

CONSIDERACIONES A LA PROPUESTA DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS PARA EL DESARROLLO REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

MARÍA DEL CARMEN VELEROS VALVERDE
MÓNICA GARCÍA HERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMA: CURRÍCULUM

Resumen

La reflexión docente es un proceso que se integra al repertorio de competencias docentes y la mejora de la práctica en el aula y fuera de ella. Para detonarla se utilizan distintos artefactos, entre ellos los incidentes críticos como una forma descriptiva de acercarse al pensamiento del profesorado. A través de los incidentes críticos los docentes develan sus fondos de conocimiento e identidad, entendidos como recursos esenciales para la definición y expresión del ser de la persona, construidos social y culturalmente.

Se realizó un trabajo de investigación cualitativa y exploratoria con 50 docentes de educación media superior en la que relatan incidentes relevantes en su práctica profesional. Se recabaron electrónicamente y se analizaron encontrando que la mayoría de ellos refieren situaciones de aula con problemáticas desencadenadas, de acuerdo con las percepciones docentes, por la actitud estudiantil individual o de grupo, las cuales son resueltas mediante el diálogo y la modificación de la estrategia didáctica, asimismo identifican actitudes favorables a la autorcrítica y la empatía. Por último, se señalan logros y limitaciones del análisis realizado y comentarios para el rediseño del estudio.

Palabras claves: *fondos de conocimiento e identidad, incidentes críticos, reflexión docente, educación media superior*

INTRODUCCIÓN

Los enfoques interpretativos de investigación y sus instrumentos destacan la recuperación, sistematización y empoderamiento del trabajo docente con base en su ejercicio reflexivo sistemático y propositivo. Según los fines atribuidos y la problemática que interese tratar, la reflexión de la práctica docente como herramienta para su desarrollo cuenta con diferentes aproximaciones conceptual-metodológicas como la investigación acción, pedagogía crítica, y etnografía; asimismo diversas estrategias de trabajo como los análisis de casos, diarios y portafolios (Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Villar, 1996; Arbesú y Díaz Barriga, 2013).

El uso del pensamiento narrativo contribuye al proceso reflexivo e identitario. Para ello se hace uso de dispositivos textuales o recursos discursivos, como las historia de vida (Leite, 2012) y las narrativas orales (Pérez y Ruiz, 2014). Se dispara y profundiza la reflexión docente cuando problematiza puntos conflictivos de nuestro pensar y proceder. La escritura de incidentes críticos conforma otro de los artefactos pedagógico-narrativos para la reflexión de la práctica docente que ayudan al análisis y eventualmente a la propuesta de alternativas de mejora.

En el marco de ideas antes expuestas, consideramos que los incidentes críticos, trabajados y analizados desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad aportan a la comprensión contextualizada sociocultural de los problemas vividos por el docente en su práctica y es el antecedente para el planteamiento de soluciones. Nuestro objetivo es contribuir al análisis auto-reflexivo del docente desde una mirada sociocultural que recupere la perspectiva ecológica del sujeto educador para identificar la influencia de la discontinuidad sociocultural entre el saber de contextos informales y escuela, a manera de obstáculo epistemológico a superar para el desarrollo de alternativas curriculares en el salón de clases.

Las preguntas que guían la experiencia de investigación presentada son: ¿cómo el análisis de incidentes críticos desde la perspectiva de fondos de conocimiento e identidad contribuyen a la comprensión del proceso reflexivo docente?, ¿cómo este análisis puede aportar al desarrollo de acciones de formación docente reflexivas mediante incidentes críticos?

El presente documento se estructura en los siguientes apartados: primero se exponen los fondos de identidad y su relación con los fondos de conocimiento, el papel de la reflexión en la práctica docente y cómo los incidentes críticos contribuyen a la reconstrucción reflexiva de ésta. Segundo, presentamos el análisis de varios incidentes críticos de docentes a la luz de los anteriores conceptos. Por último, señalamos logros y limitaciones del análisis realizado y sugerencias para el rediseño del estudio.

