



EL TRABAJO DOCENTE EN UNA CLASE DE ESPAÑOL: UN ANÁLISIS DESDE LAS CONSIGNAS Y LA AUTOCONFRONTACIÓN CRUZADA

Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Rogelio Alberto Leal Vera
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Área temática: A.8) Procesos de Formación.

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

La ponencia presenta el análisis del trabajo de una profesora de primaria durante una clase de español a través de una metodología basada en el análisis de las consignas de trabajo y en procesos de autoconfrontación cruzada.

La perspectiva teórica de referencia es el interaccionismo sociodiscursivo y sus contribuciones al estudio del trabajo docente a partir del trabajo prescrito (diseño didáctico), efectivo (lo sucedido en clase) y representado (los supuestos del profesor). Metodológicamente el análisis se desarrolló en tres etapas: en la uno, se revisaron las consignas prescritas en el diseño didáctico (trabajo prescrito); en la dos, se contrastaron con la transcripción de las clases para identificar lo aportado o abandonado por el profesor (trabajo efectivo) y finalmente, en la etapa tres, se llevó a cabo un proceso de autoconfrontación cruzada entre la investigadora y la profesora de grupo para conocer el sentido que la maestra atribuía a sus acciones (trabajo representado). La autoconfrontación cruzada confrontó a la maestra con su propia situación de clase para ayudarla a verbalizar sus supuestos acerca de las acciones que realizó y, con ello, reorientar lo encontrado en la etapa dos.

Los resultados sugieren dos dimensiones para orientar el análisis del trabajo de la docente: los conocimientos de la maestra sobre el objeto de enseñanza y sus supuestos para la gestión de clase. Además, brindan insumos empíricos para implementar una metodología de análisis no utilizada en México y en la cual el profesor ejerce una participación activa durante el proceso analítico.

Palabras clave: práctica docente, enseñanza del español, trabajo docente, formación docente, educación básica.

Introducción

En el ámbito académico, el trabajo de los profesores ha sido objeto de estudio de investigaciones etnográficas y más recientemente, de investigaciones didácticas disciplinares. Las primeras han contribuido a la comprensión de las prácticas docentes desde sus propios actores y en los contextos en donde éstas se sitúan (véase Edwards, 1985; Arteaga, 2011; Cano, 2017); las segundas, pasaron de estudiar a los alumnos y sus procesos de aprendizaje a analizar la enseñanza y el trabajo de los maestros en las aulas [véase Goicoechea, Riestra y Vodnik (2011) y Tapia y Goicoechea (2015) en didáctica de las lenguas, Civera (2017) en matemáticas y Goicoechea y Goicoechea (2017) en educación física].

En conjunto los resultados de los trabajos etnográficos y de didáctica disciplinar coinciden en que los maestros poseen un amplio repertorio de conocimientos que ponen en juego en sus aulas para lograr “la gestión de una situación de clase y el desarrollo de la lección en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar y las características y reacciones de los alumnos” (Bronckart, 2007, p. 170). Además, destacan que entender este conocimiento implica visibilizar el trabajo de los profesores, es decir, identificar las debilidades y fortalezas del maestro *in situ*, durante el desarrollo de una clase.

Por otra parte, en el ámbito de las políticas educativas mexicanas, a partir de 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) implementó la Evaluación del Desempeño Docente con el objetivo de identificar los conocimientos y habilidades de los profesores en servicio y mejorar las prácticas de enseñanza (SEP, 2017) a través de tres etapas: I) Informe de responsabilidades, II) Proyecto de enseñanza y III) Examen de conocimientos.

En la etapa II, se planteó el diseño e implementación de una secuencia didáctica a partir de la cual el docente debía realizar un análisis de su práctica. Este análisis se orientó por una guía de preguntas llamadas *tareas evaluativas* (INEE, 2018) y se realizó de forma individual, lo cual, a nuestro juicio, complejizó la tarea porque los profesores no contaron con apoyos ni dentro ni fuera del aula para sistematizar y analizar la información que recogían. Además, esta etapa –al igual que las otras– estuvo mediada por diferentes factores que convirtieron el intento del INEE y la SEP por acercarse al trabajo de los profesores en un requerimiento con repercusiones para mantener el empleo, más que en una alternativa para mejorar el ejercicio docente.

