidad de la agencia docente se analizó en dominios socioculturales de la práctica en el aula con un estudio de caso de una docente del inglés de educación secundaria. El análisis de lo que piensa/hace el docente y la génesis que sustenta esta relación pensamiento/praxis (Cole y Engeström, 1993), tales como su desarrollo y experiencia profesional así como las estructuras contextuales y culturales, determinó que la agencia docente se manifiesta y da forma a la práctica a través de mediación creativa, protectora y de conformidad estratégica. Además, la agencia docente parece limitada cuando el involucramiento crítico es reducido respecto a los discursos profesionales sobre los alumnos, a la visión instrumental del plan de estudios y a los discursos de políticas lingüísticas deficientes.

Palabras clave: *Influencia del profesor, Práctica docente, Innovaciones Curriculares, Educación secundaria, Enfoque socio-cultural.*

Introducción

La contribución de la investigación sobre la innovación en políticas curriculares a través de la perspectiva sociocultural hace visibles temas como la identidad y la agencia. Estas son fundamentales en la formación docente y el desarrollo profesional, ya que dichos constructos determinan el éxito o fracaso en la formación pedagógica y en las prácticas de los profesores según Trejo y Mora (2014). Asimismo, la identidad del maestro es un componente fundamental de lo que ellos saben y hacen en el salón de clases (Johnson y Golombek, 2016) por lo que se incrusta en el ejercicio de la agencia docente (Johnson y Golombek, 2016; Lewis, Enciso y Moje, 2007; Trejo y Mora 2014). Incluso, las innovaciones curriculares y las tendencias de política lingüística tienden a construir a los maestros como agentes de cambio (Priestley, Biesta, Philippou y Robinson, 2016) y como un medio para lograr la transformación social (Brown y Lee, 2015). Como muestra, la tendencia de la política educativa en México busca impulsar la contribución activa de los profesores en prácticas sociales, culturales e institucionales que les permite participar en el desarrollo educativo en contextos inmediatos. Sin embargo, aun cuando dichas políticas tiendan a centrarse abiertamente en las dimensiones individuales de lo que significa ser un maestro eficaz, se deja de lado la consideración de las condiciones estructurales y culturales que tienen un papel importante para habilitar a los maestros en ejercer agencia en su actividad.

Es dentro de este intrincado entorno donde prevalece el constructo de agencia docente, ya que el estado del arte (Buchanan, 2015; Huang, 2013; Ketelaar et al., 2012; Lasky, 2005; Leander y Osbourne, 2008; Priestley et al., 2016; Pyhältö et al., 2012) la reconoce como un medio alternativo para comprender cómo los docentes pueden implementar la práctica y comprometerse con la política educativa. No obstante, el concepto de agencia docente es un problema en sí mismo pues continúa como una construcción compleja. A menudo no está claro si el término se refiere estrechamente a la capacidad individual de los docentes o a un fenómeno “ecológico” emergente que depende de la calidad y del compromiso de ellos con su entorno (Biesta y Tedder, 2007). De tal forma, parece insuficiente la investigación sobre la construcción teórica acerca de la agencia docente que crearía una solución en esta dialéctica o, al menos, las condiciones para un punto medio.

Es por esto que el objetivo de este estudio fue proporcionar algunas bases para la teorización de la agencia o la agentividad docente, basado en el análisis empírico de Cross (2010), para explorar cómo ésta es afectada por el currículo y de qué manera esto forma o informa la práctica y agencia docente. Por lo tanto, como elemento clave de la lente sociocultural, se incluyó la innovación curricular y su implementación ya que representa aprendizaje para los maestros. Dicho aprendizaje significa “cambiar con el tiempo a través de la participación en la actividad” (Markee, 2007, p. 12) y el conocimiento y su adquisición es parte del desarrollo de la identidad a través de un cambio de enfoque novedoso (Kanno y Stuart, 2011) en el currículo.

