



Zimányi, Krisztina, Marzin, Emily y Houde, Patricia Marie Anne. 2022. Experiencias de futuros docentes impartiendo cursos de IFE a estudiantes universitarios de música y literatura en México. *Revista de lenguas para fines específicos* 28.2, pp. 260-275 · <https://doi.org/10.20420/rife.2022.562>

Paper received: 3 May 2022

Paper received in revised form and accepted for publication: 18 July 2022



FECYT-519/2022
Fecha de publicación: 21 de noviembre de 2022
Válida hasta: 22 de julio de 2023

Experiencias de futuros docentes impartiendo cursos de IFE a estudiantes universitarios de música y literatura en México

Pre-service teachers' experiences offering ESP courses to music and literature university students in Mexico

Krisztina Zimányi¹ ·  <https://orcid.org/0000-0003-1065-596X>

Universidad de Guanajuato

Lascuráin de Retana No. 5, Col. Centro C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México

Emily Marzin ·  <https://orcid.org/0000-0003-2737-4945>

Universidad de Kanda, Japón

Kanda University of International Studies 1-4-1 Wakaba, Mihama-ku, Chiba-shi, Chiba, Japon

Patricia Marie Anne Houde ·  <https://orcid.org/0000-0003-3730-4828>

Universidad de Guanajuato

Lascuráin de Retana No. 5, Col. Centro C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México

RESUMEN

La Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Universidad de Guanajuato prepara a futuros docentes para impartir clases de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Dos practicantes egresadas de dicho programa realizaron una investigación sobre el diseño de clases de Inglés para Fines Específicos (IFE) donde enseñaban inglés a alumnos universitarios de licenciaturas en música y literatura, para cumplir con el componente de práctica profesional, así como el proyecto de titulación de su carrera. El objetivo principal del presente estudio es explorar sus experiencias docentes a través de reflexiones sobre el diseño e implementación de los cursos. El análisis temático de los datos arrojados de la entrevista profunda semiestructurada reveló que, además de que las participantes disfrutaron la impartición las sesiones debido a su propia afinidad con los ámbitos donde se desempeñaron, la LEI se podría beneficiar de la inclusión de una asignatura enfocada en el área de la enseñanza de una segunda lengua para fines específicos.

Palabras clave: educación docente, enseñanza de lenguas, inglés para fines específicos (IFE), investigación aplicada, práctica reflexiva.

ABSTRACT

The BA in Teaching English at the University of Guanajuato trains future teachers of English as a Foreign Language (EFL). Two fresh graduates of the program conducted an action-research project in English for Specific Purposes (ESP) in which they taught English to undergraduate students of music and literature, respectively, as part of their internship and for their BA dissertation. The main objective of this current study is to explore their teaching experience through reflection on the design and implementation of the courses they taught. The thematic analysis of the data collected through in-depth semi-structured interviews revealed that, while the participants enjoyed giving the sessions due to their own affinity with the area they were teaching in, the BA program could benefit from the inclusion of a subject on teaching ESP.

Keywords: teacher education, language teaching, English for specific purposes (ESP), applied research, reflective practice.

¹ Corresponding author · Email: krisztina@ugto.mx



1. Introducción

La Universidad de Guanajuato en México, donde se elaboró el presente proyecto, ofrece una licenciatura enfocada en la educación de futuros docentes de segundas lenguas, en concreto, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI). Los estudiantes de esta carrera, en su calidad de futuros maestros en formación, realizan prácticas profesionales bajo supervisión de profesores y también aprenden a enseñar por cuenta propia. Algunos de ellos terminan impartiendo cursos dentro de la misma institución para alumnos de otros programas educativos, cuyos perfiles de egreso comprenden competencias lingüísticas, es decir, el dominio de una segunda lengua o lengua extranjera. Ante esa situación, alumnos de la LEI a menudo se percatan de que estudiantes de las otras licenciaturas necesitan el idioma inglés en sus campos respectivos, en otras palabras, para fines específicos.

En el presente artículo compartimos los hallazgos de un estudio reflexivo que desarrollamos con el fin de explorar las experiencias de dos egresadas de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, que en ese entonces impartían clases de inglés como medio de instrucción (IFE) a estudiantes de licenciaturas de música y literatura. Un aspecto compartido entre las dos era que su trabajo de titulación consistía en una investigación-acción sobre su propia práctica docente. En esta contribución, primero expondremos los conceptos clave pertinentes a la enseñanza de una segunda lengua para fines específicos en contextos culturales y artísticos. En segundo lugar, consideraremos el diseño metodológico de este proyecto. Más adelante, detallaremos los aprendizajes de las dos participantes por medio de un análisis temático con base en los datos recogidos por medio de entrevistas profundas semiestructuradas. Al final, ofreceremos unos comentarios referentes a las implicaciones de este trabajo en la formación académica de futuros docentes de segundas lenguas en nuestra institución.

2. Objetivos

Como profesoras en la licenciatura arriba mencionada, nos corresponde dirigir trabajos de titulación que los estudiantes elaboran al final de la carrera. Estos trabajos habitualmente se sustentan en una pequeña investigación que los egresados llevan a cabo bajo supervisión con base en sus intereses. A lo largo de la existencia, se han detectado tendencias en la selección de temas, por lo cual no resultó tan sorprendente que varios alumnos escogieran tópicos parecidos al mismo tiempo. Eso fue el caso de varios estudiantes al final del 2019, cuando se registraron diversas propuestas con un enfoque en la enseñanza de lenguas para fines específicos, algo inesperado, dado que ninguna tiene una asignatura dedicada a esta área de la lingüística aplicada. Además, dos de estas estudiantes eligieron trabajar en ámbitos académicos culturales o artísticos, y concluyeron su proyecto de investigación de manera tan exitosa que incluso presentaron sus hallazgos en congresos. Ante ese fenómeno, se despertó el interés en indagar sobre los proyectos que ejecutaron con el objetivo principal de explorar sus experiencias desde la concepción, a través del diseño, implementación y análisis, hasta la presentación de sus hallazgos. Además, como objetivo secundario, esperábamos darles otra oportunidad de reflexionar sobre las implicaciones de todo este proceso para su práctica docente. Cabe mencionar que, al final, decidimos presentar dos casos en particular, por la similitud de sus perfiles y el hecho de que ambas participaron en una entrevista colectiva al terminar sus estudios.

