

ENTRE EL PLAN DE CLASE Y LA IMPLEMENTACIÓN

Análisis del trabajo docente

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Resumen:

Como parte de los esfuerzos emprendidos desde diferentes disciplinas por estudiar el trabajo docente, este artículo se fundamenta en el interaccionismo sociodiscursivo para analizar el trabajo de una profesora de primaria al enseñar español. La propuesta metodológica se centra en un dispositivo de análisis a partir de las dimensiones *trabajo prescrito* (planeaciones), *efectivo* (sesiones de clase) y *representado* (sentidos que la profesora da a su trabajo), y de la auto-confrontación como herramienta para reflexionar sobre la práctica. El análisis muestra una profesional que gestiona su clase y reacciona ante las diversas situaciones que experimentan los alumnos para aproximarlos a los objetos de enseñanza. El dispositivo metodológico propuesto permite explorar el trabajo docente en diferentes momentos de la práctica, y enriquecer el análisis con las reflexiones de la profesora sobre su propia labor.

Abstract:

As part of efforts from various disciplines to study teaching work, this article uses socio-discursive interactionism to analyze the work of an elementary Spanish teacher. The methodological proposal involves an analytical device based on the dimensions of *prescribed work* (planning), *effective work* (class sessions) and *represented work* (meanings that the teacher attaches to her work), and of self-confrontation as a tool for reflecting on practice. The analysis shows a professional who manages her class and reacts to diverse situations that students experience, in order to bring them closer to the learning objectives. The proposed methodological device facilitates exploring teaching work at different moments of a teaching practice, and enriches the analysis with the teacher's reflections on her own work.

Palabras clave: práctica docente; enseñanza del español; didáctica; relación estudiante-profesor.

Keywords: teaching practice; teaching Spanish; didactics; student/teacher relationship.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández: investigadora en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. Carretera Central Kilómetro 424.5, Zona Universitaria Oriente, San Luis Potosí, México. CE: araceli.rodriguez@uaslp.mx; barodriguez@gmail.com (ORCID: 0000-0001-8876-7502).

Introducción

Desde hace al menos tres décadas, la figura del profesor y su trabajo en las aulas ha tenido una importante relevancia en el campo de la investigación educativa. Pérez-Gómez y Gimeno (1988) atribuyen la atención a la figura del profesor a una respuesta al fallido modelo *proceso-producto*, según el cual la eficiencia en la enseñanza estaba reducida a la relación entre el comportamiento del profesor y el rendimiento escolar del alumno. Paulatinamente, los cambios que ha traído consigo la sociedad de la información y su impacto en la redefinición de la función social de la escuela han puesto de relieve la importancia de estudiar el trabajo del docente. Para Bronckart (2007) es una situación en cierto modo lógica, pues no se puede actuar sobre la escuela si no se conoce la realidad de su estado actual, lo que exige centrar la mirada tanto en los alumnos y sus procesos de aprendizaje, como en el profesor y sus prácticas de enseñanza. Desde nuestro punto de vista, estamos frente a un esfuerzo colectivo, emprendido desde diferentes disciplinas, por identificar y comprender la especificidad de una labor, la enseñanza, en la sociedad del siglo XXI.

El análisis del trabajo del profesor comenzó con los planteamientos pioneros de Jackson (1968) quien, como parte de su crítica al modelo *proceso-producto*, planteó la necesidad de comprender el pensamiento del docente para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, describió los constructos y procesos mentales que guiaban la conducta de los maestros, destacando la importancia de su pensamiento en el estudio de la vida del aula. Para describir dichos procesos, Jackson distinguió dos etapas en la enseñanza: *preactiva e interactiva*. Años más tarde Pylpiw (1974, citado en Wittrock, 1990) agregó la etapa *postactiva* que se convirtieron en una referencia imprescindible en las investigaciones sobre el análisis de la práctica docente.

En una multicitada revisión del tema, Pérez-Gómez y Gimeno (1988) destacaron que a partir de los aportes de Jackson se derivaron investigaciones que suscriben el modelo mediacional para el estudio de las prácticas. Este se organiza en dos enfoques: cognitivo y alternativo.

Sustentados principalmente en la psicología cognitiva, los trabajos derivados del enfoque cognitivo estudiaron la relación entre el pensamiento y la acción del profesor (Clark y Yinger, 1979; Shulman, 1989; Shavelson, 1986). Para ello, construyeron modelos que analizan los procesos de pensamiento del maestro a partir de tres ámbitos: planificación de las

actividades de enseñanza, intervención en el aula y teorías y creencias del profesor. En sus inicios, los trabajos de este grupo identificaron las formas de procesamiento de la información y toma de decisiones de los profesores que direccionaban las buenas prácticas; posteriormente, estudiaron las ideas de los maestros sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988).

Los trabajos sustentados en el enfoque alternativo se orientaron por una perspectiva disciplinar distinta: las ciencias sociales (Schön, 1983 y 1987; Stenhouse, 1982; Kerr, 1981). Estas investigaciones toman en cuenta el contexto de trabajo, la historia de vida del maestro y sus teorías implícitas, así como un tipo de *pensamiento práctico* a partir del cual se generan las decisiones didácticas. Si bien se reconoce la enorme variedad de investigaciones enmarcadas dentro de este segundo enfoque, Pérez-Gómez y Gimeno (1988) identifican puntos de convergencia: estudian el pensamiento del profesor y lo que acontece en las aulas, y se orientan por perspectivas fenomenológicas para comprender la enseñanza tal como es vivida por el docente, o bien por perspectivas biográficas que ayudan a entender la práctica del maestro en el marco de su experiencia. En conjunto, estos trabajos sostienen que los profesores enfrentan problemas prácticos en sus aulas, por lo que no existe un modelo único para cubrir sus acciones; en cambio, se requieren enfoques que superen las generalizaciones abstractas y estén ligados a los contextos específicos de enseñanza.

La revisión de literatura más reciente mostró que los estudios sobre la práctica docente mantienen los postulados del enfoque alternativo al menos en tres ámbitos: objetivos de investigación, metodología y caracterización del profesor.

En cuanto al primer ámbito, a partir de un estado del arte sobre la práctica docente en un periodo de diez años (2006-2016), Montes, Cballero y Miranda (2017) identificaron que las investigaciones analizaban las prácticas para: *a*) describir y recuperar detalladamente las acciones de los profesores (como fin en sí mismo); *b*) evaluarlas y *c*) valorar el impacto de un proceso formativo. El primer grupo fue el más recurrente y, en conjunto, los tres contrastan con los intereses evaluativos del modelo proceso-producto, cuya intención era calificar la enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje.