Se subraya así la necesidad de indagar en el desarrollo de maestros de lengua extranjera inglés (LEI) debido al aprendizaje que se encuentra dentro de la innovación del currículo del inglés que impregna las prácticas

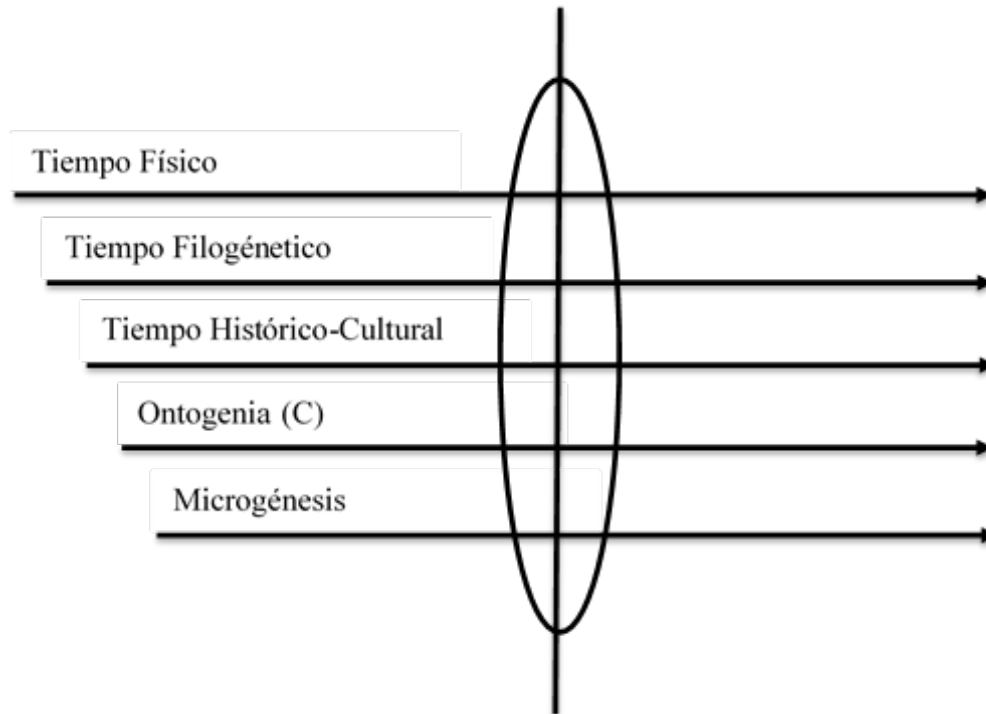
y la proyección de los maestros de educación pública. Específicamente, se exploró los efectos de la innovación curricular del Programa Nacional de Inglés - PRONI de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) con relación: a) al papel de la agencia del maestro en las posibles brechas sistemáticas entre el enfoque teórico y práctica subyacentes; y b) cómo el aprendizaje en la práctica de los maestros informa y forma su agencia. Se generaron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se manifiestan la agencia de maestros LEI de escuela secundaria y ésta moldea su práctica docente?
- ¿Cómo permite la agencia a los docentes LEI de secundaria hacer frente a las brechas sistemáticas potenciales entre PRONI y su práctica?
- ¿Cómo las nuevas prácticas del currículo en el aula contribuyen o limitan la agencia del maestro LEI de escuela secundaria?

Desarrollo

Si se proporciona una definición provisional de “agencia”, se describe como “la capacidad mediada socioculturalmente para actuar” (Ahearn, 2001, p. 11). Sin embargo, esta conceptualización no permite que los académicos comprendan plenamente la complejidad y el conjunto de prácticas y condiciones que lo ejemplifican. Tomando en cuenta el análisis empírico de Cross (2010) que utiliza en un enfoque genotípico de Vygotsky, centrado en las raíces del fenómeno en cuestión, la agencia se analizó en términos de dominios interrelacionados del desarrollo humano. Por lo tanto, un marco asonante para su escrutinio fue los dominios teóricos socioculturales de análisis genético de Cole y Engeström (1993). Este marco, esbozado en la Figura 1, circunscribe cuatro dominios que coexisten en una ecología de subsistemas: el dominio filogenético, el dominio histórico-cultural, el dominio ontogenético y el dominio microgenético.