3. Marco conceptual

La demanda en el uso de segundas lenguas para fines específicos comenzó con el cambio paradigmático de colaboración internacional en distintos contextos comerciales y políticos. Sin embargo, el interés en sistematizar las experiencias de la enseñanza para fines específicos se solidificó hasta los años ochenta. Sin duda, la obra de

Hutchinson y Waters (1984, 1987) en el contexto del inglés, allanó el camino para investigaciones posteriores en otros idiomas y sigue siendo el punto de referencia en cuanto a la definición y justificación de enseñar un idioma extranjero o segunda lengua para fines no generales. Los autores comentan que la conversión del mercado de productos, y, sobre todo, de recursos energéticos de lo local a lo global conllevó una evolución en el mercado educativo. De esa manera, ya no se aprendía una segunda lengua por el prestigio asociado, sino porque el dominio de otros idiomas, en esa configuración emergente, el inglés, adquirió un valor monetario. Asimismo, se argumentó que la enseñanza y el aprendizaje de dicho idioma se tenían que definir con el fin de considerar las necesidades del aprendiente. Desde entonces, esta propiedad fundamental de este enfoque pedagógico-didáctico ha recibido atención académica referente al inglés (Basturkmen, 2010; Brown, 2016), y otros idiomas, como es el español Gómez de Enterría Sánchez, 2009; Robles Ávila y Sánchez Lobato, 2012).

Además de la definición, también es útil considerar las particularidades planteadas por Dudley-Evans y St. John (1998), quienes, tras haber revisado taxonomías propuestas por Strevens (1988) y Robinson (1991), establecieron dos subgrupos de características: absolutas y variables.

Entre las características absolutas mencionan que la enseñanza del IFE:

- Se define por cumplir con las necesidades de los aprendientes.
- Utiliza la metodología subyacente y las actividades de la disciplina que sirve.
- Se centra en la lengua (gramática, léxica, registro), destrezas, discurso y género apropiado a dichas actividades. (pp. 4-5)

Entre las características variables mencionan que el IFE:

- Puede tener una relación o diseño específico a ciertas disciplinas.
- Puede utilizar, en situaciones específicas docentes, una metodología distinta al (inglés) general.
- Es más probable que se enfoque en los aprendices adultos (en instituciones de educación superior o en situaciones laborales).
- En general, se concibe para niveles intermedio o avanzado (ya con conocimiento previo). (p. 5)

En cuanto a las características absolutas, cabe recordar que ya fueron mencionadas por Hutchinson y Waters (1987), primero contemplando las necesidades, carencias y deseos en relación con la situación meta, y, en segundo lugar, las necesidades de aprendizaje. Por otro lado, la prioridad que se le otorga a la enseñanza de un idioma para fines específicos se evidencia en la orientación de la mayoría de las publicaciones que se dedican al inglés para fines de investigación y académicos (Anthony, 2018; Charles, 2013; Flowerdew, 2013, 2014; Hyland 2006, 2013, 2015; Hyland y Hamp-Lyons, 2002; Parkinson, 2013; Thompson, 2013) y otras áreas profesionales, como la medicina (Allwright y Allwright, 1977; Basturkmen, 2010; Dandridge Boshier, 2008, 2011, 2013, Ferguson, 2013), aviación (Bieswanger, 2016; Emery, 2014; Estival et al., 2016; Kim, 2018), inglés legal (Emelyanova, 2017; Haigh, 2018; Northcott, 2013) o inglés para negocios (Bargiela-Chiappini y Zhang, 2013; Handford, 2010; Ilie et al., 2019).

Existen considerablemente menos aportaciones referentes a la enseñanza de inglés en contextos culturales y artísticos, tema del cual se ocupa el presente artículo. En el caso de la música, se cuenta con propuestas didácticas basadas en el contenido (Bellés-Calvera, 2018; Kovačević, 2015; San Martín Gómez, 2017; Wakeland, 2013; Wolfe, 2006) y tomando en cuenta el conocimiento disciplinario (Kovačević, 2018; Lesiak-Bielawska, 2015) y análisis contrastivo de la lengua materna y la segunda lengua (Kovačević, 2017). Relativo al caso de la enseñanza de una segunda lengua para fines literarios, y dada la relación intrínseca entre estudios de la lengua y de literatura,

surge la cuestión si se trata de enseñar la lengua a través de la literatura (que se consideraría como enseñanza para fines específicos) o la literatura a través de la lengua (que se podría contemplar como enseñanza a través del medio de la segunda lengua) tanto en inglés (Agustín, 2007; McKay, 2020; Stern, 2001) que puede ser de incumbencia debido al contexto donde laboramos. En ese sentido, la reflexión que nos propusimos realizar aportará al conocimiento sobre la investigación en esa área específica. Tras haber expuesto los conceptos conducentes a nuestra contribución, en la siguiente sesión se presentarán los aspectos metodológicos del estudio.

4. Consideraciones metodológicas

Esta investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo (Flick, 2007; Mason, 2002). Según Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo es provechoso para “comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado” (p. 9). Por lo mismo, apoya en describir una realidad “a través de las interpretaciones de los participantes y del investigador respecto de sus propias realidades (p. 9). Además, este enfoque cuenta con una tradición en las ciencias sociales en general (Clandinin & Connelly, 2004; Clandinin et al., 2007; Connelly & Clandinin, 1990) y en la enseñanza de segundas lenguas en particular (Barkhuizen, 2014; Johnson & Golombek, 2011; Pinnegar & Hamilton, 2015), por lo cual se espera que sea la metodología adecuada para esta propuesta.

En segundo lugar, decidimos aplicar un marco reflexivo interpretativo con un diseño narrativo donde las participantes compartieron su experiencia docente desarrollando un curso de IFE. A la vez, asumieron distintos roles, como 1) alumnas de la LEI, 2) estudiantes de otra carrera (letras españolas y música), 3) practicantes docentes impartiendo un curso de IFE a alumnos de su segunda carrera, además de 4) conducir proyecto de investigación sobre su práctica docente. Al concluir su estudio, nos proveyeron una narración de hechos, tomando en cuenta sus distintos roles como un relato reflexivo experiencial. Escogimos el diseño narrativo, porque procura “entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Sampieri y Mendoza, 2018, p. 542). En la presente investigación, se situaron dichas narraciones y experiencias personales en el contexto de las dos participantes, de manera que resultó una meta-reflexión final de todo el proceso que desarrollaron en su proyecto de tesis.