MARCO DE REFERENCIA

Fondos de conocimiento

De acuerdo con Hattam y Prosser (2008), Larrota y Serrano, (2011- 2012) y Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012) consiste en:

- Cuerpos de conocimiento (información, habilidades, red de intercambios) desarrollados social e históricamente en la familia y comunidad de grupos específicos en desventaja social o económica, cuya papel es su funcionamiento.

- Es un enfoque para el desarrollo curricular y la enseñanza que asume la validez de los recursos cognitivos que involucran estos cuerpos para el trabajo docente y escolar, en contraposición a la perspectiva del déficit cultural y lingüístico por el que se explica el fracaso, exclusión y bajo desempeño de los estudiantes pertenecientes a dichos grupos.

- Hay discontinuidad entre los escenarios de aprendizaje que entrafia la cultura familiar y la de la escuela de los grupos, debido a que en general la cultura escolar reproduce con fines de homogenizar visiones, valores y prácticas sociales dominantes, así desconoce e ignora la diversidad cultural de los grupos dominados. A partir de esta condición se busca establecer vínculos significativos o continuidades entre las forma de vida del estudiante con las de la vida escolar, mediante la identificación de bancos de saberes, habilidades y prácticas. Aplicar este enfoque ayuda a modificar creencias erradas o prejuicios entre docentes sobre sus estudiantes.

- Con una concepción sociocultural sistémica y ecológica del individuo, entiende a los estudiantes como personas completas y no deficitarias que poseen diferentes saberes, pues ellas forman parte de un conjunto de contextos y sistemas diversos, mismos que se pretende sean identificados y aprovechados pedagógicamente para el logro del desempeño.

Fondos de identidad

Es un concepto (Esteban-Guitart y Saubich, 2013 y Poole, 2016) derivado de los fondos de conocimiento que hace alusión:

- A todos aquellos artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y auto-comprensión de las personas presentes y con gran peso de los contextos formales e informales de aprendizaje.

- La identidad es un proceso de carácter histórico, mediado socioculturalmente en su formación y expresión, de manera múltiple y dinámica y única.

- Existen identidades múltiples en una persona asociada a los diversos contextos y sistemas que lo constituyen en tiempo y espacio concretos acotados físicamente o diluidos por las tecnologías digitales, con semejanzas y diferencias entre los entornos personales y los virtuales. Por ello para motivos de análisis existen diferentes tipos de fondos de identidad según la geografía, cultura, redes sociales instituciones en que se participa, además la significatividad particular de las acciones de un individuo con base a su historia personal.

Reflexión docente

La reflexión sobre la práctica docente es un concepto referido en la literatura desde los trabajos de Dewey en 1933. Para Steeg (2016), la reflexión es un concepto teórico aceptado en la investigación como uno de los caminos más significativos para que los docentes examinen por ellos mismos su práctica profesional. La reflexión provee claridad respecto a situaciones que en principio parecen poco claras y se manifiesta a través de acciones que derivan de un pensamiento anterior.

La reflexión docente implica referir el reconocimiento, la examinación y la meditación sobre las implicaciones de las creencias, experiencias, actitudes, conocimiento y valores, así como las oportunidades y restricciones de las condiciones sociales en las que trabaja, (Jay and Johnson 2002,

citados por Steeg, 2016). Por otro lado, implica una decisión de modificar o no la conducta y actitudes, donde no intervenir es también una forma de actuar (Fariás y Montoya, 2010; Perrenoud, 2007).

La reflexión como habilidad inicia con una toma de conciencia de la práctica docente que permite pensar en el actuar y en nuestras creencias, reconociendo avances y obstáculos que se presentan en el desarrollo de la profesión (Herández y Ortega, 2017), al tiempo que permite identificar vías para la transformación integrando la ética profesional al proceso de mejora continua.