En el segundo ámbito, las investigaciones toman diferentes precauciones metodológicas para contextualizar los estudios sobre la práctica. Montes,

Caballero y Miranda (2017) identificaron componentes contextuales enmarcados en políticas públicas o escenarios institucionales. Sin embargo, los trabajos reportados por las mismas autoras distinguen entre prácticas docentes *tradicionales e innovadoras*, clasifican las *buenas prácticas* y delimitan las características de la *enseñanza competente*. Esto parece suponer que los trabajos mantienen supuestos del enfoque cognitivo, delimitando tipos de prácticas en correspondencia con determinados modelos de acción. Lo anterior sugiere una mirada reduccionista de la práctica docente, que atribuye lo que sucede en el aula únicamente al profesor tal como el modelo proceso-producto.

Finalmente, para diversas investigaciones, el profesor es un sujeto reflexivo, que emite juicios y toma decisiones. Particularmente, estudian sus *creencias* (Contreras, 2008; Serrano, 2010), *expectativas y valores* (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009), *representaciones* (García-Landa, 2007; Espinosa y Mercado, 2009; Añorve, 2013), *percepciones* (Galván y Castellanos, 2016; Juárez-Bolaños, 2017) y los *significados* que construyen sobre su práctica (Vergara, 2005, Edelstein, 2011), incluso cuando se encuentran en periodos de formación inicial (Reyes y Fortoul, 2009). Dentro de este mismo ámbito, agrupamos la *reflexión sobre la práctica* y el *práctico reflexivo* como perspectivas que destacan los procesos reflexivos del docente y su práctica, de tal suerte que forman parte de discursos y modelos de profesionalización docente en México y otros países. En síntesis, en los trabajos más recientes, es posible suponer que el problema no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas, sino en cuál es el contenido de tal reflexión y los caminos metodológicos para propiciarla. Al respecto, autores como Bronckart (2007), Edelstein (2000) y Goigoux (2001) –los tres en distintas latitudes– han cuestionado la veracidad de las formas y contenidos de la reflexión y advierten la necesidad de vigilancia metodológica al respecto.

Una vertiente para delimitar el contenido de la reflexión sobre las prácticas es la relativa al saber didáctico. Las investigaciones que realizan análisis didácticos de las prácticas relevan la importancia de clarificar aquello que es objeto de reflexión (los contenidos y su aplicación, las estrategias de enseñanza, entre otros) y analizan el trabajo del profesor en el marco de las didácticas disciplinares. Dentro de las investigaciones más representativas destacan los análisis desde la didáctica de las matemáticas (Civera, 2017; Goizueta y Planas, 2013) y de las lenguas (Plazaola, 2006;

Ruiz Bikandi, 2007; Riestra, 2008; Lerner, Stella y Torres, 2009; Molinari y Corral, 2008; Castedo, Hoz y Cuperman, *et al.*, 2015, en español, y Goigoux, 2002; Bronckart, 2007, en francés).

En el grupo de las investigaciones en didáctica de las lenguas, encabezado por Bronckart, la autoconfrontación es uno de los instrumentos metodológicos para generar la reflexión. Las investigaciones iniciadas por la ergonomía del trabajo y continuadas por grupos dedicados a la formación continua de docentes (Red de Formación del Profesorado para la Enseñanza de las Lenguas, Hiprest, del País Vasco) y la didáctica de las lenguas (Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, en Argentina) han mostrado que la autoconfrontación es un espacio de reflexión en donde el profesor tiene un papel central al explorar sus representaciones respecto de la enseñanza de la lengua.

A partir de la revisión de los trabajos fundacionales y de la literatura más reciente, es posible advertir que la discusión se centra en el contenido de la reflexión sobre la práctica y los caminos metodológicos para propiciarla. Fundamentado en el interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007), este trabajo se sitúa en la intersección entre dos campos de investigación que a nuestro parecer han sido poco explorados en el contexto mexicano: la psicología ergonómica, particularmente lo relativo a los estudios del trabajo (Clot y Faïta, citados en Goicoechea, 2017 y Bronckart, 2007) y la didáctica de las lenguas especialmente en los aportes de Riestra (2008) sobre el análisis de las consignas de enseñanza. Desde estos referentes, asumimos, en primer lugar, que el trabajo del profesor es enseñar y, en segundo, que los objetos de saber, en este caso la lengua –el español–, juegan un papel determinante en los procesos de enseñanza por lo que no pueden obviarse en el análisis de la práctica. El análisis didáctico y la autoconfrontación surgen como dos propuestas de la didáctica de las lenguas que se retoman en este artículo y se operacionalizan con ajustes metodológicos. El objetivo de la investigación que reportamos fue analizar el trabajo de una profesora de primaria en las clases de español para construir conocimientos sobre el trabajo docente que permitan bosquejar un marco metodológico adaptado a su estudio.

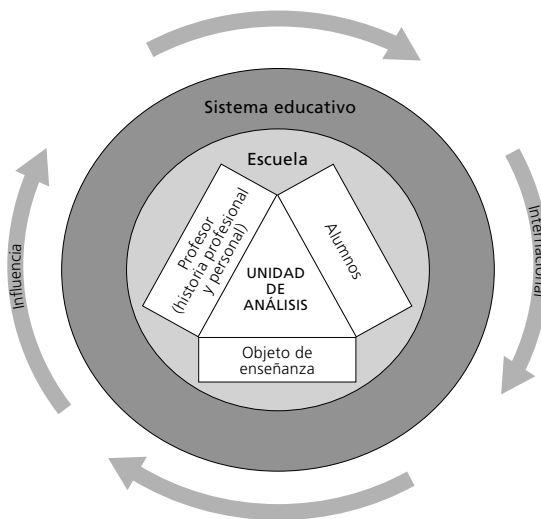
Análisis de la práctica docente desde el interaccionismo sociodiscursivo

La unidad de análisis de este trabajo se circunscribe a las relaciones entre el profesor y un grupo de alumnos alrededor de un saber, la lengua, en lo

que conocemos como sistema didáctico. Sin embargo, no obviamos que toda realidad humana, como las interacciones entre un profesor y un grupo de alumnos, solo se entiende como parte de un todo más amplio de cuyas propiedades, estructura y dinámica depende (Villarini-Jusino, 2014). En ese sentido, el profesor es parte de un contexto escolar que, a su vez, se ve influido por una institución rectora a nivel nacional, en parte, en el caso de México, determinada por un contexto internacional. El profesor, al mismo tiempo, es sujeto de una historia personal y profesional que se conjuga con su formación inicial y continua en el campo educativo. Una situación similar sucede con el alumno. La figura 1 muestra esta unidad de análisis inmersa en diferentes contextos que no ignoramos, pero que necesariamente reducimos, para su estudio, al aula.

FIGURA 1

El contexto de la unidad de análisis



Fuente: elaboración propia.

