

El análisis de la actividad de enseñanza en contexto real de trabajo: un dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios

PROFESION ACADEMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Dra. Nora Cascante Flores¹

¹ Universidad de Costa Rica, Costa Rica, nora.cascante@ucr.ac.cr

RESUMEN

La formación pedagógica para docentes universitarios, requiere de un abordaje que supere una visión técnica e instruccional, por lo que es pertinente investigar y desarrollar dispositivos que les permitan a los profesores universitarios ampliar la comprensión de sus acciones, sus valores e intenciones, integrando el concepto de transformación y desarrollo profesional desde sus contextos de trabajo reales.

La interrogante que orientó esta investigación fue ¿Cómo a través del análisis de la actividad de enseñanza en un contexto real de trabajo, el docente universitario construye su experiencia profesional y cómo desarrolla su competencia pedagógica?

Para responder el cuestionamiento, se desarrolló un dispositivo pedagógico que permite analizar la enseñanza universitaria como actividad, en contexto de trabajo real, como una estrategia para desarrollar la dimensión pedagógica propia del trabajo académico con docentes universitarios.

La investigación se apoyó en tres premisas teóricas: la primera concibe el análisis de la actividad a partir de un enfoque ergonómico, según la tradición francesa (Daniellou y Béguin, 2004); la segunda es la noción de acción situada, adoptada como perspectiva

de análisis de la actividad de enseñanza (Lave, 1993) y en tercer lugar la formación pedagógica es comprendida como un proceso histórico, situado y personal de comprensión y transformación.

Coherente con lo anterior, se adoptó la perspectiva metodológica de investigación colaborativa y de desarrollo profesional (Desgagné, 2001), la cual permitió reconocer la voz de los profesores colaboradores como constructores de su proceso de formación.

El dispositivo de formación permitió analizar la actividad de enseñanza con los profesores universitarios a partir de sus representaciones, de sus marcos de referencia, teniendo en cuenta la complejidad y la naturaleza emergente de las acciones educativas reales como una perspectiva de desarrollo pedagógico.

Una de las conclusiones sobresalientes de este proceso es que les permitió a los profesores colaboradores comprender y transformar su actividad de enseñanza partiendo de marcos productivos en los cuales se delimita lo que se "debe" hacer en la clase universitaria, hacia marcos constructivos enriquecidos por los procesos de análisis de la actividad de enseñanza y a las propuestas de cambio como aprendizajes a lo interno del dispositivo pedagógico.

Palabras clave: Formación pedagógica, Actividad de enseñanza, Trabajo real, Acción situada

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se articula bajo la problemática de la formación pedagógica de los docentes universitarios, la cual evidencia desarrollos importantes desde diferentes enfoques. La revisión de investigaciones en esta temática, nos permite advertir dos grandes orientaciones en las que se agrupan los modelos de formación pedagógica para docentes universitarios.

La primera orientación tradicional o clásica refiere a los modelos de formación que tienen como objetivo dotar a los docentes universitario de un conjunto de temas y técnicas que deben ejecutar como garantía de una enseñanza de calidad. En ese sentido, Langevin, Biloudeau, Boisclair y Braccon (2007) y Sorayan y Frenay (2010), describen que estos modelos establecen la formación de los docentes universitarios, como la adquisición de un conjunto de conocimientos académicos y el dominio de un repositorio de técnicas que aseguran la calidad de la enseñanza, sustentándose en el discurso prescriptivo que indica el deber ser y hacer del profesor.

La segunda agrupación emergente de orientación práctica y de carácter constructivo, describe los modelos que conciben la formación pedagógica de los docentes universitarios como una relación subjetiva, en la que se conoce mediante la interacción de los sujetos y se procede de forma interpretativa y reflexiva, tomando en cuenta la realidad práctica en la que se desarrolla el quehacer docente.

