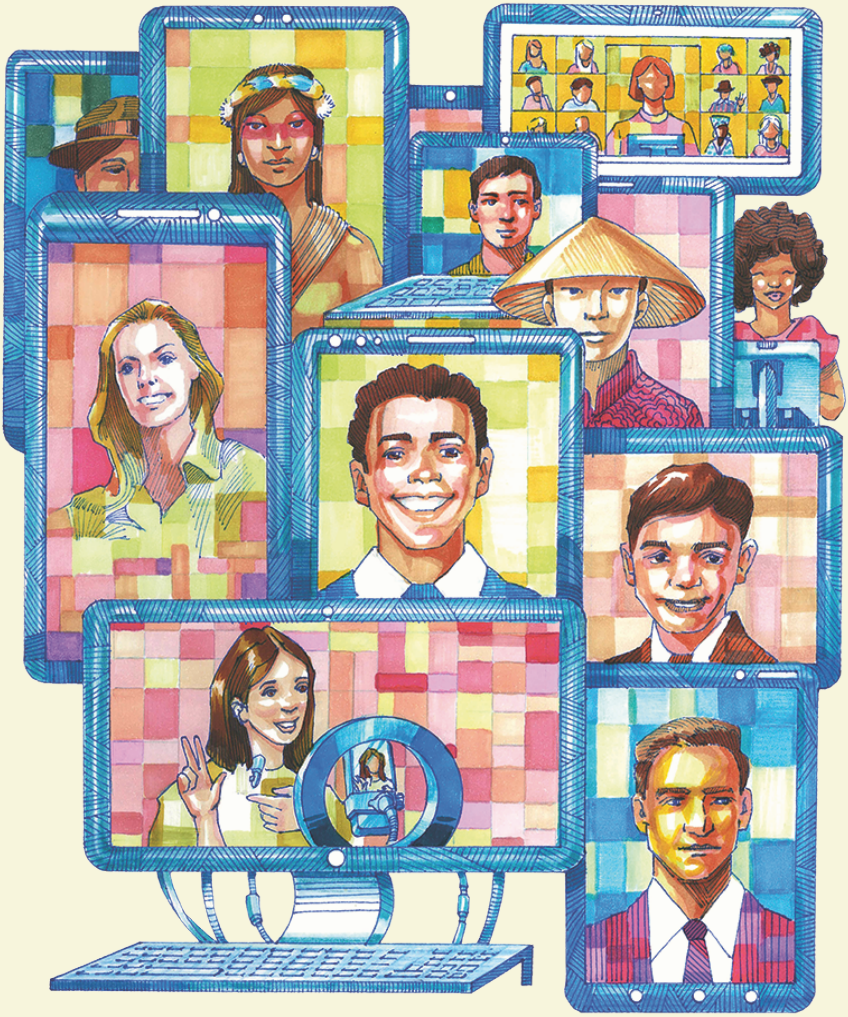
EDITORIAL UNAE

UNIVERSITÉ DE LYON
ENS DE LYON

Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass



Luis D'Aubeterre, Luc Ria
Coordinadores

CDD: 370

VIDEOFORMACIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL
DEL PROGRAMA NÉOPASS
ISBN: 978-9942-624-60-4
©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
Libro evaluado por pares doble ciegos
Primera edición digital: marzo, 2025
Colección Elizabeth Larrea de Granados

Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado, Luc Ria
Coordinadores de la obra

Cyrille Gaudin, Luc Ria, Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado, Patricia Pérez-Morales, Luis Leonardo Zambrano-Vacacela, Jaime Iván Ullauri-Ullauri, Paulina Mejía-Cajamarca, Christian Mendieta Chacha, Tania Calle García, Charly Valarezo Encalada, Janneth Anatolia Morales Astudillo, Jennifer Andrea Ordoñez Urgilés, Liana Sánchez Cruz, Giovanna Rosado Holguin, Silverio Jesús González Téllez, Daysi Karina Flores Chuquimarca, Lucas Lucken, Simone Luccas, Julia San Martín, Marion Van Brederode, Valérie Lussi Borer, Marc Blondeau, François Lambert, Coryse Moncarey, Catherine Van Nieuwenhoven, Clémence Jacq, Frédérique Mauguen
Autores

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)
Rebeca Castellanos Gómez
Rectora
Graciela de la Caridad Urías Arbolaez
Vicerrectora de Formación
Alexander Mansutti Rodríguez
Vicerrector de Investigación, Innovación y Posgrado

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Guillermo Morán Cadena
Director
Tatiana León Alberca
Especialista de publicaciones
Anaela Alvarado Espinoza
Diseñadora y diagramadora
Antonio Bermeo Cabrera
Ilustrador
Leonardo López Verdugo
Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec
www.unae.edu.ec
Teléfono: (593) (7) 370 1200
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)
Azogues, Ecuador

Consejo de Administración de la ENS-Lyon
Emmanuel Trizac
Presidente
Emmanuelle Boulinaeu
Vicepresidente Académico
Christine Pérez
Vicepresidente de Investigación
Vincent Michelot
Vicepresidente de Relaciones Internacionales
Stephane Parola
Vicepresidente Estratégico
Cécile O'Brien
Dirección General de Servicios

Diseño y desarrollos actuales de la tecnovideoformación en Francia

Capítulo 17. Diseño de un recurso de videoformación sobre la actividad de formadores docentes

Frédérique Mauguen
frederique.mauguen@ens-lyon.fr
Instituto Francés de Educación, Francia
Escuela Normal Superior de Lyon, Francia

Introducción

En este capítulo se explica el proceso de diseño de un recurso de videoformación sobre la actividad de los formadores docentes, desarrollado entre 2020 y 2023, como continuación del programa Néopass (Ria y Leblanc, 2011; Ria, 2022), que se lleva a cabo en el Instituto Francés de Educación (IFE) como una estructura de interfase entre la investigación, las políticas y las prácticas educativas. Este estudio fue realizado en el Centro Alain-Savary (CAS), adscrito al IFE, el cual se describirá brevemente para situar mejor el contexto en el cual se hizo este diseño. Actualmente, el CAS cuenta con cinco responsables de estudio, todos profesores de educación primaria y secundaria que han realizado trabajos de gestión escolar y/o de formación docente. Creado en 1993, el CAS es un centro nacional de formación de formadores, directivos, profesionales del ámbito educativo y de producción de recursos sobre prácticas educativas en establecimientos educativos y para territorios que enfrentan importantes dificultades sociales y escolares. Su trabajo prioritario

se refiere al aprendizaje escolar y, particularmente, en aquellos espacios en los cuales hay fuertes desigualdades socioeconómicas.