Para profundizar en la unidad de análisis, recurrimos al interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD). Desde este marco teórico, Bronckart (2007) refiere a la actividad de enseñanza como el verdadero trabajo del profesor. El objeto de estudio en las investigaciones que analizan el trabajo del profesor es la *actividad*, la cual es gobernada por motivaciones,

finalidades y normas colectivas que están en función de los *objetos de saber* movilizados. Las interacciones que surgen en clase giran en torno al saber particular que se enseña y se aprende. En consecuencia, el análisis de las interacciones requiere una perspectiva didáctica que permita profundizar en los saberes que se enseñan. El ISD es un enfoque de investigación didáctica centrado en un saber particular: la lengua.

Según el ISD, el centro de la actividad docente son las interacciones entre profesor y alumnos, y para estudiarlas se proponen tres dimensiones del trabajo: *prescrito*, *efectivo* y *representado* (Goicoechea, 2017). El primero es la prescripción de lo que debería ser y está registrado en los documentos que orientan la enseñanza. El segundo es “la reconfiguración de las acciones en situación de trabajo” (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011:2); es decir, es lo efectivamente realizado en clase. Finalmente, el trabajo representado es lo que está implícito en las acciones del profesor y que solo él conoce. En consecuencia, el análisis del trabajo del profesor retoma los documentos que permiten planificar, organizar y regular la práctica (trabajo prescrito), la actividad del profesor en el aula (trabajo efectivo) y la interpretación del docente sobre su propio trabajo antes o después de haberlo concretado (trabajo representado). Las tres dimensiones permiten recuperar la riqueza del trabajo docente en el lugar en donde ocurre, a la luz de lo que se pretendía hacer y considerando la reflexión del docente sobre sus propias acciones.

Los trabajos orientados por esta perspectiva (Riestra, 2008 y 2017; Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011; Goicoechea, 2014 y 2017; Tapia, 2017) muestran la relevancia del marco teórico para el análisis del trabajo del profesor y aportan insumos teórico-metodológicos para aprehender las interacciones entre profesor y alumnos. Uno de los aportes de estos trabajos es el estudio de las consignas. Para Riestra (2008) son instrumentos mediadores de la enseñanza que funcionan como eslabones dialógicos a través de los cuales el profesor interactúa con sus alumnos. Las consignas permiten identificar el actuar del docente en torno al saber didáctico a partir de elementos como la *tarea* propuesta y las *nociones teóricas* y *didácticas* utilizadas. Los objetos de saber que se movilizan en las consignas se observan en las nociones teóricas y didácticas, y permiten estudiar las interacciones en torno a los saberes enseñados.

Para analizar el trabajo del profesor en el marco de las dimensiones mencionadas, se estudian las *consignas prescritas* (Rodríguez-Hernández

y González, 2021) y las *consignas en sentido estricto y en sentido amplio* (Riestra, 2008). Las primeras son las indicaciones contenidas en el trabajo prescrito, y las segundas refieren a los segmentos de textos de la actividad producida en clase (trabajo efectivo). El contraste entre las prescripciones que orientan el actuar del docente y lo que añade para hacer frente a lo no previsto (y que en sentido estricto no se puede prever) surgido en el aula a partir de la mirada del propio maestro permite analizar el trabajo docente.

Ahora bien, una forma de acercarse al discurso del profesor sobre su trabajo es la autoconfrontación (Goigoux, 2001; Ruiz Bikandi, 2007), donde se confronta con lo sucedido en su aula y reflexiona acompañado del investigador. Este proceso permite acceder y analizar los sentidos que atribuye el maestro a su trabajo para conocer sus intenciones y aprehender su pericia profesional (Goigoux, 2001).

Metodología

Los estudios sobre las interacciones en clase pueden enfocarse tanto en la intervención y negociación entre profesor y alumnos, como en los efectos que la intervención produce en los estudiantes (Riestra, 2008). Este trabajo se centró en la primera posibilidad y se orientó por las siguientes preguntas: ¿cómo se conjugan las dimensiones del trabajo prescrito, efectivo y representado en las clases de español de una profesora de primaria?, y, ¿qué dinámicas de prescripción-actividad enfrenta la profesora y cómo las resuelve?

La profesora participante contaba con siete años de servicio al momento de la intervención; cursó una licenciatura y una maestría, ambas en educación primaria, en una escuela normal pública. El grupo estaba formado por 24 alumnos de entre 10 y 11 años, y pertenecía a una escuela primaria de organización completa de la periferia de San Luis Potosí, México. Se eligió esta escuela por los vínculos entre el equipo de investigación y la profesora de grupo, lo que motivaba su participación voluntaria y comprometida durante todo el proceso.

El trabajo docente analizado se conformó por 12 clases de español desarrolladas en el marco de una secuencia didáctica, cuyo objetivo general era que los alumnos aprendieran a escribir un artículo de opinión. La secuencia se organizó en tres partes: producción inicial, cuatro módulos de actividades y producción final, que se distribuyeron en 12 sesiones.

Procedimiento analítico

Las clases se grabaron en audio y se transcribieron. En total se analizaron 909 minutos de grabación. El análisis se desarrolló en dos fases; en la primera se abordó el trabajo efectivo. Primero, se revisó la planeación contenida en la secuencia didáctica (el trabajo prescrito). Luego se recuperó el objetivo de enseñanza de cada sesión y las *consignas prescritas*. Después, se leyó cada transcripción de clase para identificar las *consignas en sentido estricto* y *en sentido amplio*. En suma, se identificaron y analizaron cuatro conjuntos de producciones: 52 consignas prescritas, 107 en sentido estricto, 54 en sentido amplio, y las reacciones orales de los alumnos a las consignas.

Para analizar los tres grupos de consignas se identificaron las tareas y las nociones propuestas en cada una. Entendemos la *tarea* como la finalidad que persigue la consigna; por ejemplo, que los alumnos lean, escriban, discutan o respondan. Las *nociones* son los objetos de saber vehiculizados en las consignas (Riestra, 2008) y, por lo tanto, que se espera que los niños aprendan. Pueden diferenciarse en *nociones teóricas* o *didácticas*. Las primeras refieren términos técnicos vinculados con el saber disciplinar; por ejemplo: verbo, destinatario, tema y argumento. Las segundas remiten a términos técnicos didactizados; por ejemplo: *a quien está dirigido el escrito* es una forma de didactizar la noción *destinatario*, o bien *ideas para defender la opinión* didactizan *argumento*. Las nociones se movilizan en los objetivos de enseñanza y en las consignas, por lo que pueden modificarse en el paso de la prescripción a la actividad, y durante la actividad.

Para entender la evolución interna de las consignas en el desarrollo de cada clase, se elaboró una tabla de cuatro columnas (tabla 1). En cada una se ubicó un tipo de consigna marcado con un código. Se utilizaron las iniciales de cada tipo de consigna seguido de un número consecutivo para marcar el orden en el que sucedieron, por ejemplo, para la primera consigna prescrita: CP_1. En la última fila se colocó el análisis de las consignas a partir de las tareas, nociones teóricas y didácticas. En el ejemplo (tabla 1), de la CP a la consigna en sentido estricto (CSE) se omitieron las dos tareas de escritura (ver negritas) y se agregó una situación imaginaria; mientras que en la consigna en sentido amplio (CSA) una de las tareas de escritura se retomó y la otra se omitió definitivamente, lo que repercutió en que se dejara de lado la noción didáctica de argumentar.