La recogida de datos se planteó a través de “*narrative frames*” (narrativas personales) y entrevista profunda semiestructurada (Brinkmann, 2014; Campbell et al., 2013; Mann, 2010; Taylor, 2017; Wengraf, 2001). Para los fines particulares de este artículo, nos enfocamos en los datos arrojados en la segunda herramienta que otorga “la posibilidad de asir, comprender e interpretar la experiencia de los sujetos participantes desde su propia perspectiva” (Villarreal-Puga & Cid García, 2022, p. 53). Como explica Folgueiras Bertomeu (2016) sobre el protocolo establecido para la entrevista,

Se decide de antemano qué tipo de información se requiere y con base en ello –de igual forma– se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada.

En nuestro caso, primero, se les preguntó a las participantes sobre su motivación de realizar su proyecto y cómo este se vinculaba con la carrera estaban por terminar. En la segunda parte se indagó acerca del curso de inglés con fines específicos que las participantes diseñaron. La tercera sección inquirió sobre sus experiencias relacionadas con el proceso de investigación en su proyecto de enseñanza. Para concluir, se les preguntó referente a sus intereses o experiencias de publicación o de presentación en un congreso.

La transcripción de las entrevistas se preparó para fines de análisis temático, dando prioridad al contenido de lo que las participantes compartieron y cómo se expresaron, por lo cual no se incluyeron detalles de entonación, solapamientos, etc. Una vez contando con la versión textual de las grabaciones, escogimos una entrevista en particular para esta presentación, puesto que tenía la mayor coherencia desde la perspectiva de la enseñanza de una segunda lengua para fines específicos. Las participantes eran dos mujeres de 24 y 28 años, alumnas de la LEI, realizando sus prácticas profesionales en la enseñanza del inglés en programas de licenciaturas distintos donde ellas también eran estudiantes, la Licenciatura en Música y la Licenciatura en Letras Españolas, respectivamente. Por consiguiente, para sus prácticas, crearon y designaron clases de IFE de música y literatura española, para estudiantes quienes eran sus compañeros de carrera. Participante 1. Cabe resaltar que el programa de la LEI no incluye una materia específica dedicada a la enseñanza del inglés para fines específicos, no obstante, ese tema o enfoque suele surgir en algunas asignaturas, lo que les impulsó seleccionar dicho tema para su proyecto final.

Del mismo modo, a cualquier proyecto que involucra personas, uno de los asuntos más importantes es la manera en que se lleva a cabo la investigación, especialmente si hay una relación ya existente entre investigadores y participantes. Esto aplica al caso de este estudio, puesto que la responsable del proyecto es directora de tesis de las participantes. Este dilema ético no es nada inusual en la investigación educativa (Limbrick et al., 2010), la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés (Galloway, 2017), u otras disciplinas (Clark & McCann, 2005) donde se han establecido lineamientos para trabajo de este orden (McGinn, 2018; Zeni, 1998).

Por lo anterior, se ejerció consideración especial para asegurar que la recogida de datos se formalizara de manera ética. Se siguieron los lineamientos de la investigación ética (Miller et al., 2012) y las participantes fueron informadas sobre el propósito y la ejecución del presente proyecto, y confirmaron su participación voluntaria por firmar un formato de consentimiento informado. Dado que las participantes pueden ser identificables por su trabajo de tesis y publicaciones, nuestra responsabilidad como investigadoras radica en el tratamiento de los datos y la gestión de nuestra relación con ellas. En cuanto a ésta última, es evidente que las investigadoras las conocíamos como sus profesoras en las licenciaturas, por ello, hicimos el mayor esfuerzo para evitar que nuestra relación sesgara la investigación (Comer, 2009). Por la misma razón, la asesora de tesis no estuvo presente en las entrevistas, sin embargo, contribuyó a la última etapa de la preparación de los datos para su análisis.

Con el fin de establecer fiabilidad entre evaluadoras (Campbell et al., 2013), realizamos el análisis temático de forma independiente entre dos investigadoras. Nos enfocamos en los temas arriba mencionados que proveyeron la estructura de las entrevistas: la motivación de realizar los proyectos de fin de carrera; los cursos de inglés diseñados con fines específicos; sus observaciones del proceso de investigación incluyendo sus experiencias de publicación y/o de presentación en un congreso. Sin embargo, estimamos benéfico complementar este enfoque vertical (*top-down*) con uno horizontal (*bottom-up*), por medio de la identificación de ejes que se destacaron por la repetición o por un detalle destacado (Saldaña, 2016). Finalmente, elegimos los temas que eran más oportunos para demostrar las experiencias de las dos participantes referentes al diseño e implementación de sus cursos y sus reflexiones de su práctica docente, como se apreciará en la siguiente sección.

5. Presentación y análisis de los datos

El análisis temático de los testimonios a través de corpus oral que fue transcrito de las entrevistas realizadas rindió cinco tópicos principales referentes a las experiencias de los cursos de inglés para fines específicos impartidos por las participantes, que se expondrán en un orden cronológico, empezando con sus motivos que

generaron su interés en el IFE, continuando con la formación docente que los preparó para diseñar e impartir los cursos para fines específicos, y culminando con la reflexión sobre su práctica docente en dichos cursos.

5.1. Motivos para impartir cursos de IFE

Nos pareció relevante indagar en cómo las participantes se interesaron en impartir clases de segundas lenguas para fines específicos y, además, realizar una investigación relacionada con su práctica docente para su trabajo de titulación. Las dos revelaron que la elección, aunque era fortuita, no se debía a una coincidencia, sino a su interés e involucramiento anterior a la definición del tema de su proyecto.

La Participante 1 se enfocó en el primer aspecto, comentando cómo su experiencia estudiantil en la Licenciatura en Letras Españolas y de otra lengua influyó en su decisión de desarrollar el curso de inglés para fines específicos con estudiantes de literatura.

Había empezado a aprender francés [...], pues casi no hablamos de la lectura, casi no hablamos de la escritura, son procesos que más bien te dejan más para los siguientes niveles, para los niveles más avanzados, y yo quería que me dieran chance (ría) como estudiante, pues, de intentar escribir más cosas e intentar decir más cosas de las que a mi nivel le correspondía.

