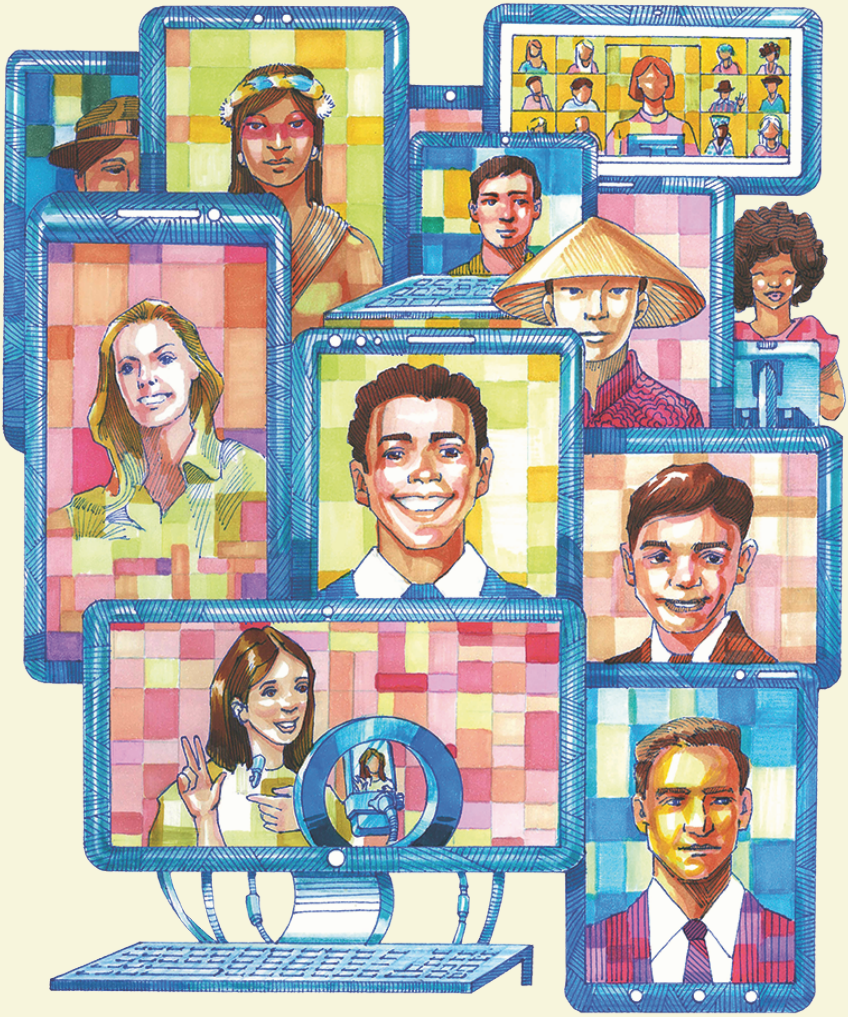
EDITORIAL UNAE

UNIVERSITÉ DE LYON
ENS DE LYON

Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass



Luis D'Aubeterre, Luc Ria
Coordinadores

En este libro se propone un diálogo entre experiencias investigativas realizadas en contextos europeos y latinoamericanos, relacionadas con la formación docente, mediada por la tecnología del video y dispositivos digitales, abriendo perspectivas confiables, novedosas y adecuadas para investigar y formar profesionales en el campo educativo del siglo XXI. Contiene una metasíntesis actualizada de la literatura científica sobre este tópico y describe, brevemente, el desarrollo del programa Néopass, iniciado en 2010, por el entonces Centro de Investigación Alain Savary, devenido Instituto Francés de Educación (IFE) de la Escuela Normal Superior de Lyon (Francia). A lo largo del texto se despliegan experiencias de uso y adaptación de principios teórico-metodológicos y procedimentales de videoformación docente inspirados en el programa Néopass, aplicados en espacios reales de trabajo docente en Brasil, Bélgica, Ecuador, Francia y Suiza, que evidencian un enfoque prometedor para la formación profesional en educación.

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

Contenido

9 Prólogo
Luis D'Aubeterre, Luc Ria

17 Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass. Prefacio
Serge Leblanc

25 Para introducirse en este libro
Yves Lichtenberger

33 Basamentos teórico-metodológicos de Néopass@ction

35 Capítulo 1. Explotar el uso del video para formar docentes: un marco teórico-metodológico basado en una metasíntesis de la literatura especializada
Cyrille Gaudin

73 Capítulo 2. Analizar y escenarizar la actividad de profesionales de la educación con fines de videoformación: perspectiva histórica del programa Néopass
Luc Ria

91 Aplicaciones adaptativas de Néopass@ction en investigaciones desarrolladas en Ecuador

93 Capítulo 3. Utilización y adaptación de Néopass@ction en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado

111 Capítulo 4. El video como recurso para la reflexión docente en procesos de formación e investigación educativa
Patricia Pérez-Morales, Luis Leonardo Zambrano-Vacacela, Jaime Iván Ullauri-Ullauri

131 Capítulo 5. Diseño de una plataforma virtual inclusiva para la formación docente: una experiencia Néopass@ction
Jaime Iván Ullauri-Ullauri, Paulina Mejía-Cajamarca

163 Capítulo 6. Aportes de la plataforma Néopass@ction a la formación inicial de docentes: percepciones de investigadores de la Universidad Nacional de Educación
Christian Xavier Mendieta Chacha, Luis Leonardo Zambrano-Vacacela

181 Capítulo 7. La autorreflexión de la práctica docente en Educación Inicial: una dialógica especular
Tania Calle García, Charly Valarezo Encalada

195 Capítulo 8. Formación y autorreflexión docente como experiencia para la transformación en Educación Inicial
Janneth Anatolia Morales Astudillo, Jennifer Andrea Ordoñez Urgilés

219 Capítulo 9. Reflexiones de expertos en formación docente sobre prácticas pedagógicas virtuales del proyecto Néopass@ction UNAE-Educación Inicial
Liana Sánchez Cruz, Giovanna Rosado Holguin

235 Capítulo 10. Escuelas coaprendientes coformadoras: retos de un proceso de acompañamiento formativo en la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador. Caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC
Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado, Silverio Jesús González Téllez, Daysi Karina Flores Chuquimarca

253 Capítulo 11. Tecnopedagogía en la Educación Intercultural Bilingüe: diseño de una propuesta de formación docente
Daysi Karina Flores Chuquimarca

271 Capítulo 12. Pensamiento práctico, lesson study y videoformación docente en la Universidad Nacional de Educación
Silverio González-Téllez

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

293 Capítulo 13. Entre prescripción y trabajo real: aportes de Néopass@ction a la formación de profesores en el contexto brasileño
Lucas Lucken, Simone Luccas, Julia San Martín

313 Capítulo 14. Uso de la videoformación en el acompañamiento del desarrollo profesional de los y las docentes en Suiza
Valérie Lussi Borer, Marion van Brederode

333 Capítulo 15. Néopass Pasantías, una plataforma de videosoporte para la formación inicial de docentes de Educación Primaria en Bélgica. Presentación de la plataforma en línea
Marc Blondeau, François Lambert, Coryse Moncarey, Catherine Van Nieuwenhoven

353 Diseño y desarrollos actuales de la tecnovideoformación en Francia

355 Capítulo 16. NéopassGestores: un proceso de diseño en torbellino entre investigaciones y acciones en educación
Clémence Jacq

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

Prólogo

Luis D'Aubeterre
Luc Ria

Este libro propone al lector un diálogo entre diversas experiencias investigativas realizadas en contextos nacionales, europeos y latinoamericanos, directamente relacionadas con la formación docente, mediada por el uso tecnológico del video y de los dispositivos digitales; puestos en escena con la intención de abrir perspectivas confiables, novedosas y adecuadas para la investigación y la formación profesional en el campo educativo del siglo XXI.

El texto se inicia con un primer bloque temático, mediante una metasíntesis panóptica de la literatura científica relacionada con el uso del video en la formación de docentes, que Cyrille Gaudin ofrece en forma de una cartografía para ayudar a investigadores y formadores a navegar por la densa red de textos y experiencias de videoformación docente registradas a nivel global, durante estas últimas décadas. El mapeo que se presenta implica una dilatada revisión de artículos y capítulos de libros, a través del análisis de sus marcos y modelos teórico-metodológicos, sobre la formación docente mediada por el uso del video. Con ello, se proporciona una diversidad de puntos de referencia esenciales para formadores e investigadores interesados en diseñar y llevar a cabo procesos de videoformación inicial o permanente para docentes.

Por otro lado, Luc Ria traza las grandes líneas de desarrollo del programa tecnológico de videoformación Néopass, cuyos inicios datan del 2010, en el Centro de Investigación Alain Savary, adscrito al entonces Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia que, un año

más tarde, se convertiría en el Instituto Francés de Educación (IFE) de la Escuela Normal Superior de Lyon (ENS-Lyon). En este capítulo se describen las condiciones que determinaron la emergencia de un programa de investigación y producción de registros empíricos sobre el trabajo real de profesores novatos inexpertos, que devino en el diseño y uso de la plataforma digital Néopass@ction como matriz de recursos para la videoformación docente.

Partiendo de este programa tecnológico, en el segundo bloque temático, Luis Alberto D'Aubeterre continúa el entramado de su texto, exponiendo la complejidad del proceso de adaptación inicial de Néopass@ction a las condiciones profesionales impuestas por el contexto escolar rural indígena de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador; donde se ejecutó una primera investigación de acompañamiento colaborativo en videoformación (2018-2021) con un grupo de cinco docentes indígenas en Educación Básica (primaria) pertenecientes al pueblo *kichwa*-saraguro y un docente mestizo en Bachillerato, director de la institución educativa participante. En este capítulo se analizan las diferencias y semejanzas teóricas y metodológicas tanto del proceso investigativo de campo como de los resultados y productos de la primera plataforma Néopass@ction-EIB-Ecuador, diseñada en la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

El capítulo que sigue constituye una reflexión compartida sobre el uso del video como herramienta y estrategia para estimular la reflexión docente durante el proceso de formación. Ello se logra mediante una investigación realizada por Patricia Pérez, Leonardo Zambrano y Jaime Ullauri en el marco del Programa de Profesionalización para maestros ecuatorianos en ejercicio, quienes carecen de formación pedagógica. Los autores ofrecen un análisis comparativo del uso combinado del video en la *lesson study* y en la metodología de Néopass@ction, a partir de sus experiencias de aplicación en su trabajo de investigación de campo.

A continuación, Jaime Ullauri y Paulina Mejía exponen su experiencia de concepción y diseño de una serie de herramientas digitales inclusivas para expandir las posibilidades de uso de la plataforma virtual Néopass-UNAE-Profesionalización a usuarios con limitaciones o

discapacidades visuales y/o auditivas. Partiendo de su postura teórica y ética sobre la inclusión digital como una estrategia-herramienta poderosa de cambio en los apoyos para fortalecer el proceso de educación inclusiva para personas con discapacidad, los autores introducen una dimensión —hasta ahora inédita y prometedora— en los procesos de videoformación docente a venir.

Tras un análisis comparativo de la videoformación docente en el Instituto Francés de Educación (IFE) y las recientes investigaciones adaptativas del programa Néopass@ction en distintos escenarios educativos de la UNAE, Leonardo Zambrano y Christian Mendieta exponen los resultados de su investigación sobre la percepción de los profesores investigadores de esta universidad sobre el uso y beneficios de la plataforma Néopass@ction en los procesos de formación e investigación docente para concretar espacios de reflexión de la praxis educativa. Su estudio ofrece pistas sobre cómo promover y motivar —en el colectivo de los profesores universitarios— el uso de la plataforma Néopass@ction-UNAE para robustecer la formación inicial de los estudiantes de la UNAE como futuros docentes del Ecuador.

Por su parte, Tania Calle y Charly Valarezo plantean una aproximación analítica sobre la autorreflexión de la práctica docente en Educación Inicial (preescolar) —entendida como una dialógica especular— partiendo de un proyecto de investigación e innovación educativa denominado "Néopass@ction: una metodología de video formación para la mejora de la práctica docente" realizado en 2020, durante la pandemia del COVID-19, con dos grupos de maestras voluntarias en dos centros de Educación Inicial ecuatorianos. La autoconfrontación de las docentes participantes con su video, acompañadas de las investigadoras, construye un diálogo en espejo formativo sobre el propio actuar profesional.

En función de este mismo proyecto, realizado con docentes ecuatorianos de educación preescolar, Janneth Morales y Jennifer Ordoñez analizan las experiencias pedagógicas en el aula y los razonamientos prácticos de las docentes voluntarias participantes sobre momentos previos y posteriores a la videoformación. Este trabajo se fundamenta en un enfoque hermenéutico-fenomenológico, cuyo principal hallazgo es la

relevancia de la videoformación para desarrollar la auto y correflexión docente, generando comunidades de interaprendizaje para estructurar propuestas alternativas de formación profesional en la Educación Inicial ecuatoriana.

El capítulo que proponen Liana Sánchez y Giovanna Rosado constituye un trabajo que estudia las consideraciones y criterios técnicos pedagógicos expresados por expertos universitarios en formación docente sobre las prácticas pedagógicas virtuales realizadas durante el período de confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19, en el marco del proyecto Néopass@ction UNAE-Educación Inicial, en el cual participaron como coinvestigadoras. El estudio resalta la importancia otorgada por los expertos a aspectos clave como la colaboración entre pares, planificación adecuada, ambiente de confianza, diversificación de contenidos, acompañamiento familiar y uso estratégico de recursos digitales durante esta experiencia de educación virtual.

De vuelta al espacio de la EIB ecuatoriana, Luis Alberto D'Aubeterre, Silverio González y Daysi Flores exponen críticamente el desarrollo y resultados de una investigación colaborativa de acompañamiento para la formación docente *in situ* en una escuela indígena rural del pueblo *kichwa*-saraguro; en la cual se aplica —desde hace siete años— un complejo trabajo de campo y se combinan las prácticas preprofesionales de estudiantes universitarios de la carrera de EIB en la UNAE con la videoformación profesional de los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC de San Pablo de Tenta. El objetivo de la investigación es facilitar una progresiva transformación de prácticas y procesos pedagógicos, administrativos y de gestión para la mejora continua de procesos; misma que se basa en los estándares de calidad educativa del Ministerio de Educación del Ecuador.

A partir de la experiencia ecuatoriana de investigación colaborativa, adaptando y aplicando el método Néopass@ction en contextos de la EIB, emerge el texto reflexivo de Daysi Flores respecto al diseño de una tecnopedagogía para la formación docente inicial aplicable en este subsistema educativo. Se ofrece una reflexión sobre la diversificación de los recursos y procesos didácticos que sugieren nuevas formas y modalidades de

aprendizaje; ello con base en las tendencias que emergen desde las tecnologías de la información y comunicación (TIC), transformadas por su aplicación a los contextos educativos en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), y que, aplicadas en contextos sociales, devienen en tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP).

Continuando con una perspectiva de análisis teórico, Silverio González argumenta respecto al desarrollo de un pensamiento práctico en la profesión docente inicial en la UNAE a través del uso de la *lesson study* y de la videoformación con futuros docentes. Asimismo, analiza los fundamentos del Modelo Pedagógico de la UNAE en los que se plantea —de forma explícita— el desarrollo de competencias profesionales ligadas con la investigación empírica y la reflexión teórica sobre la acción docente (praxis) dentro y fuera del aula. El autor concibe la educación en tanto apuesta por el sujeto y sus escogencias, ya que el aprendizaje no puede darse solamente desde disciplinas y materias, sino desde problemas y contextos que permitan que el conocimiento práctico se reflexione y se reaprenda.

El tercer bloque temático sobre experiencias internacionales con Néopass@ction inicia ubicándose en otro contexto educativo latinoamericano: la Universidad Estadual do Norte do Paraná de Brasil, en donde Lucas Lucken, Simone Luccas y Julia San Martín analizan los aportes de Néopass@ction a la formación de profesores, a partir de un curso titulado "Saberes de experiencia en el trabajo docente: ¿qué aportes para la formación inicial de profesores?". El objetivo del mismo es compartir y experimentar los aportes del análisis de la actividad real en el proceso de construcción de la experiencia profesional docente, a través de un proceso de inmersión mimética, definido como la capacidad de generar representaciones a partir de experiencias ajenas. Con ello, dicho trabajo discute sobre la relación entre trabajo real y prescripción laboral en el contexto educativo brasileño.

El contexto cambia con Marion Van der Broden y Valérie Lussi-Borer, quienes exponen sus consideraciones teórico-metodológicas y éticas acerca del uso que han hecho de la videoformación en el acompañamiento del desarrollo profesional de los y las docentes en Suiza. Las

autoras parten de un enfoque clínico de la actividad laboral del docente, refiriéndose al estrés en el trabajo, cuando aparece un desequilibrio entre la percepción que este tiene de las limitaciones impuestas por su entorno y la percepción que tiene de sus propios recursos para afrontarlas. En este sentido, se trata de responder a situaciones laborales estresantes en el trabajo docente que implica interesarse por la calidad de vida en el trabajo y por la calidad del trabajo escolar.

En la Bélgica francófona se tiene el estudio Néopass Stages realizado por el equipo de investigación compuesto por Marc Blondeau, Coryse Moncarey, François Lambert y Catherine Van Nieuwenhoven. En esta ocasión, los autores ofrecen el análisis de esta plataforma de videosoporte para la formación inicial de docentes de Educación Primaria, mediante una mirada retrospectiva sobre sus primeros hitos y el análisis sobre los cambios experimentados. Este capítulo plantea una evaluación sobre los objetivos de la plataforma de videoformación inicial, opciones metodológicas fundamentales, metodología aplicada, análisis y recopilación de datos, cápsulas de video y diseño de la plataforma digital concebida en este proyecto.

Por último, el cuarto bloque temático —referido a los últimos desarrollos en tecno-videoformación— reubica al lector en Francia con el texto de Clémence Jacq, quien analiza la complejidad del proceso de concepción y diseño colaborativo de una nueva plataforma, NéopassGestores, desarrollada por investigadores del Instituto Francés de Educación (IFE), con la participación de gestores medios de instituciones educativas y formadores franceses. Dicha plataforma atiende, particularmente, las necesidades de formación del personal de dirección e inspección de las escuelas, así como también a sus formadores, basándose en los principales presupuestos y principios del programa de investigación tecnológica Néopass, adaptados a las particularidades del trabajo y de la formación ejecutiva de los cuadros medios que toman decisiones en la gestión educativa.

Se concluye con el capítulo de Frédérique Mauguen, donde se expone la experiencia de concepción y diseño de recursos digitales para la videoformación de formadores docentes en Francia, llevada a cabo entre

2020 y 2023 por un equipo del Centro Alain Savary, adscrito al IFE de la Escuela Normal Superior de Lyon. Dicho recurso tecnológico se concibe como una estructura de interfase entre la investigación, las políticas y las prácticas educativas. El objetivo de este nuevo recurso digital es apoyar a los formadores de formadores a problematizar su experiencia en tanto formadores de docentes a través del videoanálisis del trabajo que realizan en situaciones profesionales reales.

Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass. Prefacio

Serge Leblanc[1]

La docencia —profesión en perpetuo cambio— está en el centro de la evolución de la sociedad, lo que la lleva periódicamente a transformarse para encarar un contexto fluctuante. Para fomentar y apoyar estas transformaciones profesionales periódicas, la formación docente debe construirse lo más cerca posible de las prácticas reales. Desde esta perspectiva, el uso del video se ha consolidado como una herramienta central en la formación del profesorado, permitiendo —en particular— una inmersión única en la actividad real. Este proceso educativo va mucho más allá del aspecto visual e ilustrativo: ofrece un rico marco metodológico para el análisis microintegral de la actividad educativa en un momento dado y promueve la transformación continua de las prácticas.