Consideramos que estos ámbitos pueden conciliarse. Desde el punto de vista de las políticas, para superar tanto la focalización de toda la responsabilidad en los profesores como el talante laboral de la evaluación de la práctica docente. Desde el punto de vista de la investigación, para ofrecer herramientas metodológicas para analizar la labor docente más apropiadas a las características de esta actividad.

Los resultados que aquí se reportan se inscriben en una investigación que retomó el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) para evaluar la implementación de una secuencia didáctica orientada a enseñar a escribir artículos de opinión a alumnos de primaria. Para evaluarla analizamos el trabajo docente.

El objetivo de esta ponencia es presentar el análisis del trabajo de una profesora de primaria durante una clase de español, con la finalidad de socializar los avances de la investigación y exponer algunos aspectos metodológicos que consideramos relevantes sobre lo que estamos trabajando. Las preguntas que dirigieron el análisis son: ¿Qué aspectos del trabajo docente resultan relevantes desde el análisis de clase propuesto? ¿Cuál es el aporte de la metodología utilizada al análisis del trabajo docente?

Partimos del supuesto de que la metodología de análisis del trabajo de la profesora proporciona herramientas para diseñar mejores formas de evaluación del trabajo docente y, a su vez, contribuye a la discusión sobre cómo analizar esta labor considerando tanto su historicidad como su carácter situado.

El dispositivo de análisis del trabajo

El ISD es una perspectiva teórica que reconoce al estudio el trabajo de los profesores como una forma de entender las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: docente, alumno y la lengua o lenguas enseñadas y, a su vez, destaca las dificultades que representa describir y caracterizar la labor del profesor desde el espacio en donde ésta ocurre: el aula (Bronckart, 2017).

Como resultado de una amplia investigación, Bronckart (2007) propone un dispositivo de análisis del trabajo docente basado en desarrollos teórico-prácticos provenientes del campo de la ergonomía a partir de tres dimensiones: trabajo prescrito, trabajo real y trabajo representado.

Goicoechea (2017) discute la pertinencia de hablar de lo real del trabajo versus lo efectivo y como resultado adecua el dispositivo de Bronckart. La autora propone trabajo prescrito, efectivo y representado, y con éste analiza distintas clases de profesores de lengua. En el presente estudio empleamos esta adecuación.

El trabajo prescrito es la indicación de lo que debería ser y está registrado en los documentos prefigurativos que orientan la actividad del profesor como el currículum o el plan de clase. El trabajo efectivo es lo verdaderamente realizado por el profesor en el aula, que deriva en las interacciones que establece con sus alumnos. Finalmente, el trabajo representado es lo que está implícito en las acciones del profesor, lo que éste supone que debe hacer a partir de lo prescrito.

Un recurso metodológico para acceder a lo efectivamente sucedido en clase (trabajo efectivo) y analizarlo son las consignas de trabajo. Éstas son las acciones o tareas que el profesor propone a los alumnos para orientar el desarrollo de una clase. Para Riestra (2008), las consignas son instrumentos mediadores de la enseñanza que, metodológicamente, constituyen el dispositivo utilizado para abordar las intervenciones del profesor en los procesos de interacción con los alumnos.

Riestra (2008) distingue entre las consignas prescritas contenidas en la planeación o el currículum y las consignas efectivamente sucedidas en clase. Las primeras son un primer nivel de reflexión que permite conocer el trabajo que el profesor pretende desarrollar para contrastarlo con lo que se concreta en la actividad de enseñanza. Las segundas, por un lado, dan cuenta del modo en que el profesor retoma el trabajo prescrito y por otro, ayudan a establecer relaciones entre las intenciones de los profesores,

observadas en las consignas que proponen, y las acciones realizadas por los estudiantes, ya sea en sus producciones textuales o en sus participaciones orales.

Ahora bien, según Goicoechea (2017), es posible acercarse al trabajo representado a partir de procesos de autoconfrontación cruzada entre el investigador y el profesor. En estos, el trabajador se confronta con la grabación de su propia situación de trabajo y con ayuda del investigador expresa las intenciones que subyacen a la actividad que realiza. La autoconfrontación es una herramienta de reflexión sobre la propia acción que permite al docente enfrentarse con su trabajo distanciado del momento de intervención y ayuda al investigador a comprender el trabajo docente.