La informante empezó su reflexión desde una perspectiva como alumna de francés, donde el curso no restringía la expresión escrita a niveles más altos, y considerando su perfil, le hubiera gustado empezar con la escritura creativa lo antes posible. Pensando en voz alta, también contempló su formación académica en una carrera de literatura, y continuó con el siguiente cuestionamiento.

Y entonces pensé ay, ¿cómo puedo transformar mi experiencia como estudiante de Licenciatura en Letras, pero también de estudiante de un idioma, de francés, en una herramienta didáctica? ¿por dónde comienzo?

Así evidenció la inquietud referente a la conciencia pedagógica, que es fundamental en el desarrollo docente, independientemente del campo donde se desempeñe. Es interesante notar que en este caso la introspección surgió de la intención de atenuar las carencias experimentadas en la enseñanza de otros profesores y no necesariamente de querer seguir el ejemplo. Eso se puede interpretar como un caso inverso de aprendizaje a través de la observación (Lortie, 1975), concepto que se confirma en el siguiente fragmento.

Entonces pensé, *bueno podría dar una clase como las he estado dando toda mi vida*, que es básicamente, sí, seguir un libro, pero también decir leamos un poco, y hablemos sobre lo que estamos leyendo, y ojalá que hacer estas cosas fomente el pensamiento crítico, ahora de esta nueva lengua que estamos aprendiendo.

Cabe notar que la Participante 1 identificó necesidades y carencias (Hutchinson & Waters, 1987) en cursos en los cuales había tenido experiencia como estudiante y convirtió esas percepciones personales en un objetivo de su enseñanza.

Dije, *oh sí ahí está el objetivo*, o sea, tal vez debería decir que sí me interesaba que tuvieran un nivel bueno de inglés al término de mi curso, pero lo que me interesaba más era que desarrollaran habilidades que al final del día les iban a permitir aprender idiomas, pero también les iban a ayudar en la vida en general; porque el pensamiento crítico es reflexión, análisis, discusión, y esa es una herramienta que sirve aquí y en cualquier otro ambiente.

Tal vez, a primera vista, el pensamiento crítico no se relaciona directamente con la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas que con mayor frecuencia se asocia con propósitos de utilidad; no obstante, en el caso de la Participante 1 quien impartía clases a alumnos de filosofía, historia y literatura, la finalidad se transformó en el medio.

En comparación, la Participante 2 era la más consciente de la conexión entre el diseño del curso de inglés con fines específicos que impartió a alumnos de música y su elección del tema para el proyecto de titulación.

Yo también estudio otra carrera, igual que mi compañera, pero yo estudio música, entonces creo que nació de ahí, porque estaba estudiando las dos carreras al mismo tiempo en el momento en que se me ocurrió el diseño del curso y luego la implementación, y después hacer sobre este tema mi tesis. Entonces, totalmente, la influencia fue como el hecho de que estaba estudiando las dos carreras, y que veía que los estudiantes tenían unas demandas diferentes a las clases que les estaban dando ya en la Escuela de Música.

La última parte del extracto parece indicar similitudes con las vivencias de la Participante 1, donde esta informante también observó que las necesidades de los aprendices diferían del contenido y la manera en que se impartían los cursos de inglés. Su comparativo con las experiencias de la otra participante al principio del enunciado señala que en estos contextos sería idóneo tener un enfoque más adaptado a la disciplina, como mencionan Hutchinson y Waters (1987). Esto apunta hacia la necesidad de preparación académica para impartir cursos de lenguas para fines específicos en la educación docente, tema detallado en la siguiente sección.

5.2. Formación docente para impartir cursos de inglés para fines específicos

En respuesta a la pregunta: ¿cómo las asignaturas de la licenciatura aportaron a su investigación?, la Participante 1 explicó que fue la asignatura de diseño de material didáctico la que engendró su proyecto, donde verdaderamente pudo reflexionar sobre su práctica docente.

Tuve clase de didáctica, diseño de material, [...] lo que me gustaba mucho de esa clase en específico es que al fin estábamos hablando sobre nuestra enseñanza, o nuestro- al fin podemos hablar sobre algo que más o menos conocíamos y eso era el ambiente en el que enseñamos.

Sin embargo, la participante criticó el contenido de otras asignaturas de la carrera, exponiendo que hacía falta el análisis de la práctica áulica y la reflexión sobre ella, que serían indispensables para el desarrollo profesional del docente, especialmente durante las etapas iniciales.

Por mucho tiempo yo me estaba quejando con todo el mundo porque, *es que, ¿cómo es posible que no se incluya la parte práctica desde el principio?*, si para muchos, o sea, muchos entraron ya enseñando, y ya habiendo enseñado años y años.

Además de la aparente carencia de una materia destinada para atender al temario de la enseñanza de una lengua para fines específicos, por lo que valdría la pena considerar este señalamiento en futuros planes de estudio de nuestras licenciaturas en la enseñanza de lenguas.

A su vez, la Participante 2 mencionó que no existía una asignatura dedicada a la enseñanza de ESP, no obstante, esta forma de llevar a cabo una clase de lenguas se incluye en una serie de materias a lo largo de la carrera, donde se puede aprovechar para indagar en el tema.

Creo que fueron principalmente como todas esas clases, todas las técnicas: *Técnicas de la Pronunciación*, de la *Enseñanza de Speaking*, de *Listening*, todas esas materias que son *Técnicas de la Enseñanza* de esto, [...], de hecho era la materia de *Course Design*, y la materia también de *Assessment*, porque, pues, obviamente yo tenía que hacer los exámenes y todo esto, entonces todas estas materias que eran como, la técnica para enseñar esto que me funciona o cosas así, me ayudaron mucho y también las del diseño de curso [...] y también el diseño de exámenes.

Por su comentario, nos damos cuenta de que estas clases también le permitió formarse en el desarrollo de estrategias didácticas, al diseño de cursos y a la evaluación. En particular, resaltó la importancia de la asignatura

“Diseño de programas de inglés”, donde surgió la idea para el proyecto final, así como la propuesta para su trabajo de titulación.