Asimismo, atiende a los profesionales y a grupos interprofesionales del ámbito educativo. En el IFE, el CAS encarna una modalidad de interfase, basada, particularmente, en herramientas teóricas y metodológicas de análisis del trabajo, a fin de documentar a) cuestiones relativas al proceso enseñanza-aprendizaje profesional, sobre todo a la formación docente y a la gestión en educación primaria y secundaria; b) la aparición de tensiones y dilemas que los profesionales encuentran en su trabajo diario y c) las formas de hacer el trabajo docente con un objetivo integral pero también, potencialmente, elaborando herramientas para los profesionales que quieran aprovecharlas.

Las actividades del CAS son plurales e intrínsecamente vinculadas. A saber: a) diseño e implementación de la formación docente a nivel nacional, 2) apoyo a colectivos de formadores o colectivos interprofesionales en las academias, 3) producción de recursos para la formación docente en un sitio específico y 4) comisiones de expertos en el ámbito de las políticas públicas en educación.

Asociado en 2010 al diseño de la plataforma Néopass@ction, el equipo del CAS contribuyó, posteriormente, a apoyar el uso de este recurso entre los formadores de docentes. Desde 2019, continuó su labor de recopilación de situaciones de formación profesional iniciada en un programa sobre la actividad de los formadores docentes en situaciones de tutoría y consultoría. Se privilegió trabajar estos contextos de formación continua de grupos docentes con formadores que no eran necesariamente principiantes.

El propósito de este capítulo es describir las primeras etapas de diseño de este recurso, actualmente en desarrollo, que estará destinado a la formación de formadores docentes con el objetivo de instruir las cuestiones específicas de esta profesión para comprender mejor los procesos implicados. En una primera parte, se describe el contexto de aparición de este proyecto de diseño de recursos en el panorama actual de la formación en Francia y, luego, en una segunda parte, se describe el contexto de su aparición en el IFE, en conexión y en resonancia con una diversidad

de resultados producidos por la investigación. En una tercera parte, se explican los principios de diseño retenidos por el equipo con respecto a los destinatarios específicos de este recurso (los formadores docentes) y, finalmente, se ofrece los resultados más destacados del primer procesamiento de datos.

Contexto de surgimiento del recurso

¿Quiénes son los formadores de docentes en Francia?

En el contexto francés, el término *formador docente* se refiere a una diversidad de profesiones y objetivos: a) formadores certificados (certificado de aptitud para las funciones de formador académico [CAFIPEMF] para educación primaria y certificado de aptitud para las funciones de docente de escuelas de máster formador [CAFFA] para educación secundaria). Son destacados a tiempo completo o relevados parcialmente de la actividad docente; b) inspectores que contribuyen a la formación de docentes y que gestionan la formación de formadores a escala más local o regional; c) formadores asesores de ingeniería que diseñan módulos o cursos de formación y los supervisan en la Escuela Académica de Educación Continua (EAFC); d) docentes de referencia o directivos de referencia obligados a trabajar con equipos docentes, personal de dirección o en formación sobre materias específicas (inclusión educativa, matemáticas, etc.); e) profesores-investigadores que forman a profesores en el Instituto Superior Nacional de Enseñanza y Educación (INSPE) en formación inicial, pero también en cursos como el Máster en Ingeniería y Consultoría en Formación.

Desde 2015, el Ministerio de Educación francés estableció un marco de competencias profesionales que define cuatro áreas principales para ayudar al formador a "pensar y situarse de forma autónoma en el marco de la profesión, (definida por estándares, reglas, valores), para ayudar al docente en formación a desarrollarse profesionalmente en su pensamiento y en su libertad de iniciativa" (Ministerio de Educación francés, 2015, p. 1).

Políticas públicas de formación

En esta etapa exploratoria del diseño, las situaciones profesionales recogidas documentan el campo de formación de grupos de docentes en formación continua en educación primaria y secundaria. En el contexto francés, se utilizan diversos métodos de organización colectiva de la formación según sistemas específicos: a) actividades educativas que corresponden a las horas de formación obligatoria que forman parte del servicio de los profesores de primaria; b) constelaciones en formato de formación de seis a ocho profesores alternando prácticas de campo, intercambios entre pares y aportes teóricos, establecidos por el plan de matemáticas (2018) y de francés (2019) en primaria; c) pasantías para la Formación de Iniciativas Locales (FIL); d) formación dedicada a establecimientos ubicados en Educación Prioritaria. Como puede verse, este es un sistema de formación en donde pueden intervenir muchos actores de diferentes organismos y estatutos según métodos más o menos coordinados en copresencia o alternativamente.

La decisión de documentar la formación colectiva estuvo particularmente motivada por la renovación del panorama formativo francés desde el 2018, tras las conclusiones de numerosos análisis o informes institucionales (Centro Nacional de Estudio de los Sistemas Escolares [CNESCO], 2020), que pusieron de relieve una serie de debilidades en la formación continua de los docentes:

> En la práctica, la formación continua todavía no concierne a todo el personal, aún a menudo, se percibe como una prescripción de arriba hacia abajo desconectada de las necesidades reales encontradas a diario y el personal docente se activa poco en su desarrollo profesional. El personal educativo está menos capacitado en Francia que en los países de la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico]. (p. 42)

Estos informes subrayan la mayor prioridad hacia la capacitación para apoyar las reformas, pero también cuestionan su impacto en las

prácticas docentes. En el año 2018, informe de las inspecciones generales propuso un cambio de paradigma: pasar de un modelo de formación de arriba hacia abajo, descrito como sobre el terreno, a un modelo que permita el desarrollo profesional y personal de los docentes.

Se destacan así varios elementos en la definición de una formación continua más eficaz: la capacidad de formar a partir de las necesidades y expectativas de los docentes en contextos situados y la coherencia reforzada de los actores formativos a escala nacional, académica y local. Se trata, por tanto, de pensar la formación de los formadores en consonancia con los renovados desafíos de la capacitación de docentes.

Estos direccionamientos dados a la educación continua son parte de las políticas de transformación de la acción pública de la New Public Managment "[…] centrada en el logro de objetivos de desempeño cuantificados, el análisis de los resultados de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas reconfigurando las metas, métodos y visiones de apoyo a los equipos directivos y docentes" (Rávez, 2023, p. 3). Estas visiones diferentes, potencialmente antagónicas, pueden generar tensiones que se han podido señalar en el observatorio de la actividad de los formadores del IFE.