Metodología

La investigación de la que deriva este trabajo partió del diseño e implementación de una secuencia didáctica y culminó con la evaluación de dicha implementación a partir del análisis del trabajo docente. Los resultados que reportamos corresponden al análisis de una clase.

El grupo de alumnos en donde se desarrolló la intervención tiene 24 alumnos de entre 10 y 11 años, y pertenece a una escuela primaria de organización completa ubicada en una localidad rural de San Luis Potosí. La profesora del grupo tiene 7 años de servicio y cursó una licenciatura y una maestría, ambas en educación primaria, en una escuela normal.

Procedimiento analítico

La secuencia didáctica se implementó en 11 sesiones de aproximadamente 60 minutos cada una. Para analizar las interacciones entre el profesor y los estudiantes a través de las consignas, las clases se grabaron y transcribieron. En todas se realizó el procedimiento analítico que se describe a continuación. Aquí nos abocamos únicamente en el trabajo prescrito, efectivo y representado de la sesión 3.

El análisis se desarrolló en dos fases: 1) trabajo efectivo y 2) autoconfrontación cruzada. En la fase 1, se revisó la planeación de actividades de clase contenida en la secuencia didáctica (el trabajo prescrito). A partir de esto se recuperó:

- a) el objetivo de enseñanza: lo que se esperaba que los alumnos aprendieran,
- b) los momentos de clase: la organización de las actividades según estuvieran orientadas a leer, discutir o escribir, y
- c) las consignas prescritas: las indicaciones establecidas en el diseño didáctico.

Para analizar la concreción de estos elementos del trabajo prescrito en el desarrollo de la clase se estudiaron las consignas efectivamente sucedidas. Primero, se leyó la transcripción de la sesión para identificar qué consignas prescritas había retomado la profesora y cómo las había reformulado para operarlas con sus alumnos. Para ello, usamos tres categorías propuestas por Goicoechea (2014):

- Ampliación: cuando se aporta más información sobre la acción propuesta inicialmente en la consigna, por ejemplo, describe la forma de realizarla o abunda en detalles.
- Repetición: cuando la consigna se dice nuevamente, esto puede obedecer a motivaciones del profesor o bien porque los alumnos lo solicitan.
- Cambio: cuando se modifica la tarea solicitada.

A partir del trabajo prescrito y del trabajo efectivo se elaboró una tabla de tres columnas: en la primera colocamos las consignas prescritas, en la segunda el trabajo efectivo que corresponde a esa consigna y en la tercera categorizamos el tipo de reformulación de la consigna y escribimos entre paréntesis los aspectos a discutir con la profesora (Tabla I).

Tabla I: Fragmento de tabla analítica.

Consigna prescrita	Consigna efectivamente concretada	Categoría
Lee con tu grupo el artículo de opinión que se encuentra en la página dos.	Entonces, fíjense lo que vamos hacer, eh... también voy a volver a leer el de la fiesta de graduación y ustedes van... si quieren ir levantando la mano para participar o hacer algún comentario...	Cambio
	Bien, entonces ahorita vamos a volver a dar una segunda mirada al artículo de opinión de "Una fiesta de graduación es la mejor forma de terminar la primaria", pero ahora con una mirada, con unos lentes mas más enfocados en cuatro cosas: uno tema, dos destinatario... tres la opinión y cuatro argumento... ideas para convencer, entonces nos vamos, nos vamos a la página dos.	Ampliación
	Eso lo van hacer ahorita individualmente... léanlo ustedes y ustedes identifiquen... esto, esto lo van a subrayar.	(¿Por qué pasó de una lectura grupal a una individual? ¿Cree que es posible subrayar todos los elementos mencionados?)

Lo analizado en esta etapa permitió contrastar el trabajo prescrito con lo realizado en clase y brindó un primer acercamiento al trabajo efectivo. Sin embargo, todavía era necesario acceder a las representaciones de la profesora a partir de la autoconfrontación cruzada.

Así, en la fase 2, profesora e investigadora concretaron el siguiente protocolo:

1. Revisar el objetivo de enseñanza de la sesión y las consignas del trabajo prescrito.
2. Leer la transcripción de la clase.
3. Pedir a la profesora que comentara lo que considerara relevante.
4. Presentar el análisis la etapa 1 para discutir las preguntas marcadas entre paréntesis.
5. Reorganizar el análisis a partir de diálogo con la profesora.

