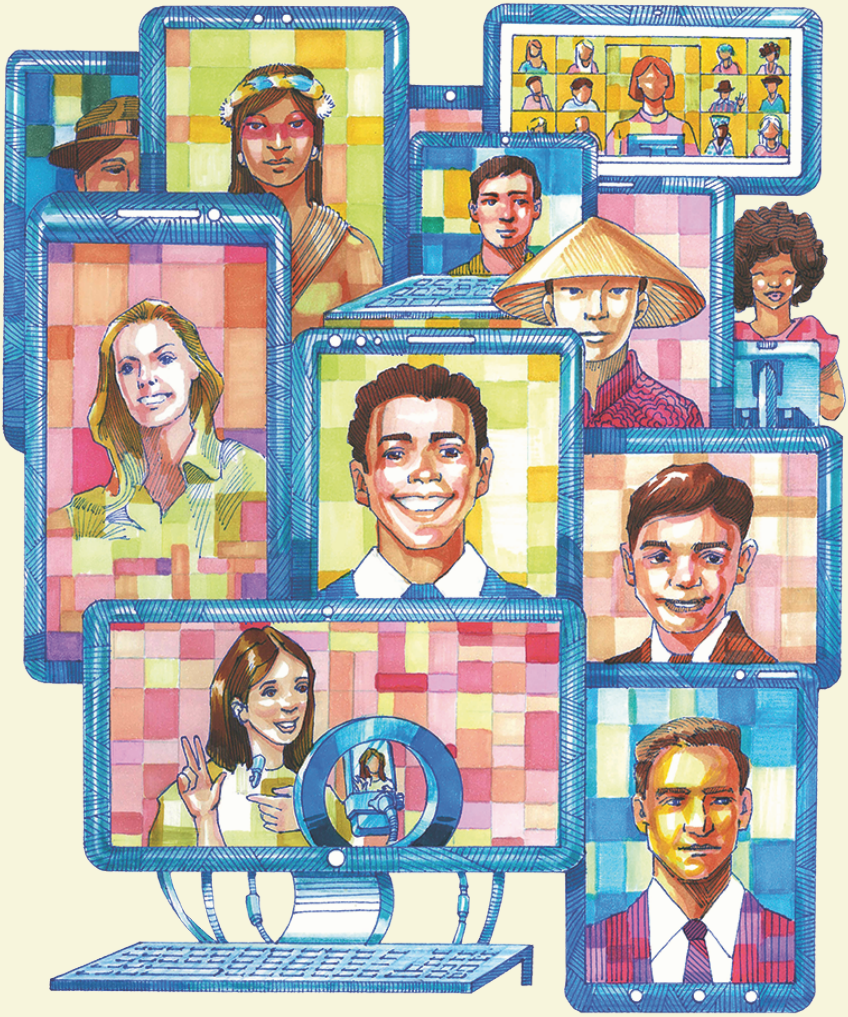
EDITORIAL UNAE

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

Experiencias internacionales de investigación con Néopass@ction en Brasil, Suiza y Bélgica

Capítulo 14. Uso de la videoformación en el acompañamiento del desarrollo profesional de los y las docentes en Suiza

Valérie Lussi Borer*
valerie.lussi@unige.ch
Marion van Brederode*
marionvbd@gmail.com

**Universidad de Ginebra, Suiza*

Introducción

Los cambios sociales han dado como resultado un aumento y una diversificación de situaciones profesionales complejas de las que las profesiones docentes no son una excepción. Este desarrollo se beneficiaría de ir acompañado, a primera vista, de un incremento en la formación del profesorado, que debería continuar a lo largo de su vida profesional. De hecho, este movimiento se produce en un contexto en el que la formación continua tiende a disminuir, en la medida en que nos apoyamos en los que se consideran profesionales para hacer frente a los problemas de índole similar con los que se encuentran.

Sin embargo, en la realidad de los establecimientos, los docentes no se sienten suficientemente equipados para enfrentar las contingencias. Esto puede llevar al sufrimiento en el trabajo y hace difícil, si no imposible, durar en la profesión (Garcia y Lantheaume, 2019; Lantheaume y Hélou, 2009). Por lo tanto, una cuestión clave es apoyar y promover su desarrollo profesional. Este último es aprehendido "como un proceso de

transformación sostenible de la actividad individual situada, que resulta en disposiciones para actuar en conexión con las percepciones, preocupaciones y estándares de viabilidad del actor en el trabajo" (Ria, 2023, p. 19). Para apoyar el desarrollo profesional de los docentes, utilizamos capacitación en video.

La primera parte de este texto tiene como objetivo presentar el marco conceptual que subyace a esta investigación. La segunda parte se propone ilustrar una de estas investigaciones que se llevan a cabo en un establecimiento de Ginebra e involucra a estudiantes, profesores e investigadores. También se busca exponer el marco conceptual que subyace al uso de videocapacitación para apoyar el desarrollo profesional de los docentes.

