

Análisis de la actividad docente en situaciones de enseñanza de la música en la educación inicial

Resumen

Este trabajo desde la didáctica profesional (Pastré, 2011), abordó el estudio de la actividad docente de enseñanza de la música en la educación inicial. Se examinó la distinción aportada por Pastré (2012) entre tarea y actividad para el análisis de la actividad de enseñanza de la música; los modos de registro de la docente en tanto epistémico que involucró la comprensión del saber acerca de la música como objeto a enseñar, de sus propiedades y de las relaciones y del registro pragmático con el que la docente persiguió el éxito de la acción. El modelo operativo (Pastré, 2011) sirvió para abordar la conceptualización de la docente en la situación de enseñanza y la noción de género profesional (Clot y Faïta, 2008) nos permitió entender cómo los géneros profesionales de los educadores musicales se expresaron como una memoria colectiva que dieron contenido a la actividad de la docente en la situación de enseñanza de la música en la educación inicial.

Palabras Clave

Didáctica profesional • tarea y actividad • enseñanza de la música • género profesional • educación inicial

* Magíster en Formación Docente (UNIFE). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Especialista en Psicología Educacional (Facultad de Psicología-UNLP). Diplomada en Didáctica Profesional Docente (UNIFE). Profesora adjunta de la cátedra Fundamentos Teóricos de la Educación Musical (FDA-UNLP). Investigadora categorizada Programa de Incentivos-UNLP. Integrante del Proyecto I+D. Codirectora de proyecto en el Programa PIBA (Instituto en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)-FBA-UNLP. Profesora del Campo de la Práctica Docente III-IV del Profesorado en Educación inicial (DGCyEd).

Introducción

En la actualidad, la educación artística en el Sistema Educativo Argentino (Res. CFE 111/10) es reconocida como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Es en esta línea que actualmente la enseñanza de la música centra su atención en los procesos de interpretación estético-artística incluyendo saberes vinculados al desarrollo de las capacidades espacio-temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica, entre otras (Res. CFE 111/10). De este modo, la educación musical en el nivel inicial favorece a que los niños puedan aprender poniendo en juego diversos modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas. En el contexto de la educación artística, la educación musical es concebida como un campo de conocimiento que implica procesos de producción y de análisis crítico relacionado con el contexto socio cultural (Res. 111/10).

En controversia con las definiciones que se desprenden del marco normativo citado, la educación inicial es y ha sido portadora de otros paradigmas de educación musical. Belinche (2006) señaló que la enseñanza tradicional aún pregnante en la escuela orientó la actividad del docente hacia procesos que conllevaron a la emoción, la sensibilidad, el entretenimiento, lo terapéutico o bien al desarrollo de las aptitudes o talentos musicales, entre otras conceptualizaciones que delimitaron a la enseñanza de la música en el jardín de infantes. Es dable observar en la actividad de enseñanza del docente de música en la educación inicial, actividades de enseñanza que se focalizan en el uso estereotipado y descontextualizado de canciones, de movimientos corporales o de instrumentos en las situaciones de clase, así como también la tendencia a reforzar los hábitos perceptuales (Carabetta, 2008). Es el caso de aquellos docentes que sitúan a la enseñanza de la música como una práctica imitativa y homogénea, que puso el acento en las capacidades de creatividad y de autoexpresión del sujeto a partir de los materiales, el canto y del propio movimiento corporal (Belinche, 2006). Es así que algunos docentes que asumen un posicionamiento poco reflexivo sobre la enseñanza de la música, consideraron al niño como un artista nato, que toda intervención pedagógica atentaba contra la

capacidad creadora, o bien, sosteniendo de manera simplista que el arte no se enseñaba (Belinche, 2006).

Para el estudio de la actividad de enseñanza de la música, este trabajo se basó en la didáctica profesional (Pastré, 2011). El autor la definió como una disciplina que posibilita el análisis y la construcción de dispositivos para el análisis del trabajo en vista a la formación de competencias profesionales. Pastré (2012) sostiene que el desarrollo profesional de un sujeto es el resultado de un proceso de transformación de su manera de pensar y de actuar, que se traduce en una recomposición del modelo de comprensión y acción profesional. La didáctica profesional evolucionó y contribuyó a revertir el foco de los modelos pedagógicos de formación que centralizaron la mirada en el saber y en la actividad productiva en sí misma, por un análisis sustentado en la actividad constructiva del docente con vistas a la transformación de los conocimientos y recursos que orientan a la actividad de enseñanza en la situación laboral (Pastré, 2012).

Pastré recuperó la distinción entre *tarea* y *actividad* como una noción sustancial para el análisis de la actividad de enseñanza. En efecto, señaló que la tarea refiere a lo prescripto o planificado mientras que la actividad implica los modos de actividad productiva y constructiva sobre los que se despliega la acción. También sostiene que en el análisis del trabajo, la noción de actividad productiva da cuenta de las tareas reales sobre las que trabajaba un docente que deseaba provocar aprendizaje en sus alumnos. La actividad constructiva en cambio, se expresa como el objetivo final que guía o direcciona el trabajo profesional de un docente.

La didáctica profesional en línea con la psicología ergonómica (Ochanin, 1981) postuló que era en la enseñanza donde un docente despliega dos modos de registro (epistémico y pragmático) que permiten analizar de qué manera un docente organiza su acción (Pastré, 2011). El autor entendió que un conocimiento pragmático tiene la propiedad de producir adaptación, mientras que un conocimiento epistémico es predicativo y se asienta en el lenguaje para su expresión. Por lo tanto, el esquema de conocimiento en su forma predicativa requiere del lenguaje para expresarse y transmitir saberes, mientras que en su forma pragmática, posibilita la adaptación a diversas situaciones. Es en el registro epistémico donde un actor involucra la comprensión del saber acerca de un objeto a enseñar, así como también, al conocimiento

de sus propiedades y de las relaciones de estos entre sí. En cambio, es en el registro pragmático donde un sujeto persigue el éxito de la acción, ligado ello a las circunstancias o clase de situaciones en las que se aplicaba. Los conceptos pragmáticos son aquellos que guían, orientan y movilizan la actividad de un sujeto dándole sentido desde su función como organizadores de la acción (2011). En tal sentido, Pastré denominó estructura conceptual de una situación al conjunto de conceptos pragmáticos y pragmatizados que guiaban la acción.