De acuerdo con Shön (1992) existen dos momentos de reflexión *en la acción* y *sobre la acción*. En el primer caso, se refiere a preguntarse sobre lo que se hace o va hacerse, lo que hay que hacer y cuál es el camino a tomar. La reflexión puede darse en relación a diversos aspectos de la práctica docente que van desde la situación de aprendizaje, su propósito, los resultados, las estrategias, entre otros elementos. En el segundo caso la propia acción es “objeto de reflexión”, es posible compararla con una prescripción o modelo definido, de este modo se puede explicar y eventualmente mejorar, “reflexionar no se trata de una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones” (Perrenoud, 2007, p. 31)

En este mismo sentido, la reflexión se define como pensamiento en acción bajo los supuestos de Shön (1992) y siguiendo a De Vicente (1995) se encuentran al menos tres tipos de reflexión en la práctica docente:

- a) Narrativa, que da cuenta de las percepciones del desempeño propio
- b) Crítica, donde el docente se cuestiona respecto a su concepto de enseñanza y su función social
- c) Cognitiva, en la que se refiere el análisis de la planificación didáctica y las alternativas para su mejora

El desarrollo de la reflexión como habilidad implica desarrollar la capacidad reflexiva (1) en la acción más allá de la reacción espontánea; (2) sobre la acción respecto al antes, durante y después de la acción y (3) sobre las estructuras individuales y colectivas de la acción.

Incidentes críticos

En palabras de Monereo (2011) los incidentes se entienden como eventualidades que por su naturaleza desestabilizan cognitiva o emocionalmente al docente y con ello afectan su identidad y su práctica. Este hecho detona el proceso reflexivo y al mismo tiempo, analizar las situaciones implica el reconocimiento de las áreas de oportunidad en el hacer docente (Guzmán, Marín y Zezati, 2011).

Los incidentes críticos son altamente estresantes (Aguayo, Castello y Monereo, 2015), por lo que el docente habitualmente responde de forma reactiva improvisando la acción frente al hecho. El tipo de respuesta está asociado a la madurez del profesor, donde a mayor práctica y reflexión sobre ella, mayor oportunidad de una respuesta acertada, elegida de entre el repertorio de experiencias del docente (Brubacher, Case y Reagan, 2000).

Por lo que se refiere al tipo de respuesta que los profesores dan a los incidentes críticos, estas pueden ser (a) de evitación, minimización o negación del problema, (b) reactivas, sean estas agresivas, irónicas, o evasivas; (c) reflexivas que supone una toma de conciencia y la búsqueda de mejora en la actuación (Martín, Jiménez y Fernández, 2000 citado en Aguayo et al, 2015).

EXPERIENCIA DE INDAGACIÓN SOBRE INCIDENTES CRÍTICOS

Es en la convergencia de las creencias y conocimientos y su manifestación a través de conductas concretas que los fondos de conocimiento e identidad concurren con el trabajo reflexivo; la formación y desarrollo de habilidades reflexivas implica la movilización de recursos que sustentan la práctica pedagógica e inicia como se mencionó con la toma de conciencia.

Con el propósito de recuperar mediante la reflexión narrativa de incidentes críticos, los fondos de conocimiento e identificar aquello que desde la perspectiva del cuerpo docente se reconoce como eventos relevantes dentro de su práctica, se realizó un estudio de caso exploratorio en el que se recabaron datos de corte cualitativo en un colegio particular de la Ciudad de México, convocando a 50 profesores 31 mujeres y 19 varones, todos ellos de educación media superior con un promedio de 16.5 años de experiencia docente, donde el más veterano cuenta con 35 años en la profesión y el más novato con apenas un año.