Esta orientación de formación emergente, con un marcado carácter constructivo intenta superar los modelos centrados en la transmisión y reproducción, dirigidos a modelos que contemplan procesos complejos y multidimensionales. Desde esta perspectiva se advierten varias posiciones que se diferencian por su alcance, ya sea porque incorporan en los procesos formativos **la reflexión** como elemento orientador Kreber y Kranton (2000), Brockbank y McGill (2007), Soroyan y otros (2006); otros que toman como base **la reflexión y la investigación** Boyer (2003), Pill (2005). Knigth (2008), Rege y Berthiaume (2009) y otros modelos que articulan **la reflexión, la investigación y la innovación**, como parte de los procesos formativos (Da Cunha y Lucarelli (2006), Lucarelli (2009), Bédar y Bécharde (2009). Los modelos bajo esta perspectiva constructiva, aluden a una formación pedagógica como parte del desarrollo profesional del docente universitario, en las que se sugiere la incorporación armoniosa de diferentes niveles inter institucionales, institucionales y el escenario particular de la cotidianidad de los docentes en su ejercicio.

Con base en lo anterior, podemos reconocer que en materia de formación pedagógica de docentes universitarios hay un creciente desarrollo y si bien se ha avanzado en una perspectiva constructiva, es necesario profundizar en un nivel pedagógico articulado con la noción de trabajo real en contextos situacionales. En los procesos detallados anteriormente, no se evidencia explícitamente la noción del contexto real, ni las situaciones de trabajo que acontecen en la enseñanza universitaria, como elemento sustantivo para la formación pedagógica.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Dados los antecedentes expuestos en el apartado precedente y la necesidad siempre imprescindible de fortalecer la formación pedagógica de los docentes universitarios, es oportuno una perspectiva de formación en la que se considere el estudio de la actividad de trabajo real en el contexto donde se desarrolla la docencia; de modo que se genere un espacio en el que se potencie su voz, desde sus experiencias, en sus contextos de actuación, que les permita comprender y transformar su actividad de enseñanza.

Esta investigación formula una propuesta formativa que destaca la noción de formación

como un proceso histórico, situado y personal, en la que los docentes universitarios gracias a sus experiencias y en un espacio propicio en el que pueden mirar y estudiar su actividad de enseñanza, amplíen la comprensión sobre su accionar, acercándose así a nociones de transformación más adecuados a los contextos de actuación. Lo anterior se fundamenta en el hecho que las alternativas para fortalecer y cambiar una actividad como señala Noulín (2010), están en dependencia directa con los actores, en nuestro caso los profesores, quienes son los que proporcionan sentido a los cambios que se puedan generar, los cuales son configurados a partir del encuentro con sus vivencias particulares, es decir, desde su actividad de enseñanza real. La experiencia formativa planteada bajo las consideraciones anteriores, permite comprender y transformar la actividad de enseñanza desde marcos operativos en los que se delimita lo que se “debe” hacer en el aula universitaria, hacia marcos más constructivos en los que en conjunto con los colaboradores se enriquezca las acciones educativas con los aprendizajes construidos gracias al análisis de sus experiencias.

Particularmente se plantea el análisis de la enseñanza desde la perspectiva ergonómica de la actividad, como una vía para la formación pedagógica de los docentes universitarios, ya que permite un acercamiento, análisis, comprensión y explicitación de la actividad real en contextos situacionales. Esta nueva ruta formativa supone abordar el análisis de la actividad como una oportunidad para que los docentes al reencontrarse con ella desde las situaciones de trabajo vividas, les permita interrogar la naturaleza de su labor, de modo que accedan a una nueva apropiación de su actividad. Este proceso como señala Rabardel y Pastré (2005), de una nueva apropiación de la actividad, se desarrolla cuando los sujetos reelaboran una situación, es decir, transforman la situación al confrontarla y al expresarla descubren el problema a partir de sus propios recursos, contribuyendo así a su solución; dado que en el proceso de explicitación identifican los elementos que constituyen el marco de referencia para su actuación desde la tarea que les es encomendada y las adaptaciones a las situaciones que acontecen en la cotidianidad.