Figura 1. Dominios Teóricos Socioculturales de Análisis Genético. Tomado de “Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice,” por R. Cross, 2010, *The Modern Language Journal*, 94, p. 439. Copyright 2010 por The Modern Language Journal



Cross (2010) afirma que el primer dominio concierne al desarrollo humano como especie biológica, el segundo se relaciona con la sociedad y la cultura, el tercero implica el desarrollo individual durante toda la vida humana y el último dominio incluye aspectos de instancias temporales de involucración humana que son tangibles en las actividades concretas y prácticas con el mundo alrededor. Esto significa que la agencia puede ser observada y analizada principalmente en los dominios ontogénico y micro-genético, ya que este último se produce a diario en el contexto de la actividad práctica y ésta “es la base para la definición de quién es el sujeto (ontogénico) con relación a las prácticas concretas y sociales» (Cross, 2006, p. 3). Sin embargo, el análisis histórico-cultural también debe considerarse debido a su relación con el contexto social, cultural e histórico más amplio del que han surgido las prácticas concretas del sujeto. En otras palabras, la agencia o la capacidad de actuar socio-culturalmente se hace tangible en el rango de acción intencionada en un escenario particular (micro-génesis) como unidad de análisis que no sólo se encuentra en ese entorno inmediato sino que se construye al mismo tiempo por su experiencia y su historia (ontogénesis) junto con sistemas más amplios (cultural-histórico) que impregnan su actividad (Cross, 2010).

De tal forma, se consideró un estudio de caso, ya que este enfoque cualitativo permitió representar esta situación específica al capturar la realidad detallada de las experiencias y pensamientos de un sujeto de investigación sobre esta situación (Cohen, Manion y Morrison, 2000). La participante, “Ana” (pseudónimo), es

una maestra de inglés experimentada pues está activamente involucrada con el nuevo plan de estudios (PRONI) y se estimó que ella ejercía una considerable agencia en su trabajo diario, proporcionando información sobre los factores que facilitan o inhiben dicha agencia en una escuela secundaria pública en el centro de México. Ella tenía calificaciones académicas como docente normalista, de la modalidad escuela de verano y 17 años de experiencia. Era maestra de primer y segundo grado en el turno de la mañana y esta escuela tenía alrededor de 1300 estudiantes en 36 grupos, considerando los turnos de mañana y tarde. Dicha escuela tiene tres grados y, en cada grado, los estudiantes toman una clase de inglés de 50 minutos tres veces por semana.

Para la recopilación de datos se utilizaron tres estrategias. Primero, entrevista centrada en la narración de historias que hizo explícita la transformación y da significado a la mediación de ciertos modelos de continuidad o disrupción en la investigación sociocultural (Johnson y Golombek, 2004). La participante contó su historia para construir una biografía detallada de sus antecedentes e intenciones futuras (ontogénesis). Después, se utilizó un protocolo de recuerdo estimulado basado en artefactos para comprender los procesos de toma de decisiones y prácticas de trabajo para sondear cómo subyace el plan de estudios en estos artefactos de enseñanza (microgénesis). Los artefactos fueron los productos de los estudiantes y las hojas de trabajo de la docente. Al final, se analizó el PRONI como texto clave para identificar políticas, filosofías y patrones subyacentes pues es el contexto político donde se ubican los sistemas de actividad docente.

De tal forma, con los dominios socioculturales de Cole y Engeström (1993) y las preguntas analítico-críticas del discurso de Lewis et al. (2007), se examinó cómo las relaciones de poder social, las identidades y la agencia se construyen a través de textos escritos (productos de los estudiantes y hojas de trabajo del docente) y hablados (narración del docente) en entornos sociales como escuelas, comunidades y currículo. Es decir, se analizó cómo se moldean las prácticas de los docentes en la relación dialéctica entre las micro-prácticas dentro del aula y los macro-procesos de estructuras, sistemas e instituciones.

Como resultados, en el análisis ontogenético de Ana, se estimó la discusión de lo que la participante aporta al aula en términos de antecedentes, experiencia e historia personal a partir de los cuales ella tiene sentido del sistema y las decisiones sobre cómo actuar. Su trayectoria profesional se reorientó de obtener un título universitario a la formación de docentes por razones personales (maternidad). Después de tener más del 70% de sus estudios en enseñanza de idiomas, tuvo la oportunidad para comenzar a trabajar como maestra en una zona rural en el subsistema “telesecundaria” en la cordillera norte de su estado. Durante sus siete años como maestra de telesecundaria, su desempeño fue situado por el contexto, ya que la división del trabajo estuvo fuertemente influenciado por otros roles al iniciar como directora comisionada durante tres años; así como de las responsabilidades que tenía allí, especialmente en términos de tener que enseñar múltiples materias como lo requiere este subsistema. Consecuentemente, este contexto rural proporcionó algunas posibilidades para sus primeras elecciones y acciones agentivas. En primer lugar, el hecho de permanecer en la comunidad fue una influencia clave en sus prácticas de enseñanza a nivel micro-genético, ya que esto le