En este contexto, una manera de perfeccionar la transformación profesional de los formadores bajo el efecto de las diversas limitaciones mencionadas sería desarrollando recursos para la formación de formadores que dan acceso a la profesión a través del análisis detallado de situaciones profesionales, identificando cuestiones vivas compartidas en la comunidad profesional docente y alimentadas por una diversidad de puntos de vista. Asimismo, también hay que devolverles la capacidad de actuar con un buen margen de maniobra en el curso normal de su trabajo (Clot y Simonet, 2015) para su propio desarrollo profesional. Se observa una fuerte demanda por parte de los profesionales de la formación como lo demuestra, por ejemplo, su participación cada vez más frecuente en cursos universitarios relacionados con profesiones formativas (másteres, diplomas universitarios, etc.).

¿Qué formación para los formadores?

La formación de formadores sigue varios caminos. A nivel institucional, la educación continua se despliega a escala nacional, académica y departamental. En la educación primaria está gestionada por inspectores y asesores educativos departamentales (CPD) y, en la educación secundaria, por inspectores del segundo nivel. La educación nacional moviliza también a socios institucionales (el INSPE, la Red de Formación Docente [Canopé] o el IFE, por ejemplo), pero también a operadores privados para contribuir a esta formación.

Los formadores también pueden formarse y desarrollar sus habilidades a través de cursos universitarios. Cada INSPE ofrece una Maestría en Prácticas de Ingeniería y Formación, así como diplomas de establecimiento o diplomas universitarios dedicados a la formación. De manera más informal, varias asociaciones de formadores (Asociación Nacional de Consultores Educativos y Otros Formadores y Asociación Francesa de Formadores de Profesores) organizan conferencias y formaciones para sus miembros.

La formación sindical también integra el panorama de la oferta de capacitaciones para formadores que, sin embargo, sigue estando distribuida de forma desigual en todo el territorio francés. Es decir: no siempre es bien conocida por los formadores ni reconocida por la institución. Nótese que, en el diverso conjunto de ofertas institucionales de formación para formadores, las propuestas se relacionan más con la capacitación disciplinar que con la formación en el análisis de su trabajo. Aquellos que se basan en análisis de prácticas no cuentan con recursos de formación en video que documenten situaciones profesionales auténticas.

La formación inicial se cubre a nivel académico y departamental. Existe un marco nacional para la organización del examen y la definición de la naturaleza de las pruebas. También se apoya a estudiantes en la preparación del CAFFA y CAFIPEMF, según diferentes condiciones. Finalmente, el apoyo a los docentes de referencia también lo brindan estos mismos actores.

Un diseño en la interfaz entre investigación, formación y profesiones educativas

En la base del diseño un observatorio de prácticas y herramientas para actuar en la formación

El trabajo de diseño de este recurso se basa en un conocimiento detallado de la profesión del formador desarrollado gracias a un observatorio continuo del trabajo de los formadores alimentado por intercambios con profesionales de la enseñanza y la formación (formadores e investigadores), en el marco de colaboraciones periódicas. Este observatorio dio lugar al diseño de varias herramientas que constituyen la base para el diseño del recurso sobre la actividad de los formadores.

Las primeras herramientas se diseñaron en el marco de la formación de formadores para el uso de Néopass@ction. Después de poner en línea un potencial entorno de formación (Néopass@ction) de 2011 a 2012, los diseñadores de la plataforma rápidamente observaron que los formadores de docentes podrían tener dificultades en el uso (contracultural) de recursos de video que muestran y analizan la actividad inicial de los docentes en situaciones profesionales ordinarias o problemáticas, desde su punto de vista.

El grupo de dirección científica de la plataforma decidió, entonces, ofrecer también recursos adicionales para guiar, orientar y apoyar a los formadores en sus propios métodos de diseño de su plan de formación, integrando los recursos videoscópicos del programa Néopass (Flandin *et al.*, 2015). Durante la capacitación nacional, diseñada con esto en mente, se ofrecieron contenidos y recursos de ergonomía enseñados (*ibid*) con el objetivo más amplio de ayudar a los formadores a diseñar e implementar dispositivos.

Seguidamente, se presentan aquí dos de esas herramientas probadas, modificadas y validadas por la comunidad profesional de formadores con el objetivo de equiparlos no para estandarizar sus prácticas, sino proponiendo puntos de referencia y puntos de vigilancia para ejercer mejor sus habilidades laborales.

Cinco grandes direcciones en la formación

La herramienta de la Figura 1 modela cinco direcciones principales en las que los formadores pueden invertir en la formación, cualquiera que sea el tema propuesto. Estas cinco direcciones no deben considerarse como etapas sino como componentes que se combinan en el trabajo del formador:

Figura 1. Cinco direcciones en la formación



Fuente: Centre Alain-Savary (2019, p.7)

Entender juntos la realidad

Esto supone aprender a leer las huellas del proceso de enseñanza aprendizaje en las clases, desde las secuencias de video o de audio o, incluso, desde las copias de los estudiantes; todo ello "para aprender a comprender cómo se articula la actividad de los estudiantes y la de los profesores: opuestas, incrustadas" (CAS, 2019, p. 7). Formar desde la realidad apela a varias capacidades identificadas por Picard (2020) como constitutivas de la profesión. La primera es la capacidad del formador para comprender y analizar situaciones de enseñanza y aprendizaje a partir de los

modelos y referencias de que dispone. La segunda es su capacidad para comprender los comentarios de los docentes en espacios de formación dialógica y realizar intercambios según los objetivos perseguidos. Estas prácticas lingüísticas están en el centro de la actividad del formador y se basan en numerosos conocimientos vinculados con los objetos de conocimiento, los saberes profesionales y los conceptos de aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes. Finalmente, el tercer componente es la capacidad del formador para diseñar ingeniería de formación utilizando herramientas y recursos.

Dar a conocer lo prescrito

Esto se refiere a traducir o reformular lo que se dice en los textos institucionales para discutir en la formación lo que todos entienden, lo que esto requiere y lo que es difícil de hacer.

Compartir referencias

Son todos los modelos y las herramientas "para pensar el mundo, desmenuzarlo y explicarlo con profesionales capacitados" (CAS, 2019, p. 7).

Atreverse a utilizar herramientas

Esto significa emplear recursos específicos para la clase, probarlos, hacerlos suyas.