TABLA 1

*Analítica***CP**

Elige ¿cuál de los tres juegos anteriores te agrada más y por qué?

Luego escribe tu opinión para convencer a los demás niños de votar como tú.

Acompaña tu opinión de razones que la justifiquen.

CSE

Ahora quiero plantearles si se fijan la situación dice que los niños tienen escoger uno... ahora, **imagínense** que ustedes **van a decidir qué juego quieren**.

CSA

Entonces ustedes **piensen cuál más les gustaría** si fueran ellos o incluso les gustaría que eso lo jugaran a la hora de receso. Una vez que hayan elegido el juego, **escriban su opinión para convencer a los demás** porque después de esto vamos a hacer una votación, vamos a hacer la votación a ver cuál gana.

Análisis

CP

T: Elegir un juego; escribir la opinión para convencer a los demás; escribir razones que justifiquen la opinión.

NT: opinar para convencer.

ND: razones que justifiquen la opinión.

CSE

T: Imaginar; decidir qué juego quieren.

NT: - - -

ND: - - -

CSA

T: pensar qué juegos les gustaría más; escribir su opinión para convencer a los demás.

NT: opinar para convencer.

ND: - - -

Simbología: T: tarea; NT: noción teórica y ND: noción didáctica.

Fuente: elaboración propia.

La fase dos del análisis se ocupó de la autoconfrontación entre profesora e investigadora. El objetivo fue confrontar a la maestra con su trabajo sin el peso de la actividad para ayudarla a externar los sentidos de su actuar. A esto lo denominamos trabajo representado. En total se realizaron tres sesiones intercaladas en el desarrollo de la intervención didáctica. Todas se grabaron en audio y se transcribieron. En total, se analizaron 210 minutos de grabación.

Para llevar a cabo la autoconfrontación, primero se escuchó el audio de la clase mientras se seguía la lectura de la transcripción. Luego, hubo un primer

momento de reflexión por parte de la docente. En este, ella comentaba libremente sus reflexiones. Se trató de un espacio no estructurado; sin embargo, en las tres sesiones la profesora habló sobre cómo se sintió en la clase, qué actividades le parecían funcionales y cuáles no. En el segundo momento, la investigadora hizo preguntas sobre fragmentos de la clase a partir de: *a)* los objetivos de enseñanza: ¿qué querías enseñar? y *b)* el desarrollo de las consignas: ¿qué motivó las ampliaciones/cambios/repeticiones de la consigna?

Resultados: las dinámicas prescripción-actividad que enfrenta la profesora

El trabajo prescrito contenía 52 tareas para leer, escribir y discutir; mientras que en el efectivo se identificaron 107. Esto es, las tareas planeadas se duplicaron en la intervención (tabla 2). Este aumento se concentró, principalmente, en dos tipos de tareas que nombramos para *escuchar y responder*, y para *gestionar la clase*. La finalidad de las primeras era que los alumnos escucharan las intervenciones de la profesora y respondieran sus preguntas; algunos ejemplos son: recordar lo visto en otra sesión y comentarlo, y escuchar los objetivos de enseñanza para preguntar sobre ellos. La finalidad de las tareas para la gestión de clase fue recuperar la atención de los alumnos y promover su autorregulación. Las tareas para escuchar y responder fueron las más frecuentes en el trabajo efectivo; mientras que las de leer, en el prescrito.

TABLA 2

Las tareas en el trabajo prescrito y efectivo

Tipos de tarea	Trabajo prescrito	Trabajo efectivo
Leer	20	27
Escribir	18	22
Discutir	14	14
Escuchar y responder	–	36
Gestionar la clase	–	8
Total	52	107

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las nociones teóricas y didácticas mostró que ambas aumentaron considerablemente de lo planeado a lo efectivamente realizado (tabla 3).

TABLA 3

Nociones teóricas y didácticas en el trabajo prescrito y trabajo efectivo

Nociones	Trabajo prescrito	Trabajo efectivo
Teóricas	39	44
Didácticas	15	56
Total	54	100

Fuente: elaboración propia.

Este incremento se concentró en las nociones didácticas. Esto es, en el trabajo prescrito las nociones teóricas duplicaron a las didácticas, mientras que en el efectivo hubo más nociones didácticas que teóricas. Al revisar el trabajo prescrito, identificamos las siguientes posibilidades:

- a) Correspondencia entre nociones teóricas y didácticas; por ejemplo, se utilizó *argumentos* y se definió como *ideas para defender nuestra opinión*.
- b) Nociones didácticas sin nociones teóricas explícitas; por ejemplo, no se mencionó *destinatario*, sino *a quien está dirigido el artículo de opinión*.
- c) Nociones teóricas que no se didactizaron; por ejemplo, los términos como *verbos y verbos en presente*.

De las anteriores, la opción *a* fue la más frecuente. Esto sugiere que el paso de los términos técnicos a nociones didácticas se realizó, en gran medida, durante el trabajo efectivo, porque no formó parte de la prescripción.

A continuación, mostramos ejemplos que amplían la comprensión de lo expuesto.

En la sesión 2, el objetivo de enseñanza fue que los alumnos expresaran y defendieran su opinión en un debate. La tarea prescrita fue compartir oralmente la importancia de dar y defender opiniones (CP_1). En el trabajo

efectivo, la profesora didactizó la noción teórica contenida en la CP (opinión) a partir de ejemplos (tabla 4).

TABLA 4

Análisis sesión 2

Código	Trabajo prescrito
CP_1	Compartir en grupo la importancia de dar y defender nuestra opinión. Trabajo efectivo
CSE_1	Les quiero platicar sobre una situación que me pasó, ¿se acuerdan que ahorita eh... hemos estado trabajando con como cuantas semanas con los talleres? Como unas dos semanas, y ¿se acuerdan que les platicaba que en mi opinión yo no estaba de acuerdo que los talleres fueran todos los días?, sin embargo, hay maestros que estaban a favor de que fueran los talleres todos los días entonces... N1: Era como un debate. M: Ajá era como un debate, entonces nosotros (los maestros) en las reuniones, que son los fines de mes, nos reunimos y entonces ahí los maestros expusimos nuestras opiniones... la opinión es personal.
CSA_1	En nuestra vida cotidiana, muchos tenemos opiniones diversas de diferentes temas, en nuestra vida cotidiana puede ser un ejemplo clarísimo los viernes en la escuela. ¿Se acuerdan que ustedes tenían una cultura con su anterior maestra que los viernes le llamaban los viernes de botana? Y nosotros comenzamos a hacer eso porque ustedes lo solicitaron, sin embargo, cuando comenzamos a ver el tema de la alimentación saludable, pues nos dimos cuenta que la botana no era tan saludable para nuestro cuerpo, entonces, cambiamos solamente a viernes de fruta, pero, por ejemplo, ¿cuál es su opinión? ¿Les gustaría que siguiéramos con fruta o que siguiéramos con lo de botana? Trabajo representado
Aut_1	Primero revisé el propósito y la actividad inicial, y dije... bueno, tengo que planificar bien los ejemplos. Entonces... quise comenzar con algo mío, o sea un ejemplo propio, y después plantear situaciones en las cuales ellos opinen, o sea, vean que también pueden opinar, pero los... como que yo fuera el ejemplo. Como ser el ejemplo inicial para que no fuera tan libre que se perdiera la actividad y empezaran a divagar con otras cosas.