En este contexto y en esta perspectiva, desde el 2010, la plataforma Néopass@ction constituye un modelo innovador de formación docente. Este dispositivo tecnopedagógico, diseñado originalmente como parte del trabajo del programa de investigación empírica y tecnológica del curso de acción iniciado por Jacques Theureau, se basa en una idea simple pero poderosa: para mejorar las prácticas educativas primero debemos observarlas desde el punto de vista de los actores para comprenderlas en toda su complejidad.

1 Profesor universitario titular emérito de la Université de Montpellier (Francia), Facultad de Educación. Más sobre el autor.

Centrándose en el programa de videoformación empírico y tecnológico Népass@ction, este trabajo colectivo revisa el origen y el contexto de esta concepción a través de una perspectiva histórica, posiciona este programa en la literatura científica internacional y muestra sus extensiones, sobre todo a través de desarrollos teórico-metodológicos para investigar diferentes objetos de estudio.

También explora las múltiples facetas del uso de Néopass@ction en diversos contextos educativos alrededor del mundo, destacando la adaptabilidad y relevancia de la videoformación en diversos entornos socioculturales.

Néopass@ction: una innovación tecnopedagógica ejemplar

Néopass@ction va más allá del marco de una herramienta de formación. Es una verdadera revolución que sitúa a los docentes en el centro de su desarrollo profesional. A través de la videoformación se los alienta a revisar y analizar sus prácticas —a menudo en colaboración con sus pares— para identificar los ajustes necesarios.

Lejos de ser un simple espejo de la realidad, el video es una palanca de análisis, comprensión y transformación educativa; lo que, sin duda, permite que esta plataforma no se osifique ni se institucionalice y siga siendo considerada, catorce años después de su nacimiento, como una innovación tecnopedagógica ejemplar que se explica respetando dos principios de diseño.

En primer lugar, la coconstrucción continua en uso, llevada a cabo con los diferentes actores involucrados (profesores, formadores, investigadores, diseñadores, etc.), en un contexto determinado que siempre conduce a la creación de resultados a medida que resultan en adaptaciones y/o nuevas características en la plataforma que mejor tenga en cuenta determinadas especificidades. Por ejemplo, la introducción de herramientas digitales para ampliar la accesibilidad de los usuarios con limitaciones visuales y/o auditivas, y el refuerzo de la educación inclusiva.

Ya sea en comunidades rurales ecuatorianas o en formación inicial en Brasil, Néopass@ction muestra su capacidad para adaptarse a diferentes

contextos respondiendo a los desafíos locales. En este sentido, uno de los grandes puntos fuertes de Néopass@ction reside en su flexibilidad. Ya sea en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador o en el de la formación inicial docente en Bélgica, la videoformación ha demostrado su eficacia.

Los docentes, frente a diversos desafíos profesionales y culturales, encuentran en el video una herramienta que les permite analizar sus prácticas desde un nuevo ángulo, teniendo en cuenta las especificidades locales y las expectativas institucionales. Esta flexibilidad también permite diseñar otras plataformas basadas en los mismos principios de Néopass@ction en otros ámbitos profesionales; por ejemplo: formación de directivos, formadores de profesores, etc.

El segundo principio es la distinción fundamental entre trabajo real y trabajo prescrito que lleve a aceptar la idea de una autonomía de la actividad de los actores, lo cual les permita afrontar las inevitables tensiones de la práctica y construir en situación compromisos operativos relacionados con la eficacia-eficiencia.

Estos compromisos operativos se revelan en la(s) plataforma(s) a través de los videos de clase y las autoconfrontaciones o entrevistas asociadas, que permiten que emerja parte de la actividad implícita del actor.

Desde esta perspectiva, la videoformación puede ayudar a profesores y alumnos a (re)examinar sus propios compromisos, identificar otros y estimular una forma de creatividad para desarrollarse profesionalmente. Encontramos en el programa Néopass@ction dos ideas que caracterizan la innovación: el hecho de integrar una forma de transgresión en relación con la norma esperada y de involucrar a los propios actores en el diseño.

El proceso de diseño del vórtice revelado —como parte del enfoque de diseño continuo y participativo de la plataforma NéopassGestores— considera la coconstrucción y la transgresión de la norma; por ejemplo: promover una entrada en la actividad formativa entre las buenas prácticas de prescripción y el juicio normativo.

Favorecer un enfoque no deficitario de la actividad ordinaria, tratando de comprender lo que está en juego para el actor e identificando

lo que puede constituir obstáculos para él, constituye también un camino de formación inusual y, a menudo tenso, en el que las expectativas institucionales se traducen en la ejecución de lo prescrito.

Videoformación y análisis de actividades: un enfoque microintegral articulado a largo plazo

El análisis de la actividad real de los docentes —facilitado por el uso del video— es una de las principales contribuciones de Néopass@ction. Al observar su trabajo en un momento preciso, los docentes pueden explorar las complejas dimensiones de su profesión, dando importancia a los más pequeños gestos, posturas, miradas, entonaciones, detectando pequeños consejos, descubrimientos movilizados en acción y/o identificando brechas entre lo que habían planeado hacer, qué se les pide que hagan y lo que les cuesta hacer.

Este microanálisis de la actividad ofrece una valiosa retroalimentación sobre la práctica real, ya que permite a los docentes ajustar y mejorar —de manera paulatina— sus formas de hacer las cosas, tomar conciencia y aceptar la idea de que la profesión se puede aprender con el tiempo.

Si los detalles de lo que sucede en una situación pueden ser accesibles y revelados gracias al poder evocador de la imagen, la grabación de video no es depositaria de un significado unívoco. Por el contrario: solo puede adquirir significado en una contextualización necesaria, integrando el punto de vista del o los actores (profesor, estudiantes, etc.) y ubicando el registro en una temporalidad más larga que la instantánea de la situación captada en la grabación.

Desde la perspectiva del programa empírico y tecnológico Néopass@ction, las videograbaciones no pretenden capturar una realidad objetiva para analizarla *a posteriori* ni producir un recurso didáctico o educativo que ilustre conocimientos preexistentes, sino que se consideran como servicio de una coinvestigación para comprender la perspectiva del otro *in situ* y problematizar la situación de clase en términos de cuestiones educativas y/o profesionales.

Desde esta perspectiva, ciertos aportes permiten realizar investigaciones colaborativas integrando el punto de vista de los estudiantes; puesto que consideran que, para desarrollarse profesionalmente, los docentes deben comprender la forma en que los estudiantes piensan, aprenden y hacen su trabajo como estudiantes (por ejemplo: la creación de comunidades profesionales de aprendizaje dentro de establecimientos con docentes y estudiantes). Esta dimensión desarrollada en NéopassSuperior es un principio de diseño relevante para tener en cuenta y desarrollar las preocupaciones de los profesores con los estudiantes.

Además, al posicionarse en un enfoque de desarrollo, la mayoría de las contribuciones buscan no solo describir lo que está sucediendo aquí y ahora en una situación de aula determinada, sino dar cuenta de las transformaciones o del potencial de transformaciones a lo largo del tiempo, al considerar que la actividad profesional cambia a lo largo del ejercicio de la profesión.

Los observatorios que describen y restablecen la dinámica de estas trayectorias profesionales permiten desarrollar recursos de videoformación útiles y eficaces para el desarrollo profesional, tranquilizando a los observadores que saben reconocerse a sí mismos y siendo fuentes de inspiración.

Perspectivas futuras de la formación docente

Este trabajo demuestra el potencial de la videoformación, sobre todo cuando se integra a un sistema tecnopedagógico como Néopass@ction. Esta plataforma, gracias a su carácter inmersivo y colaborativo, ha permitido transformar la formación docente, haciéndola más reflexiva y adaptada a las realidades del terreno. Sin embargo, todavía hay oportunidades por explorar.

El uso de video inmersivo —particularmente a través de vídeo de 360° y/o el uso de cascos de realidad virtual (RV)— abre nuevas vías para fortalecer la inmersión de los docentes en su propia práctica y en la

de sus compañeros; además, refuerza la naturaleza del compromiso en la situación de videoentrenamiento y la visualización activa. Esta perspectiva podría ser complementaria al formato clásico de video y explotarse en determinadas situaciones profesionales y con determinados objetivos formativos que tengan en cuenta el nuevo potencial de esta tecnología.

Si este camino parece interesante, al mismo tiempo debemos ser conscientes de los límites de su uso en el contexto de la formación del profesorado: coste, accesibilidad, dificultades técnicas, fatiga cognitiva, tiempo para acostumbrarse al casco de RV o, incluso, resistencia al cambio en determinadas culturas profesionales.

Hay otros campos profesionales donde el video y la RV se integran con cuestiones similares a las de la educación. Explorar estas comparaciones podría abrir interesantes perspectivas interdisciplinarias:

- En la formación médica se utilizan videos inmersivos y RV para simular procedimientos quirúrgicos o situaciones de emergencia. ¿Qué lecciones se pueden aprender de estas prácticas para aplicarlas a la formación docente? Por ejemplo, se podría simular de forma inmersiva la gestión de situaciones complejas en clase.
- En el sector industrial, la formación de trabajadores y técnicos en entornos industriales complejos (mantenimiento, seguridad, etc.) utiliza el video y la realidad aumentada para formarse en campo. Se podrían considerar los beneficios de la formación presencial en educación a través de simulaciones inmersivas en un contexto escolar.
- En el ámbito deportivo, la formación de atletas de alto nivel demuestra que esta herramienta puede ser una palanca para mejorar el rendimiento, ya que puede articular un punto de vista subjetivo en primera persona (cámara subjetiva colocada sobre el deportista) con un punto de vista en tercera persona (cámara que representa un punto de vista exterior). El entrenamiento de los deportistas no se limita a la reproducción de modelos técnicos expertos, sino que busca facilitar la exploración de soluciones de rendimiento individualizadas (mejoradas mediante el uso de vídeo de 360 ° o RV).

La integración de la gamificación en entornos inmersivos también abre perspectivas interesantes para hacer que el aprendizaje y la formación docente sean más divertidos y atractivos. Gracias a la gamificación es posible crear simulaciones de gestión del aula o resolución de conflictos en tiempo real en un entorno de RV para que los profesores experimenten con diferentes opciones pedagógicas y observen las consecuencias directas sobre los estudiantes. Este enfoque pretende fomentar el aprendizaje activo, el desarrollo de habilidades de gestión del aula y una mayor individualización de los cursos de formación.

El creciente desarrollo de la inteligencia artificial (IA) y su uso en el ámbito de la educación y la formación constituye también un campo de reflexión ética y práctica. Sin duda sería útil explorar las implicaciones y posibles usos de la IA y sus límites y/o riesgos en sistemas de videoformación docente y análisis de actividades.

Estos desarrollos muestran que el futuro de la formación docente implica una exploración cada vez más profunda de la inmersión en video y el análisis reflexivo y colaborativo de las prácticas.

Habiendo contribuido y vivido parte de la aventura de Néopass@ ction, no puedo más que alegrarme por las numerosas posibilidades que ofrece este programa empírico y tecnológico que, sin duda, permitirá que los métodos de formación evolucionen aún más al servicio de la educación.

Este libro es una excelente manera de hacer un balance del desarrollo de las prácticas de videoformación en Francia y en otros lugares del mundo, de la formalización de los principios de diseño de estos entornos digitales y de las investigaciones recientes que analizan la actividad y el desarrollo profesional de los docentes que emplean esta herramienta.

Para introducirse en este libro

Poder reflexionar sobre lo que soy, lo que hago, cómo lo hago y, lo más importante, qué puedo hacer para hacerlo mejor: esto no es un tipo de formación común

(Ecuador, docente participante, entrevista, 2023)

Yves Lichtenberger[2]

Este libro es la extensión de un desafío, lanzado para tomar parte en la observación, hecha en cada país participante, de la insuficiente efectividad de la educación primaria; desafío que concierne principalmente a los investigadores en ciencias de la educación: estas dificultades —o incluso como algunos dicen "este desastre"— son de tu dominio. Entonces, ¿qué estás haciendo para remediarlo? ¿No están hechos para esto el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia (INRP) y luego el Instituto Francés de Educación (IFE)? Este es el desafío que el equipo de Luc Ria —profesor del INRP convertido en IFE en 2011— afrontó aprovechando las oportunidades que podía ofrecer la videoformación. Luego, fue retomado por otros países (Bélgica, Suiza, Brasil y, especialmente, Ecuador) bajo el liderazgo de Luis D'Aubeterre, profesor de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

2 Sociólogo, profesor emérito de la Universidad de París-Est Marne-la-Vallée, 2012; LISIS-Université Gustave Eiffel. Más información sobre el autor.

Este es el interés esencial del libro: sin detenerse en la observación o en la búsqueda ilusoria de la mejor pedagogía a seguir, estos grupos de investigadores han recurrido a sus recursos como psicólogos y ergonomistas para comprometerse a construir herramientas de formación, no directamente para los estudiantes sino para sus profesores de primaria y los directivos que los acompañan. Herramientas que evitan decidir *a priori* entre las diferentes pedagogías ofrecidas, la mayoría de las veces centradas en la transmisión de conocimientos disciplinares, a partir de las dificultades que encuentran a diario estos formadores.

Esto aparece como una respuesta al sentimiento que, a menudo, expresan los profesores principiantes de no ser escuchados o apoyados y, sobre todo, como una condición para que los nuevos conocimientos y prácticas sean aceptados y apropiados como palancas de habilidades futuras.

Para ello, se apoyaron en los logros del análisis de la actividad, desarrollado por la ergonomía francesa y que extiende el análisis de las condiciones físicas del trabajo al significado que tienen para el actor que lo realiza y la comprensión que este puede tener de él: lo que se espera de él. Esto supone ampliar el enfoque de la relación con el estudiante, al entorno en el que se desarrolla, incluyendo la actitud tanto de los docentes como de los estudiantes y el apoyo de su familia a través de los contextos y herramientas disponibles; tantos puntos de visión necesarios para que la enseñanza sea fructífera.

Este es el mantra de las experiencias aquí relatadas en cada capítulo: desplegar una práctica reflexiva. O como dice el encabezado de la plataforma desplegada en la UNAE: "Teorizar la práctica y experimentar la teoría". El libro relaciona el avance de estos experimentos aún en marcha, en mejora continua o *working progress*, como decimos hoy, con el paciente desarrollo o, más bien, la reelaboración —según cada contexto— de las herramientas necesarias para su despliegue.

Una dificultad que se encuentra hoy en día en la enseñanza, particularmente en las clases de primaria y secundaria, es una mayor heterogeneidad de los estudiantes, en parte, debido a la globalización de nuestras sociedades que pone en contacto a estudiantes inmersos en culturas

diferentes y también debido a la transición de una fase de democratización de la educación a su masificación.

La democratización incluía el hecho de que la educación era un vector de asimilación y promoción meritocrática donde se suponía que todos podían acceder a un ideal común predefinido. Principalmente, hay una función de selección y, hay que decir también, de formateo. Aquellos que permanecieron ajenos a este molde fueron excluidos gradualmente —a medida que avanzaban los niveles— y fueron enviados a socializar en el trabajo en lugar de en la escuela.

Hoy podemos comprender mejor su efecto excluyente. La masificación implica hacer triunfar no solo a los más talentosos sino a todos. Esto se puede lograr únicamente por diferentes enfoques de enseñanza, a veces entre estudiantes de la misma clase. Por supuesto, los estudiantes nunca fueron los mismos en el norte que al sur del país y, menos aún, entre las zonas rurales y urbanas, pero —en general— la diversidad dentro de una misma clase escolar se redujo o se atribuyó únicamente a diferencias de mérito.

Esto se aplica a Francia, con dificultades concentradas en los suburbios de inmigración reciente, aquellos considerados barrios difíciles, pero es aún más cierto en un país como Ecuador que ha consolidado su carácter multicultural en su Constitución del 2008 y desarrolló escuelas interculturales bilingües. ¿Pero no se aplica esto también en todos los demás lugares cuando nos preguntamos cómo ayudar a los estudiantes a progresar vengan de donde vengan? Los estudiantes de hoy son, sin duda, también más autónomos, más maduros, dirán algunos, más indisciplinados, otros.

En cualquier caso, ¡ya no basta con enseñar para que aprendan! Esto porque los niños están ávidos de descubrimiento y los adultos solo acceden a aprender si ya han descubierto la necesidad. En general, quieren formarse, pero no ser formados.

¿Cómo podemos pasar de la cuestión de la transmisión del conocimiento a la de su apropiación (es decir, su reconstrucción como fuente de nuevas habilidades por parte de estudiantes diversos)?

Esto induce a una profunda transformación de la profesión docente, convirtiéndose en guía y mediadora como tantas veces se menciona en las experiencias aquí relatadas. La autoridad académica sigue siendo un requisito esencial, pero primero debe ser reconocida. Esto también señala el fracaso de los métodos de formación prescriptiva, porque —como señalan los autores brasileños Lucken, Luccas y San Martín— prescribir en un universo cambiante, diverso y heterogéneo requiere empezar de nuevo constantemente.

Por lo tanto, es mejor cambiar la forma en que miramos al docente y considerarlo como responsable de estos ajustes y no como un simple intérprete; ello para verlo como un profesional capaz de reconstruirse constantemente en interacción con su entorno. Incluso, necesitamos alejarnos de qué es lo correcto para ayudarlos a improvisar ante situaciones inesperadas. ¿No es este cambio de posición y de responsabilidad del profesor el que exige nuevos instrumentos para su formación a partir de sus dificultades habituales, a menudo descuidadas u ocultadas como otras tantas insuficiencias personales?

Así que aquí se traza una primera línea: no existe una pedagogía única, hay una paleta que constituye otras tantas herramientas específicas; por lo tanto, debemos tener cuidado de no oponer didáctica y pedagogía, pues cada una tiene su papel. Sobre todo debemos tener cuidado de no hacer de la formación la asimilación de un modelo prescriptivo. Hay que alejarnos, escribe Luis D'Aubeterre, "de la idea de que un buen profesional es aquel que aplica rutinas, recetas y estrategias probadas, pero, en realidad, es mucho más que eso. La actividad humana se caracteriza por su complejidad: dudas, razonamientos, emociones" (p. 59).

Así que para formar o, más bien, apoyar a los docentes en su transformación profesional se debe partir de una guía, experiencias, abucheos, incivilidad, indiferencia y la heterogeneidad de las respuestas dadas, pues, al confrontarlas entre sí y con el conocimiento científico existente, se identifican actividades típicas compartidas que deben tratarse como problemas clave para su profesionalización; por ejemplo, el inicio de las clases o el poner a trabajar a los estudiantes. En resumen, debemos establecer la reflexividad en lugar de la prescripción.

Esto requiere herramientas específicas de autoanálisis (autoconfrontación) y coanálisis (aloconfrontación) y procesos de apoyo constante. Es aquí donde se apela al video. Sin desvincularlo de las formas en las que se utiliza, se vuelve imprescindible.

El video es —incluso en su propio carácter técnico— una herramienta reflexiva: no solo un apoyo o complemento ilustrativo, sino también una distancia comprendida por la posición que establece el espectador. Es lo que permite a cada uno verse en la vida real, en el proceso de actuar, reflexionar sobre ello y enfrentarse a otros que comparten o han compartido las mismas dificultades o, incluso, se han convertido en expertos para superarse, paso a paso, gracias a la autoformación o la formación acompañada.

Señalan las autoras suizas Van Brederode y Lussi-Borer que el video permite captar la actividad en su totalidad vinculando acción y contexto, incluido lo no verbal: detener y reanudar el curso al mismo tiempo que retener la emoción del desarrollo de una situación vivida. Esto es lo que permite al docente en formación identificarse con él, al mismo tiempo que considera posibles cambios y, por tanto, comprometiéndose subjetivamente a transformarse tanto como formarse.

Sin embargo, utilizar el video no está exento de riesgos, porque mirar es, ante todo, juzgar. Verse en la vida real y en paralelo como "otro" y, sobre todo, frente a los demás no es una experiencia fácil. Reaviva una de las dificultades del aprendizaje de la profesión, una de las más mencionadas aquí: la culpa de no triunfar, el hecho de experimentar los propios fracasos y la visión del entorno que, a menudo, se presta a ello como una insuficiencia personal más que como algo inherente al ejercicio de la actividad.