permitió participar en cuestiones de “autoeducación” y “superación personal”. También, contar con compañeros con diferentes especializaciones influyó en ella y en su escuela para tomar decisiones sobre las regulaciones y convenciones que limitaban las acciones e interacciones de los maestros así como el plan de estudios. Estas decisiones, o acciones agentivas, produjeron una situación particular de efectividad escolar que condujo al aumento en la frecuencia de la regulación escolar través de inspecciones escolares y sistemas de rendición de cuentas (Programa Escuelas de Calidad) por parte de la SEP. Quizás no sea sorprendente que, después de la implementación de esta política educativa para la mejora escolar, la agencia de los docentes en relación con las prácticas constructivas de enseñanza se distorsionó.

Después de trabajar en este contexto rural, Ana tuvo la oportunidad de cambiar a otro subsistema de educación secundaria en un contexto urbano. Una vez más, su desempeño se vio limitado por ese entorno inmediato donde sus expectativas como maestra se reflejaban y se formaban según las reglas, la comunidad, los derechos y las responsabilidades. Ana argumentó que su comprensión y actuación como maestra cambiaron considerablemente debido a la falta de coincidencia en el número de estudiantes que tenía que enseñar, las diferentes materias para cada grado escolar y su respectiva planificación de lecciones. Estas experiencias de Ana resuenan en la observación de Cross (2006) de cómo los contextos dentro de los cuales los maestros están posicionados juegan un papel notable en la construcción de lo que hacen.

Este análisis ontogenético, también comprendió las orientaciones de Ana hacia el futuro donde se examinaron sus motivos, metas e intenciones. Cada una de las orientaciones proyectivas que mencionó estaba fuertemente relacionada con el entorno inmediato y las políticas educativas que enmarcan el trabajo de los maestros. Esto significa que sus acciones se orientaron al desarrollo profesional bajo discursos más amplios de políticas educativas como la evaluación docente o la reforma laboral. Esto sugiere que el repertorio de acciones futuras de Ana se basa y surge en sus circunstancias contextuales, sociales y culturales.

A nivel **micro-genético**, los artefactos dentro del aula fueron formas de mediación que filtran al maestro histórico-cultural y al maestro ontogenético en prácticas sociales concretas, en otras palabras, su micro-génesis. Los hallazgos sobresalientes se presentan teniendo en cuenta las categorías conceptuales del modelo ecológico de agencia como logro (Priestley et al., 2016) ya que se caracterizan en la toma de decisiones prácticas-evaluativas: culturales, estructurales y materiales. Las acciones agentivas culturales se ejemplificaron en sus proyectos dosificados en currículo adecuados al alumno, ajustes a sus programas al dominio real del idioma de los estudiantes, énfasis a los beneficios instrumentales del mismo (por ejemplo: programas de intercambio) más allá de los objetivos curriculares y la articulación personal del currículo de secundaria con el siguiente nivel de preparatoria. Las acciones estructurales y materiales convergieron en involucrar los alumnos y tutores en la organización escolar o del aula, maximizar el trabajo cooperativo, el monitoreo dentro del aula y el fomento de experiencias prácticas, interesantes y agradables en el aprendizaje de idiomas.

A nivel histórico-cultural, en particular, la innovación en el currículo PRONI adoptó un enfoque sociocultural para el aprendizaje de idiomas, donde la enseñanza del inglés se extendió desde la educación preescolar hasta la secundaria, como con la asignatura de español. Se afirma que el enfoque curricular perfiló una postura sociocultural pues el propósito general de la enseñanza del idioma Inglés en Educación Básica perfila a los estudiantes a “utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a diferentes expresiones culturales propias y de otros países.” (SEP, 2011; p. 21). Es decir, el enfoque curricular hace eco de las construcciones primarias de la teoría sociocultural donde los procesos comunicativos son indivisibles de los procesos cognitivos que se enmarcan tanto en la autoeficacia y la agencia del individuo como en la participación de los individuos en eventos culturales distribuidos (Lantolf y Thorne, 2007).