Otra noción sustancial que sirvió para abordar la conceptualización de un docente en la acción fue el concepto de *modelo operativo* (2011). El autor denominó así a la representación conceptual que hace de la situación un actor singular. La representación conceptual o modelo operativo de un actor refiere a la manera en que este se apropia y asimila la estructura conceptual dando cuenta de una situación profesional en la que los sujetos muestran su nivel de competencia y experticia (2011).

Además, en sus investigaciones, Clot y Faïta (2002) señalan a los *géneros profesionales* como conceptos organizadores en el modelo operativo de un actor. Los mismos que se expresan como una memoria colectiva que da contenido a la actividad del docente en situación (Clot, 2008). Los mencionados autores sostienen que el género de la actividad siempre se asienta en el principio de la economía de la acción y se enuncia como la contraseña social y profesional del oficio del docente en el escenario real (2000).

El modelo de las situaciones didácticas sirvió a la clínica de la actividad (Rickenmann, 2009) como un marco para comprender que la actividad de enseñanza que desarrollan los agentes en un sistema como es la clase, estaría relacionada con las acciones y conocimientos que cada actor ponía en juego en un medio o situación (2009). El autor sostiene que el carácter sistémico de una actividad se enmarca a partir del enfoque de la teoría histórica-cultural (Leontiev, 2004) y también en el modelo de la terna didáctica propuesto por Chevallard (1997) desde la didáctica de la matemática.

El presente estudio se basó en la didáctica profesional (Pastré, 2007) ya que contribuye al análisis de la actividad profesional del docente poniendo énfasis en la comprensión de cómo un sujeto se apropia de la tarea que hace. La noción de esquema en situación de la teoría de la conceptualización en la acción de la actividad humana de Vergneaud (1996), junto a la didáctica profesional posibilitó comprender

de qué manera la actividad de la docente se organiza, reproduce y analiza en una situación (Pastré, 2011).

Método

En este estudio se adoptó un enfoque cualitativo referido al estudio de un caso (Stake, 1999). El método de la presente investigación correspondió a la clínica de la actividad (Rickenmann, 2010), dado que permitió asumir a los investigadores una postura descriptiva y comprensiva de un modelo de la actividad didáctica que se despliega en una situación real de clase (2007). La clínica de la actividad centró la mirada en la actividad del docente, de manera que la observación y el análisis de la misma sirvieron como medio para la comprensión de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos. Dicho enfoque metodológico se basó en un modelo de las situaciones didácticas compuesto por una tríada docente; medio didáctico y alumnos que funcionaba como un sistema determinado relacionamente a partir de los diversos saberes y acciones que cada uno de los actores desplegaba sobre el medio en situación (2009).

La unidad de análisis fue conformada por la actividad de enseñanza de la música que será identificada como episodios en las prácticas áulicas de una secuencia didáctica en la enseñanza de la música en la educación inicial.

Delimitación del caso analizado

El caso sobre el que se trabajó fue el de una docente de música, Ana,¹ que se desempeñaba en el segundo ciclo de educación inicial en un jardín de infantes de la ciudad de La Plata. La docente es profesora en educación musical graduada en la Facultad de Artes de la UNLP y tiene una antigüedad de once años en su desempeño como

1. El nombre de la docente fue modificado para preservar su identidad.

docente de música en la educación inicial y Primaria en la UNLP y en la DGCyEd. También formó parte de un grupo de teatro infantil. Se analizó su actividad de enseñanza de la música en un grupo de 30 niños de 5 años (multiedad-4-5) que participó de las cinco clases que integraron a la secuencia didáctica, estimando un tiempo de intervención de cada sesión de clases de 30 minutos. La secuencia se desarrolló a lo largo de dos semanas de trabajo durante el mes de mayo de 2017. La videoscopía se implementó como un instrumento que posibilitó los registros de la acción didáctica de la docente a partir de una secuencia didáctica en cinco clases sobre *sonoridad: intensidad del sonido fuerte débil*. De acuerdo con lo planteado, las tareas previstas por ella fueron:

- Discriminación auditiva de sonidos fuertes y débiles en rimas, canciones y narraciones.
- Exploración y percepción del sonido a partir de la escucha de un repertorio diverso y variado en su intensidad.
- Expresión corporal con objetos para la manipulación de sonidos de diferentes intensidades.
- Experimentación y ejecución de instrumentos convencionales y no convencionales de manera individual y grupal mediante rimas y narraciones.
- Representación de gráfica de sonidos fuertes y débiles a modo de “seudo-evaluación”.

Además, las condiciones institucionales posibilitaron que las clases de música transcurrieran en un espacio o SUM de la institución. El mismo compartió la circulación con el espacio de las salas, lindando con el patio que se encontraba separado por unas puertas corredizas vidriadas, que dificultaban la aislación de los ruidos y sonidos cotidianos en el patio y las aulas. En cuanto a los materiales didácticos, el jardín contaba con un piano de semi-cola en perfecto estado, instrumentos musicales, un plasma de 50 pulgadas que se utilizó para reproducir archivos de audios, equipo de sonido con parlantes instalados, pc y cañón de proyección.

El caso fue seleccionado y asignado por decisión del equipo de gestión institucional del establecimiento educativo. Se contó con el consentimiento de los padres

quienes dieron su aval con la antelación correspondiente para el registro audiovisual de las cinco sesiones de clases de música en el jardín que fueron insumo de esta investigación.

Instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos que conformaron el dispositivo implementado para el análisis de la actividad de la docente se desarrollaron en tres fases: la entrevista inicial, el análisis del registro audiovisual de la secuencia didáctica para detectar episodios significativos y la entrevista de autoconfrontación.

La entrevista inicial como dispositivo de indagación

La entrevista inicial constituyó uno de los dispositivos metodológicos utilizados por la clínica didáctica (Rickenmann, 2009) cuyo objetivo identificó aquellos datos que se relacionaban en primera instancia con el proyecto de enseñanza del docente y la manera que este lo percibió. Una de las características centrales de este dispositivo fue la indagación de la conciencia pre-reflexiva del docente. De manera que el entrevistador se focalizó en un análisis del contenido buscando los datos que resultaran centrales para conocer la organización del proyecto de enseñanza y la manera en que el docente se apropiaba de ello (2009). La entrevista inicial permitió un primer análisis desde una dimensión acróica permitiendo el acceso a la actividad prescripta del docente. Como dispositivo de indagación, los investigadores desde la metodología clínica de la actividad diseñaron un guión con el propósito de enmarcar el plan de trabajo previsto y conocer, en este primer nivel de análisis, la dimensión estructural y los determinantes de la acción en términos de género y estilo de enseñanza del docente (2009). La construcción del guión ponderó rastrear el tipo de organización didáctica, los contenidos seleccionados, los objetivos de aprendizaje, las tareas asignadas a los niños así como también, las estrategias didácticas, los recursos didácticos utilizados y las anticipaciones frente a posibles obstáculos que pudieran interferir el desarrollo de

las actividades previstas por el docente. Resultó importante para la construcción del guión, considerar la formulación de preguntas abiertas que permitieran la descripción de la tarea prevista y el conocer qué posicionamiento tuvo el docente.