Acompañar y brindar apoyo sostenido

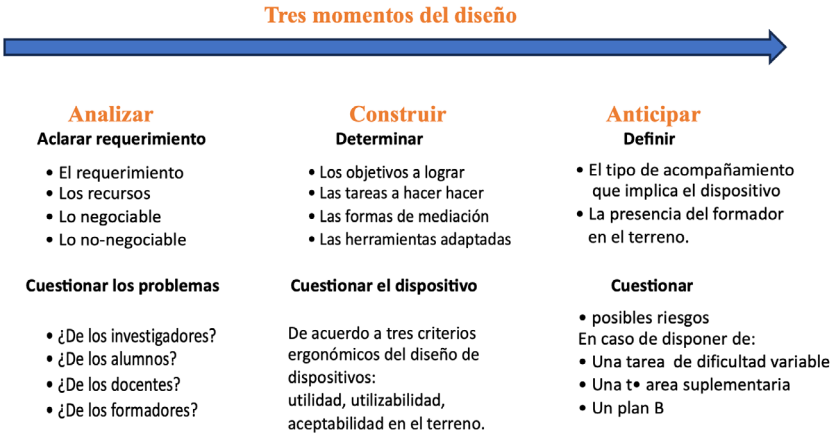
Supone pensar en métodos de apoyo que alternen el tiempo de la clase para observar, probar, dar capacitación dando referencias y discutir formas de hacer las cosas.

Tres etapas del diseño

Estas cinco direcciones toman forma en el proceso de diseño realizado en el CAS, representado en la Figura 2, a manera de secuencia en tres etapas distintas, cada una correspondiendo a diferentes tareas: a) diagnóstico del control, de los problemas subyacentes al tema de la

formación; b) la articulación entre objetivos, tareas y actividades, la elección y movilización de formas de mediación y herramientas *ad hoc* (conceptuales, metodológicas o técnicas), examinando cada elección a través del prisma de tres criterios de diseño ergonómico (Tricot *et al.*, 2003): utilidad, usabilidad y aceptabilidad desde el punto de vista del docente en formación, pero también del formador y c) la organización y los métodos de implementación del sistema de formación, siempre sujetos a cambios. En efecto, "muy a menudo, la realidad es siempre más compleja que la forma en que fue planeada, [el formador] se ve obligado a desviarse más o menos de lo que fue diseñado" (CAS, 2019, p. 15).

Figura 2. Momentos del diseño



Fuente: elaboración propia

Todos los datos preliminares recogidos en el marco del observatorio de la actividad de los formadores y los docentes en entrenamiento, con el fin de lograr la traducción más relevante posible y la más amplia difusión posible, permitieron delimitar las facetas de la actividad profesional más significativas desde el punto de vista de los mismos actores, la parte de lo que les pareció más esencial y lo que les podía plantear un problema.

Varios trabajos de investigación, como el de Jorro (2016), también contribuyen a comprender y calificar mejor la actividad del formador en:

> un género profesional que no está estabilizado (por falta de reconocimiento institucional) pero que tiende a aparecer con el surgimiento de varios sectores de actividad, en particular el campo de la educación. Formación de adultos, el ámbito de la salud donde existen los referentes de competencias del formador, el título profesional de formador de adultos. (p. 116)

Numerosos trabajos procedentes de diversos campos de investigación aportan una visión adicional de las situaciones y cuestiones profesionales que surgen en la actividad del formador. En este capítulo se optó por referirse a obras que tienen una entrada en actividad en común, pero que se clasifican de diferentes maneras según los diferentes marcos teóricos utilizados.

La actividad de los formadores documentada por investigaciones

Una actividad interminable

Varios estudios han analizado la actividad de diseño de los formadores en su dimensión preparatoria y su implementación. Una de las características de esta actividad es ser interminable, sin principio ni fin (Olry y Vidal-Gomel, 2011), hecha de continuos ajustes y reconfiguraciones entre la prescripción y las expectativas de los aprendices en una formación para comprender entre conocimientos teóricos y experiencias, entre propuestas de contenidos y aprendizajes difíciles de anticipar. De acuerdo con Béguin (2003, como se citó en Olry y Vidal-Gomel, 2011), "esta visión cíclica del diseño conduce a una visión muy diferente del enfoque clásico de la ingeniería, donde el diseño es visto como un cambio de estado durante el cual se debe resolver un problema" (p. 120).

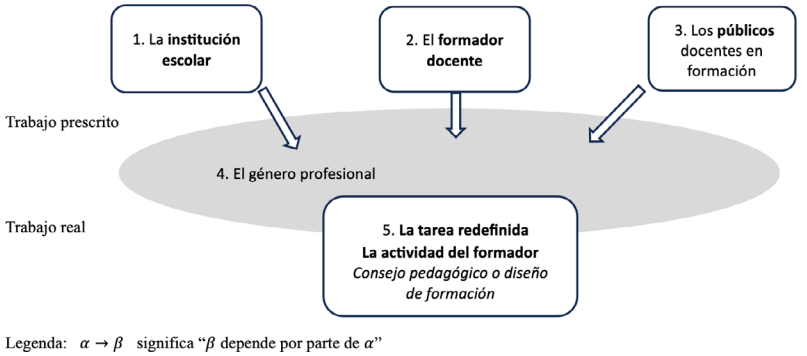
Una actividad multidireccionada y multifinalizada

Según Goigoux y Serres (2015), la actividad del formador es multidireccionada y multifinalizada (ver Figura 3). Estos autores proponen una

modelización de la actividad en el marco de la formación profesional de los estudiantes del Máster en Formación de Formadores para ayudarlos a teorizar su práctica.

La actividad "se analiza a través de lo que cada actor implementa para llevar a cabo la tarea que se propone (la tarea redefinida en el sentido de Leplat, 1980), en un contexto dado, en respuesta al trabajo prescrito" (Goigoux y Serres, 2015, p. 3). Persigue varios objetivos en función de los múltiples destinatarios que constituyen el entorno en el que se despliega (profesores, jerarquía, el propio formador, otros formadores a través del género profesional). La actividad del formador es el resultado de un compromiso entre estos objetivos que no siempre convergen, en función de sus conocimientos, su experiencia, sus valores, las limitaciones y los recursos del entorno formativo que constituye.