Además del nuevo enfoque, otras características que podrían limitar o sustentar la agencia docente refieren a la articulación, flexibilidad y directrices orientadas para el maestro. En primer lugar, el programa fue articulado por ciclos y no por grados escolares para garantizar continuidad y articulación de los tres niveles de Educación Básica (SEP, 2011). Esa nueva perspectiva curricular ofreció espacio para la dimensión material de la agencia, donde la experiencia de los estudiantes con los ciclos anteriores podría proporcionar recursos para la implementación del plan de estudios por parte de los maestros LEI en secundaria. En segundo lugar, se argumenta que los contenidos son de carácter abierto y flexible pues ofrecen guías para secuencias didácticas que permiten que los maestros lleven a cabo las adaptaciones específicas al contexto; es decir, ofrecen los recursos materiales para la agencia. Con respecto al contenido, donde las categorías principales son “prácticas sociales del idioma” y “competencias específicas del idioma”, se permite a los maestros juzgar la adaptación de las actividades lingüísticas de acuerdo con la competencia lingüística real y necesidades de los alumnos y se les permite redefinir tareas o actividades en consideración a la complejidad de dichos contenidos. Tercero, los fundamentos curriculares del programa ofrecen guías para organizar el trabajo de enseñanza: planificar situaciones comunicativas y garantizar el desarrollo de actividades rutinarias (decidir qué hacer con el lenguaje). En otras palabras, PRONI parece percibir a los docentes como agentes que desarrollan métodos y estrategias para organizar e implementar su trabajo educativo. Esta característica del plan de estudios también proporciona un presupuesto para la agencia de maestros, ya que les habilita en adoptar estrategias de enseñanza que se adaptan a sus contextos y prácticas de enseñanza.

Conclusiones

Debido a la dimensión ontogénica y micro-genética del análisis, Ana demostró puntos distintivos de su formación y desarrollo profesional que permitieron que esta investigación entendiera mejor cómo los profesores podrían experimentar y responder a las prácticas de la formación del profesorado LEI. Asimismo, cómo las historias personales y profesionales podrían moldear tales prácticas. Parece evidente que la participante tuvo una

gran influencia en su contexto inmediato para convertirse en profesora de idiomas. Por un lado, la orientación de Ana en convertirse en docente fue influenciada substancialmente por las condiciones estructurales. En particular, las estructuras sociales relacionadas con la relación a otros actores y con los roles cambiaron sus orientaciones profesionales para estudiar LEI. Por otro lado, los patrones no tradicionales de educación docente de Ana ilustran cómo el enfoque y propósito del currículo de la enseñanza de idiomas se reforma a nivel docente en gran medida sobre la base del tipo de institución educativa y el entorno. Incluso las acciones de Ana fueron indicativas de altos niveles agentivos al inicio de su carrera docente, enmarcadas por un variado empuje y apoyo entre pares en lugar del control de la supervisión vertical o descendente. Por lo tanto, las estructuras micro/macro sociales convergen para el actuar docente, lo que implica que un docente será agentivo en su contexto educativo si las estructuras sociales e institucionales aportan los recursos para ello. Asimismo, al incluir el análisis cultural-histórico yuxtapuesto al ontogénico y micro-genético, dan las implicaciones a las tres preguntas de investigación:

¿Cómo se manifiestan la agencia de maestros LEI de escuela secundaria y ésta moldea su práctica docente? Se manifiesta a través de dos acciones agentivas docentes. La primera es la “mediación creativa” (Osborn et al., 1997) que son las acciones y elecciones agentivas del maestro con base en las experiencias, habilidades y conocimientos personales y profesionales para actuar dentro del aula a manera que explote la permisividad de los nuevos modelos curriculares. La segunda es la “conformidad estratégica” (Papacharissi & Easton, 2013) que refiere a acciones y elecciones agentivas para que el maestro cumpla con la política educativa basada en prácticas educativas anteriores, en la ambigüedad o permisividad de PRONI.

¿Cómo permite la agencia a los docentes LEI de secundaria hacer frente a las brechas sistemáticas potenciales entre PRONI y su práctica? En primer lugar, se detectó que los discursos profesionales sobre los niños parecen limitar la agencia de los maestros, en particular con respecto al desarrollo del currículo. Es decir, la creencia o idea de las limitantes o necesidades de los alumnos influye en la aplicación del currículo y la agentividad docente. En segundo lugar, y en conexión a lo anterior, la agencia docente promueve la “mediación protectora” (Osborn et al., 1997) que busca proteger a sus estudiantes de aspectos o políticas y prácticas que consideran inútiles o perjudiciales en su aprendizaje. En tercer lugar, la agencia de los docentes parece limitada cuando solo se busca la participación instrumental del plan de estudios, es decir, la agencia se limita si sólo se enfoca con los objetivos particulares del plan de estudios en lugar de enfocarse en para qué sirve la educación (aspiraciones de educación a corto plazo versus a largo plazo). Por último, la agencia docente también es limitada cuando los discursos son pobres en la política educativa y lingüística ya que la participación crítica en espacios educativos se restringe.