Creo que ahí sí se dio mucho, porque inconscientemente como que traía la idea, entonces en la clase [...] no todos buscaron por ejemplo de *ESP*, o no todos crearon un curso de *ESP*, pero a mí como me interesó me puse a buscar de eso, y en ese sentido pues sí, la carrera sí me ayudó mucho, pero te digo que no era precisamente que viera el enfoque ahí, sino que yo tenía el interés y lo exploté en la carrera.

La participante refirió que era una de los pocos alumnos que escogieron trabajar con la enseñanza para fines específicos para su proyecto final. Esto sugiere que el aprendizaje de estas materias y su interés personal y profesional contribuyeron a su capacitación lo cual le permitió enseñar un curso de IFE. La puesta en práctica de estos conocimientos adquiridos en diseñar un curso de lengua para fines específicos será el enfoque del próximo apartado.

5.3. Diseño de los cursos de IFE

Otro tema sustancial que surgió de los datos fue cómo las dos participantes diseñaron su respectivo curso desde cero, basándose tanto en sus propias creencias y reflexiones como en los conocimientos adquiridos durante sus estudios universitarios.

En la primera contribución, la Participante 1 exhibió una apreciación manifiesta de la flexibilidad en el diseño del plan de estudios, incluso el material, y los exámenes.

Pude ser muy flexible, tanto en mis clases como en los exámenes que diseñaba porque entonces ya no eran tan rígidos como los que yo sabía, que por ejemplo en otro centro de idiomas hay alguien que diseña los exámenes y los profesores de esos niveles tienen que utilizarlos, pero en mi caso, yo iba viendo cuáles eran las necesidades que tenían mis alumnos, pero también cuáles eran mis necesidades como profesora.

En este fragmento considera las necesidades no solo de sus alumnos, sino también las suyas como docente, así contrastando su situación de enseñanza con las condiciones de otros contextos donde había laborado. Es evidente que expresa preferencia por el curso especializado con menos estandarización que le daba la libertad de diseñar el curso en vez de seguir un esquema preestablecido por la coordinación escolar.

La Participante 2 afirmó que los ajustes necesarios a veces se debían realizar durante la impartición del curso si existen señales que el programa propuesto no se alinea con las necesidades, carencias o deseos de los alumnos.

Bueno, todo eso se regresa también al curso, no al diseño de curso, al planteamiento de los objetivos y los *outcomes* que yo quería recibir al final del curso, y entonces dependiendo de los *outcomes* que yo quería obtener hacía los exámenes que sí iban mucho más enfocados al contenido que al idioma, o sea, porque noté que en el proceso eso era lo que les estaba gustando a los alumnos, más que hablar del idioma hablar de la carrera, pero en inglés.

La explicación de la participante reafirma, por un lado, con lo que la Participante 1 menciona en cuanto a la elaboración de exámenes. Además, el proceso de “notar” o “darse cuenta” al que se refería la participante es un aspecto sumamente importante para el docente que reconoce el valor de la práctica reflexiva, tema que recibirá mayor atención en adelante.

La maestra de música continuó explicando cómo combinaba los temarios predefinidos por sí misma y los intereses y necesidades de los alumnos.

Semana uno [...] iba a tener a todos discutiendo sobre la música que les gusta, por qué estudiaron música [...], y para las otras escogí diferentes temas que tuvieran que ver con la música. Por ejemplo: compositores, historia de

la música, los periodos del arte, de la música, y así [...] había clases de las partituras, como todo lo que está dentro de la simbología, como de describir la partitura.

No cabe duda de que la Participante 2 contaba con el conocimiento del contenido musical, además de su dominio del inglés. En términos de Shulman (1987), y dentro del marco de la enseñanza de una segunda lengua para fines específicos, los conocimientos de pedagogía, contenido y la pedagogía de contenido se extienden a dos campos: el de la segunda lengua y el área de especialización. La próxima sección detalla la manera en que los futuros docentes desarrollaron los cursos planteados.

5.4. Impartición de los cursos de IFE

Durante las entrevistas, la Participante 1 brindó más explicaciones sobre su forma de enseñar estas materias. El primer extracto revela cómo ella incluyó una secuencia didáctica en su clase de inglés similar a la disciplina de especialización.

Y entonces lo que hacía era, por ejemplo, les ponía un video de un poeta sordomudo [*sic*], [...] lo escuchábamos dos veces y luego les entregaba el poema impreso, y después les preguntaba, *identifiquen los adjetivos, ¿dónde están? ¿cuáles son? ¿qué significan? Ah, bueno, recordemos, un adjetivo funciona de esta manera, y entonces ahora sí podemos pensar cómo modifican los adjetivos este poema.*

Aquí, se evidencia que la participante hizo uso de la metodología subyacente y las actividades de la disciplina que sirve, como lo sugiere Dudley-Evans y St. John (1998). Las actividades que reporta la Participante 1 muestran su intención de llegar a un nivel profundo de análisis de texto literario, en este caso un poema, con sus estudiantes de inglés.

Este enfoque le dio la oportunidad de no solo introducir temas literarios y aspectos de la crítica literaria en sus sesiones, sino también acercar a sus alumnos a una perspectiva más realista de la literatura y la segunda lengua.

Primero veía cuál era el siguiente tema gramatical que teníamos que ver. Por ejemplo, cuando revisamos la forma superlativa y comparativa de los adjetivos, pensé, *qué mejor momento para la experimentación que la poesía, que leer poesía*, y entonces también me interesaba hablar de temas mucho más reales que los que normalmente vemos en los salones de clase.

El extracto sugiere que la maestra partió de puntos lingüísticos para seleccionar materiales y actividades de índole literario. La cuestión de saber si la disciplina de especificación es un medio o un fin fue también contemplado por autores como Agustín (2007), McKay (2020) y Stern (2001).

Y entonces ahí ya decían, *oh interesante (risa) o, uh, jamás se me hubiera ocurrido decir, ah, yo voy a hacer poesía en inglés*, y ahora se sentía menos- yo veía cómo es que se sentían menos intimidados por esto que no conocían, pero que sabían -el *highbrow*- en especial para los chicos de Letras, que, pues, tenemos que aprendernos un montón de retórica, para analizar poemas.

La Participante 1, con su comentario, indicó que en su clase se usaron además de temas familiares a los estudiados por alumnos de Letras, las mismas estrategias de análisis de textos literarios, lo que influyó positivamente en su actitud en clase de inglés. La práctica docente de la informante y sus elecciones pedagógicas refleja lo que plantea Maqueo (2009) acerca de la importancia de proponer materiales cercanos a la realidad del alumno y a su nivel de comprensión lingüística.