Resultados

Según el trabajo prescrito, la clase pretendía que los alumnos leyeran y analizaran un artículo de opinión para identificar el tema, la opinión, los argumentos y el destinatario. Dado que se trataba del primer acercamiento de los alumnos con este género textual, se esperaba que junto con la profesora leyeran textos modelo e identificaran los elementos mencionados.

El desarrollo de la clase se planeó en tres momentos que cambiaron en el trabajo efectivo, pues cambió la tarea solicitada (leer, discutir o escribir) y su organización (individual, en equipos o grupal) (Tabla II).

Tabla II: Momentos de organización de la clase y su concreción en la intervención

Momentos planeados (trabajo prescrito)	Momentos ocurridos (trabajo efectivo)
1. Leer y trabajar sobre el texto modelo (grupal).	1. Leer, discutir y trabajar sobre el texto modelo (individual-equipos).
2. Discutir cuál es la intención del autor en el texto modelo (equipo).	
3. Escribir para reflexionar sobre el propósito comunicativo del artículo leído (individual).	2. Escribir y discutir para reflexionar sobre el propósito comunicativo del artículo leído (individual-grupal).

¿Qué pasó en estos dos momentos de la clase?

La consigna prescrita propuso leer y trabajar en conjunto, profesora y alumnos, un texto modelo. Esto implicaba ayudar a los alumnos a identificar tema, destinatarios, opinión del autor y argumentos. Los dos primeros se discutirían oralmente y los dos últimos debían subrayarse. En la implementación, la profesora cambió esta consigna. Primero, modificó la organización de la actividad: pasó de una organización grupal que implicaba el trabajo guiado a una lectura individual en la que, al mismo tiempo, los alumnos debían trabajar sobre el texto. Después, transformó la tarea: indicó que debía subrayarse todo (tema, destinatario, opinión y argumentos), en lugar de únicamente la opinión y los argumentos.

Ahorita vamos a volver a dar una segunda mirada al artículo de opinión de “Una fiesta de graduación es la mejor forma de terminar la primaria”...Eso lo van hacer ahorita individualmente... léanlo ustedes y ustedes identifiquen... esto, todo esto (tema, destinatario, opinión y argumentos) lo van a subrayar .

La profesora notó estos cambios hasta la autoconfrontación cruzada; esto es, desarrolló la sesión sin percatarse de la complejidad de su consigna. Enseguida exponemos en qué radicó esta complejidad.

Una de las complicaciones que enfrentaron los estudiantes fue encontrar el tema del artículo de opinión y subrayarlo. El tema algunas veces puede mencionarse y hacerse explícito, pero otras no. En un caso u otro, nunca compete sólo a una parte en específico, sino al texto completo. En el caso del artículo que trabajaron los niños, el tema debía inferirse a partir de la lectura.

A continuación se muestra la respuesta de la profesora cuando uno de los alumnos preguntó cuál es el tema del artículo de opinión. La primera intervención no hizo eco en el estudiante, pues éste intentó buscar en su texto algo para subrayar y cumplir con la tarea encomendada. La segunda intervención, más encaminada a ayudarlo a reflexionar, no se respondió.

M: A ver, el tema, ¿de cuál es el gran tema de este artículo?

N2: Esto (señala un fragmento en el texto)

M: No, el gran tema, ¿de qué habla esto (el artículo)? (silencio).

En otro ejemplo, la profesora preguntó “¿cuál es el gran tema de este artículo?”. Uno de los niños respondió señalando el escrito; sin embargo, la profesora replanteó su interrogación. Otro de los alumnos respondió adecuadamente este cuestionamiento, pero la profesora continuó su intervención hasta que, finalmente, les dio una respuesta.

M: A ver, el tema ¿de cuál es el gran tema de este artículo?

N40: Esto (señala el escrito).

M: No, el gran tema ¿de qué habla esto?

N40: Ah... de que los niños quieren hacer una fiesta para festejar el último día que hacen

M: Ajá, entonces, ¿cuál es el tema? Mira, por ejemplo, la vez pasada dimos ideas ¿sobre? (silencio) Las tareas, si son buenas o malas hacer las tareas... ¿Cuál sería el gran tema de todo este artículo?

N41: Pos, que estamos de acuerdo que hagan fiestas.

M: ¿De la fiesta de...? (silencio) ¿Fiesta nada más?