Figura 3. Elementos para considerar en el análisis del formador docente



Fuente: Goigoux y Serres (2015, p. 3)

Una actividad sacudida por tener en cuenta el trabajo docente

Tener en cuenta el trabajo real de los docentes y sus transformaciones progresivas a lo largo de las reformas constituye, cada vez más, un componente esencial del trabajo del formador.

Este enfoque, que cuestiona los nuevos referentes en la formación, se apoya también en las ciencias del trabajo que ofrecen herramientas y dispositivos de formación con una diversificación de puntos de entrada a los objetos de estudio: la observación de la actividad docente, la movilización de "herramientas o dispositivos de profesionalización de la actividad" (Ria, 2019, p. 23), las acciones de apoyo de los formadores que utilizan videos presenciales en la formación (Leblanc, 2016), el enfoque de investigación colaborativa (Lussi Borer *et al.*, 2018) o, incluso, el de la fotografía dirigida (Filippi *et al.*, 2022). Todas estas herramientas implican —por parte de los formadores— un "alejamiento de los referentes, normas y valores construidos durante sus experiencias como docentes" (Moussay y Serres, 2016).

Corresponde entonces al formador: a) entrar en la lógica de quienes están siendo formados, b) conocer los métodos y conceptos clave del análisis del trabajo, c) definir contenidos relevantes para el trabajo, d) investigar preguntas basadas en un colectivo (Moussay y Serres, 2016). Esto implica cambios en la actividad del formador en varios puntos. El primer cambio conduce a los dos siguientes (Ulmann, 2020): 1) otra representación del conocimiento vinculada, en última instancia, a la percepción que se puede tener de la formación. El saber no es solo un acervo de conocimientos acumulados que deben actualizarse sino también un conocimiento de la acción encaminado a resolver problemas concretos. Permitir otra comprensión del entorno en el que se desenvuelve el profesional, es también fuente de desarrollo y autotransformación; 2) otro lugar a ocupar por el formador en el proceso de aprendizaje. "Ya no es él solamente quien domina el conocimiento y lo hace aprender, sino que se convierte en el garante de un marco de aprendizaje donde los participantes codesarrollarán el conocimiento junto con él" (Ulmann, 2020, p. 73) y 3) otro posicionamiento frente a los patrocinadores de la formación con quienes entabla diálogo y negociación.

Dado que la formación no puede limitarse a la simple transmisión de conocimientos, el formador se posiciona como formador-interviniente (Ulmann, 2020, p. 73) cuestionando y analizando el orden. Entonces, cuando el formador integra en su diseño el trabajo real de los docentes:

> crea el espacio para apoyar a los profesionales que se están formando, así como a los patrocinadores que inician el encargo, con un trabajo reflexivo sobre sus propias acciones: contribuye al desarrollo conjunto de las personas y de las organizaciones en las que actúa. (Ulman, 2020, p. 74)

Una actividad de interfase

La actividad de diseño aparece aquí como un trabajo en nodo (Engeström, 2008, como se citó en Grossstephan y Lémonie, 2020). Es decir, como un trabajo distribuido entre diferentes profesionales que no siempre trabajan juntos de forma regular, sujeta a constantes recomposiciones, en diversos espacios y temporalidades. Al respecto, Hanin *et al*. (2021), en su estudio sobre la actividad de los asesores educativos (AE) en Matemáticas de educación primaria en Quebec, destacan que el formador organiza su actividad en una interfaz entre múltiples actores: los de la clase (alumnos y docentes), los de una formación (profesores acompañados) y, más periféricamente, los de la prescripción y de la investigación.

Estos autores destacan ocho marcadores del género profesional del AE en Matemáticas, así como prácticas variables relativas a una estilización del género. Entre las categorías identificadas, varias parecen directamente vinculadas con este puesto de interfaz que es el del formador:

- **Un trabajo en diferentes niveles.** Los AE movilizan varias voces simultáneamente, según los planes convocados en el diálogo con los docentes. Así, el AE toma a su vez la voz del profesor cuando se trata de evocar recordatorios en una situación de enseñanza, pero también la voz del AE cuando se trata de enunciar conocimientos resultantes de la investigación.
- **La articulación de referentes plurales.** Estos provienen tanto de la experiencia del AE como de los docentes, de la investigación y la prescripción.

La movilización y articulación de un repertorio acordado en la profesión sobre prácticas de apoyo. Se fundamenta en diferentes postulados del aprendizaje en la formación: el aprendizaje mediante la puesta en acción y la reflexión de los docentes en formación, el aprendizaje mediante la experimentación y la observación, la identificación de necesidades, preocupaciones, así como apoyo sobre las prácticas de los docentes para generar el respaldo necesario para el aprendizaje, la constitución y movilización de contenidos esenciales desde el punto de vista de los formadores (cualquiera que sea la ingeniería) y los contextos de formación. Este repertorio del género profesional es entendido, en otras obras, desde el ángulo de la corporalidad, es decir: el lugar del cuerpo está en la acción profesional. Según Jorro (2016): "Es posible concebir al formador como un sujeto social, histórico y culturalmente situado cuyos gestos tienen un parecido familiar con el género de la actividad profesional" (p. 116). Jorro identifica diferentes posturas en situaciones de apoyo. A saber: rastreador, contradictor, traductor, mediador y regulador; estas posturas están ligadas a gestos profesionales que surgen de las intenciones conscientes de los formadores.

Las herramientas destinadas a los formadores, así como los conocimientos resultantes del trabajo de investigación presentado en esta parte, proporcionan una visión complementaria de los modelos y categorías que caracterizan genéricamente los principales componentes y capacidades movilizados en la actividad formadora global. Sin embargo, estos no pueden explicar el despliegue circunstancial y contextual de la actividad del formador, el detalle de su participación en una situación de intervención real. Esto es mucho más fino, dinámico y complejo que el modelado o el *scripting* (la elaboración de guion), que solo puede categorizar de manera amplia las preocupaciones reales.

El reto de la plataforma digital que se está diseñando actualmente es, por tanto, ofrecer a los formadores de todos los niveles y de todas las experiencias un corpus de situaciones formativas reales, emblemáticas de su profesión y de las dificultades recurrentes que la comunidad profesional y la literatura científica han sabido identificar para que todos puedan, a partir de una inmersión en estos datos empíricos, construir su

propia inteligibilidad de las situaciones y, luego, construir gradualmente una inteligibilidad compartida.