Analizar la enseñanza como actividad desde la perspectiva ergonómica de trabajo, implica reconocer que esta no se limita a una ejecución automática de reglas o prescripciones, supone una actividad de constante transformación de la realidad que los sujetos realizan, ya que como señala Dejours (2012), el trabajo como acción transformativa del sujeto, permite a quien lo realiza, en nuestro caso el docente, construir nuevas habilidades al enfrentarse consigo mismo y reconocer sus límites y posibilidades en situación de trabajo.

La perspectiva del análisis de la actividad parte de una noción constructiva que no se limita a una noción adaptativa de ejecución del trabajo, Barcellini, Van Belleghem, Daniellou (2013), apuntan que este tipo de análisis contribuye a la concepción de situaciones que actúan como punto de apoyo para discutir sobre: la noción, el planteamiento, el diseño, las experiencias desarrolladas en situaciones de trabajo, que se convierten en nuevas posibilidades o soluciones producidas en un proceso de construcción por parte de los propios actores.

Este abordaje investigativo, contribuye al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, para actuar en la transformación de las situaciones de trabajo. Al respecto Lantheaume (2006), señala que este tipo de análisis necesita de una postura diferente, es ineludible situarse del lado de los que trabajan. Destaca, además, que no es posible mejorar la calidad del trabajo de los profesores cuando el trabajo real es oculto, por lo que es necesario visibilizar el trabajo real de la enseñanza, para comprenderlo tal como es, cómo es vivido, experimentado y reconfigurado por los propios actores y no constreñirse únicamente al estudio del cumplimiento de las demandas exógenas o estándares de producción de la actividad para su evaluación Lantheaume (2006).

El análisis de la actividad real de enseñanza no parte de un examen para determinar los aciertos o desaciertos de un sujeto en situación de trabajo, este tipo de análisis toma en cuenta lo que hace, lo que no se hace, lo que se quería hacer y lo que los actores tienen que decir de su experiencia, de tal forma que permita hacer reelaboraciones de acuerdo a las características de los estudiantes y los contextos en que se desarrolla esa práctica. Lo anterior obedece como señala Leplat (2011), a la función integradora de la actividad de **trabajo**, en la que se entretienen la perspectiva de las exigencias de las **tareas o prescripciones**, con las aptitudes y secuencias operativas mediante las cuales los individuos responden a las exigencias de la tarea, también se conoce como **actividad o trabajo real**.

Esa distancia entre lo que se propone y se logra, obedece a las distintas maneras de realizar el trabajo y responde a las variaciones de la situación, al estado de ánimo y al estado afectivo y fisiológico. En este sentido, es oportuno advertir que no se debe confundir lo realizado, con la propia actividad, que comprende entre otros aspectos lo que no se hizo, lo que no se llega a hacer y lo que se quería lograr o se habría podido hacer, en ese sentido, tal como lo señala Clot (1999), la actividad opuesta o suspendida también forma parte de la actividad real.

Coherente con lo anterior, se integra la perspectiva de **la acción situada** para el análisis de la actividad de enseñanza, dado que este posicionamiento radica en estudiar cómo las personas utilizan las circunstancias para efectuar las acciones y no a la inversa, tratar de extraer la acción de sus circunstancias y representarla en un plan racional. La acción situada como señala Lave (2001), recupera la necesidad de considerar el comportamiento humano vinculado a las características del contexto, como elemento explicativo de la adquisición y uso del conocimiento. Este enfoque se fundamenta en la necesidad de vincular las relaciones entre personas y de las personas con los mundos constituidos cultural e históricamente. Al respecto Saury y otros (2006), señalan que desde esta perspectiva se coloca en el centro de la teoría las interacciones sujeto-entorno, el papel activo y constructivo de los sujetos en esa interacción, la importancia de las dimensiones culturales en el aprendizaje y el peso de la subjetividad en la experiencia, situación que es pertinente para los intereses de la investigación.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de investigación fue analizar la actividad enseñanza del docente universitario desde un contexto real de trabajo, como estrategia de desarrollo para la formación pedagógica. A partir de lo anterior se propusieron los siguientes objetivos específicos: Identificar los elementos organizadores de la actividad de enseñanza del docente universitario, Comprender la relación que existe entre la actividad de enseñanza prescrita y la actividad de enseñanza real, a partir de cómo los propios actores la conciben y desarrollan y finalmente Valorar los aportes de un dispositivo de formación pedagógica que parte del análisis de la actividad de enseñanza real en el contexto universitario.