¿Cómo las nuevas prácticas del currículo en el aula contribuyen o limitan la agencia del maestro LEI de escuela secundaria? Por un lado, la agencia docente se ve limitada cuando los estudiantes carecen del desarrollo formal del lenguaje que se supone deben alcanzar cuando asisten a la educación secundaria. Asimismo, dicha política carece de un programa adecuado de formación profesional continua individual o escolar. Por otro lado, PRONI construye a los docentes implícitamente como agentes de cambio, ya que son concebidos como desarrolladores

activos del plan de estudios por medio de contenido no prescriptivo y articulación flexible del programa de estudios. Por lo que se posibilita la agencia al considerar las condiciones culturales y estructurales que los maestros deben tener en cuenta para llevar su práctica de manera efectiva. Lo que fue visible al momento de que Ana construyó, eligió y reprodujo artefactos para su actividad de enseñanza-aprendizaje.

La importancia del proyecto con este tema radica en la contribución a teorizar y conceptualizar el aprendizaje de los docentes a través de la implementación de un nuevo plan de estudios en el contexto mexicano. Específicamente, el proyecto contribuye a teorizar y conceptualizar la agencia docente. Las contribuciones pedagógicas al realizar investigaciones sobre estas construcciones interrelacionadas son que al comprender la agencia docente y su relación con las prácticas de los maestros en el aula puede conducir a repensar cómo ese conocimiento del contenido de la enseñanza para docentes LEI, se puede infundir con una comprensión de la influencia que tienen los contextos más amplios de los maestros para su práctica en el aula. Del mismo modo, la agencia docente ofrece un potencial considerable para permitir que quienes elaboran políticas comprendan mejor las implicaciones de esas políticas para quienes promulgan prácticas y actúan en la práctica (Priestley et al., 2016). Por último, la agencia al ser estudiada proporcionaría una amplia gama de implicaciones pedagógicas para el maestro de aula en términos metodológicos concretos (Brown y Lee, 2015).

Referencias

- Ahearn, L. M. (2001) Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132–149.
- Brown, H.D. & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Boston: Pearson Education.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1–46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education* (5ª ed.). Londres: Routledge.
- Cross, R. (Noviembre de 2006). Identity and language teacher education: The potential for sociocultural perspectives in researching language teacher identity. *Languages, teaching, and education: Issues, challenges, and perspectives in languages teaching and language teacher education*. Simposio llevado a cabo en the Australian Association for Research in Education Annual Conference: Engaging Pedagogies, Adelaide, Australia.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *The Modern Language Journal*, 94 (3), 434-452.
- Johnson, K. & Golombek, P. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10(3), 307-327.
- Johnson, K. & Golombek, P. (2016). *Mindful L2 Teacher Education: A sociocultural Perspective on Cultivating Teacher's Professional Development*. New York: Routledge
- Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language*

Journal, 95(2), 236-252.

- Lantolf, J. & Thorne, S. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, P. Enciso, E. & Moje E. (2007). *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*. New York: Routledge.
- Markee, N. (2007). The diffusion of innovation in language teaching. En D. Hall and A. Hewings, (Eds.), *Innovation in English Language Teaching*, (pp. 118-126). London: Routledge.
- Osborn, M.J., Croll, P., Broadfoot, P.M., Pollard, A.J., McNess, E.M., & Triggs, P.A. (1997). Policy into Practice and Practice into Policy: Creative Mediation in the Primary Classroom. En G. Helsby, & G. McCulloch (Eds.), *Teachers and the National Curriculum* (pp. 52 - 65). Cassell, London
- Papacharissi, Z. & Easton, E. (2013). In the habitus of the new: Structure, agency and the social media habitus. *New media dynamics*, 171-184.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2016). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. En D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya, *The SAGE Handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment*, 2, 187-201. doi:10.4135/9781473921405.n12
- Trejo, N., & Mora, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa: una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1245-1266.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Prescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Recuperado de www.gob.mx/modeloeducativo2016