Mostrar sus dudas pasa del ¿cómo luzco? a ¿qué puedo hacer mejor?; algo que no es evidente. Sin embargo, ¿acaso no aprendemos solo del reconocimiento de nuestras insuficiencias? Para considerarlas superables es necesario estar en un entorno que no las convierta en motivo de vergüenza y exclusión.

Esta necesaria liberación de la culpa —como apertura de la capacidad de aprender— es uno de los temas más recurrentes relatados por los

autores, ya sea que su experiencia tenga lugar en Francia o en Ecuador. Nos lleva a alejarnos de un enfoque puramente psicológico y marca la entrada en una profesión: la aceptación del novato como un compañero y su propio compromiso en un camino de desarrollo.

Una profesión es una comunidad de prácticas, construida entre actores que comparten la misma misión y las mismas dificultades, y en quienes se puede confiar para afrontarlas. Desde un punto de vista etimológico ¿no es un profesional alguien en quien se puede confiar? Es el vínculo problema-solución lo que une a la comunidad y ¿no es eso lo que construye esta obra?

Este libro es una guía profesional que desarrolla —paso a paso— las reglas del arte para el uso del video en la formación docente: la entrada de la actividad, su caracterización según los problemas típicos que encuentra hasta su inclusión en un camino de aprendizaje. Cada experiencia describe las etapas con la constante preocupación reflexiva de no apuntar a la selección de prácticas ejemplares, sino de subrayar —como escriben los autores belgas Blondeau, Moncarey, Lambert y Van Nieuwenhoven— que las prácticas ordinarias contienen imprecisiones, vacilaciones, comienzos y, por supuesto, éxitos.

De este modo, el énfasis permanece constantemente centrado en el proceso de profesionalización sin la pretensión de poder dictar *a priori* lo que se debe hacer en cualquier situación.

Esta obra es también un recurso bibliográfico imprescindible. La importancia, concedida al inicio, de la notable metasíntesis de la literatura de Cyrille Gaudin, así como las ricas referencias en cada capítulo, atestiguan la preocupación constante por no elevar la propia experiencia como un ídolo, sino para apoyarla y confrontarla constantemente a resultados de investigación establecidos en diversas disciplinas.

Lo más impresionante es constatar la relevancia del método así desplegado en contextos tan diferentes como el de los profesores de educación infantil o primaria o de los directivos que los acompañan; esto en contextos institucionales, sociales y lingüísticos tan diferentes de los de Francia, donde tuvo su origen.

Cada vez, el trabajo se reinicia desde el principio para construir herramientas específicas: captar la actividad y los problemas para superar, construir pacientemente una base de datos ordenada y, luego, una plataforma de intercambio para equipar y unir a una comunidad local en torno a su deseo de progresar. Pero el éxito va más allá, ya que con este trabajo lo que resulta de una multiplicación de experiencias locales apoyadas por sus instituciones se convierte en una red internacional de intercambio. ¿Qué podemos esperar ahora, además de verla continuar y consolidarse?

Basamentos teórico-metodológicos de Néopass@ction

Capítulo 1. Explotar el uso del video para formar docentes: un marco teórico-metodológico basado en una metasíntesis de la literatura especializada

ⓘ **Cyrille Gaudin**
cyrille.gaudin@unilim.fr
Instituto Nacional Superior de Enseñanza, Francia
Universidad de Limoges, Francia

Este capítulo tiene un doble objetivo. En primer lugar: ayudar a investigadores y formadores a navegar por la literatura científica relacionada con el uso del video en la formación de docentes. Para ello, se presenta un mapeo de revisiones de literatura, metanálisis, marcos y modelos sobre la formación docente en video. En segundo lugar: busca proporcionar puntos de referencia para los formadores de docentes que utilizan el video. Para lograr tal fin, se propone un marco para diseñar y llevar a cabo la videoformación de profesores, desarrollado a partir de una metasíntesis de esta literatura.

Mapeo de literatura científica sobre la formación docente en video

La literatura científica relacionada con el uso del video en la formación docente consiste en lo siguiente: a) publicaciones principalmente empíricas; b) encuestas poco comunes (Arya *et al*., 2016; Christ *et al*., 2017); c) revisiones de literatura y metanálisis y d) marcos y modelos.

Para este estudio, los dos últimos tipos de publicaciones científicas (c y d) fueron objeto de una búsqueda, selección y evaluación sistemática según las recomendaciones de Siddaway *et al*. (2019). De manera detallada, se establecieron dos consultas integrando las palabras clave. La primera se relaciona con las revisiones de la literatura y los metanálisis sobre la formación docente con video: video Y docente Y (revisión de la literatura, revisión de alcance, revisión sistemática, metanálisis, estado del arte o estado del campo). La segunda se relaciona con marcos y modelos para diseñar y llevar a cabo la videoformación docente: video Y docente Y (marco, modelo o conceptualización).

Además de las palabras clave, la consulta de búsqueda integró el nivel de selección de publicaciones (título, palabras clave o resumen) y criterios generales: período (debió haber sido publicado entre 2010 y 2023), tipo de publicación (artículo; debió haber sido evaluado por par doble ciegos) e idioma (debió ser escrito en inglés). Se realizaron búsquedas en cinco bases de datos en línea (ERIC, PsycINFO, Scopus, ScienceDirect y Web of Science).

Las publicaciones identificadas mediante esta búsqueda fueron luego seleccionadas y evaluadas basándose en la lectura de su título, resumen y texto completo. Mientras se leía el texto completo, se agregaron cinco publicaciones adicionales relacionadas con marcos y modelos al escanear las referencias. Finalmente —para este estudio— se seleccionaron veintidós revisiones de literatura y metanálisis, así como diecisiete marcos y modelos.

Mapeo de revisiones bibliográficas y metanálisis

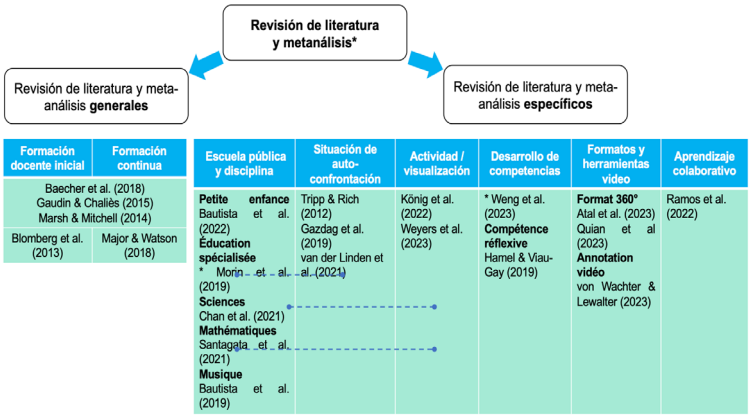
Las veintidós revisiones bibliográficas y metanálisis sobre la videoformación docente se dividieron en dos categorías principales (Figura 1). Por un lado: revisiones de literatura y metanálisis que se calificaron de generales (n = 5). Se refirieron a la formación inicial (Blomberg *et al*., 2013), a la formación continua (Major y Watson, 2018) o a ambas (Baecher *et al*., 2018; Gaudin y Chaliès, 2015; Marsh y Mitchell, 2014).

Por otro lado, las revisiones bibliográficas y los metanálisis se calificaron como dirigidos (n = 17), debido a los objetos específicos examinados: un público escolar (primera infancia, Bautista *et al*., 2022; educación especial, Morin *et al*., 2019), una disciplina (ciencia, Chan *et al*., 2021; matemáticas, Santagata *et al*., 2021; Weyers *et al*., 2023a; música, Bautista *et al*., 2022), la situación de autoconfrontación[3], también llamada recuerdo simulado por video o entrenamiento por video (Gazdag *et al*., 2019; Tripp y Rich, 2012; Van der Linden *et al*.,, 2021), la actividad del profesor dedicada a ver un vídeo, también llamado *teacher noting* o visión profesional (König *et al*., 2022; Weyers *et al*., 2023b), el desarrollo de habilidades (Weng *et al*., 2023) particularmente reflexivo (Hamel y Viau-Gau, 2019), formatos de video 360 ° (Atal *et al*., 2023; Qian *et al*., 2023), herramientas de explotación de video anotación (Von Wachter y Lewalter, 2023) y aprendizaje colaborativo (Ramos *et al*., 2022).

Sin embargo, ciertas revisiones de la literatura y metanálisis cruzaron dos objetos específicos: una disciplina y la actividad del docente que participa en la visualización de un video (Chan *et al*., 2021; Santagata *et al*., 2021, Weyers *et al*., 2023a) o un público escolar y la situación de autoconfrontación (Morin *et al*., 2019).

3 Es importante distinguir dos tipos de situaciones de videoformación: la autoconfrontación y la aloconfrontación. Según Leblanc (2014a), en una situación de tipo autoconfrontación, el docente en formación es invitado, solo o en presencia de otros docentes, a ver y comentar la grabación en video de su propia práctica profesional. En una situación de tipo aloconfrontación, se ve y comenta la grabación en video de la actividad de otro docente ausente.

Figura 1. Mapeo de revisión bibliográfica y metanálisis sobre formación docente con videos



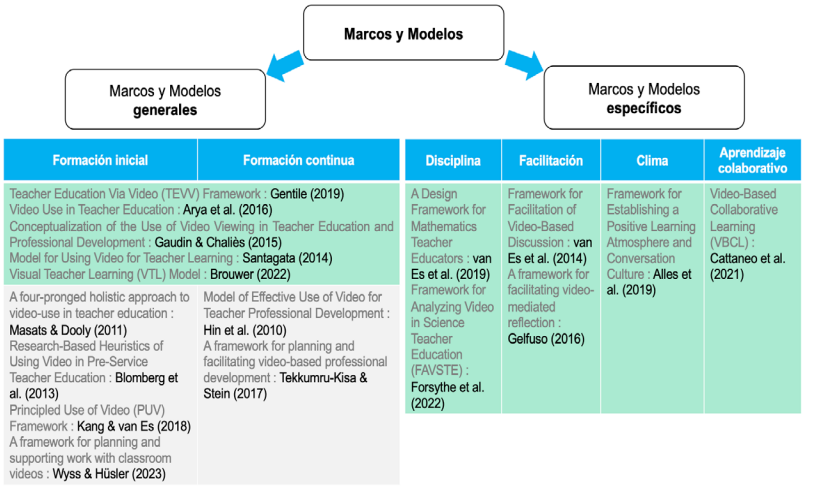
Fuente: elaboración propia

Mapeo de marcos y modelos

Los diecisiete marcos y modelos para diseñar y llevar a cabo la videoformación docente se dividieron en dos categorías principales (Figura 2). Por un lado, los marcos y modelos se calificaron como generales (n = 11). Se relacionaron con la formación inicial (Blomberg *et al.*, 2013; Kang y Van Es, 2018; Masats y Dooly, 2011; Wyss y Hüsler, 2023), la formación continua (Hin *et al.*, 2010; Tekkumru-Kisa y Stein, 2017) o ambos (Arya *et al.*, 2016; Brouwer, 2022; Gaudin y Chaliès, 2015; Gentile, 2019; Santagata, 2014).

Por otro lado, los marcos y modelos que se calificaron como dirigidos (n = 6), debido a los objetos específicos conceptualizados fueron un videoentrenamiento disciplinario (matemáticas, Van Es *et al.*, 2019; ciencia, Forsythe *et al.*, 2022), la facilitación de la reflexión y el debate a partir de la visualización de videos (Gelfuso, 2016; Van Es *et al.*, 2014), el establecimiento de un clima propicio para el aprendizaje y una cultura del intercambio (Alles *et al.*, 2019) y el aprendizaje colaborativo (Cattaneo *et al.*, 2021).

Figura 2. Mapeo de marcos y modelos para diseño y realización de videoformación docente



Fuente: elaboración propia

Finalmente, es importante especificar que, incluso con la separación de la presentación de la revisión de la literatura y metanálisis de marcos y modelos en aras de la legibilidad, estos dos tipos de publicaciones a menudo se entrelazan. De hecho, las revisiones de literatura y los metanálisis a veces proponen un marco o un modelo (Gaudin y Chaliès, 2015); y, a la inversa, a veces los marcos o modelos se desarrollan a partir de un estado del arte (Santagata, 2014).

Marco para diseñar y realizar capacitación en video

Sobre la base de una metasíntesis de esta literatura, se desarrolló un marco[4] para diseñar y llevar a cabo la videoformación para docentes. Se estructuró con seis dimensiones interdependientes: a) tomar en consideración a los alumnos; b) definir el objetivo, el objeto y el proceso de la capacitación en video; c) seleccionar o crear los videos; d) elegir los

4 Actualización de un marco establecido por el autor (Gaudin y Flandin, 2018).

métodos de visualización y análisis; e) establecer el marco y método de facilitación y f) evaluar el logro del objetivo de la videoformación.

A continuación se describe cada una de las dimensiones a partir de elementos clave de la literatura científica en el campo. Luego se las ilustran mediante trabajos realizados para aproximarse al programa empírico y tecnológico Néopass (Ria, 2020; 2022).

Figura 3. Marco para diseñar y realizar una videoformación docente

Fuente: elaboración propia

Tener en cuenta a los docentes en formación

Tener en cuenta las características personales y contextuales de los docentes en proceso de formación

La primera dimensión se refiere a estimar las características de los formados. La literatura muestra que las características de los docentes tienen un fuerte impacto en su actividad en la videoformación y en los beneficios que pueden obtener de ella. Por eso es imperativo tener en cuenta —por un lado— las características de su contexto profesional (es decir: el tipo de establecimiento y público escolar, posibles limitaciones y problemas). Por otro lado, es importante considerar sus características personales: su experiencia de formación en video (la primera o la

enésima vez), sus disposiciones (cognitivas, motivacionales, emocionales), su antigüedad profesional (principiante o experimentado), su experiencia profesional (nivel de desarrollo profesional), su identidad profesional (creencias y estilo profesional) y sus inquietudes profesionales (en relación con su contexto laboral o de prácticas).

Conocer la actividad específica de los docentes en formación que participan en la visualización de un video

La primera dimensión también se relaciona con el conocimiento de la actividad específica de los formados que participan en la visualización de un video. En la literatura, esta actividad se asocia con notación o visión profesional. Ver un video involucra procesos; los cuales están imbuidos de emociones que tienen tres componentes principales interdependientes: a) percepción-atención, b) interpretación-razonamiento y c) proyección-toma de decisiones-remediación (Figura 4).

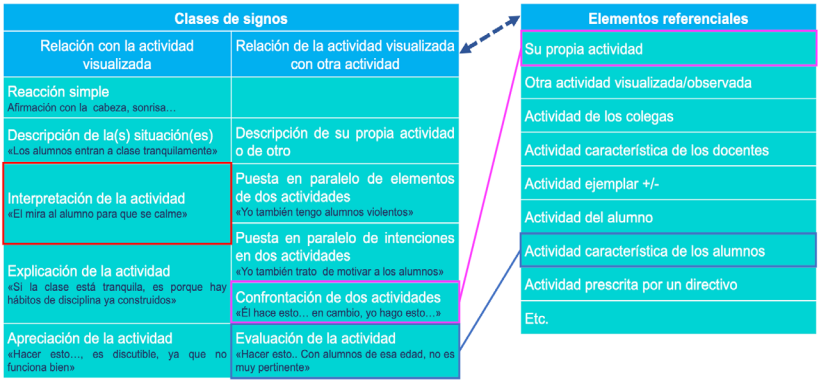
Figura 4. Actividad de un docente al ver un video: procesos y factores que influyen

Fuente: elaboración propia

Estos procesos están bajo la influencia de factores vinculados con las características de los formados (personales y contextuales), así como con el dispositivo (por ejemplo: tipos de videos, métodos de visualización, enfoque, tareas, herramientas) y circunstancias de la formación (la actividad del facilitador, por ejemplo: sus preguntas, la actividad de los otros participantes, las discusiones, etc.).

A modo de ilustración, un trabajo —cercano al programa Néopass— anclado en un análisis semiótico peirceano (Pierce, 1978), destaca que los docentes novatos movilizan diferentes clases de signos y elementos referenciales cuando expresan cómo ven la práctica de un profesor en el aula (Lussi Borer y Muller, 2014a; 2014b; Lussi Borer *et al*., 2018) (Figura 5). Los signos de primera clase expresan la relación con la actividad observada. Por ejemplo, un docente en formación* puede interpretar la actividad del profesor filmado: "Creo que está mirando al alumno para decirle que se calme". Los signos de segunda clase expresan la relación de la actividad vista con otra actividad, es decir, con un elemento de referencialidad. Además, los docentes en formación suelen relacionar la actividad visionada con la suya. Por ejemplo, un docente en formación* puede comparar la actividad vista con la suya: "Él hace esto… mientras que yo hago aquello…". Otro docente en formación* puede, por su parte, evaluar la actividad vista en términos de una actividad característica del alumno: "Hacer esto... para alumnos de esta edad no es relevante". Por lo tanto, este trabajo destaca la naturaleza singular y compleja de la actividad de los docentes en formación que visualizan un video y sugiere sus implicaciones para la facilitación.

Figura 5. Clases de signos y elementos referenciales que pueden utilizar los docentes al ver un video



Fuente: elaboración propia con base en Lussi-Borer et al. (2018)

En consecuencia, los formadores deben tener una comprensión detallada de los procesos implicados en la visualización de un video y evaluar las cuestiones específicas en términos de diseño y realización de la videoformación. Por ello, la consideración de los docentes en formación —y, particularmente, su actividad mientras observan el video de una situación de clase— se analiza en cada una de las otras dimensiones que se presentan a continuación.

Definir el objetivo, tema y enfoque de la videoformación

Definir el propósito de usar la visualización de videos

Otra dimensión corresponde a definir el objetivo del uso de la visualización de videos en la formación docente. De hecho, la literatura muestra que mirar videos puede ser una contribución única. Por ejemplo: la posibilidad de ver una grabación en video de la propia práctica docente (la autoconfrontación) o la posibilidad de ver una práctica docente en múltiples ocasiones y desde diferentes ángulos. La literatura informa sobre tres objetivos principales que se pueden lograr a través de la videoformación: a) adquirir el conocimiento necesario para enseñar (científico, didáctico, pedagógico, institucional); b) desarrollar habilidades de observación y análisis de una situación en el aula (visión profesional o darse cuenta) y c) desarrollar habilidades para planificar o implementar una práctica docente.

Por supuesto, estos objetivos pueden asociarse y expresarse con mayor precisión. Por ejemplo: el objetivo b se puede rechazar agregando la capacidad de los docentes en formación para participar en debates profesionales sobre la práctica docente. De manera más general, la visualización de videos también puede utilizarse para promover la motivación y el compromiso de los docentes en formación y, en ocasiones, para evaluar sus conocimientos y habilidades profesionales.

Delimitando el(los) objeto(s) de formación: hacia una coconstrucción

Además del objetivo de la videoformación, también se debe delimitar el (o los) objeto(s) de la formación: gestión del aula o diferenciación pedagógica del profesor, razonamiento o cooperación de los alumnos. La literatura, sin embargo, señala que los docentes en formación no siempre captan estos objetos de formación preestablecidos por los formadores, en particular, porque perciben otros cuando visualizan los videos.

A modo de ilustración, un trabajo —cercano al programa Néopass— relativo a la construcción del sujeto profesional en la formación (Chaliès, 2012), muestra que cualquiera que sea el enfoque visual propuesto por el formador, siempre hay una agencia del docente en formación; lo que a veces le lleva a observar algo distinto de lo que se pregunta en el video (Gaudin, 2014; Gaudin y Chaliès, 2018). Este libre albedrío de los formados se debe, principalmente, a sus inquietudes profesionales. Por ejemplo, el formador puede invitar a los formados a observar la actividad del profesor.