N42: Graduación.

M: Ah, el tema sería fiesta de graduación.

La consigna inicial también requería que los alumnos identificaran el destinatario del texto y, a partir del cambio que hizo la profesora, se esperaba que los niños lo subrayaran. En algunos géneros textuales el destinatario está explícito y se ubica fácilmente en el texto; sin embargo, para identificar a qué audiencia se dirige un artículo de opinión y a quién se espera convencer, es necesario inferirlo.

A partir de esta indicación, la tarea se complicó. Los niños buscaban el nombre del destinatario, por lo que algunos atribuyeron al autor el carácter de destinatario y otros, inferían la audiencia del texto, pero no podían subrayarla.

Respecto de lo anterior, el siguiente fragmento muestra, a partir de la intervención de la maestra, que el estudiante sabe que se trata del autor y no del destinatario, pero aun así subrayó. La profesora intentó ayudar al estudiante, no obstante, seguía esperando que éste subrayara.

M: ¿Ya identificaste a quien va dirigido? ¿Ese será a quién va dirigido o quién es él? (Se refiere al nombre del autor).

N36: Eeh... el que lo escribió.

M: Entonces, ¿para él va dirigido? No, ¿verdad? ¿Cómo se le llama al que lo escribió?

N36: José Antonio Torres Pérez.

M: Ajá, pero él es el autor ¿Sí? Entonces, tú vas a buscar para quién va dirigido, a quién, a quién quiere convencer ¿Sí? Ese es el destinatario, ¿ya?... ¿Ya subrayaste?

En otro ejemplo, los niños identificaron correctamente la audiencia del texto, pero no la subrayaron. La maestra, por su parte, parecía sorprendida al escuchar que los destinatarios no estaban escritos.

M: ¿A quién va dirigido?

Ns: A ma... a los maestros y directores.

M: ¿Dónde dice?...

N45: No viene

M: y qué argu... ¿No viene? ¿En ningún lado viene a quien quiere convencer?

A diferencia del tema y el destinatario, que pueden ubicarse a partir de inferencias, para encontrar los argumentos es indispensable trabajar sobre el escrito. De otro modo, resulta difícil delimitar las ideas del autor para defender su postura.

Cuando la maestra dio la consigna, los niños no preguntaron en ningún momento el significado de argumentos, pero cuando trataron de identificarlos en el texto, tuvieron muchas dificultades. En un diálogo con un equipo, la maestra retomó el planteamiento prescrito para referirse a los argumentos, preguntó: ¿qué ideas da para convencer? A partir de esto, uno de los alumnos decidió consultar el texto modelo y otro sugirió inventarlos.

M: Por eso, o sea, tú estás diciendo que su opinión es que está a favor de la fiesta de graduación, ¿verdad?, entonces, ¿qué ideas da para convencer de que sí se haga la fiesta de graduación?

NI41: Ah... entons tengo que checarlo... y aquí (se refiere al texto modelo) dice qué voy a poner.

M: Exacto.

NI42: Yo voy a inventar.

M: No, no, es de lo que leíste, incluso tú ya subrayaste algunas cosas

Conclusiones

En esta ponencia presentamos el análisis del trabajo de una maestra de primaria en una clase de español a través de una metodología que retoma las consignas la autoconfrontación cruzada. Las preguntas que orientaron el análisis fueron ¿qué aspectos del trabajo docente resultan relevantes desde el análisis de clase propuesto? y ¿cuál es el aporte de la metodología utilizada al análisis del desarrollo de una situación de clase?

En cuanto a la primera pregunta, a partir del análisis del trabajo efectivo identificamos que las ampliaciones, repeticiones y cambios de las consignas estaban en función de las intervenciones de los niños para pedir a la profesora que explicara qué hacer y cómo, porque no podían concretar la actividad.

En la consigna prescrita, el trabajo con el texto modelo implicaba tanto la lectura guiada como la discusión colectiva sobre los elementos que debían identificar los alumnos. Al cambiar la consigna, la profesora omitió ambas implicaciones. El análisis del trabajo efectivo a partir de las consignas muestra que la modificación de las acciones sobre el texto propició que la actividad fuera confusa para los alumnos y pidieran constantemente el apoyo de la maestra. En dos casos (tema y destinatario) era imposible atender la petición de la profesora y en todos (tema, opinión, destinatario y argumentos) se requería de su orientación para lograrlo. Los efectos de la consigna en los estudiantes muestran que no contaban con conocimientos previos para llevarla a cabo, por lo que constantemente pedían apoyo.