Videoscopía como dispositivo técnico para el registro de la actividad

La videoscopía consistió en un dispositivo técnico para el registro audiovisual de la vida del aula, que permitió recoger y estructurar la información desde un punto de vista del investigador. Como dispositivo metodológico debía posibilitar la articulación entre el modelo teórico y los interrogantes centrales de la investigación, de manera de orientar la mirada de los investigadores hacia la actividad didáctica y los diversos fenómenos que se presentaban en una situación real de clase (2009). El autor señaló que la videoscopía consistió en la ubicación de dos cámaras de filmación ubicadas de manera estratégica en la situación real de clase lo más cerca posible del docente, de modo de poder registrar su actividad real de enseñanza. Para ello, se previó situar de modo fijo una primera cámara denominada testigo sobre un trípode, de manera de captar el mayor espacio áulico. Asimismo, también el investigador/observador dispuso de una cámara móvil que le posibilitó el registro más próximo y dinámico de los acontecimientos. Rickenmann (2009) sostuvo que el uso de la videoscopía como método de registro y observación en la clínica de la actividad fue perfeccionándose a través de la experiencia investigativa, conduciendo a la producción de algunas recomendaciones como evitar el uso del zoom, filmar los planos superiores del sujeto y no pausar la filmación sino hacerlo de manera continua para luego hacer la transcripción temporal completa de la clase.

En la presente investigación participaron en el registro audiovisual de las sesiones de clase dos estudiantes avanzadas, una de cine y otra de arquitectura de la UNLP, quienes contaron con los permisos correspondientes para su ingreso al jardín de infantes como personal auxiliar de esta investigación. Ambas relevaron el espacio y ubicaron de manera estratégica los dispositivos de filmación en el escenario escolar. Para la recolección de información se utilizaron dos dispositivos de

filmación (una cámara fija en una columna y otra en un trípode), un grabador digital y dos cámaras fotográficas a cargo de las especialistas y de la investigadora. Se ubicaron los dispositivos en el salón de clase, de manera de filmar al docente y sus interacciones con los niños evitando usar el zoom para no perder datos contextuales que resultaran importantes para el análisis posterior de la información. La disposición de las dos cámaras en el espacio facilitó recoger información sobre la vida del aula y registrar la acción didáctica de la docente.

Desde un enfoque de interaccionismo socio-discursivo (Brasac, 2001; Gossen, 2004), la totalidad de las clases filmadas fueron transcritas en un documento organizado en forma de tabla. La transcripción escrita del registro fílmico completo de las clases permitió estructurar a partir de un texto las escenas de la actividad en pos de reconstruir el sentido de lo observado. La transcripción del registro fílmico se realizó siguiendo el orden cronológico de las acciones, facilitando la correcta ubicación de los acontecimientos observados en una estructura de diálogo en su análisis. Según Rickenmann (2009), la videoscopía fue considerada más que un recurso técnico. Su importancia radicaba en la posibilidad de que el investigador pudiera registrar y organizar la información desde una mirada articulada con sus propios interrogantes y puntos de interés.

La entrevista de autoconfrontación

Desde el enfoque de la clínica de la actividad, la entrevista de autoconfrontación constituyó un instrumento metodológico vinculado al análisis del trabajo para la construcción de su profesionalidad que se desprendió del programa de investigación empírica llamado “curso de acción” de Theureau (2010). Este autor sostiene que las entrevistas de autoconfrontación posibilitan reintroducir en situación a los actores por el análisis de huellas de su actividad a través de registros videofilmados, de manera que favorece en los actores bajo estudio una conceptualización de su actividad profesional.

En términos de la formación docente, Vinatier (2010) explicita que la entrevista de autoconfrontación tiene como propósito central comprender la actividad del docente desarrollada en situación. Se trata de un formato interactivo y cooperativo

entre el investigador y el docente, que requería de una articulación entre los marcos conceptuales del investigador y los saberes profesionales del docente. Para su implementación fue necesario previamente seleccionar los episodios del corpus del registro filmico que aludieron a situaciones relevantes, en tanto tenían sentido para la reconceptualización de la práctica. La entrevista de autoconfrontación consistió en invitar al actor (docente) a hacer una lectura comentada de los registros audiovisuales o videoscopía que fueron recogidos por el investigador durante su observación con el propósito de realizar las interpretaciones y reflexiones en torno a su actividad de enseñanza (Rickenmann, 2007).

De esta manera, durante el transcurso de la entrevista se estableció un intercambio en alternancia entre el investigador y la docente sobre las huellas de su actividad productiva (restituidas mediante la filmación y el análisis de dicha actividad) suministrado por el investigador que funcionó como un “abridor” o “disparador” del diálogo que condujo a la reconceptualización de la actividad profesional en situación. El enfoque metodológico adoptado puso en tensión la dimensión de la tarea prescripta explicitada por el docente en la entrevista inicial, con aquellas actividades desplegadas en situaciones reales de clase que fueron consideradas como un elemento clave para la selección del episodio. Fue en la propia situación de autoconfrontación donde el docente revivió el género profesional de manera personal posibilitando (en este caso al docente de música) visibilizar en la imagen de su propio trabajo los elementos que se manifestaron constantes en su desempeño profesional. La noción de “huella” posibilitó a los investigadores encontrar un medio para extraer la información buscada. El discurso y la reflexión del docente en torno a la observación de los episodios se vincularon con el registro epistémico. Dichas acciones fueron observadas, registradas y analizadas desde la perspectiva clínica de la actividad (Clot y Faïta, 2002; Rickenmann, 2007).

Análisis de la actividad registrada

Información relevada: de acuerdo con la información que la docente brindó en la entrevista inicial, los contenidos que formaron parte de la secuencia didáctica

programada sobre sonoridad fueron: discriminación de sonidos fuertes y débiles. La docente planificó su tarea a partir de una organización didáctica de cinco clases o sesiones de 30 minutos cada vez. Tal como manifestó en la entrevista inicial, el propósito de su tarea fue trabajar la aproximación al concepto de sonoridad para la discriminación de dos grados de altura fuerte-débil.