Algunos docentes en formación pueden seguir esta instrucción* —otros no— y centrar su atención en el uso del proyector de video*, los documentos en papel proporcionados a los alumnos*, la distribución del aula y el mobiliario innovador*, el trabajo de los alumnos*, etc. (Figura 6). Por lo tanto, es importante acceder a lo que llama la atención de los formados: recorrer la mesa después de una primera visualización sin instrucciones para preguntar a los docentes en formación qué les llamó la atención y apoyarlos en el momento o discrepando de ellos.

En otras palabras, los docentes deben acoger y trabajar —en la medida de lo posible— los objetos de formación proporcionados por los formados. En consecuencia, aprovechar la visualización de videos durante la formación provoca una mayor coconstrucción de objetos de capacitación entre formadores y docentes en formación. Por otro lado, esta ilustración concreta la independencia entre las diferentes dimensiones del marco (ver Figura 3), definiendo aquí el objeto de la videoformación y la consideración de los formados.

Figura 6. Ilustración de elementos que llaman la atención de los docentes en formación cuando visualizan un video de clase

Fuente: elaboración propia

Determinar el enfoque de la videoformación: principio de desarrollo profesional y escenario

Esta dimensión determina el enfoque que sustenta el objetivo; es decir: el principio de desarrollo profesional que estructura la videoformación. La literatura articula una variedad de principios de desarrollo profesional como aprendizaje basado en problemas, andamiaje, modelado, aprendizaje situado, aprendizaje dialógico, coconstrucción, comunidad de aprendizaje profesional, etc. Estos principios se relacionan con enfoques deductivos, inductivos o abductivos del entrenamiento.

Además del principio de desarrollo profesional, el enfoque también incluye el desarrollo de un escenario de videoformación como las tareas propuestas a los formados antes y después de visualizar los videos. La literatura destaca que la videoformación no se reduce a mirar videos. En su defecto: antes de visualizarlos se debe hacer accesible el contenido del video a través de aportaciones teóricas y, después de visualizarlos, continuar con un juego de roles. Asimismo, el uso de recursos multimodales puede complementar la visualización de videos. Por ejemplo: antes de visualizarlos se puede proporcionar el documento de planificación

del ejercicio y, después de visualizarlos, se puede proporcionar una foto del trabajo de un alumno o una grabación de audio de un intercambio con su compañero.

Seleccionar o crear videos

Otra dimensión se refiere a la selección de videos acorde con el objetivo, tema y enfoque de la videoformación, así como a las características de los docentes en formación. La literatura específica de esta selección se refiere, sobre todo, al tipo de situación de videoentrenamiento, al contenido de los videos y a su asociación.

Seleccionar el tipo de situación de videoformación: pensar una progresividad

La literatura menciona que los formadores pueden optar por una situación de tipo aloconfrontación, en la que los formados visualizan un video de la práctica de un docente desconocido o de un colega. También pueden elegir una situación de tipo autoconfrontación, en la que los docentes en formación ven un video de su propia práctica. La literatura también muestra el beneficio de pensar en la progresividad de la visualización de videos.

En este sentido, en el marco del programa Néopass, Leblanc (2014b) propone dos pasos principales para lograr esta progresividad en la visualización de videos. Un primer paso consiste en ofrecer a los formados una situación de tipo aloconfrontación para que se familiaricen con un método de análisis sin ponerse en peligro y perciban el valor añadido potencial de ser filmados ellos mismos. Un segundo paso consiste en ofrecerles, de forma voluntaria, una situación de tipo autoconfrontación solo en presencia del formador inicialmente y, luego, en presencia de sus pares; por ejemplo: durante el seguimiento de una pasantía en la formación inicial o de un taller de desarrollo profesional en educación continua.

Elegir el contenido del video de una situación de clase: ¿solo o colectivamente?

La literatura afirma que los formadores deben elegir, solos o colectivamente, el contenido del video o de los videos de una situación de clase. Esta elección se apoya en varios criterios: el tipo de práctica docente (basada en evidencias, crítica, ordinaria, típica, familiar o desconocida), el perfil del profesor filmado (docente en formación, novato, experimentado), el contexto de enseñanza (difícil vs. fácil, intercultural, coenseñanza), el nivel y la población escolar (educación primaria o secundaria, educación especializada, estudiantes con éxito o fracaso), etc. Cuando la grabación de video lo permite, los formadores también pueden elegir el tipo de actividad; es decir: elegir un video centrado en la actividad del docente (enseñar), la de los alumnos (aprender) o sus interacciones (enseñando-aprendiendo).

A modo de ejemplo, en el marco del programa Néopass, la selección de videos se basa en dos criterios principales (Heurtebize y Ria, 2022; Ria, 2020; Ria y Leblanc, 2011). Primero, un criterio de tipicidad (Rosch, 1978) que selecciona los elementos recurrentes de las actividades de los docentes principiantes que ingresan a la profesión (cuestiones, inquietudes, dilemas), que tengan el mayor grado de tipicidad que los formados probablemente encontrarán (Ria, 2009; 2020). En segundo lugar, un criterio de criticidad (Leblanc *et al.*, 2008; Ria, 2009), seleccionando los elementos problemáticos, difíciles y riesgosos; en otras palabras: las situaciones profesionales que tracen más problemas a los docentes durante sus primeros pasos profesionales. De hecho, el trabajo empírico muestra que visualizar videos que ilustran las prácticas perfectibles de los docentes principiantes puede permitir a los formados reconocerse, tranquilizarse y proyectarse (Flandin, 2015; Gaudin, 2022). De manera más general, uno de los desafíos de la videoformación es considerar cómo se puede movilizar la actividad experta, no como una referencia única, sino según un grado de compatibilidad con la actividad docente principiante que se está desarrollando actualmente (Leblanc, 2009).

Al mismo tiempo, la literatura recomienda que los formadores piensen en las cuestiones de la selección individual o colectiva de los

videos. Por ejemplo: elegirlos en consulta con otros formadores (tutores) para garantizar la continuidad y coherencia de la formación, involucrar al docente filmado en la elección de extractos de video para establecer una relación de confianza o compartir la elección de videos con los formados para involucrarlos y hacerlos partícipes de su formación. Además, se recomienda —en el caso específico de la autoconfrontación— involucrar al formado en la elección de los extractos del video que desea examinar o, incluso, compartir.

Pensar en combinar varios videos

La literatura indica la posibilidad, para los formadores, de utilizar varios videos y, en última instancia, de pensar en su asociación. En la literatura se identifican tres posibilidades. En primer lugar, los profesores pueden combinar varios videos de situaciones en el aula. Por ejemplo, elegir videos para ilustrar una variedad de estilos de enseñanza o la transformación de la práctica profesional de un docente.

En el marco del programa Néopass se destaca el interés por mostrar el desarrollo profesional de un docente novato para que cualquier docente en formación pueda reconocerse en una dificultad típica inicial en la profesión y considerar formas de superarla (Flandin, 2015; Ria, 2023; Ria y Leblanc, 2011). Para facilitar estos procesos de inmersión-proyección, este trabajo establece un escenario de transformación en el que se pretende mostrar en la formación, a través de modelaciones explícitas, las transformaciones de las situaciones del aula a través de la actividad de los docentes (Figura 7).

Figura 7. Ilustración del escenario de una transformación de la actividad de un profesor novato

Fuente: elaboración propia con base en la plataforma Néopass@ction

En segundo lugar, los formadores pueden combinar el video de una situación en el aula con videos que revelen las experiencias de los protagonistas en esta situación a través de entrevistas con el docente y/o los alumnos.

Al respecto, en el marco del programa Néopass se destaca que, en una actividad de entrada en formación, la situación del aula y el significado que el profesor da a su actividad en esta situación constituyen una entidad inseparable (Ria, 2020; Ria y Leblanc, 2011). En efecto, este trabajo coincide con la definición de Clot (1999) en psicología clínica que distingue entre actividad real, actividad realizada (visible y observable en el video de una situación de clase) y la realidad de la actividad (no visible en el video de una situación de aula, pero accesible a través del video de la experiencia del docente) (Figura 8).

Lo real de la actividad se compone de todos los motivos vitales, preocupaciones y posibilidades no realizadas (actividades suspendidas, frustradas o impedidas) de las que cada uno está habitado y de las cuales la actividad observable realizada no permite evidenciar. En este enfoque de la videoformación, los docentes deben mostrar a los formados el video de la situación en el aula y luego filmar el video de la experiencia del docente. Si es posible, se debe incluir un video de la experiencia de uno o más alumnos.

Figura 8. Dos dimensiones: la actividad realizada y lo real de la actividad

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, los formadores pueden complementar los videos de situaciones en el aula con videos que ofrezcan reacciones de otras personas ante esa situación: otros docentes, formadores, investigadores o representantes institucionales.

A modo de ilustración, en el marco del programa Néopass el trabajo muestra que el guion propencional promueve transformaciones entre los docentes en formación (Flandin, 2015; Ria, 2020; Ria y Leblanc, 2011). Este escenario consiste en documentar una misma situación de aula, multiplicando puntos de vista convergentes y/o divergentes (Veyrunes, 2008) y puntos de entrada (con testimonios de alumnos, otros profesores noveles o experimentados y análisis de investigadores) para comprender la complejidad de la situación en el aula.

Crear videos: retos específicos

La literatura también indica que la creación de videos implica desafíos específicos. Sin ser exhaustivo, se puede destacar dos cuestiones principales. En primer lugar, las grabaciones de video deben ser reglamentarias, es decir: tener derechos de imagen, celebrar un contrato con los profesores y/o alumnos filmados, obtener su permiso para el proyecto y

luego su validación de los extractos de video conservados y ser utilizables en términos de calidad de imágenes y sonido.

Es interesante observar que se han desarrollado dos alternativas a la grabación en video de situaciones auténticas del aula: a) grabación en video de situaciones simuladas en el aula para dominar el escenario; por ejemplo, representar una práctica basada en evidencias y b) animación en video, permitiendo a los docentes en formación proyectar su individualidad y su contexto de intervención en el escenario propuesto. De hecho, los videos pueden mostrar a docentes cuyas singularidades (estilo de interacción con los alumnos, posturas, etc.) y el contexto estén muy alejados de los docentes en formación.

En segundo lugar, deben establecerse los criterios para seleccionar extractos de video y los tipos de guion de estos extractos. Además, la duración de los extractos debe ser objeto de especial atención, en particular, porque la gran cantidad de información proporcionada por las imágenes puede abrumar a los docentes en formación. Por tanto, se prefiere el uso de extractos cortos. De forma general, la literatura advierte que la creación de videos requiere habilidades específicas (hacer un montaje de video o realizar una entrevista de autoconfrontación para recopilar la experiencia de un maestro) y que se beneficia al ser parte de un enfoque iterativo de estudio y diseño.

Al respecto, en el marco del programa Néopass la creación de videos constituye una de las cinco fases de estudio y diseño para desarrollar una plataforma[5] de videoformación (Heurtebize y Ria, 2022; Ria, 2020; Ria y Leblanc, 2011) que implica: a) creación de un observatorio de actividades, b) selección de modelos de actividades para volverlos recursos de video para la formación, b) observación de los impactos de estos recursos de video en las prácticas de los principiantes en formación, c) diseño de un prototipo de interfaz y d) lanzamiento de la plataforma. Estas fases se suceden como otros tantos bucles iterativos.

---

5 Se diseñaron dos plataformas de videoformación para apoyar a los docentes. Una para la enseñanza en educación primaria y secundaria: https://neo.ens-lyon.fr/neo; y la otra para la enseñanza en educación superior: http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/accueil

Elegir métodos de visualización

Otra dimensión corresponde a la elección de los métodos de visualización de los videos; mismo que debe ser coherente con las tres dimensiones anteriores. La literatura indica que estas elecciones se refieren a los modos de participación e interacción de los docentes en formación y la orientación de su visualización de los videos.

En primer lugar, el número de docentes en videoformación debe ser compatible con el hecho de que todos puedan ser considerados y expresarse sobre los videos. De hecho, solo se puede establecer una comunidad de confianza y apoyo con un número limitado de personas capacitadas. En segundo lugar, se debe reflejar los tiempos individuales y/o colectivos. Por ejemplo: la visualización y el análisis de videos se puede realizar en subgrupos con un corpus de video idéntico o diferenciado. Después de visualizar los videos, también se recomienda dejar un tiempo individual para que cada docente en formación pueda registrar su análisis antes de compartirlo con el grupo.

Estructurar la observación y análisis de los docentes en formación

Con respecto a guiar la visualización de los docentes en formación, la literatura indica que puede adoptar diferentes formas (instrucciones, hojas de observación y análisis, herramientas de anotación) y formular tres recomendaciones principales. La primera recomendación se relaciona con la cantidad de vistas de un video. Se aconseja pedir a los docentes en formación que vuelvan a ver todo o parte del video, porque es posible que se les haya escapado elementos durante la primera visualización debido a la riqueza de las imágenes. Esta segunda visualización puede ser una oportunidad para ofrecerles un foco de observación. Sin embargo, aparece un efecto de saturación después de tres visualizaciones, a excepción del formato de video de 360 °. Del mismo modo, se les puede proporcionar la transcripción literal del video para que revisen con precisión las palabras del profesor y de los alumnos.

La segunda recomendación se basa en una observación, documentada en la literatura, relativa a la actividad de observadores novatos de un

video sobre una situación de aula (correspondiente a percepción-atención; ver Figura 4). A menudo, se asemeja a una forma de buscar comida que es bastante superficial y se centra principalmente en la práctica del docente. Por tanto, se recomienda estructurar su actividad de observación proponiendo uno (o más) puntos focales. La literatura muestra, en particular, la importancia de descentrar a los docentes en formación de su propia práctica invitándolos a examinar la de los alumnos. Por otro lado, la literatura menciona —por citar un caso— la posibilidad de ofrecerles ver un video sin sonido para investigar un enfoque en la comunicación corporal.

La tercera recomendación también se basa en una observación, documentada en la literatura, relativa a la actividad de analistas novatos de un video sobre una situación de aula correspondiente a interpretación-razonamiento-proyección-toma de decisiones-remediación (ver Figura 4). Ellos adoptan, principalmente, una posición valorativa y poco distanciada en términos de evento; por ejemplo: limitándose a uno solo no relacionado con los parámetros de la sesión ni con cuestiones profesionales o educativas más amplias (a nivel mezo). También se incluye la temporalidad; limitándose al momento del evento sin considerar lo precedente (el pasado) ni lo subsiguiente (el futuro). Por último, se vinculan las creencias (no conscientes, no comprendidas y no abordadas). Así, se recomienda estructurar su actividad de análisis proponiendo un método. La literatura muestra, en particular, la importancia de llevar a los docentes en formación desde su juicio inicial a una posición descriptiva objetiva y profunda.

A modo de ilustración, un trabajo cercano al programa Néopass permitió desarrollar el método DIEP (describir, interpretar, evaluar y proyectar) (Figura 9) para estructurar la actividad de análisis de los docentes en formación en una situación de tipo aloconfrontación (Gaudin, 2023; Muller y Lussi-Borer, 2016). Este método invita a los docentes en formación a describir, interpretar, evaluar (por sí mismos) y proyectar lo que están viendo en un video. Es probable que cada una de las categorías de análisis genere conflictos entre ellos.

Figura 9. Método DIEP. Herramienta para docentes en videoformación

DESCRIBIR ¿Qué?	INTERPRETAR ¿Por qué?	EVALUAR ¿Cuál valor?	(SE) PROYECTAR ¿Cómo?
Dar cuenta de lo que ocurre de manera **objetiva** y **«neutra»** en la situación visualizada.	Dar cierto **sentido** a lo que ocurre formulando hypótesis, particularmente sobre las intenciones, las preocupaciones y las expectativas de los protagonistas de la situación visualizada.	Dar un **valor** a cierta actividad en términos de (in)adaptación (en un contexto y un instante dado), argumentando.	Identificar una **estrategia – una acción** a aprovechar en la actividad visualizada O proponer un **ajuste** (ej. hacer mejor), o bien una **alternativa** (ej., hacer diferente) dicha actividad.
Ejemplo : Al final del video, el docente hace esto y dice « … ». En ese momento, los alumnos hacen esto otro.	Ejemplo: Yo pienso que el docente busca… Me parece que los alumnos son…	Ejemplo: Yo creo que lo que hace el docente es (in) adecuado porque …	Ejemplo: El docente habría podido hacer esto o aquello…
Puede haber descripciones diferentes sobre una misma situación, pero sin que haya **conflicto en las descripciones.**	Es posible que surjan **conflictos de interpretación.**	Los **conflictos de evaluación** son moneda corriente	Es posible que surjan **conflictos de proyección.**

Fuente: elaboración propia con base en Muller y Lussi-Borer (2016)

Sin embargo, la literatura atestigua que este trabajo de videoanálisis es plenamente eficaz solo si va acompañado de un trabajo de problematización de la situación de clase en términos de cuestiones educativas y/o profesionales.

En este sentido, un trabajo cercano al programa Néopass muestra que los docentes en videoformación obtienen más beneficios del análisis de un video cuando se permite problematizar la situación profesional; en otras palabras: plantear una cuestión profesional (una dificultad, una pregunta, un dilema) que sea suficientemente genérico y, en última instancia, compartido por todos y transponible a sus diferentes contextos profesionales. El trabajo de análisis debe permitir ir más allá de la singularidad de la situación profesional vista para que pueda ser captada por cada uno de los docentes en formación (Gaudin y Chaliès, por publicar).

¿Qué lugar se asigna a los docentes en videoformación?

De manera general, en lo que respecta a la literatura, orientar la visualización de videos plantea una cuestión esencial en relación con el lugar otorgado a los docentes en situación de videoformación. Esta orientación

no es necesaria de inmediato, sino que se puede posponer para acceder y poner en práctica las reacciones que surjan espontáneamente de una primera visualización sin instrucciones. Estas reacciones iniciales de los docentes en formación ante un video pueden resaltar puntos focales u objetos de capacitación no planificados por el capacitador, pero relevantes en términos de capacitación.

En efecto, el uso de la visualización de videos durante la capacitación invita aún más a los formadores a tener en cuenta a los docentes en formación y considerar su lugar en el sistema. Esto es importante en tanto la literatura destaca que la forma en que los formadores abordan la enseñanza y la forma en que se diseña el sistema de videoformación determinan una visión profesional singular y, en última instancia, la naturaleza de la formación: ellos ven videos.

Las relaciones de poder están necesariamente involucradas en el desarrollo de la visión profesional, considerada como una actividad social que consiste en privilegiar determinadas prácticas de visualización de videos sobre la práctica presencial y marginar otras. Para abordar esta relación de poder asimétrica, se recomienda que el formador realice lo siguiente: a) comparta su visión profesional de forma transparente y cree las condiciones para que los docentes en formación puedan expresar su propia visión profesional y b) les dé más libertad en la implementación del sistema; por ejemplo: mayor participación en la selección de videoclips y en la realización de los talleres.

En la misma línea, la literatura muestra que el formato de video 360 °, al permitir a los docentes en formación elegir libremente su navegación con el lector, permite una visualización activa; es decir: les ofrece la posibilidad de involucrarse más en la situación de videoformación.

Establecer el marco y el método de facilitación

Esta dimensión se relaciona con la facilitación. Comúnmente utilizada en la literatura, esta se refiere al papel de facilitador del formador y corresponde, esencialmente, a establecer un marco y un método para utilizar videos para capacitar a los docentes.

Establecer, explicar y garantizar un marco seguro y de confianza

La literatura muestra la necesidad de establecer, explicar y garantizar un marco seguro y de confianza para los docentes en formación, propicio para el establecimiento de un clima de aprendizaje positivo. En el caso de una situación colectiva de videoformación, este marco también tiene como objetivo crear una cultura de intercambio y una comunidad de apoyo. Este marco incluye dos elementos. El primero consiste en presentar o recordar a los docentes en formación las reglas de funcionamiento: las generales de cortesía (respeto, escucha mutua, amabilidad), las de discusión (confidencialidad de los comentarios, expresarse sobre la actividad profesional y no sobre la persona, siendo solidario y proactivo) y las modalidades para compartir la palabra (autoorganización, mesa redonda, turno de palabra, etc.).