5.5 Reflexión sobre la práctica docente en cursos de IFE

Como se mencionó en el marco contextual, las participantes enfocaron su trabajo de titulación en describir e introspeccionar sobre su práctica docente al impartir cursos con fines específicos. En ese sentido, el trabajo que invirtieron en escribir la tesis, un reporte de investigación sobre sus indagaciones les concedió la visión de, incluso, externar sus reflexiones de una manera que fueran comprensibles para cualquier lector, proceso y reto que tampoco se debe ignorar.

La dimensión reflexiva surgió en la entrevista con las dos participantes. Aquí la Participante 1 hace referencia a un nivel de introspección que se logró por medio de diarios sobre su práctica docente después de haber vivido la experiencia en su clase, concepto que se conoce como la reflexión sobre una acción pasada (Schön, 1983):

Creo que también este interés de enseñar, pero también ser quien está aprendiendo en ese momento, [...] creo que tenemos una perspectiva más o menos similar, pero yo en mi proyecto de investigación también llevé diarios reflexivos, y eso todavía me permitió ahondar todavía más en lo que entregué como profesora, porque no es tan obvio para ellos ni para un tercero entender de dónde vienen las decisiones que estamos tomando como profesores.

Este comentario parece simbolizar las experiencias de las participantes, en efecto, la referencia a “una perspectiva más o menos similar” nació de la conversación, confirmando las similitudes entre las dos futuras docentes. Ese comparativo de experiencias que la Participante 1 menciona indica que la entrevista le proporcionó la oportunidad de reflexión dialógica sobre sus prácticas docentes pasadas, presentes y futuras (Mann y Walsh, 2017; Walsh y Mann, 2015).

Además, como comentó la Participante 1, estar entre dos mundos casi obliga a los futuros docentes en las últimas etapas de su formación académica y en preparación para su carrera profesional a ver los mismos fenómenos desde puntos de vista muy distintos, pero complementarios.

Sí, cuando tenía que escribir mis diarios pensaba, *es que no sé quién- desde qué perspectiva estoy hablando*, porque soy la misma persona, pero claro que no pasó lo mismo cuando yo soy la estudiante de Enseñanza del Inglés que está haciendo su tesis, o su proyecto de investigación, no soy la misma que es la profesora, y no soy la misma que es la estudiante de Letras Españolas. Son experiencias distintas, y quería resaltar cada una de estas, porque creo que, sin un pie en un lugar, y el pie en otro lugar, tampoco no hubiera comenzado a interesarme por lo que eventualmente fue mi proyecto de investigación o práctica docente por dos años.

En el comentario, la participante 1 hace referencia a cuatro papeles: alumnas de LEI, estudiantes de otra licenciatura, practicantes docentes, y tesis investigadoras. Esto sugiere la presencia de múltiples perspectivas y parece ilustrar la riqueza y la variedad de la construcción identitaria de los docentes en formación, discutida entre otros por James (2019).

Además de la introspección sobre su papel como docente, y a pesar de su conocimiento de los temas fundamentales a su contexto, diseñar e impartir un curso de manera independiente también requería que se dedicaran a aprender e indagar más en el tema o campo que servía la enseñanza de la segunda lengua con fines específicos. La Participante 2 resumió unos consejos para futuros docentes que quisieran emprender una investigación parecida sobre su práctica profesional.

Yo creo que el primero sería: estar relacionado con el tema, porque si no, o sea, si a mí me tomó muchísimo tiempo, y conocía del tema. Si no, todavía tendrías que adentrarte primero al tema, para después poder decir que puedes dar una clase en ESP, y si realmente no es algo que te interese mucho, tal vez no tiene mucho sentido, porque de que vas a tener que conocer del tema, [...] y ya considerar que va a tomar tiempo.

El extracto expone varios niveles de reflexión, basados en la misma práctica docente de IFE de la futura maestra y en la introspección a lo largo de su trabajo de investigación. La Participante 2 recomienda tener un fuerte interés para la disciplina, en este caso la música, para cumplir el trabajo docente con éxito, incluyendo el adquirir conocimiento sobre el contenido.

Una vez revisado los fragmentos más representativos de los datos recogidos a través de las entrevistas profundas semiestructuradas, se pueden concretar unas observaciones generales, como el resumen de los hallazgos de este estudio de corte cualitativo, efectuado con dos egresadas de una licenciatura en la enseñanza del inglés.

6. Conclusión

6.1. Resultados

Los proyectos de investigación que llevaron a cabo cada una de las participantes les ofreció la oportunidad de desarrollar e impartir un curso de una segunda lengua para fines específicos en contextos relacionados con la música y la literatura. Así mismo, se pudieron beneficiar en su práctica docente, que apenas estaban por emprender, y también en su desempeño como jóvenes investigadoras. En los dos casos, los datos recogidos evidencian que la experiencia fue sumamente fructífera y enriquecedora y significó la culminación de su carrera.

El análisis de sus comentarios muestra que tanto desde la motivación de iniciar su proyecto de investigación como el de diseñar dichos cursos, las participantes reaccionaron en función de las carencias observadas a lo largo de su carrera académica y de su práctica docente. Estas incluyen sus experiencias en calidad de estudiante de una segunda lengua y de licenciatura, sus expectativas como maestros y las de sus alumnos, y falta de conocimientos pedagógicos y didácticos sobre cursos para fines específicos. Sin embargo, las dos resaltaron que ciertos conocimientos fueron adquiridos en varias asignaturas de la LEI, en cuanto al diseño de contenido o desarrollo de estrategias docentes. Este último sugiere la importancia de ofrecer a futuras generaciones de las licenciaturas en enseñanza de inglés, una materia dedicada a cubrir inquietudes y características de cursos de lengua para IFE.

Las respuestas de las dos maestras también evidenciaron una fuerte influencia de su formación e intereses artísticos, en nuestro caso de música y literatura, en la selección y elaboración de temas, material, actividades, y técnicas de enseñanza usadas durante sus clases. No obstante, no se identificó un patrón preciso que permitiera determinar si la segunda lengua representa un medio o un fin a la hora de impartir cursos de IFE. Lo anterior podría deberse al número reducido de participantes o estar relacionado con la carencia de instrucciones sobre este tipo de clases durante sus estudios académicos.