La docente prescribió para la primera sesión de clases actividades de enseñanza de la música vinculadas a la narración y sonorización de un cuento de su autoría. En la segunda sesión, explicitó que la propuesta de actividades musicales consistió en la recuperación de escenas del cuento sonorizado para el reconocimiento y discriminación del sonido en sus dos intensidades a partir de la percusión corporal. En la tercera sesión de clases, la docente sostuvo que la organización de la tarea de enseñanza se focalizó en el reconocimiento y discriminación de sonidos fuertes y débiles a partir de la expresión de movimientos corporales. En la cuarta, planificó una propuesta de ejecución instrumental de manera individual para la discriminación de sonidos fuertes y débiles. Por último, en la quinta sesión, la docente consideró importante planear una actividad de evaluación final para poder “captar” (en trabajo individual de expresión gráfica) el reconocimiento de sonidos fuertes y débiles.

Los episodios I y II que fueron seleccionados en esta investigación se los pensó como fructíferos para el análisis y la comprensión entre la distancia establecida entre la tarea planeada por la docente y lo sucedido en la situación real de la clase. Los episodios seleccionados posibilitaron examinar la “impronta” del género profesional como matriz social de la actividad de enseñanza de la música en la educación inicial.

El episodio I, que correspondió a la tercera sesión de clase, fue seleccionado porque buscó poner en tensión “el propósito” de la tarea de enseñanza de aproximación al concepto de sonoridad para la discriminación de sonidos fuertes-débiles, con la “actividad real” de trabajo corporal con la tela (movimientos rápidos-lentos) desplegada en la situación real de la clase 3.

El episodio II, correspondiente a la quinta clase, fue seleccionado porque puso en tensión la tarea de enseñanza inicial prevista por la docente en cuanto a la discriminación de sonidos fuertes y débiles a partir de un contexto musical, con la actividad de expresión gráfica de sonidos mediante dibujos o grafías analógicas sin

música. Por ello, nos centramos en el análisis en aquellos interrogantes que posibilitaron a través de la autoconfrontación, reintroducir a la docente en la situación didáctica a partir de la tensión generada entre lo planificado y explicitado en la entrevista inicial y las huellas o rastros de su actividad presentadas mediante el episodio seleccionado.

Análisis de la información relevada: el análisis del presente trabajo se focalizó en comprender de qué manera la docente conceptualizó su actividad de enseñanza de la música en la educación inicial. Tal como sostiene Pastré (2007), concentramos nuestra observación en pensar que toda actividad era conducida a partir de una estructura organizada que posibilita su reproducción, transferencia y análisis. Acorde al modelo de la didáctica profesional (2007), se presentó el análisis como un proceso que posibilitó examinar los interrogantes iniciales de la investigación en torno a la manera en que la docente conceptualizó su actividad de enseñanza de la música y compuso la estructura de la situación, el modelo operativo sobre el que asentó su organización de la actividad de enseñanza y el retorno reflexivo sobre la acción a partir de la entrevista de autoconfrontación (Clot y Faïta, 2000).

La entrevista inicial realizada a la docente posibilitó conocer las intenciones que definieron el propósito de la tarea en términos de organizadores prescriptivos de su actividad. Los componentes de la tarea prescriptos por ella en la entrevista inicial perseguían la intención de organizar la acción y se enunciaron como argumentos que justificaban los procedimientos a seguir. Identificamos dos *núcleos conceptuales* sobre los que la docente fundó la organización de la tarea: el esquema de *búsqueda del orden de la clase* y de *búsqueda de la libre expresión*. Ambos esquemas se presentaron como invariantes operatorias y sirvieron a la docente para orientar la acción y conducir la clase de música en el jardín de infantes a través de movimientos corporales, juegos y dibujos. En las expresiones de la docente en la entrevista inicial pudo advertirse que ella se “prescribió a sí misma” al poner en evidencia en su discurso la dupla-esquema-situación e invariancia-adaptación de naturaleza conceptual (Pastré, 2007). Dichas duplas formaron parte de los modos de su organización en términos de logros y justificarían los procedimientos que le sirvieron para guiar su actividad de enseñanza de la música en la educación inicial.

Otro elemento relevante de la estructura conceptual de la actividad de la docente estuvo referido al tipo de situación (2008) sobre la que esta se desplegaba. En la entrevista inicial fue posible identificar las dimensiones que sirvieron para orientar su acción y conceptualizar la situación. El fragmento de la entrevista citada a continuación posibilitó el reconocimiento de los elementos conceptuales de la situación que consideró importantes y que, de alguna manera, le permitieron organizar y anticipar las condiciones del entorno para que su actividad fuera efectiva.

Fragmento de la entrevista inicial²

INVESTIGADOR: ¡Bien! ¿Y cómo lo organizaste? ¿Cómo organizaste esta secuencia?

DOCENTE: En principio, siempre planteo un primer encuentro dónde yo este, pongo de relieve, traigo que hacer con un recurso dónde está de relieve ese parámetro del sonido, que en este caso, yo les leyí (por leí) un cuento que es de mi autoría estee... esteee, es una primera aproximación, y después yo siempre planteo distintas instancias, en este caso viene una segunda clase de exploración. Esteee... desplegamos el cuerpo... los sonidos que también trabajamos... viene enlazando con contenidos que ya trabajamos. Cómo ya trabajamos timbre... en algún momento una parte de timbre sonoro percu-corporal y sonidos del ambiente, empezamos a vincular. Entonces, hago una experiencia dónde producimos exploramos nuestro propio cuerpo, volvemos a recapitular con aquellos sonidos que podríamos hacer con nuestro propio cuerpo y cuáles de estos sonidos nos es posible hacerlos de un modo fuerte o de un modo débil.

La docente entendió a la sala como un tipo de organización invariante que se estructuró a partir de una secuencia lineal de cinco clases consecutivas que previeron diferentes tipos de actividades asociadas a la libre expresión. La situación se expresó

2. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

haciendo referencia al tipo de organización prevista para las actividades tanto en su modalidad grupal como individual.

La distinción entre tarea/actividad nos permitió entender de qué manera la docente se movilizó según sus intenciones y afrontó las exigencias de la tarea en situación, así como también comprender las distancias establecidas entre ambas (Leplat, 1997). Para tal fin, pudimos entrecruzar las expresiones manifestadas en la entrevista inicial e identificamos en los episodios I y II aquellos esquemas de búsqueda del orden y *de la libre expresión* sobre los que la docente pragmatizó su acción a través del juego, el movimiento corporal y la expresión gráfica.