Simbología de transcripción: M para marcar la voz de la maestra y N seguido de número consecutivo para señalar las intervenciones de los niños. En paréntesis se colocaron aclaraciones y se usaron los puntos suspensivos para marcar pausas largas.

Fuente: elaboración propia.

En la CSE y las ampliaciones posteriores retomó situaciones comunicativas del contexto escolar de los niños que ponían en juego la toma de postura. En los ejemplos, la profesora recuperó experiencias reales y cotidianas de los alumnos para ponerlos en el contexto de dar y defender puntos de vista. En la autoconfrontación (Aut_1), preguntamos por qué propuso esos ejemplos. Las ampliaciones derivaron de su interés por acercar el contenido a las experiencias cotidianas de los alumnos, que recuperó de vivencias escolares previas. Estas ampliaciones no formaron parte del trabajo prescrito, pero sí se planearon. La profesora las organizó antes de la clase. Aquí están implícitos sus saberes sobre cómo se enseña (tomando en cuenta al alumno y lo que sabe), su conocimiento del grupo y sus saberes sobre el objeto de enseñanza –para ella, opinar es un acto individual enfocado a convencer a otros.

El objetivo de enseñanza de la sesión 6 propuso identificar la coherencia entre opinión y argumentos (tabla 5). La tarea prescrita era leer opiniones y discutir sus argumentos. El trabajo prescrito no alude explícitamente a la coherencia entre estos dos elementos, se espera que los alumnos la infieran. La CSE_30 retomó la prescripción, pero los alumnos no pudieron concretarla. La CSA_30, en cambio, didactizó las nociones teóricas a partir de un ejemplo en donde puso a los alumnos en el contexto de una situación de persuasión (una tienda de mascotas). La ampliación de la consigna situó en un contexto comunicativo para crear argumentos dirigidos a convencer, y a reconocer que para lograrlo unas razones son mejores que otras.

TABLA 5

Análisis sesión 6

Código	Trabajo prescrito
CP_30	Lee con atención la siguiente opinión: “Los perros son mejores mascotas que los gatos, porque se orinan por toda la casa”. Luego, discute con tus compañeros qué hay de raro en ella.
	Trabajo efectivo
CSE_30	Fíjense lo que dice: lee con atención. Luego, discute con tus compañeros qué hay de raro. Entonces, van a leer los perros son... les invito por favor que escojan a alguien que esté cercano ahí, eh pueden ser parejas o de tres, pero platicuen sobre qué tiene de raro.

CONTINÚA

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Código Trabajo prescrito

CSA_30 Vamos a verlo ahora grupalmente... quiero que pongan atención acá porque ya vi a varios que están inquietos, he estado pasando por equipos y ¿saben de qué me estoy dando cuenta?... He estado pasando por cada equipo y me he dado cuenta de que no han entendido o que se confunden en las dos ideas que les vienen ahí. Ustedes tenían que identificar qué cosas raras venían en estas opiniones, se las voy a plantear.

N1: No hay nada raro, maestra.

M: ¿No venía nada raro? Te la voy a leer, y ustedes identifiquen. Dice, yo quiero convéncelos de lo siguiente, pongan atención, dice: los perros son mejores que los gatos porque se orinan por toda la casa. Díganme, ¿qué es lo que tiene de raro eso? Yo quiero convencer a una persona, imagínense yo quiero convencer a una persona, yo vendo mascotas, pero yo soy amante de los perros y yo quiero venderles a ustedes un perro y entonces, yo les digo: cómprame un perro porque los perros son mejores que los gatos porque se orinan por toda la casa. Para empezar, ¿me comprarías el perro?

N2: Esa no es una buena razón para convencer.

N3: Yo no lo compraría porque se orinan por toda la casa.

M: Lo que dijo su compañero: esa no es una buena razón para convencer. Dice su compañera: no, maestra, yo no compraría perros porque me está diciendo que se orinan por toda la casa. ¿Qué tendríamos que decir para convencer de que los perros son mejores que los gatos? Lo que dijo su compañero, esa no es una buena razón para convencer.

Trabajo representado

Aut_2 Les doy muchos ejemplos y al final como que también suelo volver a preguntar como que... como que en mi parte de pensar como maestra es como... antes de que escriban algo fijarme si entendieron o no la... no sé si decirlo, la consigna o lo que estoy explicando, entonces por eso suelo dar muchas explicaciones y hacer muchos cuestionamientos para cerciorarme si lo están comprendiendo antes de que escriban.

Fuente: elaboración propia.

En la autoconfrontación (Aut_2), preguntamos por qué amplió la consigna. La ampliación derivó de la dificultad que enfrentaron los alumnos para realizar la tarea. La profesora mencionó que sus intervenciones para explicar, preguntar y repetir son recurrentes, lo que muestra su interés por que los alumnos aprendan y comprendan lo que van a hacer; sin embargo, en su reflexión, no recuperó los saberes sobre el objeto de enseñanza que estuvieron inmersos en sus decisiones didácticas.

El objetivo de enseñanza de la sesión 8 propuso identificar el tiempo presente como predominante en los artículos de opinión (tabla 6). La tarea prescrita era leer un artículo de opinión y subrayar los verbos en presente (CP_48). En el

trabajo efectivo, la profesora hizo diferentes ajustes que implicaron la didacticación de las nociones teóricas. Para ello comenzó abordando los verbos, luego, continuó con el tiempo presente. Estos cambios estuvieron motivados por las dificultades de los alumnos para operar las nociones teóricas vehiculizadas en la CP. Finalmente, y a partir de las ampliaciones de las consignas, los alumnos lograron la reflexión propuesta en la tarea prescrita porque relacionaron los tiempos verbales, presente y pasado, con géneros textuales específicos. Ahora bien, a partir de las intervenciones de la profesora, es posible advertir confusiones en el uso de la noción teórica *tipo de texto* como sinónimo de género textual¹ y en la distinción entre el tiempo en que suceden las acciones y el tiempo verbal en que se escribe un texto. En la autoconfrontación (Aut_3), preguntamos por qué había realizado ajustes a la prescripción. La maestra percibió una clase difícil para los niños por el trabajo con las nociones teóricas. De cierto modo anticipó estos problemas porque planeó las ampliaciones a partir de su conocimiento del programa del grado y de las dificultades que enfrentarían los alumnos. Esto la llevó a consultar con la profesora del ciclo pasado, y retomar uno de sus recursos didácticos. De lo que la profesora no habló (probablemente porque tampoco se lo preguntamos) es de las dificultades que le representó didactizar las nociones teóricas.