El proceso de recogida de datos se realizó mediante el procedimiento que se describe a continuación.

a. Se explicó y ejemplificó a los participantes mediante un texto digital en qué consisten los incidentes críticos

b. Se les solicitó que relataran dos incidentes críticos referentes a su didáctica y manejo de grupo y a su relación con la institución, el cuerpo docente o padres de familia, en síntesis respecto a la comunidad educativa.

c. Se adaptó un formato aplicado entre profesores en formación por Navarro, López y Barroso (1998) mediante el cual se recabaron datos respecto a:

- contexto de actuación, es decir, clase que imparte, características del grupo, de los estudiantes, de los padres o compañeros, entre otros datos relevantes
- descripción del incidente mediante un breve relato
- causas del incidente, las cuales pueden ser de distinta naturaleza: institucionales, metodológicas, didácticas, manejo de grupo, relación interpersonal, propias del grupo familiar del estudiante, entre otras

- solución otorgada al incidente descrito

d. Se publicó en línea mediante la aplicación *Typeform* a la cual accedieron los docentes para elaborar sus relatos.

e. Se analizaron los incidentes reportados a partir de la clasificación de cada uno de los hechos reportados por los docentes en los apartados del formato de registro consistente en 18

elementos englobados en cinco aspectos (contexto, descripción, causas, soluciones y actitudes del docente).

ALGUNO RESULTADOS RELEVANTES

El reporte de los fondos de conocimiento e identidad se realiza mediante diversos artefactos que permiten ponerlos de manifiesto, de este modo se tiene un amplio espectro de datos sobre los intereses y características de los sujetos.

En el caso de esta investigación, los incidentes críticos relatados por los docentes se vinculan con el trabajo dentro y fuera del aula y se enfocaron de acuerdo a Esteban-Guitart y Saubish (2013) en las siguientes dimensiones: (1) fondos geográficos de identidad: un determinado espacio físico adquiere un papel clave, (4) prácticas de identidad: actividades que uno realiza y que suelen ser significativas y (5) fondos institucionales de identidad: organización o referente social que la persona utiliza para otorgar significado.

Los docentes relataron en total 100 incidentes, la mayoría de ellos se desarrolló en el centro educativo y casi todos en el interior del aula (este último como parte del fondo geográfico de identidad del trabajo docente). En la descripción de los incidentes críticos se identifican mayormente situaciones didácticas, asuntos relativos al manejo de grupos y se refieren también actitudes individuales de los estudiantes, además de dilemas éticos a los que se enfrentan los profesores (ver tabla 1).

Tabla 1. Sistematización de resultados

Con texto	Descripción	Causas	Soluciones	Actitud docente	
En aula (79)	Situación didáctica (35)	Actitud estudiantil (65)	Estrategia didáctica (39)	Autocrítica (27)	Cambio de actitud (45)
En laboratorio (4)	Dilema ético (19)	Actitud de padres de familia (9)	Convencer con el actor (47)	Deposita en el otro (51)	Refuerzo (55)
Fuera del aula (17)	Manejo de grupo (22)	Falta de información del estudiante (17)	Acto de autoridad (14)	Empática con su alter-ego (22)	
	Actitud individual (24)	Situaciones inesperadas (9)			

Por lo que se refiere a las causas de los incidentes se atribuyen fundamentalmente a la actitud de los estudiantes de forma individual o grupal y sólo algunos de ellos a situaciones inesperadas o a la intervención de los padres.

“Considero que la alumna tiene dificultades para esperar su turno, siempre quiere ser atendida en el momento y hora en el que le surge la duda. Por otro lado, he observado que le gusta llamar la atención de sus compañeras, pero éstas ya no pueden con su actitud”.

“El incidente se suscitó en una junta con un padre de familia que pidió una entrevista con diferentes profesores para cuestionarnos el por qué del bajo rendimiento de su hijo, el padre venía muy ofuscado.”

“Causas institucionales y del grupo familiar del estudiante: Lo que se enseña en la clase no les conviene, no está en sus principios y valores.”

Las soluciones que proporcionaron a los incidentes fueron sobre todo, mediante conversaciones con los estudiantes, o bien mediante estrategias didácticas que contribuyeron a solucionar problemas.