Investigaciones colaborativas

Nuestras investigaciones forman parte de un enfoque clínico de la actividad laboral inspirado en el trabajo de Yves Clot (2008; 2013). Generalmente, se acepta que el estrés en el trabajo se produce cuando aparece un desequilibrio entre la percepción que tiene una persona de las limitaciones que le impone su entorno y la percepción que tiene de sus propios recursos para afrontarlas.

Según Clot (2013), esta definición debe ser completada. El estrés laboral también puede aparecer cuando una organización es incapaz de brindar las condiciones para cumplir con las exigencias que tienen los trabajadores de hacer un trabajo "bien hecho". Por lo tanto, para responder a situaciones estresantes en el trabajo no basta con interesarse por la calidad de vida en un ambiente laboral, también es necesario interesarse por la calidad del mismo. Hacerlo requiere crear espacios en el lugar de trabajo donde se pueda tener conflicto y discutir los criterios de un trabajo bien hecho. Solo con esta condición se puede negociar y experimentar con cambios en la organización del trabajo de una manera iterativa que conducirá a proteger la salud de los trabajadores al tiempo que garantiza un desempeño sostenible.

Por lo tanto, con el proyecto de centrarse tanto en la calidad de vida en el trabajo como en la calidad del trabajo, se han implementado

encuestas colaborativas. La investigación colaborativa, tal como la concibió Dewey (1993) y la retomó Zask (2004), tiene como fin producir un objeto común de investigación entre profesores e investigadores-formadores. Cada una de las personas trae consigo sus interrogantes, de carácter profesional para los docentes, y de carácter científico o de diseño para los formadores-investigadores. Todos están de acuerdo en el tema de la investigación. Este acuerdo no significa que trabajarán sobre el mismo objeto y tendrán un diseño idéntico, sino que trabajarán sobre objetos que les permitan transformar mutuamente su actividad.

Los objetos de investigación y los tipos de interfaces entre personas deben, por lo tanto, ser coconstruidos para que todos los reconozcan simultáneamente como *nuestros* y como *míos*. Para los docentes, la investigación debe permitirles mejorar sus prácticas en el aula y ganar poder de acción, desarrollando nuevas estrategias para realizar un trabajo que consideren de mejor calidad y, por ende, fortalecer su salud en el trabajo. Para los formadores-investigadores, la participación en la encuesta debe permitir la producción de conocimiento sobre apoyo y desarrollo profesional y/o la producción de ingeniería educativa.

Además, estas investigaciones colaborativas son parte de bucles para mantener juntos el diseño, la capacitación y la investigación (Perrin *et al.*, 2022). Por lo tanto, siempre se ubican dentro de bucles iterativos que deberían permitir desarrollar la ingeniería de entrenamiento para que se corresponda, lo mejor posible, con el aprendizaje que las personas involucradas en la encuesta esperan lograr, así como con los objetos de la encuesta que se desea investigar para este propósito.

Las huellas de la actividad recuperadas en forma audiovisual

Es difícil conceptualizar la actividad en una situación de ejercicio; en consecuencia, es necesario poder volver a ella para retomarla y trabajarla. Para ello se prefiere el video, porque permite —en primer lugar— captar la actividad tal cual es, aún no conceptualizada (Muller, 2019) y construir su significado a través de varios puntos de vista. En segundo

lugar, como objeto temporal, el video tiene una estructura de flujo similar a la de la conciencia humana (Stiegler, 2010); ya que permite navegar segundo a segundo, regresar o detener el flujo de actividad. También da acceso a dimensiones no verbales (posturas, posicionamiento de los cuerpos en el espacio o expresiones, etc.). Finalmente, permite, potencialmente, provocar fenómenos de mimetismo entre el video y la experiencia de la persona que lo ve, porque el flujo del video es análogo al flujo de la experiencia humana (Gvozdic y Lussi Borer, 2021; Muller y Lussi Borer, 2017).

El video facilita el reinvolucramiento de los docentes en una actividad experimentada a través de una actividad visualizada, lo que constituye una condición necesaria para entrar en un trabajo de elaboración y transformación de la actividad (Flandin *et al*., 2015). Este mismo reenganche facilita una posible liberación analítica que permite a los docentes "cuestionar sus creencias, convicciones, disposiciones de actuar, modos de hacer poco o nada cuestionados para construir problemas profesionales y considerar nuevos campos de posibilidades" (Leblanc, 2014, p. 163).

Sin embargo, el uso del video en la formación no está exento de peligros, porque mirar es, ante todo, juzgar. De hecho, la primera reacción a una película suele ser naturalmente crítica, ya que se relaciona con nuestra forma ordinaria de aprehender el mundo. El problema que esto plantea para la formación es que la persona cuya actividad es vista y que se siente juzgada, probablemente, adopte una postura defensiva consistente en argumentar para legitimar su actividad, en lugar de escuchar el punto de vista del otro. Se entiende que una postura defensiva es incompatible con una postura de aprendizaje. Por lo tanto, el desafío en el entrenamiento es distinguir declaraciones descriptivas, interpretativas y evaluativas y usarlas conscientemente (Lussi Borer y Muller, 2016).