Por otro lado, la autoconfrontación cruzada nos permitió identificar que la maestra no se percató de los efectos de la consigna en los alumnos durante el desarrollo de la clase; es decir, no observó la contradicción en la tarea ni relacionó las dificultades que enfrentaban los niños con ésta. Desde su punto de vista, estas dificultades estaban en función de la complejidad del contenido de enseñanza, lo cual explica por qué continuó avanzando con la actividad, pesa a las complicaciones presentadas. Esto permite suponer que la profesora tuvo dificultades en el dominio de las características del género textual abordado.

Ahora bien, es relevante reconocer que la formación inicial de los profesores de primaria, particularmente la que ofrecen las escuelas normales básicas en México, no tiene un área de especialización disciplinar en contenidos de español, la lengua que enseñan, ni en didácticas específicas. Entonces, es posible suponer que las carencias de la profesora en cuanto al dominio disciplinar del contenido tengan relación con su formación profesional.

En cuanto a la segunda pregunta que orientó el análisis, consideramos que el dispositivo metodológico retomado del ISD representa una opción en tanto aborda el proceso en que se desarrolla la clase (trabajo efectivo) sin perder de vista el punto de partida (trabajo prescrito) ni el punto de llegada (el efecto de las consignas en los alumnos). Además, otorga una función relevante a la maestra en el análisis de su propio trabajo a través de la autoconfrontación cruzada. Para la profesora, hubiera resultado difícil reflexionar sobre su intervención sin ayuda de un agente externo. Para la investigadora, resulta casi imposible acceder al sentido de las acciones de la profesora (trabajo representado) sin el acompañamiento de la docente durante el análisis.

Simbología de transcripción: Se utilizan puntos suspensivos para marcar las pausas y los paréntesis para insertar notas aclaratorias del observador. En los fragmentos siguientes, se usa M para marcar el turno de la maestra y N seguido de número para indicar la participación de los niños.

Referencias

- Arteaga Martínez, P. (2011). *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Ciudad de México: COMIE
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (Ira. Ed.). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bronckart, J. (2013). *En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos*. En Riestra, D. (Comp.). Terceras jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas. (pp. 39-59). Bariloche, Patagonia Argentina: Ediciones Geise.
- Cano, A. (2017). *Enseñar y aprender español en una telesecundaria de contexto indígena*. (Ira. Ed). México: Ediciones Eón.
- Civera, A. (2017, 20-24 Noviembre). *Miradas a la práctica docente en primaria*. Memoria electrónica de XIV Congreso nacional de investigación educativa, San Luis Potosí, México.
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-141.
- Edwards, V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Los sujetos y la construcción social del conocimiento. *Cuadernos de investigación educativa*, 19.
- Goicoechea, M. (2014). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en educación física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina*. (Tesis doctoral). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114>
- Goicoechea, M. (2017). *Trabajo real y trabajo efectivo. La actividad de trabajo docente y la teoría del diálogo*. En Riestra, D. (Comp.). Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. (pp. 36-46). Argentina: Editorial UNRN.
- Goicoechea, M. V. y Goicoechea, M. A. (2017). Análisis de la Actividad Registrada en Situación de Clase: la Educación Física de Nivel Primario en Contexto. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 11(20), 433-450.
- Goicoechea, M., Riestra, D. y Vodnik, V. (2011). *Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua [CD]*. En Riestra, D. (Comp.). II Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas. (pp. 374-385). San Carlos de Bariloche, Patagonia Argentina: Ediciones Geise.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Manual para el evaluador. Primaria*. Recuperado de http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/manuales/Manual_Primaria.pdf
- Riestra, D. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Revista Novedades educativas*, 211.
- SEP (2017). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos proceso de evaluación docente educación básica: ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/EAMI/EAMI_DOCENTES_EB_2017.pdf
- Tapia, S. (2017). Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescripto y lo realizado en clases de lengua y literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(12), 87-105.
- Tapia, S. y Goicoechea, M. (2015). La enseñanza de la impersonalidad en la escritura de géneros académicos. *Tejuelo*, 1(21), 181-193.
- i tiene una "referencia"