Criterios de diseño

La originalidad del diseño del recurso en el programa

Es en un contexto de creciente demanda de formación de formadores que el IFE ha iniciado el diseño de un recurso basado en la observación del trabajo de estos profesionales. Dentro del programa Néopass, la originalidad del proyecto reside en varios puntos. El primero es la creación de una colección de video facilitada gracias a una red de formadores familiarizados con el trabajo del IFE y el uso de recursos de formación en video. Así, las primeras colecciones de videos fueron realizadas por formadores voluntarios a partir de iniciativas individuales, directamente relacionadas con su actividad ordinaria.

La segunda originalidad reside en la existencia de una red de usuarios ya constituida y estructurada con expectativas elevadas en el contexto político actual, dentro de las redes de formación continua en las escuelas académicas de formación, pero también, en las universidades que ofrecen maestrías en Ingeniería de la Formación. La última originalidad reside en la composición del grupo de diseñadores detrás del proyecto.

Los profesionales implicados son responsables de estudios del CAS, en el marco de su actividad de formación de formadores. Por tanto, el diseño se basa en un conocimiento detallado de la investigación y del trabajo de los formadores, pero sin el apoyo de los investigadores directamente involucrados en esta etapa del diseño. El diseño persigue un doble objetivo: un objetivo epistémico, al documentar las cuestiones profesionales del formador en el apoyo a colectivos docentes. Los datos empíricos se harán inteligibles, entre otras cosas, gracias al conocimiento de la investigación y, al mismo tiempo, la recopilación permitirá, quizás, sacar a la luz otras categorías o análisis. El segundo objetivo es de carácter transformador, en la medida en que debe permitir capacitar a los formadores de formadores y apoyar su desarrollo profesional.

Anclaje metodológico

Se sigue el enfoque teórico y metodológico descrito en el primer capítulo de este trabajo, desarrollado por Mouton y Flandin (2016), que se retoma y se asume aquí como propio:

> Las potenciales incompatibilidades teóricas —curso de acción, actividad clínica, ergonomía de la actividad, didáctica profesional (Durand, 2009)— han sido superadas, como en el proyecto Néopass@ction, por la definición de un marco pragmático para el diseño y la producción de este recurso basado en principios comunes: a) la elección de un *input* de actividad heredado de la ergonomía francesa, con un análisis basado en la observación de situaciones ordinarias y habituales de trabajo y dando primacía a la subjetividad de los actores (Barbier y Durand, 2003); b) una concepción del trabajo que no se reduce a la ejecución de lo prescrito (Wisner, 1995) sino que consiste, sobre todo, en superar obstáculos que no han sido formalizados en la prescripción, obstáculos que típicamente constituyen pruebas a veces costosas para principiantes y que, a veces, pueden poner en dificultades a los profesionales experimentados; c) el rechazo de un enfoque global guiado únicamente por categorías preconstruidas por la investigación para analizar situaciones laborales, en favor de un enfoque integral situado. (Veyrunes *et al*., 2003, p. 154)

La colección de videos se compone de situaciones formativas ordinarias identificadas como típicas[32] y a veces críticas: un tiempo de diseño de la formación interprofesional, es decir, un codiseño con profesionales de la educación que ejercen otra profesión, un tiempo de provisión de referentes teóricos en la formación, un análisis colectivo de una sesión docente, la construcción de un objeto de trabajo con docentes y la gestión de una controversia profesional en la formación.

32 Típicas se entiende en el mismo sentido de la investigación Néopass@ction, pero como situaciones reconocidas y compartidas por una comunidad profesional.

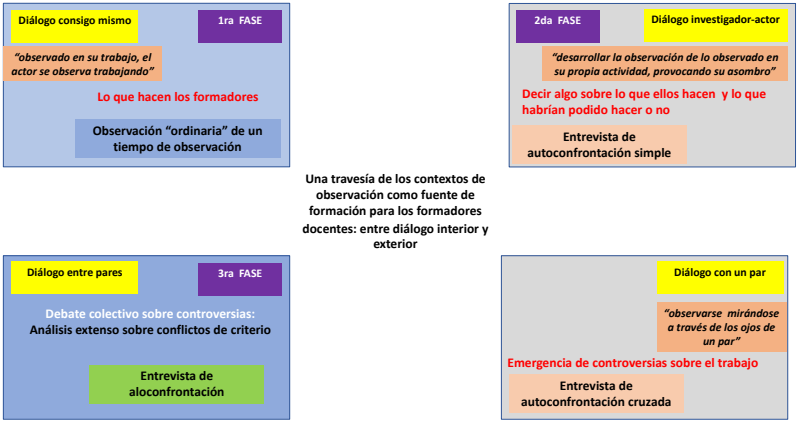
Varios criterios guiaron la selección de situaciones de trabajo típicas y/o críticas. Hubo convergencia con el marco de competencias del formador (pero sin limitarse a él ni abarcar completamente este marco[33]) y con la identificación de una fuerte preocupación profesional, a partir de un diálogo entre el responsable de la investigación del CAS y el formador voluntario que mostraba su trabajo.

El diseño se implementa dentro de un marco contractual entre el CAS y los formadores voluntarios y se materializa mediante especificaciones dirigidas a los formadores, así como a sus superiores jerárquicos. Se explican los problemas, la naturaleza de la colaboración y la metodología de recogida. Una autorización de grabación audiovisual y de uso de derechos de imagen y voz se firma sistemáticamente por los profesionales filmados y constituye el contrato ético de la colaboración.

Se recogieron varias categorías de datos (Figura 5): a) datos de grabación audiovisual de situaciones laborales. Los extractos fueron seleccionados por los responsables del estudio como secuencias significativas de la profesión del formador; b) datos procedentes de entrevistas simples de autoconfrontación basadas en extractos audiovisuales de situaciones laborales, denominadas situación de referencia. La selección de extractos de estas entrevistas se realizó a partir de las intenciones, preocupaciones y dilemas expresados por los formadores; c) datos de entrevistas de autoconfrontación cruzada entre el formador filmado y uno de sus pares, lo que permitió el surgimiento de las primeras controversias profesionales y d) datos de entrevistas de aloconfrontación entre formadores y, más a menudo, en presencia del formador filmado; ello con el objetivo de ampliar la comprensión y el análisis de la situación.

33 Marco de competencias profesionales para formadores de personal docente y educativo, B.O. Bulletin Officiel n. °30 de 23 de julio de 2015. https://eduscol.education.fr/document/18352/download

Figura 4. Método de recolección extraído del cuaderno de notas



Fuente: elaboración propia

Finalmente, se llevó a cabo una serie de entrevistas con formadores, investigadores y profesionales de la educación experimentados en el campo de la gestión de la formación docente mediante la visualización de la situación de referencia y de extractos de entrevistas de autoconfrontación.