Finalmente, y para subrayar la importancia de habituarse y continuar con la reflexión en la práctica docente, fue grato observar que las respuestas de las dos participantes demostraron su reflexión profunda que mencionaron varias veces a lo largo de las entrevistas. Esta misma herramienta de recogida de datos aplicada por las investigadoras, presentó una nueva oportunidad a los estudiantes para profundizar y verbalizar sus experiencias.

6.2. Limitaciones y futuras investigaciones

El estudio evidenció algunas limitaciones, las cuales se relacionan con el número de participantes y las cuestiones éticas sobre el uso de material en un proyecto de meta-investigación. La primera limitación se relaciona con la poca demanda de cursos con fines específicos en inglés frente a cursos que abordan contenidos más generales

en nuestra institución, y por lo visto en la literatura revisada en otros contextos académicos. La segunda limitación hace referencia a la relación entre las investigadoras y las dos participantes, lo cual se resolvió siguiendo buenas prácticas de la ética de investigación.

Consideramos que la mayor contribución del presente estudio es la toma de conciencia por parte de las participantes, específicamente en la importancia de capacitarse para impartir cursos de segunda lengua con fines específicos. Esta conclusión parece evidenciar no solamente que, a pesar de la observada carencia de una asignatura relacionada con el IFE durante su carrera académica, aprovecharon de algunos conocimientos compartidos en otras materias, sino que también han valorado el potencial pedagógico y hasta comercial de esos cursos a través de la práctica.

En efecto, esta meta-investigación nació de la *reflexión en y sobre acción* dentro de un paradigma reflexivo interpretativo dentro de un diseño narrativo de los futuros docentes al impartir clases de IFE en ámbitos académicos en carreras culturales-artísticas. Sin embargo, el presente estudio ofreció a las participantes enfocarse en su propio desarrollo docente para llegar a un nivel de reflexión más profundo y analizar sus perspectivas múltiples (enseñanza del inglés, música y literatura) para elaborar secuencias didácticas las cuales responden mejor a los intereses de sus alumnos.

A raíz de nuestra investigación y dado que varios estudiantes y egresados de LEI imparten clases de inglés, nos gustaría poder ampliar el estudio a otras áreas de especialización de cursos de IFE: comercio internacional, cocina, medicina, entre otros campos de aplicación. A la vez, nos parece importante alentar el desarrollo de asignaturas enfocadas en la enseñanza de estrategias pedagógicas para cursos con fines específicos para el desarrollo y aprendizaje de idiomas en nuestra universidad.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Sobre las autoras

La Dra. Krisztina Zimányi realizó su Doctorado en Estudios de Traducción en la Dublin City University, sobre la interpretación en servicios de salud mental en Irlanda. Actualmente, es Profesora de Tiempo Completo del Departamento de Lenguas en la Universidad de Guanajuato, donde imparte clases de lingüística aplicada y traducción entre otras, con un interés en educación docente y de traductores, la práctica reflexiva en la formación y práctica profesional, la ética de la traducción, y la traducción voluntaria.

La Dra. Emily Marzin realizó su doctorado en educación en la Open University y es maestra en la didáctica del francés como segunda lengua y culturas. Entre 2018 y 2021, impartió varias clases en las licenciaturas en la enseñanza del español como segunda lengua y en la enseñanza del inglés en la Universidad de Guanajuato. Desde abril 2022 trabaja

como Learning Advisor en la Universidad de Kanda, Japón.

La Dra. Patricia Houde realizó su doctorado en la Universidad de McGill en Canadá. Su principal área de investigación es en la práctica reflexiva y el acompañamiento colectivo para el análisis de la práctica docente con profesores de segundas lenguas en México. Es Profesora de Tiempo Completo en el Departamento de Lenguas, donde se ha desempeñado en la enseñanza del Inglés, en Centros de Auto-acceso, y en programas de formación y desarrollo docente.

Referencias

- Allwright, J. y Allwright, R. (1977). An approach to the teaching of medical English. En S. Holden (ed.) *English for specific purposes* (pp. 58-62). Modern English Publications.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Agustín Llach, P. (2007). Teaching language through literature: The “Waste land” in the ESL classroom. *Odisea* [Revista electrónica], 8. <<https://pdfs.semanticscholar.org/0fcf/2a24137db90f3d9f4d56895b3dd8c5cf8b16.pdf>> [13/07/2021]
- Bargiela-Chiappini, F., y Zhang, Z. (2013). Chapter 10: Business English. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.) *The handbook of English for specific purposes* (pp. 193-211). John Wiley & Sons.
- Barkhuizen, G. (2014). Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System*, 47, 12-27.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2018). Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-8. <<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0861.pub2>> [24/07/2021]
- Bellés-Calvera, L. (2018). Teaching music in English: A content-based instruction model in secondary education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 109-139. <<https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.6>> [24/07/2021]
- Bieswanger, M. (2016). Aviation English: Two distinct specialised registers? En C. Schubert, y C. Sanchez-Stockhammer (ed.) *Variational text linguistics revisiting register in English* (pp. 67-86). De Gruyter.
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured. En P. Leavy (ed.) *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 277-299). Oxford University Press.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., y Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semi-structured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods and Research*, 42(3), 294-320. <<https://doi.org/10.1177/0049124113500475>> [24/07/2021]
- Charles, M. (2013). Chapter 7: English for academic purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.) *The handbook of English for specific purposes* (pp. 137-153). John Wiley & Sons.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.
- Clark, E., & McCann, T. V. (2005). Researching students: an ethical dilemma. *Nurse Researcher*, 12(3).
- Comer, S. K. (2009). The ethics of conducting educational research on your own students. *Journal of Nursing Law*, 13(4), 100-105. <<https://doi.org/10.1891/1073-7472.13.4.100>> [24/07/2021]
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Dandridge Boshier, S. (2008). *English for nursing academic skills*. The University of Michigan Press.
- Dandridge Boshier, S. (2011). Acquiring discipline-specific literacy in a second language: A case study of an ESL nursing student. *Taiwan International ESP Journal*, 2, 17-48. <<https://doi.org/10.6706%2fTIESPJ.2010.2.2.2>> [24/07/2021]