Avanzando en el proceso de análisis y a partir del entrecruce de los datos de la entrevista inicial y los relevados en la videoscopía, fue posible visibilizar que la organización de la clase se orientó hacia la instalación de hábitos de orden para la discriminación auditiva de sonidos fuertes y débiles. Se advirtió que los conceptos pragmáticos (Pastré, 2011) que compusieron la estructura conceptual de la docente sirvieron como organizadores de la clase de música y se plasmaron en el episodio I como acciones centrales conducentes a captar la atención de los niños pequeños para el desarrollo de la audición (Malbrán, 1990; Furnó, 1990). Es así, que el esquema-situación de búsqueda del orden se definió como el concepto que operó a manera de organizador de la actividad.

A partir de la confrontación con los episodios se visibilizó que el registro pragmático de la docente subsistió en la actividad a modo de “huella” (Pastré, 2011). En el ejemplo presentado a continuación se buscó poner en tensión lo formulado entre la tarea prescripta y lo realizado en la actividad real, a fin de examinar el conjunto de conceptos pragmáticos que formaron parte de la organización de la actividad (2007). El cuadro 1³ dio cuenta del conjunto de conceptos que orientaron la actividad de enseñanza de la docente.

El análisis intrínseco de la actividad de la docente en el episodio I dio cuenta del conjunto de acciones pragmatizadas que se concentraron en función del orden de la clase y que fueron registrados a partir de expresiones tales como: “Shhhhhh... a ver...

3. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

Cuadro 1

Entrevista inicial	Videoscopía
<p><i>Esquema de búsqueda del orden de la clase</i></p> <p>- INVESTIGADOR: Bueno, así que ese sería como el obstáculo que vos te podrías anticipar...</p> <p>- DOCENTE: Exacto. No sé si viene o no al caso... a veces los obstáculos son más que nada cuestiones que tienen que ver con lo organizativo... pero no es en relación con el contenido.</p> <p>- INVESTIGADOR: ¡Ajá!... ¿Cómo sería?</p> <p>- DOCENTE: Siempre las actividades de desde el movimiento... esteeeee... genera a veces, pero bueno... cada vez, los grupos vienen con más dificultades para ajustarse a consignas y bueno... cuando conozcan el salón... es una gran invitación a la amplitud y a veces se presta un poco al desborde... me cuesta mucho esteeeee... ajustar las consignas al movimiento. Que ellos... esteeeee... que no se desboquen en ese espacio, que quede claro.</p>	<p><i>Episodio I</i></p> <p>- DOCENTE: Shhhhhh... a ver... hablan todos a la vez... tengo la flechita loca porque está en mi bolsillo... ahí está (arregla cursor de pantalla de audio).</p> <p>- DOCENTE: No, no, no... sentados a ver ¡Juicio por favor! ¡Juicio! Yo la voy a extender. (En el centro de la ronda, coloca y recoge la tela nuevamente). ¡Para atrás por favor!... ¡Para atrás!... me siento como un personaje de hace muchos años que hacía Gasalla (extiende tela en el piso diciendo: ¡para atrás! A cada rato)... a ver... ¡Ahí está! (arregla el cursor de la pantalla del audio).</p>
<p><i>Esquema de búsqueda de la libre expresión</i></p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Cómo organizaste esta secuencia?</p> <p>- DOCENTE:... Un espacio de exploración... un poco más libre si se quiere, que ellos puedan como manipular el</p>	<p><i>Episodio I</i></p> <p>- DOCENTE: Dijimos que hay sonidos fuertes y débiles... ¿no es cierto?... la música también puede sonar por momentos toda la orquesta fuerte... O toda la orquesta muy débil. La idea es que movamos a</p>

continúa en la página siguiente

viene de la página anterior

Entrevista inicial	Videoscopía
<p>contenido... que no se a todo taaannn- nn... ehhh... conducido o tan guiado. Sino que ellos en algún momento tengan la posibilidad de explorar su propio cuerpo y que es lo que pueden producir... Entonces quiero que se muevan, quiero que experimenten con el cuerpo, eh que se pongan en contacto con otras fuentes sonoras. (Pausa)... Entonces siempre se presenta, experimentan a través de canciones, juegos, actividades y de movimientos y después me meto con algo de discriminación. Para ver, que pudieronnn ehhh...</p> <p>- INVESTIGADOR: Muy bien.</p> <p>- DOCENTE: Capturar.</p> <p>- INVESTIGADOR: Es interesante.</p> <p>- DOCENTE: Claro, que encuentren plasticidad en el movimiento. Yo no sé, si lo que busco cuando justo en un encuentro hacemos algo con el sonido, que jugamos con el sonido, es que busquen la plasticidad y la corporeidad en el sentido de la expresión. Si bien yo... esteee... sobre expresión corporal no tengo una formación... sí con la gestualidad y lo bello del movimiento (aclara como payaso-clown) y a veces eso me cuesta el encuentro.</p>	<p>esta tela como si fueran las olas del mar... y cuando la música suene fuerte, se va a tener que mover de una manera distinta que cuando suene débil... ¿vamos a probar?</p> <p>- NIÑO: Siiii...</p> <p><i>Episodio II</i></p> <p>- DOCENTE: Escuchen que tenemos mucho para hacer... todas estas últimas clases que pasaronnnn... estuvimos investigando algo del sonido. Estuvimos investigando del sonido...</p> <p>- NIÑO: El sonido fuerte y el sonido débil.</p> <p>- DOCENTE: Exactamente... ¡Exactamente! Y hoy vamos a hacer un trabajo de I M A G I N A C I Ó N... (Gesticulando y alargando la palabra...) nosotros a los sonidos... ¿Los podemos ver con los ojos?</p> <p>- NIÑO: Noooo...</p> <p>- DOCENTE: Son invisibles. Podemos ver el instrumento que lo produce, pero... pero el instrumento no hace sonido solo sí... toco... si toco el sonido, no tengo una materia visible.</p> <p>- NIÑO: ¡Lo tengo que tocar!</p> <p>- DOCENTE: Es invisible... entonces... hoy nos vamos a imaginar en nuestra mente... ¿Si tuviera forma?... ¿Si tuviera color?... ¿Cómo sería un sonido fuerte? (Gesticula con movimientos actorales).</p>

continúa en la página siguiente

viene de la página anterior

Entrevista inicial	Videoscopía
	<p>- DOCENTE: ¿Y si tuviera forrrmm-maaa?... ¿Y si tuviera colorrrrr?... ¿Cómo sería un sonido débil? (Actuando y gesticulando).</p> <p>- NIÑO: Con una rayita.</p> <p>- DOCENTE: ¡Hay nadie cuenta! ¡Nadie cuenta!... Que nadie cuente porque lo vamos a materializar. Porque la imaginación la vamos a volver realidad. ¿Saben cómo?</p> <p>- NIÑO: Nooooo...</p> <p>- DOCENTE: ¡Muy fácil!... ¡Con una hojita y un crayón!... ¡Así de fácil! (Se levanta del piso). En un minuto yo voy a repartir esto que preparé acá. (Parada muestra las hojas a los niños).</p>

hablan todos a la vez...”...“No, no, no... sentados a ver ¡Juicio por favor! ¡Juicio!”. La comprensión de la organización de la actividad permitió reconocer aquellos esquemas vinculados a los hábitos de orden que se presentaron de manera invariante y se adaptaron a la situación real de la clase sirviendo para su organización (Pastré, 2007).