El nivel descriptivo supone dar cuenta de lo que ocurre de la forma más neutral posible. Durante la investigación puede haber diferentes descripciones de la misma visualización, pero no puede haber descripciones contradictorias. El nivel interpretativo busca dar sentido a lo que está sucediendo, captar las intenciones de los actores, formular hipótesis

sobre las "razones" que los llevan a actuar como lo hacen. En este nivel de análisis es posible que aparezcan conflictos de interpretación, pero el facilitador pedirá que sean argumentados y basados en hechos.

Finalmente, el último nivel consiste en dar un valor (positivo o negativo) a la actividad argumentándola. Los conflictos de evaluación son frecuentes (Lussi Borer y Muller, 2014). En el curso de una investigación colaborativa es necesario asegurarse de que los comentarios evaluativos solo lleguen después de la descripción y la interpretación y que estén respaldados por datos descriptivos e interpretativos para limitar las posibilidades de retraimiento defensivo y, así, promover el desarrollo profesional. No se trata pues de evacuar la dimensión valorativa, sino de considerarla desde una perspectiva no deficitaria.

Un enfoque de trabajo real desde una perspectiva no deficitaria

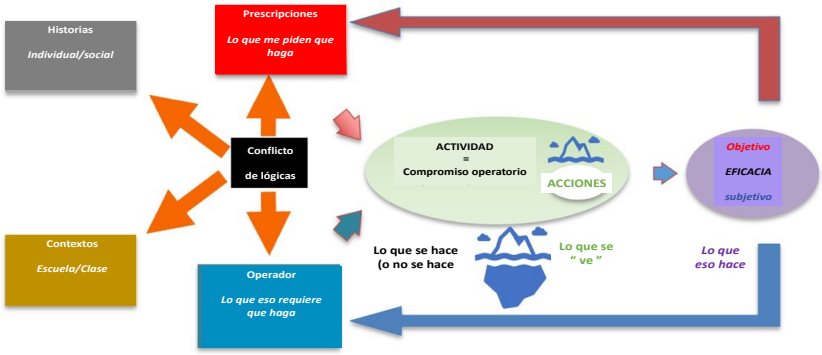
De hecho, el enfoque asumido a través del trabajo real estipula la necesidad de llegar a la evaluación de las situaciones desde una perspectiva de no déficit. Como se muestra en la Figura 1, basada en el trabajo de Hubault (1996) y De Gasparo (2019), una persona en el trabajo siempre está atrapada entre varios problemas que entran en conflicto lógico. Están, por un lado, las prescripciones —es decir, lo que se le pide a la persona que trabaja— y, por otro lado, lo que se requiere que la persona tenga para cumplir esas prescripciones. Estos dos primeros parámetros también pueden entrar en conflicto con elementos relacionados con el contexto del lugar de trabajo (escuela o clase), así como con elementos de la cultura o historia de la profesión en la que trabaja la persona o con elementos de su historia individual.

A pesar de estos conflictos lógicos, la persona actuará en su lugar de trabajo. Llevará a cabo acciones a las que da acceso el video: esto es lo que se ve. Pero lo que se ve es solo la punta del iceberg. Si se quiere acceder a la actividad de la persona, es decir, a los compromisos operativos que implementa para actuar (Clot, 2008) y que representan la parte sumergida del iceberg, se debe poder acceder a su experiencia, a la realidad de

su actividad. Para entender lo que hace o deja de hacer, los motivos de sus elecciones, hay que acceder a los subtítulos de su acción a través de una entrevista específica, en nuestro caso, la entrevista de autoconfrontación (Theureau, 2010).

Solo cuando es posible comparar los conflictos de lógica con los compromisos operativos explícitos se puede emitir un juicio sobre la eficacia de la situación de trabajo analizada. Este juicio de eficacia tiene siempre dos dimensiones. La primera es la dimensión de la eficacia objetiva, concretamente para el caso de los docentes: "entre lo que querías que hicieran los alumnos y lo que realmente hacen los alumnos, ¿hay adecuación o más bien tensión?". Y la segunda corresponde a la dimensión de la eficacia subjetiva, es decir: "entre el profesor que te gustaría ser y el profesor que eres en la situación, ¿hay adecuación o más bien tensión?". Y si hay tensión: ¿cuáles son los problemas profesionales o posturales que hay en el trabajo?

Figura 1. Evaluar usando un enfoque sin déficit con un juicio dual de eficacia objetiva y subjetiva



Fuente: *elaboración propia* a partir de Hubault (1996) y De Gasparo (2019)

Por lo tanto, la formación realizada con base en una investigación colaborativa debe permitir mostrar estos compromisos operativos y sacar a la luz los dilemas y las tensiones laborales comunes a todos los profesionales. Es con esta condición que, dentro del grupo, se puede

ofrecer asistencia para avanzar en los compromisos. La formación de los docentes es, por tanto, vista como la posibilidad de hacer de su profesión y de su actividad real una herramienta para el autodesarrollo y la salud profesional.