- Dandridge Boshier, S. (2013). Chapter 14: English for nursing. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.) *The handbook of English for specific purposes* (pp. 263-281). John Wiley & Sons.
- Dudley-Evans, T., y St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Emelyanova, T. V. (2017). Peculiarities of teaching legal English in multinational groups. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1494-1499. <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.235>> [06/04/2021]
- Emery, H. J. (2014). Developments in LSP testing 30 years on? The case of aviation English. *Language Assessment Quarterly*, 11(2), 198-215. <<https://doi.org/10.1080/15434303.2014.894516>> [24/07/2021]
- Estival, D., Farris, C., y Molesworth, B. (2016). *Aviation English: A lingua franca for pilots and air traffic controllers*. Routledge.
- Ferguson, G. (2013). Chapter 13: English for medical purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.) *The handbook of English for specific purposes* (pp. 243-262). John Wiley & Sons.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flowerdew, J. (2013). Chapter 16: English for research and publication purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.) *The handbook of English for specific purposes* (pp. 300-321). John Wiley & Sons.
- Flowerdew, J. (2014). *Academic discourse*. Routledge.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). Técnica de recogida de información: La entrevista. Documento de trabajo. <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>> [25/06/2022]
- Galloway, N., Kriukow, J., & Numajiri, T. (2017). Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan.
- Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arcos/Libros.
- Haigh, R. (2018). *Legal English*. Routledge.
- Handford, M. (2010). *The language of business meetings*. Cambridge University Press.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1984). How communicative is ESP? *ELT journal*, 38(2), 108-113. <<https://doi.org/10.1093/elt/38.2.108>> [24/07/2021]
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2013). Chapter 5: ESP and writing. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.) *The handbook of English for specific purposes* (pp. 95-113). John Wiley & Sons.
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing*. Routledge.
- Hyland, K., y Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1-12. <[https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00002-4)> [24/07/2021]
- Ilie, C., Nickerson, C., y Planken, B. (2019). *Teaching business discourse*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Kim, H. (2018). What constitutes professional communication in aviation: Is language proficiency enough for testing purposes? *Language Testing*, 35(3), 403-426. <<https://doi.org/10.1177%2F0265532218758127>> [24/07/2021]
- Kovačević, D. (2015). Chapter one: Texts on (classical) music and some aspects of their use in teaching ESP at the Academy of Music. En N. Stojković (ed.) *Vistas of English for specific purposes* (pp. 3-10). Cambridge Scholars Publishing.
- Kovačević, D. (2017). Contrastive linguistic analysis of texts on classical music in English and Serbian and its possible applications in professional environment and ESP. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(1), 35-48. <<https://doi.org/10.22190/JTESAP1701035K>> [24/07/2021]
- Kovačević, D. (2018). Pedagogical conceptualisation of content knowledge in teaching art music related ESP. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 333-339. <<https://doi.org/10.22190/JTESAP1803333K>> [24/07/2021]

- Lesiak-Bielawska, E. D. (2015). The role of discipline-specific knowledge in ESP teaching, *English for Specific Purposes World* [Revista electrónica], 47, 1-15. <<https://bit.ly/3kiO0ac>> [17/07/2021].
- Limbrick, L., Buchanan, P., Goodwin, M., & Schwarcz, H. (2010). Doing things differently: The outcomes of teachers researching their own practice in teaching writing. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 897-924.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. University of Chicago Press.
- Mann, S. (2010). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied Linguistics* [Revista electrónica], 32(1), 6-24. <<https://doi.org/10.1093/applin/amq043>> [24/07/2021]
- Mann, S., y Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
- Maqueo, A. M. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. Limusa.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. SAGE Publications.
- McGinn, M. K. (2018). Teaching and Researching Ethically: Guidance for Instructor-Researchers, Educational Developers, and Research Ethics Personnel. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), n1.
- McKay, S. (2020). Literature as content for language teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, y M. A. Snow (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 488-500). Heinle ELT.
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M., y Jessop, J. (2012). *Ethics in qualitative research*. SAGE Publications.
- Northcott, J. (2013). Chapter 11: Legal English. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 212-226). John Wiley & Sons.
- Pablo-Núñez, L. (2018). La enseñanza-aprendizaje del léxico del turismo en el español y el inglés para fines específicos: análisis contrastivo de dos manuales. *Itinerarios*, 27, 217-235. <<https://doi.org/10.23825/ITINERARIOS.27.2018.12>> [24/07/2021]
- Parkinson, J. (2013). Chapter 8: English for science and technology. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 155-173). John Wiley y Sons.
- Pinnegar, S. E., & Hamilton, M. L. (Eds.). (2015). *Knowing, becoming, doing as teacher educators: Identity, intimate scholarship, inquiry*. Emerald Group Publishing.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall International
- Robles Ávila, S., y Sánchez Lobato, J. (2012). Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos, Universidad de Málaga, anejo 84, *Analecta Malacitana*.
- San Martín Gómez, M. (2017). *English for specific purposes (Music)*. 2a. ed. Mendoza, Argentina: Mauricio San Martín Gómez; Ediciones Biblioteca Digital UNCuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/8625>.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*, SAGE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, Inc.
- Stern, S. L. (2001). An integrated approach to literature in ESL/EFL. En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 328-346). Heinle ELT.
- Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (ed.), *ESP: state of the art* (pp. 1-13). SEAMEO Regional Centre.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education* [Revista electrónica], 61, 16-25. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>> [24/07/2021]
- Thompson, P. (2013). Chapter 15: Thesis and dissertation writing. En B. Paltridge y S. Starfield (ed.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 283-299). John Wiley & Sons.
- Villarreal-Puga, J., y Cid García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52-60.
- Walsh, S., y Mann, S. (2015). Doing reflective practice: a data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351-362. <<https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>> [24/07/2021]
- Wakeland, L. (2013). Development of an English-for-specific-academic-purposes course for music students, *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* [Revista electrónica], 14(2), 45-59. <<http://hdl.handle.net/10722/183962>> [12/05/2021].
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi- structured methods*. SAGE Publications.

Wolfe, J. (2006). A musician's English: The challenge awaiting international students in tertiary music programs in Australia. *TESOL in Context* [Revista electrónica], 16(1), 18-25. <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=761485989937487;res=IELHSS>> [30/04/2021].

Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research [1]. *Educational action research*, 6(1), 9-19.