TABLA 6

Análisis sesión 8

Código Trabajo prescrito

CP_48 Lee el artículo de opinión sobre las tareas escolares y subraya los verbos en presente. ¿Qué verbos identificaste? ¿Por qué crees que se escriben en ese tiempo y no en otro, por ejemplo, en pasado?

Trabajo efectivo

CSE_48 Primero subrayen las palabras en presente, los verbos en presente ¿Qué dijimos que son los verbos?... Una acción... en presente, es algo que estamos haciendo ahora.

N1: Como ahorita...

M: No algo que se hizo en el pasado o que se hará.

N2: La maestra Gaby nos puso este de ayer, de ahora y de mañana (tabla del pizarrón).

M: Exacto, si se fijan por eso les puse esta tabla. El presente habla del ahora, el futuro del mañana y el tiempo pasado habla del...

N3: Del ayer.

N4: De ayer, de lo que pasó.

M: De ayer o no sabemos si de ayer o de hace tiempo.

CONTINÚA

TABLA 6 / CONTINUACIÓN

Código Trabajo prescrito

CSA_48 Lo importante es identificar el tiempo verbal en el que está. Para empezar, el verbo y en qué tiempo verbal está. Esta es una introducción de un artículo y ahora ¿sí?, lo principal es identificar qué verbos encontramos. Vayan diciendo los verbos que encontraron (los anota en forma de lista). De estos, de esta lista que acaban de decirme, ¿todos estarán en presente? Vamos a ver en qué columna de la tabla los podemos colocar.

CSA_49 ¿Por qué creen que se escribe en ese tiempo y no en otro, por ejemplo, en pasado? ¿Por qué creen?

N5: Porque es lo que pasa en el presente.

M: ¿Por qué creen que este artículo de opinión... que esta pequeña introducción del artículo no está escrita en pasado?

N6: Porque está hablando del presente.

N7: Está hablando del presente porque en los artículos de opinión se habla del presente, como en la introducción se habla de lo que está pensando el que escribió.

N8: Porque es lo que pasa en el presente

N9: Porque si estuviera escrito en pasado, pues ya no pueden hacer nada porque fue en el pasado

N10: Como un periódico, ¿no, maestra?

M: ¿Ustedes conocen algún tipo de texto que se escriba en pasado?

N12: La leyenda.

N5: Los relatos históricos.

N12: Las leyendas.

M: ¿Algún otro?

N13: Las fabulas.

N14: Los cuentos.

N13: Lo de las guerras.

M: Ustedes acaban de hacer muy buenas aportaciones diciendo: maestra, es que, por ejemplo, el cuento, el relato histórico que acabamos de terminar de ver... que estamos ahorita a punto de terminar también de ver ese texto en historia, se escriben en cosas en pasado y no es lo mismo que un artículo de opinión, ¿sí logramos ver esta gran diferencia de las cosas que pasan ahora y de las que pasaron ayer o hace muchísimos años?

Trabajo representado

Aut_3 Comencé con esas preguntas para recordar las experiencias pasadas... mi intervención fue más a... como a lograr el vínculo con... o que recordaran ellos las experiencias que habían tenido con los verbos en otros grados. Antes consulté con la maestra que les dio cuarto, ya habían visto los verbos, con ella hacían la tablita de ayer, hoy y mañana, por eso la retomé. Sin embargo, no contaba con, precisamente, con esas experiencias que ellos tienen, que se les iba a hacer tan difícil al principio, pero que luego ellos mismos dieron buenos ejemplos.

Fuente: elaboración propia.

El trabajo docente desde la unidad de análisis

En el marco del sistema didáctico que forma la unidad de análisis, el estudio del trabajo docente implicó centrar la mirada en el profesor sin perder de vista los vértices restantes del triángulo. Desde el ISD, las consignas posibilitaron dicho análisis en tanto herramientas del profesor para interactuar con los alumnos y transmitir saberes específicos, en este caso, del español.

Las consignas prescritas y sus transformaciones durante el trabajo efectivo estuvieron mediadas por diferentes saberes de la profesora en torno a los conocimientos sobre los alumnos (aprendizaje, motivación, conocimientos previos) y los objetos de enseñanza (el contenido que enseña y cómo lo enseña). En el paso de lo prescrito a lo efectivamente realizado, la profesora propuso situaciones comunicativas diversas a partir de contextos cercanos a los alumnos en donde usaron la argumentación. Los ejemplos partieron de lo relevante para ellos. Esto mostró sus conocimientos sobre los procesos de construcción del aprendizaje, que van más allá de la memorización o la repetición de conceptos e intenta hacerlos significativos para los estudiantes. Así, la motivación se realizó mostrando, con varios ejemplos en diferentes situaciones, que la argumentación es importante, que tiene cabida y afecta las decisiones que se toman a diario. La profesora también dio voz a sus estudiantes al oír sus opiniones con respecto a los ejemplos o las ideas aportadas por otros compañeros. En el trabajo efectivo, las consignas movilizaron elementos de una situación argumentativa, pero los elementos lingüísticos implicados en la construcción del texto escrito se retomaron escasamente.

En lo que respecta al trabajo representado, identificado a partir de las autoconfrontaciones, la profesora tomó previsiones que no se registraron en la prescripción, pero se operaron en el trabajo efectivo a partir de sus conocimientos sobre el grupo y el currículo de quinto grado. Además, hizo ampliaciones y cambios a las consignas motivados por su sensibilidad para identificar cuando los alumnos comprenden o no una tarea. La profesora se interesó en el aprendizaje de los estudiantes, de tal modo que aproximó las nociones teóricas a sus experiencias. El vértice del alumno estuvo presente en el trabajo representado de la docente. El vértice del contenido, en cambio, no figuró, probablemente porque la autoconfrontación no propició suficientes reflexiones encaminadas a ello.

El trabajo prescrito, por su parte, no aportó todas las nociones didácticas para las nociones teóricas movilizadas en las consignas. Esto

exigió que, en la intervención, la profesora movilizara saberes sobre los objetos de enseñanza y sobre cómo hacerlos accesibles a los niños. La cantidad de nociones didácticas en el trabajo efectivo permite suponer que si la profesora no conoce los objetos de saber que se vehiculizan en los objetivos de enseñanza y sus formas de enseñanza es difícil transponerlos adecuadamente.