El segundo esquema organizador de la clase sobre el que la docente asentó su actividad de enseñanza de la música fue *la búsqueda de la libre expresión*. Durante el diálogo inicial y frente a la pregunta acerca de qué manera organizó su trabajo se advirtió que la docente se focalizaba en el planteo de actividades centradas en la expresión a través del movimiento corporal, o bien, a través del dibujo. De ahí que pudimos identificar en los episodios I y II los esquemas sobre los que la docente pragmatizó su acción a través del movimiento corporal y la expresión gráfica. La búsqueda de la expresión como segundo organizador de la clase se presentó como un esquema invariante que articulaba con el anterior y formaron una dupla

indisoluble. Este elemento de búsqueda de la expresión alejó a la docente de su registro epistémico evidenciando uno pragmático cuando expresó “la idea es que movamos a esta tela, como si fueran las olas del mar... y cuando la música suene fuerte, se va a tener que mover de una manera distinta que cuando suene débil... ¿Vamos a probar?”. La actividad de la docente se volvió fuertemente pragmatizada y persiguió el éxito de la acción, a partir de interponer en ella un particular estilo actoral que la liberó y transformó al propio género profesional.

En segunda instancia, consideramos importante retomar en la entrevista de autoconfrontación las explicaciones construidas por la docente a partir de su confrontación con los episodios I y II seleccionados para tal fin. En función del proceso de conceptualización en la acción fue de importancia para el análisis, recobrar la noción de actividad productiva y constructiva enunciada por Samurcay y Rabardel (2004). Este concepto sirvió para comprender de qué manera la docente de música transformó lo real (actividad productiva), a partir de un proceso reflexivo que puso en juego su capacidad de autotransformación (actividad constructiva).

En el estudio fue posible identificar dos registros de conocimiento (epistémico y pragmático) que se desplegaron de manera relacionada entre la actividad productiva y constructiva respectivamente (2004). La articulación de la actividad productiva y constructiva estuvo íntimamente ligada a partir de las estrategias que emergen de la situación misma. Pero la diferencia en la actividad de enseñanza de la música radicó en que la acción productiva fue entendida por la docente en términos de logros, se expresó en los episodios I y II, mediante un registro fuertemente pragmático. Dicho modo de registro tiene un fuerte sentido social que es reconocido como un organizador de la acción de enseñanza de la música por la comunidad profesional propia del nivel inicial. En función del éxito de la acción, se visibilizaron en el Episodio I expresiones tales como: “¡A ver!... Muéstrenme como moverían todos la tela con una música muy débil (sin música) ¿Y si fuese muy fuerte?”. Es dable observar que la organización sobre la que la docente asentó la actividad tuvo una marcada función de invariancia y adaptación a la situación de la clase.

La dimensión de la actividad constructiva se orientó, en cambio, hacia la comprensión y la conceptualización de las reflexiones e hipótesis que ella construyó al observarse en los episodios desde un modo de registro epistémico (Pastré, 2007). A

partir del ejemplo, en el cuadro⁴ que a continuación se transcribió ponemos en evidencia la relación dialéctica que se estableció entre ambas actividades y los modos de registro que se enunciaron en la situación de clase.

Cuadro 2

Videoscopía	Entrevista de Autoconfrontación
<p><i>Episodio I</i></p> <p>- DOCENTE: Shhhhhh... a ver... hablan todos a la vez... tengo la flechita loca porque está en mi bolsillo... ahí está (arregla cursor de pantalla de audio).</p> <p>- DOCENTE: No, no, no... sentados a ver ¡Juicio por favor! ¡Juicio! Yo la voy a extender. (En el centro de la ronda, coloca y recoge la tela nuevamente) ¡Para atrás por favor!... ¡Para atrás!... me siento como un personaje de hace muchos años que hacía Gasalla (extiende tela en el piso diciendo: ¡para atrás! A cada rato)... a ver... ¡Ahí está! (arregla el cursor de la pantalla del audio).</p>	<p>- INVESTIGADOR: Bueno. ¿Qué otras cuestiones te parecen que serían interesantes relevar en este episodio? ¿Algo más?</p> <p>- DOCENTE: Sí a lo mejorrr... otra cosa que sí me doy cuenta que me sucede... a veces, cada vez más cuesta esta cuestiones de hábitos, de que escuchen, de que esperen un poco... en ese sentido los grupos van variando y traen como un acelere y procesos como bueno... más acelerados, ¿no? Tienen menos tolerancia a la espera para... y a veces, a mí me cuesta hacer el corte yo.</p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Cómo sería eso?</p> <p>- DOCENTE: Esto de que en el afán de que la clase no se pierda en organizarlos... que armen la ronda y escuchennn... a veces en eso se me va mucho tiempo de clase y no puedo con mi genio, que quiero que hagan lo que traigo para proponerles, y a veces trabajo sobre ciertos niveles de desorden que no me gustan... y ahora que lo veo desde afuera... digo no me gusta.</p>

4. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

Fue en el entorno reflexivo de la entrevista de autoconfrontación, que la docente justificó su actividad desde un fuerte registro pragmático. Parecería que la reflexión acerca de las cuestiones develadas en el Episodio I no le posibilitaron aún problematizar ni conceptualizar acerca del esquema de búsqueda del orden sobre los que asentaba su acción de enseñanza de la música. Encontramos que su reflexión epistemológica perdió consistencia, relevando desde un modo pragmático la asociación de la actividad de enseñanza de la música referidas a cuestiones de hábitos de orden de la clase.