El segundo elemento consiste en informar a los docentes en formación sobre las cuestiones específicas de visualizar videos como la fuerte resonancia emocional de las imágenes o el efecto ojo de cerradura de un video. Esto supone el ángulo de cámara restringido y momento reducido de la historia profesional. A este respecto, se recomienda que el facilitador (en el caso de una aloconfrontación) o el profesor filmado (en el caso de una autoconfrontación en presencia de pares) proporcione a los formados el contexto preciso de la situación de clase visualizada. La presentación de este contexto puede complementarse con documentos como la planificación del docente.

Utilizar un método para facilitar la actividad de análisis de los docentes en formación

La literatura destaca la importancia de contar con un método que facilite el análisis, por parte de los docentes en formación, del video sobre una situación de clase. En la literatura se identifica cuatro familias principales de actividades del facilitador: a) orientar al grupo hacia la tarea de análisis (iniciar, contextualizar, aclarar el método, recordar el marco); b) mantener una postura de investigación (resaltar, anotar una idea, hacer

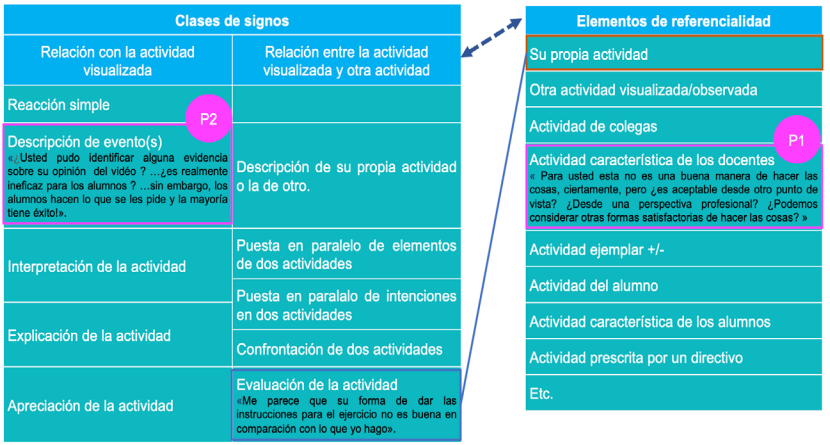
explícita una idea, dar una explicación, pedir una justificación, provocar controversia, practicar la escucha activa, etc.); c) mantener la atención en el video y el objeto que se está viendo (regresar a..., señalar una evidencia, conectar ideas) y d) en caso de fomentar la colaboración grupal, mantener una distancia, permitir que todos se expresen, invitar a los demás a compartir, validar ideas o reformular ideas.

En este sentido, un trabajo cercano al programa Néopass desarrolla un método (y herramientas asociadas) para facilitar la actividad de análisis en una situación de tipo aloconfrontación (Gaudin *et al*., 2022; Lussi Borer *et al*., 2018). Este método se basa en el conocimiento que tiene el facilitador de la actividad específica de los docentes en formación que visualizan videos. Es decir, el facilitador debe ser capaz de a) identificar las clases de signos y/o elementos referenciales movilizados por los participantes al ver un video y b) invitar a los participantes a movilizar a los otros (Figura 10).

Un docente en formación* puede evaluar la actividad del profesor filmado en relación con su propia actividad docente: "Me parece que su forma de impartir las instrucciones para el ejercicio no es buena en comparación con lo que yo hago". El facilitador* puede, entonces, ofrecer otro elemento de referencia para lograr que cambie: P1 "Para usted esta no es una buena manera de hacer las cosas, ciertamente, pero ¿es aceptable desde otro punto de vista? ¿Desde una perspectiva profesional? ¿Podemos considerar otras formas satisfactorias de hacer las cosas?" (actividad característica de los docentes). También puede invitarlo a movilizar hacia otro signo: P2 "¿Ha identificado alguna evidencia de su juicio en el video? ¿Es realmente ineficaz para los alumnos?" (describir). Incluso el facilitador puede jugar con la polémica si es necesario: "¡Sin embargo, los alumnos hacen lo que se les pide y la mayoría tiene éxito!".

Este trabajo demuestra que alentar a los docentes en videoformación a utilizar diferentes clases de signos y elementos referenciales permite multiplicar sus modos de significado y maximizar sus oportunidades de aprendizaje.

Figura 10. Uso de clases de signos y elementos referenciales por un facilitador



Fuente: elaboración propia con base en Lussi-Borer et al. (2018)

Otros trabajos han permitido completar este método ofreciendo al facilitador: a) áreas de cuestionamiento que le permitan profundizar o dar seguimiento a los comentarios de los participantes y b) puntos de vigilancia en la facilitación (Gaudin, 2023) (ver Figura 11). Si continuamos con el ejemplo anterior, el facilitador* había movilizado el campo de preguntas relativas a la discusión de la referencia (P1 y P2). Si es necesario, puede profundizar su cuestionamiento preguntando sobre la complejidad de la situación del aula: P3 "¿Qué gana y qué pierde el profesor actuando así?" y/o "¿Qué ganan y qué pierden los alumnos en esta situación?". Aquí, la vigilancia del facilitador debe centrarse en permitir que todos los estilos profesionales se expresen y, en última instancia, asegurarlos. Por ejemplo: proteger y tranquilizar a un alumno que se encuentra en la actividad del profesor filmado, juzgado negativamente por otro docente en videoformación. Hay que tener en cuenta que la herramienta para el facilitador (Figura 11) pretende complementar la herramienta para el docente en formación (Figura 9).

Figura 11. Método DIEP. Una herramienta para el facilitador

HACER DESCRIBIR	HACER INTERPRETAR	HACER EVALUAR	HACER PROYECTAR
Inicio: ¿Me podría describir objetivamente la situación? P2	**Inicio:** ¿Cómo interpreta usted la actividad del docente?	**Inicio:** ¿Cómo evalúa usted la actividad del docente? P1	**Inicio:** ¿Qué ajuste alternativo de la situación propondría usted? o ¿Qué pista(s) tiene usted?
Profundizar o retomar: - Llamar la atención sobre todos los protagonistas. Ej.: ¿qué me podría decir de la actividad de los otros alumnos? - Llamar la atención sobre la comunicación corporal. Ej.: ¿y a nivel de la postura, de los gestos? - Solicitar una aclaratoria. Ej.: ¿es decir? **Vigilancia:** conducir a los docentes en formación a establecer relaciones entre sus observaciones y los gestos profesionales de fondo; recojer sus observaciones como potenciales temas de formación.	**Profundizar o retomar:** -Fomentar otras interpretaciones: Ej.: ¿se podría plantear otra hypótesis? - Introducir la controversia. Ej.: okey, pero ¿se podría ver eso de otra manera? **Vigilancia:** evitar que se instale una forma de primacía de una manera de interpretar. P3	**Profundizar o retomar:** - Discutir la referencia (su propia actividad, el tipo de oficio, lo prescrito institucionalmente, los hechos visualizados, etc.) de la evaluación. Ej.: para usted eso no está bien, de acuerdo; pero ¿sería aceptable desde el punto de vista del oficio docente? ¿Está prohibido? ¿Usted pudo identificar algunas «evidencias» en el video ? - Plantear la complejidad de la situación: Ej.: ¿qué es lo que gana o lo que pierde el docente al actuar así? ¿Qué ganan o qué pierden los alumnos en esta situación? **Vigilancia:** permitir que todos los estilos profesionales se expresen a fin de asegurarlos.	**Profundizar o retomar:** - Pedir que se precise una estrategia, una acción (operacionalizar). Ej.: muy concretamente, ¿cómo? - Pedir que se haga consideraciones < = >: Ej.: ¿más allá de eso: cómo? -Pedir imaginar otras situaciones interesantes sobre un tema de trabajo docente semejante (generatividad). Ej.: ¿En qué otras situationes usted podría encontrar eso? ¿Y cómo se podría superar ese dilema o ese problema? ¿Y en su contexto de trabajo? **Vigilancia:** institucionalizar las pistas operativas evocadas al final de los intercambios.

Fuente: elaboración propia

Además de la estrategia de preguntas del facilitador, este método también puede enriquecerse con el uso de otros videos; los que revelen las experiencias de los protagonistas en la situación de clase (el profesor y los alumnos); videos que ofrezcan reacciones de otras personas ante esta situación (otros profesores, formadores, investigadores, representantes institucionales). Si continuamos con el ejemplo inicial, el facilitador puede sustentar su pregunta P1, que discute la finalidad l tipo del oficio docente, utilizando el video de la reacción de otros docentes en videoformación ante la situación del aula para mostrar que algunos de ellos se encuentran analizando el estilo del docente filmado y que otros expresan una diversidad de estilos profesionales.

Asimismo, para sustentar la pregunta P2 que cuestiona la evidencia del juicio en el video de la situación de clase, el facilitador puede utilizar el video de la experiencia de uno (o más) alumnos para mostrar pruebas

adicionales. Finalmente, para respaldar la pregunta P3, que plantea la complejidad de la situación de clase, el facilitador puede utilizar el video del testimonio del maestro filmado para comprender esta complejidad a través del prisma de su experiencia (intenciones, preocupaciones, emociones, razones, dilemas o dificultades).

Finalmente, la aplicación de este método por parte del facilitador se ve necesariamente favorecida por el conocimiento de los fundamentos teóricos aquí trabajados, dentro de la corriente de la ergonomía francófona. En nuestro ejemplo, sin ser exhaustivo, la pregunta P1 se basa, en parte, en el concepto *género profesional*[6] (Clot, 2007) y la pregunta P3 en el concepto *compromiso operativo* (Hubault, 1996).

En última instancia, facilitar la videoformación requiere habilidades específicas que no se pueden improvisar; sobre todo apoyar el pensamiento de los docentes en formación. En otras palabras, los formadores no pueden simplemente redesplegar una habilidad genérica de facilitador. Para apoyar la reflexión de los docentes en desarrollo con capacidad de respuesta, aplicabilidad y eficiencia, los facilitadores deben tener —además de un marco y un método—: a) un conocimiento detallado del corpus del video; b) llevar a cabo lo que se les pide a los docentes en formación antes de la formación, si es posible colectiva, para anticipar sus reacciones y c) en determinados casos considerar métodos de cofacilitación.

Evaluar el logro del objetivo de la videoformación

La última dimensión se refiere a la evaluación del logro del objetivo de la videoformación docente. La literatura muestra que los efectos de la videoformación en los docentes en desarrollo se documentan con mayor frecuencia en términos de motivación (interés, compromiso) o de cognición (creencias, sentimiento de eficacia, autoevaluación, conocimiento

6 A lo largo de la historia de una profesión, quienes se desempeñan en la misma construyen, estabilizan y rutinizan un cierto número de gestos y actividades profesionales para hacer frente a lo que se les pide que hagan (es decir, la tarea). Estos gestos y actividades compartidos por los profesionales son, de alguna manera, genéricos de la profesión y abarcan lo que Clot (2007) denomina el género profesional.

sobre la enseñanza y el aprendizaje, observación y análisis de una situación de aula) y, de forma inusual, en términos de la práctica profesional del docente y su impacto en la actividad y el aprendizaje de sus alumnos.

Al mismo tiempo, la literatura destaca que evaluar el logro del objetivo de la videoformación requiere definir con precisión los métodos y herramientas de evaluación; por ejemplo: un cuestionario, una prueba, una entrevista, el análisis de un video o la observación de una lección en clase. En determinados casos, esta evaluación podrá basarse en un protocolo de investigación.

En este sentido, en el marco del programa Néopass se observa el impacto de los recursos de video en las prácticas de los principiantes en formación. Esto constituye una de las cinco fases de estudio y diseño para estructurar una plataforma de videoformación (Heurtebize y Ria, 2022; Ria, 2022; Ria y Leblanc, 2011). Sin ser exhaustivo, a continuación se presentan algunos trabajos relacionados con las cuestiones de diseño y realización de videocapacitaciones.

Así, por ejemplo, el trabajo muestra que la situación de tipo aloconfrontación puede permitir una inmersión-proyección de ciertos docentes en formación en la situación visualizada como una experiencia mimética en la que se reconocen a sí mismos y se ponen en el lugar del colega filmado. Con ello pueden promover sus actividades reflexivas y la anticipación a nuevas situaciones (Flandin y Ria, 2014; Flandin *et al*., 2015; Gaudin, 2022; Leblanc, 2014c). Sin embargo, para otros docentes en videoformación, la aloconfrontación puede relucir o revivir emociones negativas que los abruman y/o provocar un juicio negativo incondicional.

Tres elementos principales, a menudo combinados, pueden permitir a los formados superar sus emociones, ser más objetivos, ganar perspectiva y transformar gradualmente su juicio (Gaudin, 2023; Gaudin *et al*., 2022; Gaudin y Chaliès, de próxima aparición): a) ver otros videos, en particular aquellos que revelan las experiencias de los protagonistas en la situación, pero también aquellos que ofrecen reacciones de pares o expertos; b) preguntas del facilitador y c) discusiones entre pares, compartir diferentes percepciones, puntos de vista y experiencias. Además, el trabajo

muestra que los formados también pueden beneficiarse de una aloconfrontación basada en el video de otra disciplina; por ejemplo, ver la práctica de un profesor de Matemáticas mientras yo enseño Inglés (Flandin, 2015; Gaudin, 2022).

Así, estos trabajos aportan ideas para diseñar y realizar videoformación docente que no se limita a ver videos (Gaudin, 2014; Gaudin *et al.*, 2018). Nos invitan a pensar y enriquecer el entorno, que es ciertamente tecnológico (mediante la elección y articulación de videos), pero también humano (con interacciones entre los formados, facilitación) para maximizar las posibilidades de que los docentes en videoformación obtengan beneficios de la aloconfrontación. En esta misma línea, la literatura muestra que el uso ocasional de la capacitación con videos parece ser de poco beneficio para los docentes, porque cuanta más experiencia tengan viendo videos, más beneficios pueden obtener de ella. Por otro lado, el trabajo destaca la importancia de un diseño continuo de la videoformación estudiando sus efectos, no solo en la actividad de los docentes en formación, sino también en la de los facilitadores (Flandin y Gaudin, 2014).

Para concluir, la literatura científica en este campo y, en particular, el trabajo del programa empírico y tecnológico Néopass destaca que el uso del video para formar profesores no se puede improvisar. Los formadores de docentes deben medir las cuestiones específicas, particularmente en términos de las habilidades que deben desarrollarse. Para ayudarlos a pensar en el diseño y la realización de la videoformación, nuestro marco ofrece puntos de referencia clave para utilizar la visualización de videos de una manera aceptable, relevante y útil.

Referencias bibliográficas[7]

Revisión bibliográfica y metanálisis sobre la videoformación docente

Atal, D., Admiraal, W. y Saab, N. (2023). 360 ° Video in teacher education: A systematic review of why and how it is used in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *135*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104349

Baecher, L., Kung, S., Laleman Ward, S. y Kern, K. (2018). Facilitating Video Analysis for Teacher Development: A Systematic Review of the Research. *Journal of Technology and Teacher Education*, *26*(2), 185-216. https://www.learntechlib.org/primary/p/181138/

Bautista, A., Ho, A., Lee, K. y Sun, J. (2022). Classroom video as a learning tool for early childhood teachers: Reviewing the literature to inform research and practice. *Culture & Education*, *34*(3). https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102728

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M., Borko, H. y Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, *5*(1), 90114. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8021/pdf/JERO_2013_1_Blomberg_et_al_Five_research_based_heuristics.pdf

Chan, K., Xu, L., Cooper, R., Berry, A. y Van Driel, J. (2021). Teacher noticing in science education: do you see what I see? *Studies in Science Education*, *57*, 1-44. https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1755803

Gaudin, C. y Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, *16*, 41-67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001

Gazdag, E., Nagy, K. y Szivák, J. (2019). I spy with my little eyes... The use of video stimulated recall methodology in teacher training. The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology

7 Las referencias están organizadas en tres categorías: 1) revisión de literatura y metanálisis sobre la videoformación docente; 2) marcos y modelos para diseñar y realizar la videoformación docente y 3) otras referencias.

through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, *95*, 60-75. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.015

Hamel, C. y Viau-Gau, A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. *Cogent Education*, *6*, 1-14. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2019.1673689

König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A, Yang, X. y Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, *36*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453

Major, L. y Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(1), 49-68. https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1361469

Marsh, B. y Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, *18*(3), 403-417. https://doi.org/10.1080/13664530.2014.938106

Morin, K., Ganz, J., Vannest, K., Haas, A., Nagro, S., Peltier, C., Fuller, M. y Ura, S. (2019). A Systematic Review of Single-Case Research on Video Analysis as Professional Development for Special Educators. *The Journal of Special Education*, *53*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/0022466918798361

Qian, J., Shang, J. y Qin, L. (2023). Systematic scoping review of 360-degree videos in teacher education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *16*(2). https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-03-2023-0029/full/html

Ramos, J., Cattaneo, A., De Jong, F. y Gonçalo Espadeiro, R. (2022). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. *Journal of Research on Technology in Education*, *54*(5), 695-718. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720

Santagata, R., Koenig, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A., Yang, X. y Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: a systematic review of studies of video-based programs. *Mathematics Education*, 53, 119-134. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z

Tripp, R. y Rich, J. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, *43*(4), 678-704. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x

Von Wachter, J. y Lewalter, D. (2023). Video Annotation as a Supporting Tool for Video-based Learning in Teacher Training. A Systematic Literature Review. *International Journal of Higher Education*, *12*(2). https://doi.org/10.5430/ijhe.v12n2p1

Weng, X., Ng, O. y Chiu, T. (2023). Competency development of pre-service teachers during video-based learning: A systematic literature review and meta-analysis. *Computers & Education*, *199*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104790

Weyers, J., König, J., Santagata, R., Scheiner, T. y Kaiser, G. (2023a). Measuring teacher noticing: A scoping review of standardized instruments. *Teaching and Teacher Education*, *122*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103970

Weyers, J., König, J., Scheiner, T., Santagata, R. y Kaiser, G. (2023b). Teacher noticing in mathematics education: a review of recent developments. *Mathematics Education*, *56*, 249-264. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01527-x

Marcos y modelos para diseñar y realizar la videoformación docente

Alles, M., Seidel, T. y Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. Professional Development in Education, 45, 250-263. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430049

Arya, P., Christ, T. y Chiu, M. (2016). Video use in teacher education: a survey of teacher-educators' practices across disciplines. Journal of Computing in Higher Education, 28, 261-300. https://doi.org/10.1007/s12528-016-9116-y

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M., Borko, H. y Seidel, T. (2013). Five research based heuristics for using video in pre-service teacher education. Journal for Educational Research Online, 5(1), 90-114. https://doi.org/10.25656/01:8021

Brouwer, C. (2022). Changing instruction through Visual Teacher Learning. En C. Brouwer (Ed.), Using video to develop teaching (pp.123-171). Routledge.

Cattaneo, A., De Jong, F., Ramos, J., Laitinen-Väänänen, S., Pedaste, M., Leijen, Ä., Evi-Colombo, A., Monginho, R., Bent, M., Velasquez-Godinez, E. y Van Steenbergen, R. (2022). Video-based collaborative learning: a pedagogical model and instructional design tool emerging from an international multiple case study. European Journal of Teacher Education, 47(30), 466-490. https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2086859

Forsythe, M., Criswell, B., Arias, A., Ellis, J., Escalada, L., Johnson, H., Palmeri, A., Riccio, J. y Parker, M. (2022). The Framework for Analyzing Video in Science Teacher Education (FAVSTE). Journal of Science Teacher Education, 33(6), 621-640. https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1970698

Gaudin, C. y Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. Educational Research Review, 16, 41-67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001

Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create "warranted assertabilities" about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 68-79. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003

Gentile, M. (2019). Digital videos and teacher education: a research-training. En J. Beseda, L. Rohlikova y V. Duffek (Eds.), E-learning: Unlocking the Gate to Education around the Globe (pp. 6-24). Center for Higher Education Studies.