Un marco de investigación de varios pasos

Con el fin de promover, o incluso garantizar, el descubrimiento de conflictos lógicos y compromisos operativos en los que se encuentran atrapados los docentes, el marco de esta investigación es bastante estricto y los formadores-investigadores son los garantes (Lussi Borer y Muller, 2016).

La investigación se divide en varias etapas. Primero, el extracto del video es contextualizado por el autor de la actividad. Una vez visionado el extracto, este se pone a distancia mientras los participantes describen y ofrecen interpretaciones de los hechos observados en el extracto del video. Para distanciar a su autor, se solicita no dirigirse directamente a él y utilizar el pronombre él o ella para designarlo.

En el siguiente paso, la experiencia profesional del autor de la actividad se informa al grupo a través de datos de autoconfrontación. Luego, el autor vuelve a los intercambios y valida o invalida las interpretaciones propuestas por el grupo. El doble juicio valorativo objetivo y subjetivo solo se da en esta etapa de la investigación. Es también en esta etapa que se identifican los posibles puntos de tensión y los dilemas profesionales.

Finalmente, se comparten líneas de actuación, fruto de la experiencia profesional de los participantes de la investigación, que serían posibles, proyectables en la actividad que se acaba de analizar. Si este marco es estricto, obviamente se adapta a las condiciones de la investigación; sin embargo, es imposible trabajar sobre la realidad de la actividad sin rastros de la actividad laboral reportada en forma de videos, en relación con un objeto construido por el grupo y sin recurrir a juegos de espejos entre las actividades del par cuya actividad se analiza con sus colegas.

Una vez establecido el marco conceptual que subyace en la videoformación que se realizó para el desarrollo profesional de los docentes,

se propone, en la segunda parte de este texto, ilustrar con una de las investigaciones realizadas en este contexto. Es una investigación colaborativa con un grupo de estudiantes de nivel bajo, en una institución educativa de Ginebra.

Contexto y problemas

La investigación colaborativa basada en la videoformación se llevó a cabo en un establecimiento de Ginebra, en una clase con alumnos de 12-13 años, en Secundaria I de nivel bajo[26].

Muchos profesores de la clase se preguntaban sobre el aprendizaje real logrado por sus alumnos y sentían que no estaban haciendo un "buen trabajo", como les gustaría. Como se muestra en la Figura 2, la investigación tuvo como objetivo comparar la actividad de los estudiantes con la de los profesores para sacar a la luz malentendidos entre las intenciones de los profesores y la forma en que los estudiantes captaban lo que se les pedía. Las discrepancias fueron sometidas a los docentes durante la investigación durante la cual pudieron identificar los dilemas y tensiones en los que se encontraban atrapados para desarrollar cursos de acción.

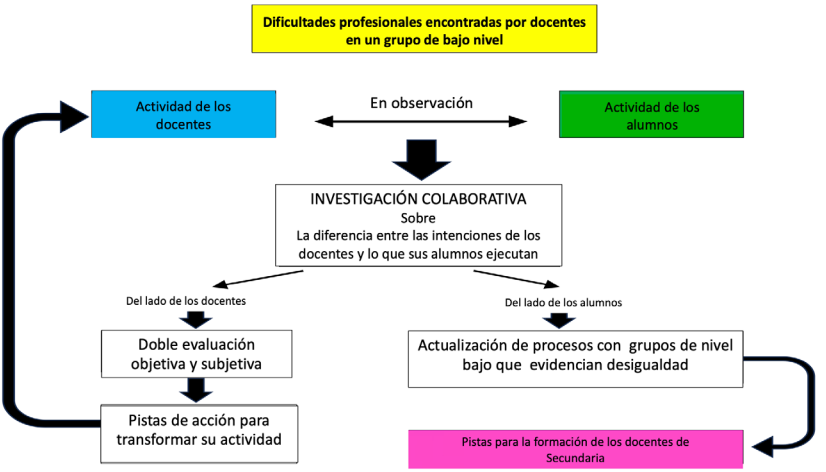
Para las investigadoras, el estudio y análisis de los intercambios entre los participantes —durante la investigación— debía darles acceso a los problemas y procesos en el trabajo de enseñanza con grupos de nivel bajo para conducir al mantenimiento o incluso al refuerzo de las desigualdades de aprendizaje socialmente situadas[27]. El conocimiento producido por las investigadoras tuvo como objetivo alimentar el pensamiento de los formadores de profesores de secundaria en la

26 En el cantón de Ginebra, en Suiza, los alumnos que llegan a la Secundaria I se dividen en grupos según su nivel escolar, certificado por un examen realizado al final de la escuela primaria. Hay tres niveles y el plan de estudios prevé la posibilidad de que los alumnos pasen de un grupo a otro durante la educación secundaria inferior.

27 Queremos agradecer a Isa Margot que realizó sus prácticas de máster en esta investigación colaborativa y contribuyó en gran medida a la misma.

implementación de una ingeniería de formación, en particular en torno a la cuestión de las dificultades de enseñanza-aprendizaje en grupos de nivel bajo.