4. METODOLOGÍA

Coherente con la problemática planteada, las premisas metodológicas que orientaron este proceso investigativo articulado en un dispositivo de formación, se sitúan bajo la perspectiva cualitativa. Particularmente la investigación se desarrolló bajo un **enfoque de investigación colaborativa y de desarrollo profesional** que permitió la participación activa de los profesores colaboradores como constructores de su proceso de formación. Este tipo de investigaciones como señala Van Der Maren (2004), pretende que el participante construya opciones para la mejora de la práctica educativa mediante la creación de herramientas, objetos materiales o

profesionales, ya que estas investigaciones se fundamentan en el desarrollo, por parte del participante, de habilidades y conocimientos como instrumento de progreso profesional, ya que el análisis de las situaciones en este tipo de investigación no parte de un objeto externo, sino que toma en cuenta las habilidades y conocimientos particulares, los cuales son apropiados para diferentes oportunidades de formación.

Uno de los aspectos distintivos de esta perspectiva colaborativa de investigación es el destacado por Bourassa, Leclerc y Fournier (2012), Desgagné y Bednarz (2005), Sandín (2003) y Zuber-Skerritt (1992) al argumentar que la investigación se realiza con y no sobre las personas, legitimándolos como sujetos activos, que con su participación poseen potencialidad para transformar la situación estudiada, gracias a los procesos de diálogo y reflexión, y no se conciben como informantes pasivos. Así mismo, Desgagné (2001), señala que este enfoque de investigación requiere de la colaboración entre participantes e investigadores en torno a un elemento de la práctica que será "un objeto de investigación conjunto en el cruce de las preocupaciones de todos los participantes" (p. 52).

La investigación se desarrolló en la Universidad de Costa Rica y se contó con la colaboración de cinco docentes universitarios provenientes de diferentes unidades académicas. Los colaboradores estuvieron dispuestos a formar parte del proceso formativo ya que estaban interesados en fortalecer su trabajo docente. Como parte de los criterios para participar en el estudio era necesario que estuvieran desarrollando un curso, era importante que ya hubiera dado inicio con el fin de influenciar su programación, ni la naturaleza de las actividades que se desarrollaban habitualmente, para que el análisis de la actividad fuera lo más próximo a la actividad real.

Para esto se configuró un dispositivo de formación que permitiera realizar un proceso de análisis de la actividad de enseñanza en el contexto universitario para promover la transformación y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Este se orientó al encuentro con la actividad de enseñanza cotidiana de los profesores colaboradores, con el fin desagregar, mirar con detalle y conocer las experiencias vividas desde su contexto situacional. En el desarrollo del dispositivo se articuló una serie de principios que orientan el análisis de la enseñanza desde la perspectiva de la actividad, los cuales no se presentan como una estructura jerárquica de pasos a seguir, si no que se construyen durante todo el proceso entre los que destacan: la participación voluntaria, la reflexión, la colaboración y diálogo reflexivo, mediación o regulación y noción de transformación.

El proceso de análisis de la información de la investigación se caracterizó por ser interactivo y no lineal, se entrelazó como una experiencia viva con los datos que representan las descripciones de la experiencia vivida por los colaboradores y no se asumen como información aislada de su contexto situacional, como señala Van Maren (2003), son transformaciones en sí mismos de las experiencias dadas por los colaboradores. Se optó por un proceso de **análisis temático**, el cual consiste como señala Paillé y Mucchielli (2006), en "la transposición de un corpus dado en una serie de temas que representan el contenido analizado y que están relacionados con la orientación de la problemática de investigación" (p.162). Este tipo de análisis temático se destacó por un proceso cíclico que implicó ir y venir entre los datos, los propósitos de la investigación, así como varias lecturas minuciosas, particularmente como señala Paillé y Mucchielli (2006), este tipo de análisis consistió en proceder sistemáticamente en la identificación reagrupamiento y subsidiariamente al examen discursivo de los temas abordados en el corpus que puede ser una entrevista textual, en un documento organizacional o notas de observación" (p.162), entre otros. En el caso de esta investigación, se toma como corpus las narraciones, reflexiones, expresiones escritas e imágenes compartidas por los colaboradores en las diferentes sesiones del dispositivo de formación en el

que participaron.