Primer tratamiento de datos

Situaciones profesionales y cuestiones del oficio

El procesamiento de datos se llevó a cabo en varias etapas. El primero se refería a la selección de extractos de videos. Cada colección de videos fue realizada por un par de investigadores que seleccionaron extractos de la situación de referencia, así como de las distintas entrevistas, según los criterios expuestos. Cada situación estuvo documentada en un contexto preciso (trayectoria del formador y posicionamiento del extracto elegido en un contexto situado e ingeniería general). Cada extracto de la entrevista de autoconfrontación fue titulado con una expresión literal.

A cada situación de referencia se asoció una pregunta profesional o laboral (Tabla1). Formulada a partir de las preocupaciones de los formadores expresadas en la entrevista de autoconfrontación, esta pregunta formativa surge en la situación observada pero también atraviesa otras situaciones y otros contextos. Requiere arbitraje por parte de los formadores, ya que puede discutirse dentro de la profesión, incluso en el caso de formadores experimentados.

Las demás cápsulas de videos fueron nombradas según la temática principal abordada con el objetivo de orientar al futuro usuario en la visualización de los materiales. Este primer tratamiento fue sometido a una visualización colectiva dentro del CAS para evaluar la comprensión detallada del contexto, la coherencia y relevancia de la selección de los extractos y su buena comprensión por parte de un tercero. La coherencia de los materiales recopilados y las primeras situaciones profesionales seleccionadas fue validada por los formadores a quienes se presentaron los datos.

Tabla 1. Síntesis de situaciones profesionales recolectadas

Situación de referencia	Cuestión laboral identificada
Un grupo de trabajo sobre la solución de problemas en tercer ciclo[34].	Posibilitar el surgimiento de una cuestión viva de la enseñanza.
Una reunión de diseño de formación interprofesional en la Agencia Territorial Especializada de Escuelas Maternales (ATSEM)[35].	Negociar una ingeniería de formación.
Una formación en constelación sobre la oralidad en el primer ciclo.	Compartir referencias teóricas en la formación.
Una formación de iniciativa local sobre la gestión de alumnos difíciles en el cuarto ciclo.	Dar vida a la controversia durante la formación.

34 En la escuela francesa, tercer ciclo corresponde a los alumnos de entre nueve-doce años. unoer ciclo, alumnos de tres -cinco años, 2º ciclo dos, de seis-ocho años y cuatroo ciclo, alumnos de doce-catorce años.

35; acompaña a niños de Educación Inicial durante todo el día y aporta a los docentes una ayuda técnica y educativa. La ATSEM es una institución de la comunidad.

Una formación sobre la enseñanza de la comprensión en tercer ciclo.	Evaluar la puesta en obra de una herramienta para la enseñanza.
Una animación pedagógica en intergrados (docentes y apoyo de estudiantes con handicap [AESH][36]), portando sobre el trabajo en binomio durante la clase.	Utilizar un video en la formación docente.

Fuente: elaboración propia

Constitución de ejes temáticos de análisis

El segundo paso del procesamiento (Tabla 2) fue categorizar las visiones complementarias resultantes de las entrevistas con otros profesionales de la formación y la investigación. La decisión aquí no fue distinguir las opiniones de pares, de las opiniones de investigadores o de los expertos, sino reunir extractos de entrevistas de estas diferentes categorías para constituir ejes temáticos que constituyan posibles puntos de entrada para documentar cuestiones del oficio del formador docente.

Tabla 2. Ejes temáticos de la situación de referencia 1 sobre cuestiones del oficio: "Sacar a relucir una situación docente real"

Cinco ejes temáticos				
Delimitar las metas	**Instrumentar la mirada**	**Acompañar los intercambios**	**Diseñar a partir de situaciones reales de trabajo**	**Movilizar indicios**
Tomar el pulso del trabajo (entrevista con un investigador)	¿Qué se debe mirar? (entrevista cruzada entre pares docentes)	La capacidad de callarse (entrevista cruzada ente pares docentes)	¿Con qué finalidad? (entrevista con un investigador)	Yo me grabo en video (entrevista en una alocon-frontación)
El análisis a priori de situaciones laborales (entrevista con un investigador)	Orientar el trabajo hacia su meta (entrevista cruzada entre pares docentes)	Aceptar que eso flota (entrevista con un director de investigación)	Iniciar con preguntas sobre el trabajo (entrevista con un investigador)	¿En qué condiciones? (entrevista con un formador docente experto)

36 Tiene personal contratado y educadores.

	Obligar a describir (entrevista con un investigador)	Atrapar una dificultad descrita (entrevista cruzada entre pares docentes)		Seleccionar y organizar (entrevista con un investigador)
	Describir una situación (entrevista con un investigador)	Identificar un problema compartido no es algo nada natural (entrevista con un formador docente experto)		
		Ofrecer respuestas o dejar de buscar (entrevista cruzada entre pares docentes)		
		El trabajo docente puede ser una fuente (entrevista con un formador docente experto)		
		Escuchar y problematizar (entrevista en una aloconfrontación)		

Fuente: elaboración propia

Categorización de situaciones profesionales

La tercera etapa del tratamiento de datos consistió en operar, a nivel macro, una primera categorización de situaciones profesionales que parecen relacionarse con diferentes espacios de formación (ver Tabla 3): el de diseño, el de la implementación y el de la evaluación y regulación. Estos espacios se pueden comparar con el marco de habilidades del formador organizado en torno a los siguientes ejes: pensar-diseñar-desarrollar, implementar-facilitar y apoyar/evaluar. Esta primera categorización permite tanto situar en un primer nivel el contexto de las situaciones de trabajo en el proceso de diseño como también orientar la colección de videos hacia situaciones aún no documentadas.