En referencia al contexto macro que enmarca la unidad de análisis, en México el trabajo del profesor de primaria conlleva una sobrecarga curricular significativa porque enseña diversas asignaturas y, además, cumple diferentes responsabilidades administrativas. En consecuencia, la formación inicial de la profesora –como normalista– fue en torno a diferentes disciplinas y sus didácticas, no solo en español. En este marco, es indispensable preguntarse ¿qué pasa cuando el traslado de la noción teórica a la didáctica exige saberes del vértice del contenido? Por ejemplo, didactizar nociones teóricas como verbo y verbo en presente. La profesora requiere saberes didácticos disciplinares que le permitan enseñar contenidos lingüísticos a sus alumnos en el marco de situaciones comunicativas y de sus propios estudiantes. A partir del trabajo representado, fue posible identificar que las reflexiones de la profesora permanecieron en el ámbito de la situación comunicativa, lo que dio prioridad al hacer comunicativo de los objetivos de enseñanza, sobre la reflexión acerca de las formas lingüísticas del hacer textual.

Discusión

En esta investigación analizamos el trabajo de una profesora de quinto de primaria durante las clases de español para indagar cómo se conjugan las dimensiones del trabajo prescrito, efectivo y representado en sus clases, y qué dinámicas de prescripción-actividad enfrenta la profesora y cómo las resuelve.

El análisis del trabajo prescrito, efectivo y representado a través de las consignas y la autoconfrontación mostró que el concretado en el salón de clases difiere del planeado en cuanto a extensión y complejidad. La profesora aportó tareas que guardan una estrecha relación con el contexto áulico, lo que las convierte en dominio exclusivo del aula y las torna difíciles de anticipar para ponerlas en papel. La importancia de estas tareas no fue menor porque permitieron la concreción de actividades de lectura y escritura y el logro de los objetivos de enseñanza. Entre la prescripción y la actividad, la maestra gestionó la clase para llevar a cabo la enseñanza,

lo que implicó ganar la aceptación de los estudiantes y coordinarlos para desarrollar la planeación. A este respecto, Rockwell (2013) señala que enseñar es coordinar a un grupo de aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender con los recursos disponibles.

En el paso de la prescripción al trabajo efectivo, surgieron espacios intermedios que antecedieron la actividad. Es decir, nuevos recaudos de la profesora que no quedaron registrados como trabajo prescrito, pero que direccionaron buena parte de lo efectivamente realizado en el aula, particularmente las ampliaciones de las consignas. Esto coincide con los aportes de Riestra (2008), cuando afirma que las reformulaciones y ampliaciones orales de las consignas cumplen la función de andamiaje que guía las acciones de los alumnos.

Las investigaciones sobre la práctica docente orientadas por el enfoque cognitivo (Clark y Yinger, 1979; Shulman, 1989; Shavelson, 1986, entre otras) buscaron construir modelos de acción para orientar buenas prácticas. Es una preocupación laudable, aunque no es posible concretarla. El análisis de la práctica docente *in situ* permitió identificar a una profesional que gestiona su clase y reacciona ante las diversas situaciones que experimentan los alumnos con la intención de aproximar los objetos de enseñanza haciéndolos afines a sus experiencias. También mostró diferentes momentos de decisión que escaparon a la prescripción. Más allá de un modelo para enseñar español, el profesor requiere una formación sólida en la didáctica de la lengua que oriente sus decisiones de enseñanza tomando en cuenta el vértice del contenido (qué enseñar y cómo hacerlo) y del estudiante (procesos de aprendizaje, motivación, conocimientos previos, entre otros).

En el debate sobre el contenido y las formas de reflexión sobre la práctica (Bronkard, 2007; Edelstein, 2000 y Goigoux, 2001) nos demarcamos por una perspectiva didáctica a partir del análisis de las consignas (Riestra, 2008) y la autoconfrontación (Goigoux, 2001). En concordancia con nuestra intención de analizar la práctica como un fin en sí mismo, pusimos a prueba un dispositivo metodológico que reconoce ampliamente el carácter reflexivo del docente y apuesta por orientar la reflexión hacia el saber didáctico. Las fases del análisis y el trabajo con las grabaciones de audio (y no con video) fueron dos adaptaciones metodológicas que consideramos exitosas.

En cuanto a las dos fases del análisis, es posible afirmar que las reflexiones de la profesora en torno al vértice del alumno surgieron naturalmente

durante la autoconfrontación. Sin embargo, las reflexiones sobre el saber vinculado con los objetos de enseñanza fueron menos profundas y escasas. Sin la mirada analítica de la fase uno, la reflexión sobre el vértice de contenido estaría ausente del análisis. Una precaución al respecto conlleva afinar las dos fases. En la uno, delimitando preguntas sobre el contenido y su tratamiento didáctico para orientar las reflexiones de la profesora en este sentido. En la fase dos, guiar las intervenciones en torno al efecto de la enseñanza en el aprendizaje (¿qué aprendieron los niños en la clase?) y hacia la prospectiva de la propia práctica (¿cómo mejorarías la actividad?).

En lo que respecta a las grabaciones de audio, en la autoconfrontación lo deseable es presentar al profesor una imagen más clara de su actividad en el aula, lo que se puede lograr más atinadamente con el video, pero las restricciones escolares impidieron videogravar las clases. Como mostramos en los resultados, confrontar a la profesora con el audio apoyado en la lectura de la transcripción también permitió reflexionar sobre la enseñanza sin el peso de la actividad.

Una de las limitaciones del trabajo es el número de autoconfrontaciones que se llevaron a cabo. Sería deseable contar con más espacios de reflexión que enriquecieran el conocimiento del trabajo representado. Ahora bien, es preciso tomar en cuenta que ello exige disponibilidad del profesor participante, lo que implica tiempo extra a sus jornadas laborales y un interés personal en contribuir con la investigación.

Conclusiones

En este trabajo mostramos que la práctica docente de la profesora puede entenderse a partir del desarrollo de las consignas en el marco del análisis didáctico. El dispositivo metodológico utilizado permitió explorar el trabajo docente en diferentes momentos de la práctica (antes, durante y después), y enriquecer el análisis externo (del investigador) con las reflexiones de la profesora sobre su trabajo. Esta metodología podría considerarse un precedente para indagar su utilidad en la formación docente inicial y continua de los maestros, en México. A los profesores noveles los acercaría con lo que no se puede prever antes de la implementación porque debe ser descubierto por el trabajador *in situ* (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011); mientras que a los profesores en servicio les permitiría verbalizar los sentidos de sus acciones y tomar conciencia sobre su trabajo para, de ser necesario, reorientar sus decisiones didácticas.