Hin, B., Yung, W., Wing, V., Yip, Y., Lai, C. y Yin, F. (2010). *Towards a Model of Effective Use of Video for Teacher Professional Development* [Ponencia]. Seminario Internacional, Universidad de York, York, Reino Unido. http://hdl.handle.net/10722/129911

Kang, H. y Van Es, E. (2018). Articulating Design Principles for Productive Use of Video in Preservice Education. Journal of Teacher Education, 70, 237-250. https://doi.org/10.1177/00224871187785

Masats, D. y Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, *27*(7), 1151-1162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011. 04.004

Santagata, R. (2014). Video and teacher learning: key questions, tools, and assessments guiding research and practice. Beiträge zur Lehrerbildung, 32(2), 196-209. https://doi.org/10.25656/01:13865

Tekkumru-Kisa, M. y Stein, M. (2017). A framework for planning and facilitating video-based professional development. *International Journal of STEM Education*, *28*(4), 1-18. https://doi.org/10.1186/s40594-017-0086-z

Van Es, E., Tekkumru-Kisa, M. y Seago, N. (2019). Leveraging the Power of Video for Teacher Learning: A Design Framework for Mathematics Teacher Educators. En S. Llinares y O. Chapman (Eds.), International Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 2 (pp. 23-54). Brill.

Van Es, E., Tunney, J., Goldsmith, L. y Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. Journal of Teacher Education, 65(4), 340-356. https://doi.org/10.1177/0022487114534266

Wyss, C. y Hüsler, N. (2023). Working with classroom video in teacher education. Analyzing a complex activity with a focus on non-cognitive processes. En P. Hohaus y J. F. Heeren (Eds.), The future of teacher education (pp. 46-72). Koninklijke Brill NV. https://doi.org/10.1163/9789004678545_003

Otras referencias

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, *1*(1), 83-93. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation: contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches non publiées.* Université de Toulouse Jean Jaurès.

Christ, T., Arya, P. y Chiu, M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. Teaching and Teacher Education, 63, 22-35. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.005

Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome: Contribution à un programme de recherche technologique en formation* [Tesis de doctorado no publicada]. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Flandin, S., Leblanc, S. y Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité »: quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants? En V. Lussi Borer (Ed.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 179-198). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0179

Flandin, S. y Gaudin, C. (2014). Conception continuée dans l'usage en vidéo-formation des enseignants. En T. Piot (Ed.), *Actes du 3ème Colloque International de la Didactique Professionnelle. Conception et formation* (pp. 46-48). Université de Caen Basse-Normandie.

Flandin, S. y Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, *11*(2), 172-187. https://doi.org/10.4000/activites.970

Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices: une étude de cas en éducation physique et sportive* [Tesis de doctorado no publicada]. Université Toulouse Jean Jaurès.

Gaudin, C. (2022). Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, *38*(2), 1-23. https://doi.org/10.4000/ripes.4100

Gaudin, C. (2023). *Concevoir et conduire une vidéoformation. Communication présentée à la formation « NéopassCadres: former les cadres à partir du réel »*. Institut Français de l'Education.

Gaudin, C., Chaliès, S. y Amathieu, J. (2018). The impact of preservice teachers experiences in a video-enhanced training program on their teaching activity: a case study in physical education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *18*(1). http://www.citejournal.org//proofing/

the-impact-of-preservice-teachers-experiences-in-a-video-enhanced-training-program-on-their-teaching-a-case-study-in-physical-education

Gaudin, C. y Chaliès, S. (2018). Apprendre et se développer dans les règles de métier ou comment utiliser à bon escient la vidéo en formation. En C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay y S. Chaliès (Eds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp.163-198). Editions L'Harmattan.

Gaudin, C. y Chaliès, S. (Por publicar). *Former à un métier par l'inter-métiers en exploitant la vidéo: étude de l'activité de cadres de l'éducation stagiaires lors d'une alloconfrontation collective inter-métiers.* Activités.

Gaudin, C. y Flandin, S. (2018). Introduction. Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. En C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay y S. Chaliès (Eds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 18-30). Editions L'Harmattan.

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.

Heurtebize, S. y Ria, L. (2022). Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire: le programme NéopassSup. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, *38*(2), 1-23. https://doi.org/10.4000/ripes.4025

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.

Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo: principes de conception, effets formatifs et projectifs. En *Actes du colloque international de l'association. Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle « L'expérience »* (pp. 12-24). ENESAD.

Leblanc, S. (2014a). Observer ses collègues ou soi-même. *Cahiers Pédagogiques*, *511*, 23-25.

Leblanc, S. (2014b). *Scénarisation de vidéoformation au sein d'un processus progressif de professionnalisation* [Ponencia]. Conférence de consensus de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XIXème siècle », La

vidéoformation dans tous ses états: Quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets? Lyon, France.

Leblanc, S. (2014c). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformation de l'activité professionnelle. *Recherche et Formation*, *75*, 37-50. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2169

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres. G. y Durand. M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, *5*(1), 1-22. http://journals.openedition.org/activites/1941

Lussi Borer, V., Flandin, S. y Muller, A. (2018). Beyond noticing, interpretation and reflection: Referentiality in teachers' video observation of others' teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *18*(1), 149-167. https://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/referentiality-in-secondary-teachers-video-observation-of-others-teaching/

Lussi Borer, V. y Muller, A. (2014a). 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. (2014b). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et Formation*, *75*, 65-80. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2172

Muller, A. y Lussi Borer, V. (2016). Initier une enquête collaborative orientée activité: travail du formateur et des formés. *Travail et Apprentissages*, *17*, 58-80. https://doi.org/10.3917/ta.017.0058

Peirce, C. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. En M. Durand y L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (pp. 217-243). Presses Universitaires de France.

Ria, L. (2020). Comprendre les situations professionnelles des enseignants pour concevoir des environnements numériques d'aide à leur transformation: le programme technologique Néopass©. En J. Thievenaz, J. M. Barbier y F.

Saussez (Eds.), *Comprendre et transformer. Débats en éducation et formation*. Peter Lang.

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.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. Éditions Raison et Passions.

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*. https://doi.org/10.4000/ree.11809

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. *Activités*, *8*(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Rosch, E. (1978). *Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum Associates.

Siddaway, A., Wood, A. y Hedges, L. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, *70*, 747-770. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803

Veyrunes, P. (2008). *Viabilité et efficacité du cours dialogué: exemple en géographie, à l'école primaire* [Ponencia]. Colloque International Efficacité et Équité en Éducation", Rennes, France.

Capítulo 2. Analizar y escenarizar la actividad de profesionales de la educación con fines de videoformación: perspectiva histórica del programa Néopass

ⓘ **Luc Ria**
luc.ria@ens-lyon.fr
Instituto Francés de Educación, Francia
Escuela Normal Superior de Lyon, Francia

Surgimiento de un programa de videoformación en un contexto multifactorial

En el origen del programa Néopass, varios acontecimientos permitieron abrir una ventana favorable para su desarrollo: a) una crítica recurrente en Francia a la formación inicial de los profesores principiantes que se consideraban insuficientemente preparados para las realidades de su nueva profesión (Rayou y Van Zanten, 2005); b) la aparición y estabilización de un programa de investigación sobre el análisis del trabajo en ergonomía de tradición francesa[8] y, en específico, de un programa de investigación y producción de registros empíricos sobre profesores principiantes[9]; c) el cuestionamiento del Instituto[10] que lleva este pro-

8 Programa de curso de acción por Jacques Theureau (1992) y Marc Durand (1996) para el análisis de la enseñanza.

9 Ría, en 2006, desarrolló un primer proyecto de investigación centrado en el análisis de la actividad.

10 El programa Néopass comenzó en 2010 en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (Francia), que se transformó en el Instituto Francés de Educación de la ENS de Lyon (Francia) en 2011.

grama, demostrando con el lanzamiento de la plataforma Néopass@ction su potencial utilidad a nivel nacional; d) el desarrollo de un observatorio en el Centro Alain Savary —adscrito al Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP)— para las prácticas profesionales en educación prioritaria y e) la capacidad de un equipo interprofesional en el INRP para crear recursos innovadores para apoyar a las partes interesadas en la educación.

Después de seis meses de intensa actividad movilizando a gran parte del personal del INRP —desde los primeros registros empíricos hasta su escritura en la interfaz digital—, la plataforma Néopass@ction materializó una perspectiva antropotecnológica en la educación (Durand, 2014), que se posicionó simultáneamente en el cruce entre la investigación y la formación (Ria y Leblanc, 2011). La plataforma Néopass@ction fue producto de un diseño basado en presupuestos teóricos precisos y en investigaciones empíricas sobre la actividad de los docentes novatos, y ofreció posibilidades de actividad a sus usuarios, cuyo estudio fue de interés para el conocimiento académico y alimentó el diseño de otros ambientes de capacitación.

El programa de videoformación empírico y tecnológico Néopass nació así de la integración de una demanda social identificada y de la necesidad de apoyar a los docentes principiantes con un programa de investigación preexistente comprometido con la comprensión de la actividad humana.

Este programa se destacó fuertemente en relación con la cultura de la formación dominante en la década del 2000, procediendo —en la mayoría de los casos— a una división en los planes de formación entre los contenidos didácticos a adquirir (conocimientos escolares a enseñar) y los contenidos pedagógicos (conocimientos profesionales para la enseñanza). Su enfoque más global tomó un camino intermedio[11]: resaltar la actividad profesional como objeto de estudio y de formación, integrando cuestiones tanto curriculares como praxeológicas. Se trataba también de

11 La plataforma Néopass@ction ganó el Premio Interministerial para la Gestión Pública en Francia en 2013.

dar la espalda a los análisis de las prácticas profesionales en los institutos de formación, que tendían a psicologizar y a personalizar la actividad profesional, señalando, a veces de manera culpable, las dificultades inherentes a las personas en particular. Por el contrario, el enfoque Néopass muestra los aspectos más genéricos de una comunidad docente principiante, partiendo de trayectorias profesionales típicas y que vive experiencias potencialmente críticas, que están ausentes (por haber sido olvidadas) o que son particularmente raras entre los docentes más experimentados. Estas primeras experiencias típicas y críticas podrían interpretarse como nodos de su desarrollo profesional y podrían documentar el diseño de cursos de formación que los acompañen para su dominio y superación (Ria, 2009).

La contribución de este trabajo consiste en revisar los principales presupuestos teóricos del marco científico para el análisis de la actividad docente, así como los diferentes criterios que rigen la selección de datos y el diseño de los entornos digitales del programa Néopass. En primer lugar, se debe destacar el hecho de que este programa se ha transformado a lo largo de una década según los objetos de estudio enfocados, pero también según la composición de los equipos formados; todo ello manteniendo una mínima unidad epistemológica y metodológica en las diferentes fases de la investigación y de diseño, tanto como en la forma de utilizar los recursos videoscópicos en la formación. Esta unidad conceptual y la diversidad de enfoques para el análisis de la actividad de los actores involucrados en situaciones profesionales reales se ilustran en varios capítulos de este trabajo.

Un programa de investigación orientado a la formación

Este programa de investigación, cuyo fin es diseñar recursos para la videoformación, se considera único a nivel internacional (Brouwer, 2022), dado que ofrece una programación relativamente homogénea de sus corpus digitales para hacer que las situaciones profesionales se experimenten como típicas e inteligibles y/o críticas en varias profesiones educativas. Se trata de situaciones laborales vividas como pasajes de riesgo

por los profesores principiantes (Néopass@ction[12], 2010), situaciones didácticas clásicas o innovadoras para los profesores de educación superior (NéopassSup[13], 2017) y también del descubrimiento de nuevas situaciones laborales fragmentadas y altamente indeterminadas para los directivos escolares principiantes (NéopassGestores, 2023).

Se han desarrollado otras plataformas basadas en los mismos presupuestos teóricos y metodológicos. Se mantiene a nivel internacional la plataforma Tit@ction sobre el abandono escolar, la plataforma Néopass Stages de la Federación Valona (Bruselas, Bélgica) descrita en este trabajo (capítulo 11), así como la plataforma Néopass@ction Ecuador, producida en el marco de un proyecto en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador (capítulo 3).

Este proyecto está en línea con la investigación transectorial[14] que corresponde a un modo de producción de recursos y conocimientos basado en colaboraciones entre investigadores/profesionales; mismo que se enriquece con todas las interacciones directas o indirectas con otros miembros de su esfera profesional (formadores, directivos escolares, políticos, etc.). En este sentido, los recursos producidos para la formación movilizan la doble experiencia de los profesionales voluntarios y del equipo de investigación y diseño intercategoría.

Esto implica que las relaciones entre investigadores y profesionales no pueden ser asimétricas, puesto que los primeros están en una posición de dominio sobre los segundos (Durand y Fillietaz, 2009). Alejarse de epistemologías que se posicionan por encima de las prácticas sociales requiere repensar la configuración del posicionamiento de estatus y

12 El corpus de video Néopass@ction contiene 1300 extractos de video de uno a siete minutos de duración clasificados en nueve temas. La plataforma tiene más de 100 000 suscriptores.

13 NéopassSup contiene siete situaciones profesionales, con un corpus de 273 videos, organizados en treinta y dos temas. Participaron trece centros de enseñanza superior franceses y quebequenses.

14 Marco del Consejo Superior para la Evaluación de la Investigación y la Educación Superior en Francia (2014).

actividades entre investigadores y profesionales. De hecho, los profesionales ocupan, en este tipo de investigación/diseño, una posición central para realizar una investigación sobre su actividad. Son ellos mismos quienes sostienen en gran medida la especificidad de los fenómenos experimentados en una situación de trabajo, el conjunto de conocimientos experienciales y conceptos pragmáticos (no explícitos durante la acción, pero explicables a *posteriori* en condiciones favorables), que constituyen el lado complejo y, a menudo, invisible de su experiencia profesional. Esto implica, por parte de los investigadores o del equipo intercategoría que lidera el estudio, una postura de modestia para esforzarse en producir, a partir de la semántica de la actividad idiosincrásica, una "semántica de inteligibilidad de la actividad" (Barbier y Durand, 2003, p. 101), susceptible de alimentar espacios de mediación semiótica, útiles para la transformación efectiva de las actividades profesionales.

La contractualización de las relaciones entre investigadores y participantes implica la definición de un marco de colaboración que permita sacar a la luz las contradicciones y los conflictos de objetivos e intereses que pueden surgir durante su cooperación que, a su vez, intenta evitar dos obstáculos: el relativismo radical y una posición normativa (Durand *et al.*, 2010; Ria, 2012). Esta contractualización también se produce durante largos períodos para poder rastrear y modelar las transformaciones de la actividad profesional estudiada (Ria, 2023).

A partir de los recursos digitales organizados en las plataformas, las finalidades formativas del programa Néopass apuntan a lo siguiente: a) reconocerse en la situación profesional y en la actividad de sus pares o cercanos; b) aliviarse de la culpa identificando las etapas características de una comunidad de principiantes que aprende el oficio; c) identificar la dinámica de transformación de estas etapas que resulta en una transformación de las disposiciones de los principiantes para actuar; d) deslizarse vicariamente en los escenarios de acción de otros principiantes; e) evaluar la relevancia de sus métodos de acción en escenarios de acción reconocidos como familiares; f) aprender otras posibilidades que podrán probar concretamente en sus propias situaciones profesionales y

g) anticipar escenarios no encontrados hasta allí, aprovechando la experiencia adquirida por otros pares (Ria y Leblanc, 2011; Ría, 2022).

El programa Néopass dio lugar a las siguientes producciones científicas vinculadas con aspectos como a) las dimensiones ideales y funcionales del proyecto inicial (Flandin y Ria, 2014; Leblanc y Ria, 2014; Ria, 2014); b) sus etapas metodológicas (Flandin *et al*., 2018; Heurtebize y Ria, 2022; Ria, 2020; 2022; en prensa); c) entradas temáticas sobre profesiones objetivo (Ria, 2009; Ria y Gaudin, 2019) o desarrollo profesional en un trabajo situación (Ria, 2023) y d) los efectos de profesionalización de los sistemas de formación por vídeo (Flandin, 2015; 2018; Gaudin *et al*., 2014; Lussi Borer *et al*., 2018; Ria y Leblanc, 2012).

Para la inauguración del I Coloquio Internacional Néopass-UNAE-Ecuador: Experiencias, Desarrollos y Perspectivas de la Videoformación (2023) se propuso sintetizar todos los presupuestos y criterios que rigen el diseño y evaluación de los entornos digitales de formación del programa en cuestión.

Una entrada a la actividad ordinaria de principiantes

La arquitectura de las diferentes plataformas se compone del mismo tipo de recursos: a) una entrada con una categorización[15] de situaciones e inquietudes profesionales o temas recurrentes en varias situaciones profesionales, b) un texto que describe el contexto de la situación de referencia, c) un video de la situación de referencia vivida por uno o más actores, d) uno o más videos de las vivencias de los actores explicando su experiencia (entrevista de autoconfrontación), e) extractos de videos que ilustran la transformación de la actividad del actor principal a lo largo de un algunos meses o años después (según las plataformas)

15 La categorización constituye una dificultad recurrente para los diseñadores del programa Néopass. Se trata de proponer categorías explícitas para los propios actores con el fin de sincronizar la actividad de los alumnos y las actividades ofrecidas en la plataforma. Es decir, una categorización por situaciones profesionales según su designación institucional o una categorización por las inquietudes profesionales más compartidas o más críticas en una misma situación profesional para producir análisis cruzados y dar otra inteligibilidad a la situación profesional de referencia estudiada.

y f) extractos en video de testimonios de pares, expares, investigadores, expertos o inspectores que ilustran convergencias y divergencias en la forma de interpretar la actividad visualizada y/o la situación profesional de referencia y/o los temas que los atraviesan.

Cuatro presupuestos constituyen el núcleo duro de esta concepción de la formación profesional (Ria, 2006; 2019):

- Una entrada prioritaria a través de la actividad y del punto de vista del actor en primera persona, frente a una entrada a través del conocimiento escolar o de las prescripciones de la profesión (estos pueden ser abordados e interpretados a la luz de las cuestiones y de las limitaciones de la actividad que lo lleva a cabo). Comprender los desafíos de la actividad significa comprender cómo la situación es experimentada por el actor y qué procesos de semiotización emergen según las circunstancias. El punto de vista intrínseco (primera persona) puede complementarse con elementos de descripción extrínseco (punto de vista de una tercera persona que observa al actor que actúa en una situación).
- Entrada prioritaria a través de los elementos genéricos de la actividad y no de las dimensiones psicológicas del tema. Los recursos movilizados en la formación muestran experiencias típicas que son más atribuibles a rasgos genéricos de una comunidad profesional en desarrollo que a rasgos personales. Esto requiere centrarse en despersonalizar la actividad para convertirla en un objeto de (trans)formación compartible.
- Entrada prioritaria a través de la actividad de iniciación sin minimizar la importancia de tener en cuenta los puntos fuertes de la actividad más experimentada. El enfoque Néopass se basa en la observación de la heterogeneidad en las experiencias de docentes noveles y experimentados, en la medida en que ambos, en su práctica profesional, ponen de relieve situaciones laborales directamente vinculadas con la naturaleza de su propio desarrollo.
- Entrada prioritaria a través de prácticas ordinarias, viables, explícitas y compartibles, en lugar de a través de buenas prácticas que podrían aparecer como objetivos difíciles de alcanzar (o

incluso inalcanzables) para los principiantes, dado su desarrollo profesional actualmente en construcción.

Desde estas perspectivas, los conflictos profesionales de los principiantes no son los de las personas experimentadas, y ciertas regularidades en su experiencia se consideran críticas. Si se plantea la hipótesis de que el progreso en la profesión no se logra mediante una reducción de la brecha respecto de las prácticas experimentadas, tomadas como modelo, sino mediante un desarrollo de prácticas nuevas resultantes de la superación de estos problemas críticos, esto se traduce en objetos formativos específicos para profesores novatos. En este marco, la actividad de estudio en formación debe basarse en las llamadas experiencias miméticas; es decir: explotar las similitudes con lo que viven estos novatos. Apoyar a los principiantes significa, primero, comprender sus mundos fenoménicos, los compromisos provisionales que hacen para alcanzar lo mejor posible las exigencias del trabajo, teniendo en cuenta sus disposiciones para actuar, percibir e interpretar situaciones profesionales.