5. RESULTADOS

El proceso desarrollado en el dispositivo de formación pedagógica, destaca que la adopción de los principios de la actividad desde el trabajo real, así como la perspectiva de la acción situada y un enfoque de investigación colaborativo, nos permitió acercarnos a escenarios reales y más pertinentes a las vivencias en los contextos de enseñanza universitaria.

La experiencia desarrollada ofreció situaciones que invitaran a los colaboradores a analizar la actividad de enseñanza real desarrollada en sus contextos profesionales. En cada uno de los encuentros grupales o individuales se promovió un acercamiento progresivo que suscitara una zona interpretativa para los colaboradores, de modo que al comprender su actividad de enseñanza se plantearan nociones de transformación situacionales.

El desarrollo del dispositivo concretó oportunidades para generar interacciones colectivas en las que se pudieran exponer, intercambiar, debatir diferentes puntos de vista acerca de los aciertos o desaciertos de la actividad de enseñanza en los contextos particulares de los colaboradores. En ese sentido, la experiencia no se limitó a explicaciones o exposición de información por parte de un experto ajeno a la situación, sino que se promovió un acompañamiento que animara las interacciones, cuestionamientos y reflexiones durante el proceso.

En el proceso del análisis temático desarrollado, se obtuvo lo que denominan Paillé y Mucchielli (2006), una síntesis temática, en la que se configuró un árbol temático con temas principales y subsidiarios que conformaron la orientación del análisis, entre los que destacan: el trabajo prescrito y el trabajo real: compartiendo la experiencia, las estrategias pedagógicas en la interacción de la clase: las voces de los sujetos que enseñan y los que aprenden, el proceso evaluativo, sinergias entre aprender y aprobar: reflexiones y prácticas y finalmente el tema de lo vivido, lo aprendido y la prospectiva.

La riqueza de las experiencias compartidas por los docentes colaboradores en el dispositivo de formación mediante su proceso de análisis, permitió acercarnos a su actividad de enseñanza real, al explicitar su actividad, advierten varios elementos organizadores de la misma que pasan por articular los aspectos prescriptivos y las situaciones emergentes que implican nuevas preocupaciones pedagógicas; estas preocupaciones se constituyen en oportunidades de imaginar posibilidades para fortalecer sus actividades de enseñanza. Así, por ejemplo, al inicio de sus descripciones los colaboradores compartieron sus preocupaciones por el cumplimiento de las prescripciones, particularmente, en lo referente a los contenidos y formas de evaluación estipulados en los planes de estudio. En sus relatos advierten la necesidad de pasar a un nivel más amplio con sus estudiantes, para desarrollar procesos comprensivos y no sólo la adquisición de información.

En ese proceso dialógico, los colaboradores miraron con detalle las particularidades de su trabajo, explicitando las intenciones, las decisiones y las acciones referidas al desarrollo de la actividad desde sus contextos situacionales. Este devenir los acercó a una toma de conciencia que conlleva a rupturas de las actividades habituales; dado que al hacer un análisis retrospectivo de ellas permiten un entendimiento más profundo, en términos de lo que Lave (1996) denomina extender lo que se conoce más allá de la situación inmediata a escenarios

más amplios con el fin de producir una nueva comprensión.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El dispositivo de formación pedagógica desarrollado con los docentes colaboradores en el que realizaron un análisis de la actividad de enseñanza permitió destacar los siguientes aportes:

Identificar los elementos organizadores de su actividad de enseñanza destacando aspectos prescriptivos y emergentes de acuerdo con sus contextos situacionales. Esto permitió a su vez comprender la relación que existe entre la actividad de enseñanza prescrita y la actividad de enseñanza real, a partir de cómo los propios actores la conciben y desarrollan, de modo que advirtieron que la actividad de enseñanza es objeto de constantes reelaboraciones, gracias a su naturaleza interactiva y situacional que acontece en conjunto con los estudiantes y las emergencias contingentes.