“Darle a la alumna la oportunidad de escucharla y de intercambiar puntos de vista. Escribir una carta a los padres de familia para explicar los detalles de por qué había perdido el derecho a examen”.

“Hice mucho énfasis en que estábamos preocupados por él y que nos importaba mucho y eso marcó la diferencia. Fue revelador lograr comprender que son muy inquietos, pero es por su inteligencia; así mismo logré reconocerles otras virtudes distintas al "desorden" y verlos con distintos ojos.”

Un poco más de la cuarta parte visualiza de forma autocrítica su actuación y algunos manifiestan una actitud empática hacia los estudiantes, de esto se desprende que la autocrítica y empatía son fondos de identidad con poca significatividad en la práctica docente.

“Esto me permitió darme cuenta la manera de ser del grupo, y tomar en consideración esto para no sólo dar las clases, si no también al dar instrucciones de como resolver ejercicios o cambiar el enfoque de la manera de de explicar algunas conceptos, dada la manera de actuar y razonar del grupo”.

“Tuve que reflexionar sobre la manera en la que los alumnos pudieran encontrar algún beneficio o interés en mi clase. Por lo tanto, terminar la clase pregunté a los

alumnos qué no les gustaba de la materia y qué alternativas proponían para la clase. A partir de esas respuestas, al regresar a casa tuve que modificar algunas cosas de mi planeación mensual. Al mismo tiempo me vi obligado a reflexionar sobre mis carencias y fortalezas docentes.”

En concordancia con lo anterior, en 55 de los relatos se refuerza la actitud docente en tanto en 45 de ellos se acepta un cambio de la misma.

“La profesora debe sentirse más segura sobre el trabajo que realiza al planear sus actividades, sobre la pertinencia de los temas y las actividades que pretende realizar con sus alumnas. Debe ser más empática con sus alumnas y estar más atenta a las necesidades que cada una de ellas tenga”.

En muchos de los relatos se reconoce la autoridad del coordinador académico (fondo de identidad institucional) como aquella que trasciende la acción del aula y la que resuelve en última instancia las situaciones problemáticas.

“Los alumnos han sido elevados por la institución y con esto me refiero a autoridades, profesores y personal en general a categoría de intocables y casi perfectos”.

“Hablar con el equipo directivo involucrado directamente en el caso: coordinadora y prefecta de disciplina para actuar de manera asertiva y en la misma línea”.

“Le di aviso a mi coordinadora y a su vez a la directora del Colegio, hablamos con ellas; al día siguiente a primera hora se les dio aviso a los papás; al regresar del torneo tuvieron su consecuencia, que fue acorde con la falta y lo que la directora creyó pertinente.”

CONCLUSIONES

Las reflexiones recabadas en el estudio reflejan los tres tipos señalados por De Vicente (1995), al manifestar las percepciones sobre su desempeño mediante la narración de los hechos, al tiempo que es cognitiva pues decantan en la revisión de la planificación didáctica, conducción de grupo y posibles alternativas para resolver y mejorar.

Si bien se observa autocrítica en los incidentes relatados, se hace notar el hecho de atribuir a la conducta y actitud de los estudiantes la mayoría de los problemas detonadores, los cuales para su resolución demandaron actos de comunicación interpersonal con los estudiantes, los grupos o las autoridades en primera instancia, y posteriormente una modificación de las estrategias didácticas que derivan de cuestionar el propio desempeño y la función que cumplen en la formación de sus estudiantes.

Por otro lado, los incidentes críticos reflejan las concepciones sobre la autoridad y jerarquía que subyacen a las prácticas cotidianas de los docentes, quienes reconocen en sus coordinaciones y directivos, a las figuras institucionales que en última instancia asumen y resuelven situaciones dilemáticas en las que se involucran estudiantes de forma individual o colectiva. Esta situación evidencia la necesidad de favorecer fondos institucionales de identidad que apoyen al empoderamiento del propio docente en la toma de decisiones de estos problemas.