Criterios de selección del corpus digital

Dos criterios rigen la selección del corpus de video: tipicidad y criticidad.

Criterio de tipicidad

Se trata de seleccionar actividades profesionales recurrentes con componentes (emociones, preocupaciones, dilemas, etc.) que tengan el mayor grado de tipicidad y que los alumnos probablemente llevarán a cabo en su trabajo o a lo largo de su trayectoria profesional. Una actividad típica o prototípica (Rosch, 1978) constituye una actividad estándar que condensa en sí misma numerosas propiedades reconocidas como típicas por numerosos actores. Las demás ocurrencias de actividades se consideran, entonces, más o menos típicas en relación con el prototipo, según su gradiente de proximidad; es decir: su parecido o disimilitud con él (Passeron y Revel, 2005).

Los elementos de tipicidad producidos se comparan con los resultados de revisiones de la literatura científica sobre las profesiones

objetivo y luego se presentan a los círculos profesionales para que puedan validar o no el carácter familiar de estas actividades prototípicas en una clase de situaciones profesionales.

Por ejemplo, los inicios de las clases en la educación secundaria en Francia han sido identificados como episodios suficientemente críticos como para ser objeto de formación docente, a partir de los resultados de una investigación sistemática sobre los puntos nodales de la actividad de los profesores noveles (Ria, 2009; Ria y Leblanc, 2011). Este apoyo a la investigación ofrece una cierta garantía de pertinencia del tema y de las situaciones seleccionadas. No conducen a los principiantes —formados desde la plataforma— a territorios desconocidos, porque reconocerán objetos de formación marcados por la familiaridad con las experiencias y dificultades profesionales que ellos mismos conocen (Durand, 2014).

Criterio de criticidad

Este criterio guía la selección de materiales empíricos al retener elementos problemáticos, difíciles y riesgosos: situaciones profesionales que planteen más conflictos para los docentes novatos durante sus primeros pasos profesionales (Ria 2009). Así, el tema 1, "Poner a los estudiantes a trabajar", de la plataforma Néopass@ction es considerado por la literatura internacional, pero también por los datos del observatorio establecido, como una situación típica y crítica para los profesores principiantes. Es el tema de plataforma más utilizado por los formadores de formación inicial desde hace más de diez años. Pero este criterio no puede ser el único utilizado para la selección de los materiales implementados en la interfaz digital, porque limitaría la presentación de una profesión solo a facetas negativas o problemáticas.

Parece importante priorizar el acceso a las dimensiones de la profesión que habitualmente plantean problemas, de modo que los docentes en formación inicial puedan ser advertidos con antelación de estos posibles obstáculos o encontrar soluciones concretas para superar estos pasajes arriesgados al ver los extractos de los videos; pero también es muy importante mostrar prácticas exitosas que materialicen e ilustren la superación de las dificultades inicialmente observadas.

Dimensiones de escenarización de las plataformas

Dos dimensiones dirigen la escenarización[16] del corpus de videos en las interfaces digitales: desarrollo y propensión (propensional).

Escenarización de la dimensión de desarrollo

Hacer un guion de la dimensión del desarrollo consiste en volver inteligible el desarrollo profesional de otros para promover el propio desarrollo profesional; el cual se entiende como un proceso de aprendizaje en (o a través de) situaciones profesionales (Uwamariya y Mukamurera, 2005). Como parte del programa Néopass@ction, el objetivo era modelar las transformaciones de las actividades profesionales observadas en contextos reales. Por ejemplo, extractos de videos de una actividad en la misma situación profesional[17] y elementos de transformación de esta actividad seis meses después (dimensión intrapersonal: el mismo actor observado seis meses después) o la presentación de una línea de tiempo de desarrollo en Néopass@ction (Tema 1) modelando una serie de actividades típicas caracterizadas por un bajo dominio; luego, un dominio gradualmente mayor de la situación profesional, destacando las transformaciones típicas entre los profesores principiantes (se pueden observar varios profesores en este aumento gradual del dominio profesional: dimensión interpersonal). Los modelos producidos muestran bifurcaciones en las trayectorias profesionales con momentos clave que revelan el desarrollo profesional (Ria, 2023).

El desafío en este enfoque desarrollista no se reduce a la descripción del despliegue temporal de una actividad profesional, sino al de sus transformaciones. La actividad profesional cambia a largo plazo con el ejercicio de la profesión. Las transformaciones se concretan en la construcción de islas puntuales de coherencia, control y poder para actuar.

16 La escenarización consiste en cortar, conectar y asociar materiales empíricos provenientes de la investigación de artefactos según unidades de significado que sean lo más explícitas posible para quienes están siendo capacitados.

17 Con la convicción de que una situación profesional no se repita, sino qué elementos de los acoplamientos actor/situación pueden presentar formas de estabilidad y otras de inestabilidad.

Son graduales y progresivas, con rupturas y saltos cualitativos; a veces incluso con fases de regresión. Las grabaciones distribuidas en el tiempo ofrecen al observador un acceso parcial a estas trayectorias profesionales al postular que no son lineales, según etapas sucesivas, sino fases aislables y equilibradas de dominio creciente del trabajo. Ver la dinámica de estas trayectorias profesionales puede generar optimismo y una ganancia de confianza entre los observadores que reconocen las mismas situaciones profesionales y se reconocen a sí mismos en las dificultades observadas.

Escenarización de la dimensión propensional

Hacer un guion de la dimensión propensacional (Jullien, 2009) consiste en ofrecer oportunidades de aprendizaje de situaciones profesionales en un entorno que multiplica puntos de vista y puntos de entrada al trabajo real. El acceso a una diversidad ordenada de puntos de vista sobre una misma situación puede promover cadenas individuales y colectivas de interpretación y semiotización. En la plataforma NéopassSup el guion documenta la misma situación docente multiplicando puntos de vista convergentes y/o divergentes con testimonios de estudiantes, de otros docentes principiantes o experimentados y el análisis de investigadores; todo ello para comprender la situación de enseñanza-aprendizaje en su complejidad (Heurtebize y Ria, 2022). La brecha entre la percepción de una situación de enseñanza-aprendizaje por parte del propio profesor y de varios estudiantes con diferentes formaciones académicas revela una serie de incomprensiones y límites consustanciales propios de estas situaciones de abordaje transmisivos, que se enfrentan a un público muy heterogéneo y abren el camino al conocimiento individual y/o a la reflexión colectiva para enseñar de manera diferente en la universidad.

Estudio del potencial formativo de los recursos producidos

Desde el inicio del programa se realizaron estudios exploratorios con futuros profesionales para probar la versión prototipo de la plataforma. Esto implicó probar tanto su utilidad (potencial en términos de ayuda al aprendizaje profesional), su usabilidad (facilidad de uso, navegación

en la interfaz y nivel de satisfacción del usuario) y su aceptabilidad (compatibilidad con los valores, la cultura y las organizaciones profesionales en las que encaja) (Tricot *et al*., 2003). Un estudio de doctorado permitió estudiar el uso autónomo de Néopass@ction por parte de docentes en formación inicial, comprender la naturaleza y los límites del aprendizaje autónomo, impulsar un proceso de rediseño continuo en el uso de la plataforma y proponer vías tecnológicas para la definición e implementación de sistemas de videoformación (Flandin, 2015). Estos resultados ayudaron a fortalecer las hipótesis previas al discernir con mayor agudeza los efectos de los artefactos producidos en los actores en entrenamiento. Es gracias a estos estudios que los dos tipos de guion (evolutivo y propensacional) de los corpus fueron identificados como los más propensos a promover transformaciones entre los docentes en formación.

Los casos típicos tienen para los docentes en formación el doble interés de la distancia (es la actividad de alguien distinto a ellos mismos) y la familiaridad (este otro es como ellos mismos). Están en el origen de una brecha con su propia actividad, que probablemente ampliará su campo de posibilidades. Este cambio puede constituir una primera palanca formativa: se abren nuevas posibilidades, porque son verdaderamente posibles en la medida en que la actividad de los actores contemplados contribuye a la tipificación de la experiencia de los actores en formación. Se ha recogido numerosos testimonios de actores en formación, convencidos de que la visualización de los extractos del video les permitió comprender su propia actividad profesional de otra manera, a un precio nuevo, en la misma clase de situación profesional que la observada; en ocasiones incluso se les ha hecho seguimiento en sus intentos por transformar su propia actividad (Flandin, 2015; 2018; Gaudin *et al*., 2014; Ria y Gaudin, 2019).

Las transformaciones de su actividad pueden, entonces, realizarse con base en dos puntos: a) centrándose en la experiencia vivida durante el enfrentamiento con los casos en video, su experiencia personal de episodios pasados saturados de elementos similares, y b) una tipificación de algunas de estas experiencias que se convierten en estándares,

referencias o puntos para configurar situaciones futuras, significar acontecimientos y generar nuevas acciones.

La experiencia reiterada y la experiencia tipificada son, en este sentido, recursos para abrir nuevas posibilidades de acción (Durand, 2014). Esta particular experiencia de mimetismo, con un doble compromiso en la actividad pasada propia y en la de otro en una actividad similar, constituye una condición favorable para el surgimiento de nuevos aprendizajes en este intermedio entre lo que es el trabajo propio y lo que no lo es por completo; aunque sí lo sea un poco o, quizás, mucho.

Conclusión

El programa Néopass responde a un doble objetivo que articula la construcción de conocimiento científico sobre situaciones profesionales típicas y críticas en las profesiones educativas y el diseño de sistemas de formación que promuevan la construcción de actividades profesionales eficientes y el apoyo al desarrollo profesional. Esta entrada a través de la actividad que se estudia —según sus contingencias ecológicas y cuya complejidad escapa en parte a los propios actores, formadores y prescriptores— no siempre es comprendida y aceptada por los responsables de las organizaciones de trabajo, que movilizan mucha más cultura empresarial, a menudo normativa, que de formación profesional. Esta resistencia puede verse incrementada por la de los propios profesionales, quienes adoptan estrategias de enmascaramiento y una reticencia a revelar su actividad, teniendo en cuenta su estatus y su nivel de responsabilidad en la organización profesional (ver el capítulo 14, sobre el apoyo a los directivos escolares).

Si no se percibe la relevancia y el valor añadido del enfoque Néopass, el riesgo de un bajo uso de estos recursos de formación es alto. Es por estas razones que se ha hecho el esfuerzo, en la plataforma NéopassGestores (2023), de involucrar lo antes posible a los actores educativos involucrados en la investigación, la formación y la toma de decisiones en la familiarización con el enfoque de análisis del trabajo; el cual fundamenta el diseño del espacio de la videoformación para

ayudarles a comprender mejor las problemáticas y las posibilidades de un enfoque de formación profesional diferente al que ofrece habitualmente la institución.

Esto se materializó desde el inicio del proyecto a través del despliegue de relaciones de colaboración con los diferentes círculos de partes interesadas (Moussay y Mauguen, 2023). Esta nueva empresa de codiseño de recursos formativos constituye un ejercicio de traducción, de negociación a largo plazo de una epistemología de apoyo a los profesionales de la educación en desacuerdo con la cultura tradicional y una apertura de nuevas posibilidades para las perspectivas analíticas de trabajo con fines formativos.

Referencias bibliográficas

Barbier, J. M. y Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, *42*, 99-117. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1831

Brouwer, N. (2022). *Using vidéo to develop teaching.* Routledge.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.

Durand, M. (2014). La plateforme Néopass@ction: produit et témoin d'une approche d'anthropo-technologie éducative. *Recherche et Formation*, *75*, 23-36. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2166

Durand, M., Ria, L. y Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation: signification et organisation de l'activité des enseignants. En F. Yvon y F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp.17-40). Presses de l'Université de Laval.

Durand, M. y Filliettaz, L. (2009). *La place du travail dans la formation des adultes*. PUF.

Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome: contribution à un programme de recherche technologique en formation* [Tesis doctoral, Universidad Blaise Pascal, Clermont-Ferrand]. Activities. https://doi.org/10.4000/activites.2760

Flandin, S. (2018). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation: efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*, *88*, 61-74. https://journals.openedition.org/rechercheformation/4049

Flandin, S., Ria, L., Perinet, R. y Poizat, G. (2018). Analyse du travail pour la formation: essai sur quatre problèmes méthodologiques et le recours à des synopsis d'activité. *TransFormations*, 18, 1-19. https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/224

Flandin, S. y Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, *11*(2), 172-187. http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf

Gaudin, C., Flandin, S., Ria., L. y Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re*, *14*(2), 21-50. http://www.fupress.net/index.php/formare

Heurtebize, S. y Ria, L. (2022). Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire: le programme NéopassSup. RevueInternationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 38(2), 1-24. http://journals.openedition.org/ripes/4025.

Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses.* Grasset.

Leblanc, S. y Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, *19*(2), 1-13. https://shs.hal.science/halshs-01092870v1

Lussi Borer, V., Muller, A. y Flandin, S. (2018). Referentiality in Teachers' Video Observation of Others' Teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *18*(1). https://citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/referentiality-in-secondary-teachers-video-observation-of-others-teaching/

Moussay, S. y Mauguen, F. (2023). Conception collective de la plateforme Néopass-cadres et développement de l'agentivité. Recherches & Éducations. https://doi.org/10.4000/recherchseducations.14421

Passeron, J. C. y Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Rayou, P. y Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Bayard.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. En M. Durand y L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). PUF.

Ria, L. (2012). Collaboration entre praticiens et chercheurs sur la plateforme Néopass@ction: l'activité débutante comme objet d'étude et de transformation. *Travail et Apprentissages*, *9*, 106-119. https://shs.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2012-1-page-106?lang=fr

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: genèse et usages. Dossier Analyse de l'activité des enseignants débutants et vidéoformation. *Recherche & Formation*, *75*, 127-130. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2190

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

Ria, L. (2020). Comprendre les situations professionnelles des enseignants pour concevoir des environnements numériques d'aide à leur transformation: le programme technologique Néopass©. En J. Thievenaz, J. M. Barbier y F. Saussez (Eds.), *Comprendre/Transformer* (pp. 117-142). Editions Peter Lang.

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.

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

Ria, L. y Gaudin, C. (2019). Enseigner autrement à l'université: vers une nouvelle culture de la formation? *Éducation Permanente*, *220-221*(3), 255-266. https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2019-3-page-255?lang=fr

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. y Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo: Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & Educations*, *7*, 99-114. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1403

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. Llyod (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Lauwrence Erlbaum Associates.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action.* Peter Lang.

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

Uwamariya, A. y Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *31*(1), 133-155. https://doi.org/10.7202/012361ar

Aplicaciones adaptativas de Néopass@ction en investigaciones desarrolladas en Ecuador

Capítulo 3. Utilización y adaptación de Néopass@ction en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado
luis.daubeterre@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Néopass@ction: breve síntesis retrospectiva

El programa Néopass@ction fue desarrollado hace más de una década en Francia por un equipo de investigadores del Instituto Francés de Educación (IFE) de la Escuela Normal Superior de Lyon (ENS-Lyon). Surgió de la idea de observar el trabajo de docentes novatos para comprender lo que los formadores y académicos no sabían sobre su trabajo real (Ria y Leblanc, 2011). La plataforma digital resultante fue producto de un diseño basado en presupuestos teóricos e investigaciones empíricas sobre la actividad profesional docente de principiantes que se iniciaban en el oficio, cuyo estudio no había sido considerado de manera sistemática; por lo que este se constituyó en el foco central de interés de este equipo de investigación del IFE para diseñar ambientes virtuales de formación docente.

Según Ria (comunicación personal, 11 de enero 2021), esta idea de trabajo partió de una definición de la ergonomía francesa sobre la diferencia entre el trabajo real situado y el trabajo prescrito, de acuerdo con ordenamientos tanto gubernamentales (leyes, reglamentos) como profesionales (normativas del oficio, expectativas compartidas,

deontología del ejercicio laboral, etc.); todo ello bajo el entendido de que hay un abismo entre estas dos categorías de análisis laboral. Además, con frecuencia se parte de la idea de que un buen profesional es aquel que aplica rutinas, recetas y estrategias probadas, pero —en realidad— es mucho más que eso. La actividad humana se caracteriza por su complejidad: dudas, razonamientos, emociones, acciones fallidas, creencias, expectativas, contradicciones entre la teoría y la praxis; son algunos de los aspectos que forman parte de la matriz compleja que puede encontrarse en la experiencia cotidiana de cualquier ámbito profesional, incluyendo el de la docencia, siempre situada en contextos socioculturales específicos.

Lo que evidenció el programa Néopass@ction fue que la vivencia de los docentes novatos franceses —al hacer su trabajo— conllevó inseguridad, frustración, culpabilidad, entre otras experiencias a considerar para apoyarlos en su transformación profesional. Ese fue el punto de partida del equipo de investigación de Ria en el IFE, para lo cual, básicamente, se dispuso de cámaras para hacer el videoregistro de situaciones áulicas de los docentes novatos participantes, que luego fueron entrevistados para que analizaran su propio video de experiencia áulica (autoconfrontación). Seguidamente, dicha autoconfrontación se registró en videos cortos, que también fueron analizados por investigadores y expertos en formación docente. De esta manera, se logró entender —desde perspectivas diversas— las experiencias profesionales reales, no prescriptas, cargadas de desazón, de jóvenes docentes noveles.

A partir de dichas situaciones críticas iniciales, pasado un cierto tiempo (semanas o meses después), se registraron videos cortos de los mismos docentes novatos, con otras formas más eficientes de gestionar las clases con sus estudiantes. Asimismo, estos docentes —acompañados de un investigador— analizaron las mejores prácticas. Al disponer de una serie de casos y situaciones típicas y críticas de tales docentes novatos, se diseñó una plataforma digital a manera de repositorio, la que permitió disponer de referentes analizados tanto para otros docentes principiantes en una situación profesional equivalente como para formadores. La herramienta ofreció información concreta sobre aspectos de la

profesión docente que muy pocas veces habían sido descritos por la literatura especializada.

De acuerdo con Ria (comunicación personal, 11 de enero 2021), Néopass@ction reveló el desarrollo de docentes principiantes, cuyas prácticas fueron esenciales para desarrollar, poco a poco, competencias profesionales, ser más efectivos frente a sus alumnos y construir su legitimidad docente. A través de la acción y la regularidad de una praxis profesional cada vez más estable, los novatos construyeron identidad profesional, autoimagen y confianza en su hacer. En Francia, Néopass@ction se desarrolló con una serie de situaciones docentes de referencia y contó con aportes y testimonios en torno a unos cuantos casos emblemáticos. Ello permitió construir recursos digitales y una caja de herramientas para resaltar, amigablemente, la complejidad del trabajo de la enseñanza, dando apoyo documentado a otros docentes novatos y a formadores profesionales.

Néopass@ction-UNAE-EIB: una experiencia de adaptación ecuatoriana

En Ecuador, la experiencia inicial de Néopass@ction fue diferente: las condiciones profesionales de la formación, la experiencia de los docentes participantes y la situación de estudio en el contexto rural indígena de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ecuatoriana se distinguieron de las experimentadas por los docentes novatos franceses en sus contextos escolares urbanos originales.