El proceso de análisis de la actividad les permitió a los colaboradores construir una nueva comprensión de la particularidad de su trabajo, por ejemplo, como parte de este proceso, se logró superar el posicionamiento de una actividad de enseñanza predecible y lineal, por una perspectiva más amplia y flexible en la que se consideran elementos situacionales que configuran y modifican la actividad de enseñanza, ajustada a los contextos de actuación en los que se gestan los diferentes cursos.

Este dispositivo de formación brindó condiciones oportunas para que los colaboradores transitaran en un devenir de transformación de su actividad, entendida como un proceso de construcción de nuevas ideas o propuestas que conjugan elementos situacionales de la actividad de enseñanza, para generar cambios en el desarrollo de la misma. Con base en lo señalado por Pastré (2006), la actividad constructiva puede continuar más allá del cumplimiento de una meta, en la medida en que el actor retome la acción pasada y mediante un análisis retrospectivo de su trabajo configura la actividad en esfuerzos de mejora para enriquecer la comprensión.

Finalmente es oportuno destacar que el dispositivo de formación desarrollado en esta investigación, constituye un aporte al desarrollo de la pedagogía universitaria, pues ofrece un modelo de formación pedagógica, más amplio, que no se limitó a brindar información desde una perspectiva técnico instrumental de exponer contenidos que se aprenden como consecuencia directa. En su lugar, se desarrolló un espacio que permitió compartir y construir conocimientos, en éste se recuperaron las experiencias del campo profesional y al mismo tiempo se suscita la actividad real de enseñanza como fuente para aprender de ella, lo que conlleva a reinventar y construir nuevos abordajes de la actividad en el contexto universitario, contribuyendo así, al desarrollo profesional gracias a la fuerte vinculación que los docentes lograron con su actividad de enseñanza, mediante sus reflexiones, las experiencias compartidas y el debate colectivo sobre su quehacer. Esta dinámica permite confrontar ideas y aprender sobre ellas al acceder a su oficio, así mismo, al encontrar un espacio propicio para aprender con los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Langevin, L, Bilodeau, H, Boisclair, M y Bracco M. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy Presses de l'université du Québec.
- Saroyan, A, y Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Virginia: Stylus.
- Kreber, C, y Cranton, P. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Brockbank y McGill. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Society for Research into Higher Education. London: McGraw-Hill.
- Sorayan, A, Amundsen, C y MacAlpine, L et al. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Lave, J (2001). La práctica del aprendizaje. El problema del contexto. . In S. Chaiklin, y Lave, J. (Ed.), *Estudiar las prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires.: Amorrortu editores.
- Boyer, Ernest. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro* Mexico: Fondo de Cultura Económica Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pill, Amanda. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10: 2, 175 - 188.
- Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2005). *Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil*. Actas del I Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bédard, D. et Béchar, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Noulin, M. (2010). *Ergonomía. La Guía de la Sorbona (1 ed.)*. Madrid: Modus Laborandi.
- Rabardel Pierre & Pastré Pierre (2005) *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* Toulouse : Octarès, 2005. – 260 p. (Travail et activité humaine)
- Dejours, Christophe (2012) "Del trabajo a la subjetividad" en Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía. (1º Edición 2009).
- Barcellini, Flore, Van Belleghem, Laurent et Daniellou François (2013). Les projets de conception comme opportunité de développement des activités. In P. Falzon (Coord.) *Ergonomie Constructive* (pp. 191-206). Paris, France: PUF.
- Lantheaume, Françoise. (2008) De la professionnalisation à l'activité, Recherche et formation, n° 57
- Leplat, J. (2011). *La Técnicas de Investigación en Ergonomía* (Vol. 1). Madrid: Modus Laborandi
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Saury, J. (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Éducation Physique et Sportive*, 321, 5-11.