Figura 2. Potencialidades y métodos de investigación colaborativa



Fuente: *elaboración propia*

Metodología

Construcción de datos de apoyo a la investigación colaborativa

Para empezar, se filmó un día completo de lecciones. Luego, se elaboró una sinopsis que recorrió el progreso de cada una de las horas de clase, enfocándose en los siguientes temas que fueron retenidos como objetos de investigación en acuerdo con los profesores:

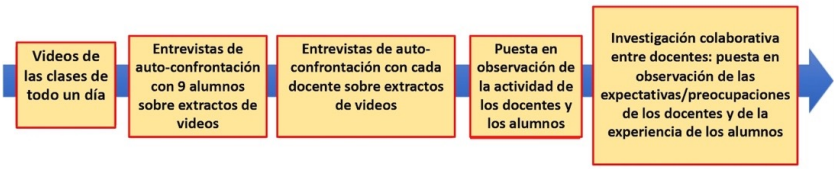
1. Transiciones entre lecciones y actividades dentro de las lecciones
2. Métodos de enseñanza (exposiciones, diálogo, trabajo en subgrupos de estudiantes, etc.)
3. Trabajo fuera de clase (tarea, repaso para evaluaciones)
4. Descifrar las expectativas de los docentes

Luego, las investigadoras seleccionaron extractos significativos de acuerdo con los temas seleccionados como objetos de investigación para cada hora de clase. De forma posterior, para tener acceso a la actividad de los alumnos por un lado y de los profesores por otro, realizaron entrevistas de autoconfrontación sobre extractos comunes:

- Nueve estudiantes confrontados con extractos de video en grupos de dos o tres
- Tres profesores autoconfrontados con extractos relacionados con sus clases

Todas las autoconfrontaciones fueron filmadas en video y transcritas. Finalmente, con base en extractos de videos filmados en clase y autoconfrontaciones transcritas por estudiantes y profesores, las investigadoras desarrollaron tablas de dos columnas donde se compararon los comentarios hechos por estudiantes y profesores sobre métodos de enseñanza y métodos de trabajo fuera del aula (ver Tabla 1). Fueron los extractos de videos correspondientes y las tablas los que sirvieron de soporte para el trabajo real durante la investigación colaborativa.

Figura 3. Metodología de investigación



Fuente: *elaboración propia*

Investigación colaborativa

Como parte del proceso de investigación colaborativa, investigadoras y docentes se reunieron en una sesión colectiva de una hora y treinta minutos durante la cual hicieron un doble juicio de eficacia objetiva y subjetiva. Por un lado, cuestionaron colectivamente lo que los profesores

querían que hicieran los estudiantes y lo que los estudiantes realmente hacían. Identificaron los puntos de adecuación, los puntos de tensión e identificaron los problemas o dilemas profesionales que encontraron los docentes.

Por otro lado, se preguntaron por la forma en que los docentes ejercían su profesión de acuerdo con sus estándares con respecto a los docentes que se encontraban en las situaciones investigadas. De nuevo, se anotaron los puntos de adecuación y tensión y se sacaron a la luz los problemas o dilemas de la profesión. La investigación colaborativa fue filmada y transcrita.

Resultados

Experiencia de los estudiantes

Si los extractos de videos escogidos mostraron a estudiantes que aparentaban trabajar, que parecían realizar las tareas solicitadas por sus profesores, las entrevistas de autoconfrontación permitieron recuperar la experiencia de los estudiantes durante las diferentes lecciones del día. La experiencia informó a las investigadoras sobre la actividad real de los estudiantes. Por ejemplo, sobre el tema del trabajo fuera del aula, los estudiantes se confrontaron a sí mismos con un extracto de video durante el cual su profesor de francés les pidió que copiaran el alcance de la siguiente evaluación, es decir, lo que debían saber y revisar para aprobar.

> Investigador: Cuando el profesor te pide que copies la tarea, ¿qué haces tú?
> Estudiante 1: Escribo directamente.
> Estudiante 2: Escribo en mi diario.
> Investigador: ¿Y escribes exactamente lo que escribió en la pizarra?
> Estudiante 2: Para mí, depende. A veces no escribo todo. Porque soy perezoso. Allí escribí solo hasta C. Después del resto no escribí.

Investigador: ¿Y tú estudiante 1?
Estudiante 1: Vi que la primera parte ya la había escrito en mi hoja de ejercicios, así que escribí [en mi diario] solo la segunda parte.
Investigador: Te pide que revises la ficha del ejercicio. ¿Me puedes explicar qué es?
Estudiante 1: Es la carpeta de ejercicios [risas].
Estudiante 2: Se me olvidó [risas].
Estudiante 1: Creo que es... ¡oh no, ya no sé!