Las prácticas de identidad sustentan cotidianamente el hacer docente, es así que a través de los relatos se traslucen las diversas aristas del trabajo del profesor, tales como las funciones de tutoría y orientación, las cuales otorgan sentido a las actividades de aula y sobre todo a la interacción con los estudiantes.

El análisis de los incidentes críticos permitió identificar las necesidades formativas relativas al manejo de grupo, solución de conflictos y habilidades comunicativas del colectivo docente.

Profundizar en el conocimiento de los fondos de identidad requiere la implementación de diversos artefactos que den cuenta de ellos, si bien en este estudio se aporta al respecto, no son suficientes, por lo que una limitante en este estudio fue la utilización exclusiva de los incidentes críticos. Es necesario continuar la investigación utilizando también otros dispositivos narrativos con formatos multimedia como los diarios y portafolios que permitan configurar más ampliamente los fondos de identidad docente.

REFERENCIAS

- Aguayo-González, M., Castelló-Badía, M., Monereo-Font, C. (2015). Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(2), pp. 219-227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267040408006>
- Arbesú, G. M. A. y Díaz Barriga, A. F. (2013). Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias. México: UAM-X y Díaz Santos
- Brubacher, J. W., Charles W. C., y Reagan, T. G. (2000). *Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa
- Contreras, C. Monereo C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurre en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200004>
- De Vicente R., P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En: Villar, Luis M. *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. España: Ediciones Mensajero.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 2,21-34. Recuperado de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-VinculandoEscuelaFamiliaYComunidadATravesDeLosFond-4732917%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-VinculandoEscuelaFamiliaYComunidadATravesDeLosFond-4732917%20(1).pdf)
- Esteban-Guitart, M y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teor. educ.* 25(2) 189-211. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11583/12000>
- Farías, G. y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 141-162. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100008&lng=es&tlng=es.
- Guzmán I., Marín, R., y Zezati, G. I. (Noviembre, 2011). *Los incidentes críticos en la formación/evaluación de competencias docentes: elementos para una práctica reflexiva*.

- Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Comie). Ciudad de México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2385.pdf
- Hattam, R. y Prosser, B. (August 2008). Unsettling Deficit Views of Students and their Communities. *The Australian Educational Researcher*, 35, (2), 89-106. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ810266.pdf>
- Hernández, A. y Ortega, C. (2014). La toma de conciencia sobre el proceso reflexivo que realiza el docente influye en el logro de aprendizajes profundos *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, No. 12. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/743/726>
- Larrotta, C. y Serrano, A. (Dec 2011 / Jan 2012). Adult Learners' Funds of Knowledge: The Case of an English Class for Parents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(4), 316-325. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/JAAL.00038/abstract>
- Leite, M. A. E. (enero-junio, 2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. XVI, núm. 1, 13-21. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1531/Resumenes/Resumen_153124649002_1.pdf
- Monereo, C. (2011) Las competencias profesionales de los docentes. Recuperado de http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/04/competencia-profesional_Monereo_2011.pdf
- Nava-Gómez, G. N. y Reynoso-Jaime, J. (enero-junio, 2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Educación*, vol. 39, núm. 1, 137-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44033021008>
- Pérez, V. C. Ruiz, C. R. (enero-abril, 2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 1(24), 215-234. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v11n24/v11n24a12.pdf>
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Grao.
- Poole, A. (2016). Digital Funds of Identity: Funds of Knowledge 2.0 for the Digital Generation? *The European Conference on Education*. Recuperado de http://papers.iafor.org/papers/ece2016/ECE2016_31021.pdf



- Steed, S. (Spring 2016). A Case Study of Teacher Reflection: Examining Teacher Participation in a Video-based Professional Learning Community. *Journal of Language and Literacy Education* Vol. 12 (1) 122-141. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101024.pdf>
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Villar, A. L. M. (1996). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. España: Ediciones Mensajero.