Tabla 3. Primera categorización de situaciones profesionales de referencia

Espacio de diseño	Espacio de formación	Espacio de regulación y evaluación de la formación
Una reunión de diseño de formación interprofesional sobre lo oral en primer ciclo	Un grupo de trabajo sobre la solución de problemas en el tercer ciclo	Perspectiva de recolección: Un grupo de trabajo entre formadores y pilotos.
Perspectiva de recolección: • Un tiempo de negociación entre el formador docente y el solicitante • Otro tiempo de diseño de un plan de formación	Une formación en constelación sobre lo oral en primer ciclo	
	Una formación en constelación sobre lo oral en primer ciclo	
	Una formación de iniciativa local sobre la gestión de los alumnos difíciles en cuarto ciclo	
	Una formación en constelación sobre la enseñanza de la comprensión en tercer ciclo	
	Una dinámica integrada con docentes y miembros de la AESH sobre el trabajo colaborativo en binomio	

Fuente: elaboración propia

Conclusión

Aquí se discuten las perspectivas del enfoque de diseño. El próximo desafío será hacer que los materiales recopilados sean utilizables con fines de capacitación y desarrollo profesional. Las opciones de guion, así como los recursos asociados con estos materiales, son realmente

cruciales. Los comentarios de los usuarios de la plataforma Néopass@ction y apoyo a los usos en un diseño continuo en la utilización de la plataforma NéopassGestores constituyen puntos de referencia valiosos para el diseño de este nuevo recurso. Un año después de la puesta en línea de la plataforma Néopass@ction (2011) se identificaron varias tendencias a través de una encuesta dirigida a los usuarios registrados en forma de cuestionario en línea.

Los formadores expresaron un gran interés por ofrecer videos de clase con una fuerte valencia típica y crítica de la profesión, pero también declararon un menor uso de entrevistas filmadas con los profesionales. Otros datos —recogidos en diferentes contextos formativos— pusieron de relieve otro elemento: la necesidad de apoyar el diseño de la ingeniería formativa integrando los recursos de la plataforma Néopass@ction con el fin de extender en el tiempo "la experiencia de inmersión por proyección (en una situación parecida a lo que el profesor ha encontrado u observado) o por mimetismo (en una situación reconocida por el profesor como ya experimentada)" (Flandin *et al.*, 2015, p.15).

El diseño de la plataforma NéopassGestores abre otras vías fructíferas e inspiradoras que permiten a los formadores operacionalizar el análisis del trabajo formativo. Como parte del apoyo al seguimiento de los usos que se hacen de esta plataforma, los diseñadores a) capacitaron a los formadores de gestores en los fundamentos teóricos del análisis de actividades y la videoformación; b) apoyaron la escenarización y la implementación de las primeros cursos formación utilizando los recursos de la plataforma y c) acompañaron en el análisis de estos primeros cursos de formación con los actores para identificar posibles indicios de transformación (Gaudin *et al.*, 2022). Estas sesiones de formación, así como las entrevistas posteriores a la formación, constituyen recursos para ayudar a los formadores de gestores a analizar la actividad de formación.

Apoyar a los formadores de formadores a problematizar la experiencia de los formadores de docentes —a través del análisis del trabajo— constituye una dimensión importante a integrar en el diseño. Se prevé así la asociación de un grupo interprofesional de expertos (formadores de formadores e investigadores) en el diseño para crear espacios de análisis

que permitan probar y enriquecer los primeros tratamientos de los materiales, sus usos en la formación y señalar los puntos ciegos del diseño.

Referencias bibliográficas

Centre Alain-Savary [CAS]. (2019). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. Institut Français de l'Éducation. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations

Clot, Y. y Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le Travail Humain*, *78*, 31-52. https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2015-1-page-31.htm

Ravez, C. (2023). Former à enseigner: activité(s), mutations, tensions. *Dossier de Veille de l'IFÉ. N.° 143*. École Normale Supérieure de Lyon. https://www.ens-lyon.fr/actualite/education/former-enseigner-activites-mutations-tensions-dossier-de-veille-de-life-ndeg143

Ravez, C. (2023). Former à enseigner, c'est du travail! *EduBref, Lyon*. ENS de Lyon. https://www.ens-lyon.fr/actualite/education/former-enseigner-cest-du-travail-edubref-mai-2023

Flandin, S., Ria, L. y Picard, P. (2015). *Aider les formateurs à analyser et faire analyser le travail: un programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants*. HAL. https://hal.science/hal-01147705/document

Gaudin, C., Hassanbay, M., Jacq, C. y Gybely, M. (2022). *Vidéo-formation de chefs d'établissements novices: étude de l'activité de formateurs et de formés.* [Ponencia]. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Lausanne, Suisse.

Goigoux, R. y Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. V. Lussi Borer, M. Durand y F. Yvon (Dirs.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 115-136). De Boeck Supérieur.

Grosstephan, V. y Lémonie, Y. (2020). *Knotworking et franchissement des frontières de l'activité: l'exemple du travail de conception de dispositifs de formation pour enseignants en écoles de cirque professionnelles en Europe*. 55 Congrès de la de la SELF. L'activité et ses frontières. Penser et agir sur les

transformations de nos sociétés, Paris, Francia. https://cnam.hal.science/hal-03257890/document

Hanin, V., Lajoie, C., Bednarz, N., Saboya, M. y Bacon, L. (2021). Vers une meilleure compréhension du métier de conseiller pédagogique en mathématiques au primaire: une approche par le genre et les styles. *Phronesis*, *10*(1), 52-71. https://doi.org/10.7202/1076182ar

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Journal de la Recherche Sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, *38*, 114-132. https://doi.org/10.4000/ejrieps.906

Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S. y Sonzogni, É. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. En C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi y S. Beausaert (Dirs.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 235-248). Presses Universitaires de Louvain.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs. *Bulletin officiel n° 30*. https://eduscol.education.fr/document/18352/download

Moussay, S. y Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants: vers une nouvelle professionnalité. V. Lussi Borer y L. Ria (Dirs.), *Apprendre à enseigner* (pp. 209-220). Presses Universitaires de France.

Mouton, J.-C. y Flandin, S. (2016). Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation: un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité. *Travail et Apprentissages*, *17*, 149-170. https://shs.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2016-1-page-149?lang=fr

Olry, P. y Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, *8*(2), 115-149. https://doi.org/10.4000/activites.2604

Ria, L. y Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants:

enjeux et processus. *@ctivités*, *8*(2), 150-172. http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Éditions.

Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation: observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass©. En B. Albero y J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 338-350). Éditions Raison et Passions. https://journals.openedition.org/activites/2604?lang=en

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. y Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilié, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. En C. Desmoulins, P. Marquet y D. Bouhineau (Dirs.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (391-402). ATIEF/INRP. https://edutice.hal.science/edutice-00000154/fr/

Ulmann, A. (2020). La formation, intervention comprise. *Revue de Psychologie du Travail et des Organisations*, *26*, 71-81. https://doi.org/10.1016/j.pto.2020.01.002