Lo anterior ilustra cómo la entrevista de autoconfrontación revela la actividad real. En efecto, a la primera pregunta de la investigadora, los estudiantes respondieron lo que creían que era la respuesta esperada; durante el tiempo en clase, cuando se les pidió a los estudiantes que copiaran sus tareas, hicieron lo que se les pidió. Pero, al sumergirlos de nuevo en este momento pasado gracias al video, y al interrogarlos con mayor precisión, se sacó a la luz su actividad real. Los dos alumnos solo escribieron parte de lo que se suponía que debían copiar y, además, ninguno de los dos pudo explicar a qué correspondía la ficha de ejercicios que se suponía debían revisar al realizar trabajo fuera de clase.

Experiencia de los profesores

Las autoconfrontaciones realizadas con cada docente dieron acceso a su actividad, sus inquietudes y compromisos operativos subyacentes a su accionar. Por ejemplo, ante el extracto del video en donde se pidió a los alumnos que copiaran el texto de la evaluación, el profesor de francés indicó sus intenciones.

Investigadora: Ahí colocó el texto de la evaluación, ¿está esperando que los estudiantes lo copien?
Profesor de francés: Entonces ahí es cuando digo: "Aquí, vamos a empezar a escribir eso". De hecho, estaba esperando que sacaran el cuaderno (…) Cuando digo anoten o escriban lo que hay en la

> pizarra, para mí, eso me lleva a todo lo demás (…) Es un momento que realmente no anticipo.
> Investigador: ¿El alcance de la prueba es un requisito? Usted dice que, si no lo tienen, ¿es difícil la revisión para la prueba?
>
> Profesor de francés: En otras clases piden sacar una foto [del texto de prueba]. No me importa que tomen la foto porque no es un trabajo extra para mí, pero ponerla en el salón [de la plataforma digital] para mí, no. El texto está expuesto allí, toma nota, no me voy a conectar todavía, pon el texto en el aula para que en el último momento, porque están mal organizados, encuentren la cosa. Por lo tanto, allí. Pero veo claramente que hay algunos que no sacan sus cuadernos, no usan sus cuadernos. No lo usan bien o no lo usan.

El docente está en tensión entre su expectativa-representación, según la cual los alumnos, al inicio del primer año de Secundaria, deberían (ya) haber construido hábitos automáticos entre ellos como saber anotar en el cuaderno su deber para la casa y la realidad que percibe, en la que ciertos alumnos no corresponden a su expectativa. Esto explica por qué es reacio a que el texto de la evaluación esté disponible en el aula virtual, que es una plataforma digital que permite proporcionar materiales didácticos para los estudiantes. El deber de los estudiantes es copiar el texto de la evaluación, ponerlo a disposición lo haría cómplice de que algunos estudiantes no se den cuenta de lo que se espera que hagan.

Consideración de la experiencia de docentes y alumnos

El análisis de las transcripciones de entrevistas de autoconfrontación con estudiantes y profesores revela discrepancias entre las intenciones de los profesores y lo que los estudiantes realmente logran. Se acaba de ilustrar la discrepancia con respecto al trabajo fuera del aula. En la Tabla 1 se propone otro ejemplo de esta comparación con respecto a los momentos del trabajo grupal.

Tabla 1. Punto de vista de un alumno y un docente sobre momentos de trabajo grupal

Sobre los tiempos de trabajo grupal	
Punto de vista de un alumno	**Punto de vista de la docente**
Estudiante (E): Este es realmente el peor momento. Va demasiado lento. Pierdo mi atención todo el tiempo. **Investigador (I): ¿Sobre qué estás diciendo eso?** **E: Cuando el profesor habla a toda la clase.**	Maestra: No está molestando, pero en realidad podemos ver que no me siguió. Le hice repetir la clase de gramática. Otro alumno acaba de hacer toda la explicación, hemos eliminado todas las posibilidades. Llegamos a uno. Después le digo: "entonces de repente, X, por fin la clase de gramática, ¿qué es?". Parece que viene. Pero, por lo demás, en el aspecto, en la visión que tengo, tengo la impresión de que son alumnos atentos,
C: Entonces, durante los momentos grupales, a veces nos perdemos un poco, perdemos la atención. ¿Hay muchas ocasiones en las que trabaja en ese modo? **E: Depende del curso. En la clase de francés, sí. Eso nos pasa muy a menudo.** **C: ¿Y eso es algo que te gusta hacer grupalmente?** **E: Sí, así no trabajamos...** **C: Y de repente, ¿tienes la impresión de que te pierdes más cuando son momentos así [grupales] que cuando trabajas solo?** **E: Si digo que sí, ¿le vas a decir al maestro que haga menos tiempo trabajando en grupos?**	silenciosos, trabajando. Es... me da mucho esa impresión esta clase de todos modos. Yo tuve clases el año pasado que se movía mucho, que se iba en todas direcciones, hablaban sin levantar la mano. Allí, no es eso en absoluto, por lo que daba la impresión de que está funcionando.

Fuente: elaboración propia

Las declaraciones de la Tabla 1 muestran que, si bien no se ignora por completo que los estudiantes pueden distraerse y dejar de estar atentos durante el trabajo grupal, el docente utiliza el silencio de la clase como criterio para considerar que los estudiantes están trabajando. Sin embargo, el alumno indica que son estos momentos de trabajo grupal los

que más le cuesta trabajo concentrarse, los agradece porque le permite no enfrentarse al trabajo.