Con respecto al Episodio II, se identificó que la noción de esquema resultó pertinente para el análisis gestual de la docente (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Así, sus gestos se manifestaron como esquemas orientados hacia la transmisión efectiva de la consigna que guiaban a la actividad de enseñanza de la música hacia un sentido fuertemente productivo. Los gestos actorales de la docente reflejaron, de algún modo, la representación del pensamiento y las emociones que jugaban en su propio estilo de gestionar la clase (cuadro 3).⁵

A partir de la observación del Episodio II en la entrevista de autoconfrontación, fue posible interpretar que el registro epistémico de la docente estuvo representado por un juego de relación de los dos esquemas mencionados *de orden* y *de libre expresión*. Esta instancia resultó controversial en el proceso reflexivo. Si bien se promovió un trabajo con los niños de libre “imaginación” de los sonidos fuertes y débiles a través de dibujos en una hoja (sin ninguna fuente musical), se advirtió desde la dimensión constructiva que la docente aún no problematizaba sobre ello, sino que se justificó sobre aquellas intervenciones vinculadas a la dispersión que operarían como una limitación efectiva para lograr el orden de la clase. En la reflexión acerca de su trabajo, logró concientizar acerca de sus intervenciones actorales, sin lograr avanzar aún, en el modo de registro sobre el que operó en su actividad de enseñanza desde una posición que la mantendría alejada del propósito inicial que la sostuvo.

Para ampliar el análisis, fue fundamental retomar otro de los interrogantes centrales de la investigación acerca de la manera en que la docente gestionó el género y

5. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

Cuadro 3

Videoscopía	Entrevista de Autoconfrontación
<p><i>Episodio II</i></p> <p>- DOCENTE: Escuchen que tenemos mucho para hacer... todas estas últimas clases que pasaronnnnn... estuvimos investigando algo del sonido. Estuvimos investigando el sonido...</p> <p>- NIÑO: El sonido fuerte y el sonido débil.</p> <p>- DOCENTE: Exactamente... ¡Exactamente! Y hoy vamos a hacer un trabajo de I M A G I N A C I Ó N... (Gesticulando y alargando la palabra...) nosotros a los sonidos... ¿Los podemos ver con los ojos?</p> <p>- NIÑO: Noooo...</p> <p>- DOCENTE: Son invisibles. Podemos ver el instrumento que lo produce, pero... pero el instrumento no hace sonido solo sí... toco... si toco el sonido, no tengo una materia visible.</p> <p>- NIÑO: ¡Lo tengo que tocar!</p> <p>- DOCENTE: Es invisible... entonces... hoy nos vamos a imaginar en nuestra mente... ¿Si tuviera forma?... ¿Si tuviera color?... ¿Cómo sería un sonido fuerte? (Gesticula con movimientos actorales).</p> <p>- DOCENTE: ¿Y si tuviera forrrmmmaaa?... ¿Y si tuviera colorrrrr?... ¿Cómo sería un sonido débil? (Actuando y gesticulando).</p> <p>- NIÑO: Con una rayita.</p>	<p>- INVESTIGADOR: ¿Y cuál sería el propósito en esa re-intervención que vos estás planteando?</p> <p>- DOCENTE: Y sería primero, ver si ellos realmente percibennnn... tal como yo creería o especulo... que es claramente perceptible en la música en los ejemplos que tomé los cambios de sonoridad si realmente es así para ellos. Por ejemplo, si realmente se percibe y si eso se traduce en un movimiento igual. No tan dirigido, me parece, tal vez...</p> <p>- INVESTIGADOR: Sería una alternativa...</p> <p>- DOCENTE: ¡Sí!</p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Algo más? ¿Qué te sugiera?</p> <p>- DOCENTE: Sí. Que hablo mucho.</p> <p>- INVESTIGADOR: ¡Ajá!</p> <p>- DOCENTE: Hablo mucho...</p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Cómo sería eso?</p> <p>- DOCENTE: Ehhh... ja, ja, ja... yo soy humor en general... soy verborrágica. Yyyyy... en realidad cuánto más chicos son, uno tendría que... mmmm... las consignas tendrían que ser más cortas, más concisas, menos charla. Y yo a veces me voy porque me gusta... porque bromeo, payaseo... corro... porque es un poco mi impronta...</p>

continúa en la página siguiente

viene de la página anterior

Videoscopía	Entrevista de Autoconfrontación
<p>- DOCENTE: ¡Hay nadie cuente! ¡Nadie cuente!... Que nadie cuente porque lo vamos a materializar. Porque la imaginación la vamos a volver realidad. ¿Saben cómo?</p> <p>- NIÑO: Nooooo...</p> <p>- DOCENTE: ¡Muy fácil!... ¡Con una hojita y un crayón!... ¡Así de fácil!</p>	<p>pero me parece que colabora a veces en... cierta dispersión.</p> <p>Que a veces tanto, tanto, tanto... a veces... más cortito y al pie diríamos... ¿no?</p> <p>- INVESTIGADOR: Bien.</p> <p>- DOCENTE: Me cuesta... eh... eh...</p> <p>- INVESTIGADOR: O sea que eso observas.</p> <p>- DOCENTE: Sí, sí... Es cómo un problema... una limitación... algo para trabajar, diríamos. Como aprender aaaa... más cortito, menos información verbal.</p>

el estilo profesional en la enseñanza de la música. Cabe destacar que encontramos en la actividad de la docente un fuerte componente de la acción que se definió en función del género profesional del educador musical para la educación inicial. Los esquemas desde los que organizó su actividad se distinguieron por un amplio repertorio de actos instituidos que forman parte de la historia de la educación musical en cuanto a la búsqueda de la expresión y sensibilización musical en la educación inicial (Akosky, 2011). De esta forma, la docente fue considerada como un sujeto actuante y el género profesional ejerció sobre él mismo una función psicológica que impactó sobre la organización de la actividad (Clot, 2002). La identificación fue posible a partir de cruzar las expresiones de la docente en la entrevista inicial con las actividades registradas en los episodios de clase, que la matriz profesional sobre la que asentó su actividad se transformó en un instrumento de la acción a partir de su particular estilo de acción (Clot y Faïta, 2002).

El estudio sobre el interrogante planteado en torno al género profesional y el impacto en la actividad de enseñanza de la música nos conduce a continuar ampliando y profundizando la interpretación del caso presentado.