Nota

¹ En el Plan de Estudios oficial vigente al momento de la intervención, la tipología textual se define como textos argumentativos, descriptivos, narrativos y expositivos. La profesora está siguiendo esa delimitación; sin embargo, en la literatura especializada hay una amplia crítica a la adaptación de terminologías propias de la lingüística textual a la enseñanza de la lengua.

Referencias

- Añorve, Gabriela (2013). *Las teorías implícitas de los docentes de educación primaria en torno de la alfabetización*, tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000694335
- Bronckart, Jean-Paul (coord.) (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castedo, Mirta; Hoz, Gabriela; Kuperman, Cinthia; Laxalt, Irene; Peláez, Agustina; Usandizaga, Regina y Wallace, Yamila (2015). “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales”, en A. Pereyra (coord.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, núm.1, Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 75-108.
- Civera, Alicia (2017). “Miradas a la práctica docente en primaria”, *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Clark, Christopher y Yinger, B (1979). “Research on teacher planning: A progress report”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 11, núm. 2, pp. 75-77. DOI: 10.1080/0022027790110209
- Contreras, Saúl (2008). “Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular”, *Revista Formación universitaria*, vol. 1, núm. 3, pp. 3-11. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062008000300002&script=sci_arttext (consultado: 10 de enero de 2020).
- Edelstein, Gloria (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica”, *Revista del IICE*, núm. 17, pp. 1-9. Disponible en: https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf (consultado: 17 de septiembre de 2020).
- Edelstein, Gloria (coord.) (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, Epifanio y Mercado, Ruth (2009). “La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial”, *Educação e Pesquisa*, vol. 35, núm. 2, mayo-agosto, pp. 331-350. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000200008&script=sci_arttext (consultado: 10 de enero de 2020).
- Galván, Gabriela y Castellanos, Doris (2016). “Percepciones de docentes de escuelas multigrado de Sonora sobre las exigencias de su rol profesional”, en T. Ramos y M. Plascencia (coords.), *Modelos educativos: ¿cómo ir en otra dirección?*, Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit, pp.37-43.

- García-Landa, Laura (2007). *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000624350
- Goicoechea, María Victoria (2014). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en educación física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina*, tesis doctoral, Logroño: Universidad de la Rioja. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114> (consultado: 17 de enero de 2020).
- Goicoechea, María Victoria (2017). “Trabajo real y trabajo efectivo. La actividad de trabajo docente y la teoría del diálogo”, en D. Riestra (coord.), *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Río Negro: Editorial UNRN, pp. 36-46.
- Goicoechea, María Victoria; Riestra, Dora y Vodnik, Vilma (2011). “Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua”, en D. Riestra (coord.), *II Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, San Carlos de Bariloche: Ediciones Geise, pp. 374-385.
- Goigoux, Roland (2001). “Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lectura”, en J.-P. Bernie, *Apprentissage, développement et significations*, Pessac: Preses Universitaires de Bordeaux, pp. 129-153.
- Goigoux, Roland (2002). “Analyser l'activité d'enseignement de la lectura: une monographie”, *Revue Française de Pedagogie*, vol. 138, núm. 1, pp. 125-134. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41201774?refreqid=excelsior%3Add8bf6f3fd3a1477dad2db1092048891&seq=1>
- Goizueta, Manuel y Planas, Núria (2013). “Temas emergentes del análisis de interpretaciones del profesorado sobre la argumentación en el aula de matemáticas”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 31, núm. 1, pp. 61-78. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285704>
- Jackson, Philip (1968). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*, Madrid: Paideia-Morata.
- Juárez Bolaños, Diego (2017). “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador”, *Sinéctica*, núm. 49, pp. 1-16. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002
- Kerr, Stephen (1981). “How teachers design their materials: Implications for instructional design”, *Instructional Science*, vol. 10, núm. 4, pp. 363-378. DOI: 10.1007/BF00162734
- Lerner, Delia; Stella, Paula y Torres, Mirta (2009). *Formación docente en la lectura y escritura*, Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Molinari, Claudia y Corral, Adriana (2008). *La escritura en la alfabetización inicial*, Buenos Aires: DGCyE.
- Montes, Luz del Carmen; Caballero, Tamara y Miranda, María Luisa (2017). “Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016)”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, julio-diciembre, pp. 197-229. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2529>

- Monroy, Miguel; Contreras, Ofelia y Desatnik, Ofelia (2009). *Psicología educativa*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://antares.iztacala.unam.mx/papime/?p=110>
- Pérez-Gómez, Ángel y Gimeno, José (1988). “Pensamiento y acción en el profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 42, pp. 37-63. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Plazaola, Itziar (2006). “Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula?”, en Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, pp. 205-220. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=270969>
- Reyes, María y Fortoul, María (2009). “Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas”, *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- Riestra, Dora (2008). “Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico”, *Novedades Educativas*, núm. 211, pp. 174-183.
- Riestra, Dora (2017). “La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva”, *Veredas - Revista de Estudios Lingüísticos*, vol. 21, núm. 3, pp. 11-29. Disponible en: DOI:10.34019/1982-2243.2017.v21.27991
- Rockwell, Elsie (2013). “El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardad y veredas”, *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Rodríguez-Hernández, Blanca y González, Michelle (2021). “Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2908>
- Ruiz-Bikandi, Uri (2007). “La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector”, *Cultura y Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 165-181. DOI: 10.1174/113564007780961624 (consultado: 2 de enero de 2020).
- Serrano, Rocío (2010). “Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior”, *Revista de Educación*, núm. 352, pp. 267-287. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re352/re352_12.pdf (consultado: 2 de enero de 2020).
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Shavelson, Richard (1986). *Toma de decisiones interactivas. Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores*, Los Ángeles: Rand Corporation.
- Shulman, Lee (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*, Barcelona: Paidós, pp. 9-91.

- Stenhouse, Lawrence (1982). "The conduct, analysis and reporting of case study in educational research and evaluation", en R. McCormick (coord.), *Calling education to account*, Heinemann Educational Book, pp. 261-273.
- Tapia, Stella (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*, vol. 2, núm. 12, julio-diciembre, pp. 87-105. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/viewFile/310/280> (consultado: 2 de enero de 2020).
- Vergara, Martha (2005). "Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 685-697. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>
- Villarini-Jusino, Ángel (2014). "Teorías que necesitamos los investigadores y practicantes de la educación: una reflexión crítica. Contribución al debate ¿qué teorías necesitamos en educación?", *Cultura y Educación*, vol. 19, núm. 3, octubre-junio, pp. 249-255. Disponible en: <https://ofdpinternacional.com/wp-content/uploads/2018/11/Articulo-Infancia-y-cultura.pdf> (consultado: 2 de enero de 2020).
- Wittrock, Merlin (comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza III*, Madrid: Paidós Educador.

Artículo recibido: 20 de febrero de 2020

Dictaminado: 4 de septiembre de 2020

Segunda versión: 5 de octubre de 2020

Aceptado: 26 de octubre de 2020