Investigación colaborativa

Durante la sesión colectiva, los docentes hicieron las siguientes observaciones. Primero, notaron que los estudiantes de nivel bajo, estando silenciosos, los engañaban, pues daban la impresión de que seguían la clase cuando realmente no era así. Luego, observaron que el profesor no se daba cuenta de que los alumnos no le seguían en tiempo real. Es solo a través de las autoconfrontaciones de los estudiantes que vieron el problema. Finalmente, señalaron que algunas instrucciones que parecían obvias, simples y básicas para el docente no lo eran para los alumnos. Por el contrario, eran un obstáculo para ponerse a trabajar y afrontarlo. Un profesor insistió en la necesidad de un control omnipresente del docente sobre la actividad de los alumnos.

Con base en las observaciones realizadas, los participantes de la investigación buscaron, a partir de su repertorio profesional, cursos de acción que podían aplicar para mejorar la situación examinada. La investigadora los animó a que buscaran estrategias que ya habían implementado en las diferentes disciplinas que impartían. Por ejemplo, la investigadora hizo la analogía con la Educación Física y el hecho de que los docentes no esperaban que un aprendizaje como el de la vuelta carnero sucediera por sí solo, sino que ponían en marcha estrategias para enseñar este movimiento a los alumnos.

Un profesor le preguntó al profesor de Matemáticas que ya había hablado sobre una organización específica de su lección. Gracias a esta organización consiguió diseñar una clase diferenciada según el nivel de sus alumnos, así como también fomentar su autonomía. De hecho, los estudiantes trabajaban a su propio ritmo con fichas de ejercicios diferenciados y realizaban las evaluaciones cuando se sentían preparados, teniendo que completar un cierto número de ellas durante un tiempo

definido: “Son los estudiantes quienes eligen lo que hacen, cuándo lo hacen y cómo lo hacen” (Comunicación propia, 2024).

Representaciones que pesan sobre los modos de enseñar en grupos débiles

El análisis de los intercambios durante esta investigación colaborativa por parte de las investigadoras permitió descubrir los procesos en funcionamiento en las clases con grupos de alumnos de nivel bajo, algunos de los cuales podían mantener las desigualdades de aprendizaje. Esta parte del trabajo de esta investigación aún está en curso. Por lo tanto, aquí solo se desarrolla el resultado principal de la investigación exploratoria.

Los docentes tenían expectativas y representaciones de sus estudiantes agrupados en el nivel bajo: considerando que estos estudiantes enfrentaban dificultades significativas y que eran diferentes de otros estudiantes considerados más exitosos.

> Docente 2 [00:11:20]: Para estos estudiantes, es casi seguro que no la harán [la tarea].
> Maestra 1 [00:17:41]: Hay un lado en mí que no puede dejarlos solos, eh. No puedo, no avanzan. Ellos no hacen nada.
> Profesor 2 [00:18:14]: Tenemos que adaptar el marco con estos estudiantes.
> Docente 1 [00:28:34]: No sé, les encuentro…, les encuentro que no tienen esa capacidad de resiliencia como los demás. De lo contrario, no estarían aquí. […] No sé si eso será suficiente para hacerles entender que tienen que moverse.
> Profesor 2 [00:32:29]: Es realmente..., en mi cabeza no son lo suficientemente independientes. En mi cabeza, no están hechos para hacer eso, no tendrán éxito o el sistema les exigirá

> demasiado esfuerzo, pero tomaré demasiadas decisiones al elegir lo que tienen que hacer porque tengo miedo de que este fracaso les golpee en la cara.

Como muestra este *verbatim*, las representaciones recaen, al menos, sobre dos elementos de su práctica docente. El primero se refiere a la autonomía de los alumnos: mientras que los docentes creen que sus alumnos con problemas no han desarrollado suficientemente esta habilidad, tienden a plantear situaciones de enseñanza-aprendizaje que no les permitirán desarrollar su autonomía. El segundo elemento se refiere al nivel de dificultad que pueden enfrentar sus alumnos. Este no se podría elevar porque, según ellos, sus alumnos no podrían hacerle frente. Por tanto, se da una prórroga a las situaciones en las que los alumnos tendrán que enfrentarse a mayores niveles de dificultad u obstáculos.

Claves para la formación docente

En términos de ingeniería de la formación, esto lleva a pensar que se necesita diseñar una formación orientada a considerar las dificultades de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en grupos de bajo nivel.

Esto implicaría trabajar con los docentes en torno a las siguientes tensiones:

- Enseñar el oficio de estudiante necesario para aprender, contrapuesto a enseñar materias escolares.
- Considerar, de forma separada, el oficio de estudiante y el aprendizaje, contrapuesto a reflexionar sobre una conexión entre el desarrollo de la autonomía y la adquisición de conocimientos emancipatorios.
- Confrontar a los estudiantes con sus dificultades para construir una trayectoria escolar propia, contrapuesto a no visibilizarlos para no correr el riesgo de fragilizarlos aún más.