Conclusiones

La actividad de la docente de música se analizó a partir de los instrumentos propuestos por la perspectiva clínica de la actividad (Clot y Faïta, 2002; Rickernmann, 2007). Las contribuciones metodológicas que se desprendieron de la actividad, posibilitaron la indagación empírica del caso bajo estudio y el abordaje de las cuestiones del género social del oficio profesional, de los criterios epistémicos y pragmáticos que guiaron a las acciones de enseñanza, el reconocimiento de la distancia entre la tarea prescrita y la actividad real y la manera en que la docente gestionó el género profesional en la enseñanza de la música en la educación inicial. Las situaciones de trabajo analizadas mostraron que las mismas fueron organizadas sobre una frágil lógica disciplinar de la educación musical que resultó excluyente de los enfoques críticos/interpretativos contemporáneos (Belinche y Mardones, 2006), y dieron cuenta que la docente se alejó del contenido inicialmente propuesto en la secuencia inicial de actividades.

Se consideró que la docente estructuró su actividad de enseñanza de la música en la educación inicial a partir de dos núcleos de esquemas organizadores sobre *la búsqueda del orden* de la clase y *la búsqueda de la libre expresión* que le posibilitaron la reproducción, transferencia y el análisis de la actividad en situación (Pastré, 2007). En relación a los modos de organización de la actividad, se cree que el orden de la clase constituyó un esquema central que se instaló a partir de las premisas instituidas por la educación inicial. Durante décadas, la educación musical sirvió a la educación inicial como una herramienta para lograr el orden y disciplina de los grupos de niños pequeños. Las acciones de enseñanza se centraron en la reproducción de amplio repertorio para la inculcación de hábitos de escucha y de orden en los niños pequeños. Dichas acciones operaron en cada situación como esquemas que simplificaron la música como saber y funcionaron como actividades fragmentadas (por fuera del contexto de referencia) que las desviaron del campo disciplinar. El proceso de conceptualización de la docente se focalizó sobre una dimensión productiva para la resolución de un problema práctico o *conocimiento operatorio*, sin avances ni transferencias al plano de la representación o *conocimiento predicativo* sobre su actividad.

En las actividades de enseñanza de la docente fue posible identificar un fuerte componente de la acción que se definió en función del género profesional del

educador musical para la educación inicial. De esta manera, se observó que el género impactó de sobremanera sobre el “papel” que la docente interpretó “sonando” como el *diapasón* o instrumento de su aprendizaje profesional (Clot y Faïta, 2009). El enfoque expresivista instituido en la educación musical en la Argentina sirvió como matriz para la interpretación de los presupuestos sociales de la actividad de la docente en cuanto a la búsqueda de los medios de expresión tales como movimientos corporales, dibujo, canto, etc., de las actividades de enseñanza propuestas para la educación inicial (Belinche y Mardones, 2006). Se reconoció en el estilo actoral de la docente una metamorfosis del género del educador musical durante la propia acción. A partir del mismo, se visibilizó la distancia que la docente interpuso entre lo previsto, su acción y su propia historia (en este caso de actor-clown) que fue ajustada y recreada (como un esquema invariante-adaptativo) a la actividad conjunta en la situación de clase y su importancia radicó en considerar las condiciones poco favorables para asumir una postura epistémica en torno a la construcción de su relación con el saber desde una posición subjetiva y social (Charlot, 2008). En consecuencia, la asunción de una postura epistémica en la actividad de enseñanza de la música, conllevó a pensar la misma desde la didáctica profesional, como un proceso que posibilitó la interpretación, producción y transformación de sentido del trabajo profesional docente (Pastré, 2007).

De este modo y en consonancia con el desarrollo profesional, se pretendió en este trabajo la integración del análisis conjunto por parte de los investigadores y de la docente para ir más allá de la simple consideración de la “clase de música” como un espacio de entretenimiento y solaz. Así, se trató de ampliar la conceptualización de la gestión profesional desde la didáctica profesional de manera que el estudio contribuya a la mejora de las actividades de los docentes en enseñanza de la música en la educación inicial en nuestro país con vista al desarrollo y mejora de las competencias profesionales.

Bibliografía

Akoschky, J. (2011). La música en el aula. En J. Akoschky, P. Alsina, M. Díaz y A. Giráldez, *La música en la escuela infantil (0-6)*, (pp. 39-100). Barcelona: Grao.

- Belinche, D. Larregle, M. y Mardones, M. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Buenos Aires. Editorial: EDULP.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes en música*. Buenos Aires: Editorial Maipú.
- Chevallard, Y. (1983). *La transposition didactique*. Francia: Grenoble, Éd. La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. y D. Faïta. (2002). *Géneros y estilos en el análisis del trabajo. Conceptos y métodos* [Traducción: Unipe]. www.ucm.es/cont/.../clot_yvestexteclot4_3.pdf.
- Clot, Y. (2009). *¿El trabajo sin seres humanos?* Madrid: Modus Laborandi.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. París: PUF.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Malbrán, S., Furnó, S. y Espinosa, S. (1990). *Resonancias. Guía de Aprendizaje Libro I y II*. Buenos Aires: Editorial Riccordi.
- Pastré, P. (2007). Algunas aproximaciones sobre la organización de la actividad docente. En *Investigación y formación. Los organizadores de la actividad docente*, (56), 1-10.
- Pastré, P. (2008). Aprendizaje y actividad. En Lenoir y Pastré (2008), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (Traducción: Unipe). Toulouse: Octarès édition.
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y profesionalización. En *Educación, ciencia y sociedad (competenza e professionalità: education sciences 6 societ)*.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198 [Traducción: M. T. D'Meza y R. Molina-Zavalía, 2012]. La didáctica profesional. Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).
- Resolución N° 111/10. La Educación Artística En El Sistema Educativo Nacional. Resolución CFE N° 111/10 – Anexo, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 25 de agosto 2010.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para construcción de una identidad profesional. *Revista científica ECCOS*, 9(2), 435-463.
- Rickenmann, R. y Córdoba, A. (2009). L'analyse des psatiques et le pilotage des conduits. *Pensamiento, palabra y obra*, 3(3).
- Rickenmann, R. y Alfonso, M. (2010). La construcción y difusión del saber profesional del artista docente en las prácticas de formación superior: tensiones y prácticas de referencia de teatro en la formación de profesorado. En *Pensamiento, Palabra... Y Obra*, 87, 88-98, julio-diciembre 2012.

- Samurçay, R. y Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions. En R. Samurçay y P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarès.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Theureau, J. (2010). Las entrevistas de autoconfrontación y de reintroducción en situación por las huellas materiales y el programa de investigación. En *Cursos de Acción* (Traducción: UNIPE). <http://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. En J. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et saviors d'action* (275-292). París: PUF.
- Vinatier, I. (2010). La entrevista de co-explicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del "sujeto capaz". *Recherches en Education - Hors Série*, (1) [Traducción: E. Muñoz de Corrales].