Estas tensiones conllevan a plantearse las siguientes preguntas: ¿qué es el oficio de estudiante? y ¿qué teoría del aprendizaje y qué método pedagógico de enseñanza se requiere?

Conclusión

Se describió el marco conceptual de las videoformaciones dirigidas al desarrollo profesional de estos docentes: el trabajo real se convierte en capacitación gracias al video. Pero su visualización, en el contexto de una investigación colaborativa, debe ser rigurosamente supervisada para evitar la aparición de posturas defensivas y, por el contrario, favorecer el desarrollo de la reflexividad de los participantes y, por tanto, favorecer su desarrollo profesional. Este enfoque fue ilustrado por una de las investigaciones que se está realizando en una institución educativa de Ginebra, con docentes de un grupo de alumnos de nivel bajo. Este estudio, además de permitir a los docentes desarrollar cursos de acción para apoyar y promover el aprendizaje de sus alumnos, permitió a las investigadoras descubrir métodos de enseñanza típicos con este tipo de grupos de alumnos; métodos que pueden contribuir a la reproducción de desigualdades sociales en el éxito escolar. Todos los elementos de esta investigación sustentan el trabajo de diseño de la formación en la educación secundaria.

Por lo demás, es pertinente destacar el interés que vemos en investigar desde el trabajo real de docentes y alumnos con un enfoque del no deficitario. Si hoy las *evidence based practices* parecen abundantemente recomendadas por las políticas escolares, parece más relevante aún promover el trabajo escolar a través de esta metodología.

Ahora, en términos de métodos de educación continua, creemos que es rico construir alianzas con las comunidades profesionales de aprendizaje dentro de las instituciones (tanto con docentes como con estudiantes), tal como lo recomiendan Russell *et al.* (2019).

Finalmente, la complejidad actual de la profesión docente, que va en aumento, hace necesario considerar que el desarrollo profesional del profesorado debe realizarse a lo largo de toda su vida profesional, en

conexión con una formación continua que les ofrezca espacios y tiempos institucionalizados y reconocidos por las jerarquías escolares.

Referencias bibliográficas

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management*, *99*(1), 23-28. https://shs.cairn.info/revue-le-journal-de-l-ecole-de-paris-du-management-2013-1-page-23?lang=fr

De Gasparo, S. (2019). La place de l'activité dans l'analyse du travail. En F. Hubault (Coord.), *La centralité du travail* (pp. 99-126). Éditions Octarès.

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.

Flandin, S., Lussi Borer, V. y Gaudin, C. (2018). Editorial: Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *18*(1), s. p. http://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/editorial/experience-advance-research-in-video-enhanced-teacher-learning

Garcia, A. y Lantheaume, F. (2019). *Durer dans le métier d'enseignant*. Academia-L'Harmattan.

Gvozdic, K. y Lussi Borer, V. (2021). Appréhender les transformations de l'activité versus de la cognition des enseignantes: approches (in)compatibles? *Raisons éducatives*, *25*(1), 6590. https://doi.org/10.3917/raised.025.0065

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? En F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (pp. 103-140). Éditions Octarès.

Lantheaume, F. y Hélou, C. (2009). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail des enseignants*. Presses Universitaires de France.

Leblanc, S. (2014). Apprendre par la vidéoformation: quelles modalités pour quels apprentissages? En V. Lussi Borer y L. Ria, *Apprendre à enseigner* (pp. 141-153). PUF

Lussi Borer, V. y Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. En L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins y R. Etienne (Eds.), *Travail réel des enseignants et*

formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques? (pp. 65-78). De Boeck.

Lussi Borer, V. y Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement: de la formation initiale à la formation continuée. En V. Lussi Borer y L. Ria, *Apprendre à enseigner* (pp. 193-200). Presses Universitaires de France.

Muller, A. (2019). Le "moment iconique" de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraicheur de la réalité. En *Formation et Pratiques d'enseignement en Questions* (pp. 33-46). Hors-série.

Perrin, N., Lussi Borer, V. y Flandin, S. (2022) Conception de dispositifs de formation: un nécessaire recours à des postulats, principes, objets et critères. En *Conception, Recherche, Activité, Formation, Travail* (pp. 95-118). Octarès éditions.

Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation*, *52*, 18-30. https://doi.org/10.4000/ree.11809

Russell, J., Bryk, A., Peurach, D., Sherer, D., Khachatryan, E., LeMahieu, P., Sherer, J., y Hannan, M. (2019). *The social structure of networked improvement communities: Cultivating the emergence of a scientific-professional learning community.* American Educational Research Association Annual Meeting. https://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/the-social-structure-of-networked-improvement-communities/

Stiegler, B. (2010). *Philosopher par accident*. Galilée.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie Des Connaissances*, *4*(2), 287-322. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, *15*, 141-163. https://books.openedition.org/editionsehess/11206