Se trató de un proceso de investigación colaborativa con diseño de campo, realizado entre 2018 y 2021, mediante un enfoque cualitativo e interpretativo de los datos utilizando estrategias como la observación participante, autoconfrontación y aloconfrontación de los docentes involucrados con los videos de sus clases, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Fue una experiencia de investigación acción participativa (Colmenares, 2012; Kemmis, 2009; Fals Borda, 2007), en la cual los investigadores acompañaron, interactuaron estrechamente y brindaron apoyo formativo a un pequeño grupo de seis docentes experimentados,

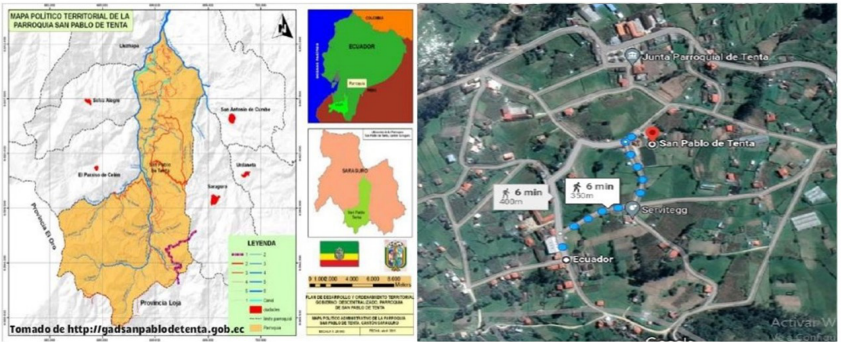
con veinticinco a treinta años de ejercicio profesional. Cinco de ellos eran maestros indígenas del pueblo *kichwa*-saraguro en Educación Básica (primaria) y uno era mestizo[18], director de la institución y docente en Bachillerato.

El proyecto se desarrolló en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) ABC; una escuela construida por la comunidad indígena rural de los Andes ecuatorianos y ubicada en la parroquia San Pablo de Tenta, del cantón Saraguro de la provincia austral de Loja (Figura 1).

El inicio de esta experiencia se dio a partir de las prácticas preprofesionales de inmersión realizadas en dicha institución, desde el 2017, con estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Luego de un año de interacción profesional con los estudiantes practicantes, fue posible establecer un acuerdo institucional con las autoridades de dicha unidad educativa, logrando la participación voluntaria de estos seis maestros para realizar una primera investigación colaborativa de videoformación docente en convenio con el Instituto Francés de Educación.

18 En Ecuador es una práctica social y político-administrativa comúnmente aceptada la autoidentificación étnica (mestiza, montubia, afroecuatoriana, indígena, blanca, otras etnias), la cual fue instituida desde el Censo Nacional de 2010. La autoidentificación étnica es el autorreconocimiento de una persona como parte de un grupo étnico específico. Se entiende como una acción afirmativa que permite a cada ciudadano valorar su diversidad etnocultural y lingüística para asumir los derechos del marco constitucional ecuatoriano (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Figura 1. Mapas y ubicación de la UECIB ABC



Nota. Mapas de ubicación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC, barrio Membrillo, parroquia San Pablo de Tena, cantón Saraguro, provincia de Loja, Ecuador.

Fuente: elaboración propia a partir de Gobierno Autónomo de Tenta (2019)

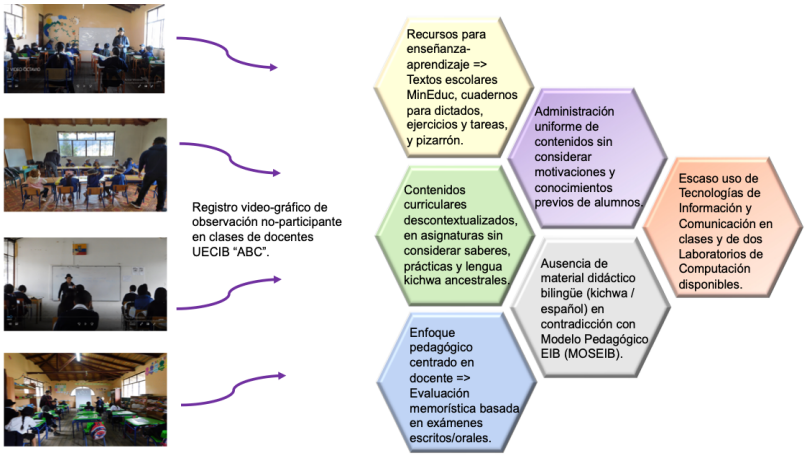
Durante las prácticas preprofesionales, junto con los estudiantes universitarios de la carrera de EIB, entre 2017-2018, se registraron sistemáticamente las rutinas didácticas tradicionales aplicadas por los maestros de la institución educativa en sus clases; estas contrastaron y, a menudo, contradijeron los principios pedagógicos flexibles, dinámicos y culturalmente contextualizados, los cuales se establecían en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB], 2017).

Como se muestra en la Figura 2, los aspectos de la praxis docente que fueron registrados durante 2017-2018 se pudieron resumir de la siguiente manera: a) el foco pedagógico estaba centrado en el docente, en tanto detentor-administrador del conocimiento; b) los recursos didácticos esenciales utilizados para la enseñanza-aprendizaje eran los textos escolares suministrados gratuitamente por el Ministerio de Educación ecuatoriano, los cuadernos para hacer dictados, copias, ejercicios y tareas y el pizarrón; c) generalmente, los contenidos curriculares se abordaban en español, de forma descontextualizada, distribuidos en asignaturas o áreas de conocimientos, sin considerar saberes, prácticas y la lengua ancestral *kichwa*-saraguro; lo cual estaba en franca contradicción con el MOSEIB (2017), que plantea un currículo de áreas de conocimientos

integradas a los saberes, la lengua y tradiciones ancestrales de la comunidad local hasta el 7 º de Educación Básica; d) los contenidos del currículo se administraban de manera uniforme sin considerar motivaciones y conocimientos previos de los alumnos; e) las evaluaciones se basaban esencialmente en la memorización y repetición de contenidos por parte de los alumnos, a través de exámenes escritos y orales; f) había ausencia de material didáctico bilingüe (*kichwa* y español) y g) muy rara vez se hacía uso de tecnologías de información y comunicación en las clases, al mismo tiempo que se subutilizaban los dos laboratorios de computación disponibles en la escuela, esencialmente destinados para los estudiantes de Bachillerato, a razón de una clase por semana.

Estas observaciones convergieron con análisis críticos de otros investigadores sobre la EIB (Sánchez y Rhea, 2020; Vernimmen, 2019; Rodríguez, 2017; Ortiz *et al*., 2015; Isch y Fabara, 2015; Fabara, 2013; Ortiz *et al*., 2008;) y con evaluaciones oficiales negativas de los docentes de instituciones de EIB, realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación (Ineval, 2016; 2017) en la prueba Ser Maestro.

Figura 2. Registro-caracterización de la praxis docente en la UECIB ABC (2017-2018)



Fuente: elaboración propia

Objetivos del proyecto Néopass@ction-UNAE-EIB

Frente a la situación general registrada, este primer proyecto se propuso los siguientes objetivos: a) mejorar significativamente la praxis pedagógica de los seis docentes participantes voluntarios, mediante la aplicación de un programa de videoformación colaborativa basado en el programa Néopass@ction; b) conformar este grupo de docentes en un equipo de trabajo colaborativo para generar aprendizajes entre pares, vislumbrando cambios graduales dirigidos hacia un coaprendizaje y una coformación y c) diseñar una plataforma digital *online* de libre acceso, como repositorio de esta y otras experiencias de videoformación docente, en el sistema de la EIB ecuatoriana.

Teóricamente, el estudio se sustentó en lo siguiente: a) el diseño de entornos digitales para transformar situaciones de enseñanza, propuesto por la metodología Néopass@ction (Ria, 2014; 2021) y b) una premisa teórica propia: la videomediación implicaría una autoobjetivación (verse, analizarse como si fuese otro gracias al video), con la elaboración de argumentos/emociones que permitirían restructurar la praxis y la identidad profesional del docente.

Aspectos metodológicos del uso adaptativo de Néopass@ction en EIB

El desarrollo de esta investigación en territorio se hizo en tres fases y a través de una triangulación metodológica. Es decir, aparte de la observación participante en las clases, se emplearon entrevistas semiestructuradas y grupos focales de discusión y el dispositivo tecnológico Néopass@ction que implicó el uso sistemático del video durante los procesos de auto y coconfrontación de los docentes participantes con sus videos y la aloconfrontación de expertos en formación docente, respecto a cápsulas de esos mismos videos.

Primera fase

Inició con el videoregistro de tres clases con cada docente participante. El análisis de estos videos fue realizado: a) por cada docente, acompañado del investigador (autoconfrontación); b) en grupos focales compuestos

por los seis docentes participantes (coconfrontación), quienes analizaron y decidieron el uso de estrategias didácticas activas (aula invertida y aprendizaje basado en proyectos) a aplicar el siguiente año escolar 2019-2020 y c) por uno o dos expertos en formación docente de la UNAE (aloconfrontación), quienes también fueron videoregistrados. Al final, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cada docente sobre su experiencia en el proyecto.

Segunda fase

Se estableció en el período septiembre 2019-marzo 2020. Se suspendió el trabajo de campo debido a la pandemia del COVID-19. En el 2021, tras el retorno a las clases presenciales, los docentes aplicaron estrategias didácticas activas en sus clases y, nuevamente, se las registró en video. De último, se procedió al auto, co y hetero videoanálisis, por la plataforma Zoom, sobre los cambios pedagógicos introducidos en su gestión de clases.

Tercera fase

Se hizo la selección, edición y categorización de videos por momentos críticos y típicos definidos por los docentes participantes y los expertos en formación. Gracias a ello se diseñó la primera plataforma digital (ver Figura 3) Néopass@ction-Ecuador; la cual se puede encontrar en el siguiente enlace.

Figura 3. Plataforma Néopass@ction-Ecuador

Nota. Capturas de pantalla de Plataforma Néopass@ction-Ecuador.

Fuente: elaboración propia

El contexto situacional, la experticia profesional de los investigadores y la experiencia docente de los actores educativos participantes de este primer estudio ecuatoriano de videoformación impusieron repensar la experiencia original de Néopass@ction; la cual fue desarrollada por el Instituto Francés de Educación con distintos casos de docentes novatos franceses de diversas instituciones y niveles educativos que compartían una misma condición: todos eran novatos. En cambio, en el caso ecuatoriano, se trató de seis docentes veteranos de una misma institución educativa rural, del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Para ello se adecuó el dispositivo tecnológico original a un trabajo de campo situado, que fue una investigación-acción educativa transdisciplinaria (pedagogía formativa, antropología cultural, etnografía educativa, psicología social, entre otras), con registros en video de la praxis pedagógica de los docentes participantes en calidad de coinvestigadores, puesto que ellos mismos construyeron el conocimiento que emergió de la experiencia novedosa y retadora para ellos y para los investigadores del proyecto.

De hecho, se improvisaron aspectos técnicos del estudio. En un inicio, uno de los investigadores con mayor disponibilidad de permanencia en el terreno asumió el rol de camarógrafo con su teléfono celular; aprendió, sobre la marcha, competencias de edición digital y adquirió un mejor equipamiento. Asimismo, la distancia y condiciones de transporte público para acceder a la UECIB ABC desde la UNAE implicó siete horas de viaje en autobús (aproximadamente, tres horas y media de ida y similar cálculo de vuelta).

Al mismo tiempo, las agendas de trabajo propuestas por los investigadores rara vez eran respetadas por los docentes de la UECIB ABC. Cuando aquellos llegaban a la institución escolar, los docentes no podían realizar las actividades programadas del proyecto, porque debían atender situaciones emergentes del distrito educativo, resolver un problema escolar imprevisto o alguna situación comunitaria de urgencia. Ello implicaba pérdida de tiempo, recursos y esfuerzos. Es decir: se comprendió que, a pesar de tener horarios escolares homogéneos, la percepción y el uso cultural del tiempo en este contexto escolar

comunitario rural indígena no eran iguales al de los investigadores universitarios de la UNAE.

Por otra parte, durante el primer año de interacción profesional (2017-2018) se construyó una atmósfera relacional de confianza, familiaridad y mutuo reconocimiento respetuoso; aspectos indispensables para una colaboración profesional entre los maestros de la institución ABC participantes y los investigadores de la UNAE; todo ello con el objetivo de analizar juntos su trabajo pedagógico en el espacio dinámico de sus aulas de clase. Para lograr dicho propósito se empleó el registro en video de situaciones que pudieran ser analizadas varias veces y por distintos actores en situaciones diferentes con el fin de: a) describir y comprender inquietudes, vivencias y razonamientos prácticos en las acciones docentes, desde perspectivas de entendimiento diversas; b) describir y comprender las actividades educativas de estos seis maestros, en situaciones profesionales reales y c) describir y comprender las actividades de los estudiantes en relación con lo propuesto por sus docentes.

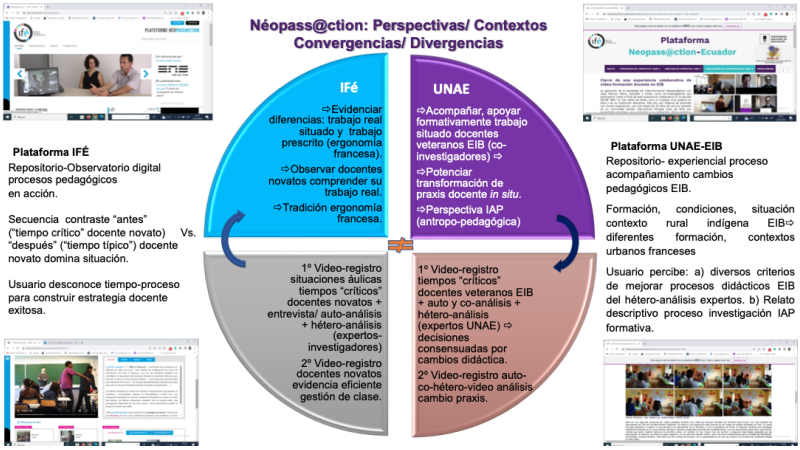
En evidencia, todo esto difirió significativamente del contexto francés original donde se concibió Néopass@ction, cuya plataforma (https://neo.ens-lyon.fr/neo) ofrece una visión de situaciones escolares compartidas por varios docentes, mediante una secuencia temática de cápsulas de videos, sobre casos que tenían nexos comunes; a saber: el tema-problema sobre en el que convergían varios docentes de diferentes escuelas con condiciones más o menos distintas, pero que, al tratarse de docentes novatos del sistema educativo francés, compartían condiciones profesionales, institucionales y culturales equivalentes.

Se concluyó que todos los aspectos organizativos y funcionales, aunados a la perspectiva teórico-metodológica de Ria y su equipo, condicionaron la estructura de la plataforma tecnológica francesa Néopass@ction. En este sentido, la experiencia mostrada en la plataforma del IFE se ofreció como un observatorio digital de procesos pedagógicos en la acción de clases: el dispositivo sugirió que la cámara se dejó instalada para registrar la acción de los docentes sin causar perturbaciones; indicando que el investigador estaba fuera de la escena áulica (Ria, 2011).

Por otra parte, en la secuencia videográfica de dicha plataforma se produjo un efecto de contraste entre un antes (el tiempo crítico de los docentes novatos) y un después muy contrastante, casi mágico (el tiempo en el cual los mismos docentes dominaron y transformaron la situación crítica anterior). Aquello sin que el espectador-usuario de la plataforma se enterara de qué y cómo hizo el docente y cuánto tiempo le tomó construir la estrategia pedagógica que le permitió superar la situación crítica inicial.

En cambio, la experiencia Néopass@ction de la UNAE con los maestros de EIB de la UECIB ABC fue heterodoxa, pues no pudo seguir las pautas originales del IFE. En su lugar, los investigadores asumieron una perspectiva de laboratorio escolar de experiencias compartidas, en donde se realizó un trabajo de acompañamiento, involucramiento profesional y personal, con aportes y apoyos formativos para la toma de decisiones consensuadas con los maestros coinvestigadores participantes del estudio. En la Figura 4 se muestra una síntesis comparativa de las convergencias y divergencias, someramente descritas, entre estas dos experiencias gráficamente contrastadas de las plataformas Néopass@ction francesa y ecuatoriana.

Figura 4. Esquema comparativo de experiencias Néopass@ction IFE/UNAE



Fuente: elaboración propia

Algunas consideraciones sobre aspectos cualitativos del proceso

Una de las evidencias que aportó la experiencia Néopass@ction UNAE, desarrollada en la institución de EIB, fue la dificultad y limitaciones técnicas y argumentativas de estos seis maestros para detectar y analizar los tiempos críticos de sus propias actuaciones en las clases. A pesar de su larga experiencia profesional, nunca habían sido grabados en video y recién estaban descubriendo didácticas activas como aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, *lesson study,* entre otras, comunes en la escena educativa francesa. Además, los maestros contaban con unas competencias digitales muy básicas, utilizadas solo para responder a las exigencias administrativas del Ministerio de Educación y de la Secretaría Nacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Estas particularidades implicaron, necesariamente, un acompañamiento más cercano a ellos para entender y atender mejor su situación profesional y, al mismo tiempo, valorar lo que cada uno de ellos aportaba desde su *ethos*; ligado a una cosmovisión propia a sus saberes y prácticas culturales ancestrales. Asimismo, hubo que encontrar la forma más práctica, accesible y consensuada para realizar sucesivas aproximaciones a otra forma de planificar y ejecutar sus clases en consonancia con el modelo pedagógico de la EIB (MOSEIB, 2017); lo cual resultó problemático para ellos, ya que, tras ejercer sus rutinas de clase magistral centrada en el docente, durante varias décadas de ejercicio profesional docente, "ya sabían lo que tenían que hacer" (Chuba, J., comunicación personal, 27 de septiembre 2019).

Consecuentemente, algunos cambios en la percepción y en la acción pedagógica del aula —que parecerían obvios en otros contextos escolares (inclusive en escuelas urbanas de las principales ciudades del Ecuador)— tardaron mucho en ser asumidos por los maestros. Adicionalmente, en marzo del 2020, el proyecto se congeló: sufrimos el impacto general del confinamiento nacional/global, con el cierre de las instituciones educativas, durante todo el año escolar 2020-2021 a causa de la pandemia del

COVID-19; lo que generó incertidumbre y un nuevo contexto situacional para todos.

Una posible consideración hipotética es que, si se hubiese trabajado con docentes más jóvenes, de más reciente formación, quizás esta experiencia Néopass@ction en EIB hubiera sido diferente, más rápida y eficiente. Pero, en aquel momento, hace seis años, se tuvo una oportunidad única que no podíamos desaprovechar: tres de los seis docentes coinvestigadores eran las autoridades de la institución escolar y nos abrieron sus puertas para realizar las prácticas preprofesionales de nuestros estudiantes de la carrera EIB. Por otra parte, ellos tuvieron el atrevimiento y la confianza interpersonal para lanzarse en una experiencia que los exponía públicamente a mostrar tanto sus falencias profesionales como sus capacidades y talentos para aprender a enseñar.

Fue —en general— una situación de múltiples aprendizajes. Por un lado, se conoció sobre el mismo método Néopass, del cual solo se percibían los resultados exitosos del proceso de implementación en Francia, pero no se tenía una experiencia empírica previa en América Latina ni tampoco claridad alguna respecto al diseño tecnológico de una plataforma digital adecuada al contexto local de la EIB. Por otro lado, a pesar del conocimiento de primera mano adquirido por el contacto de varios años con los docentes, alumnos y representantes de esta comunidad educativa rural de la EIB, la UECIB ABC transitaba por contradicciones y conflictos internos muy importantes que implicaron el cambio de cuatro directores en cinco años.

Respecto al modelo pedagógico específico de este tipo de educación, el MOSEIB (SESEIB, 2017) no era aplicado por los docentes de esta escuela, sino que reproducían el modelo curricular de la Educación General Básica ecuatoriana, sin integrar los saberes tradicionales ni la lengua de la cultura *kichwa*-saraguro a los contenidos de currículo. Obviamente, esto planteaba serios problemas, porque la EIB y su modelo MOSEIB fueron el resultado de una larga y feroz lucha sociopolítica de los movimientos indígenas del Ecuador durante casi todo el siglo XX.

Resultados

Los cinco docentes coinvestigadores, que participaron hasta el final del proyecto colaborativo de investigación (José, Manuel, Mariano, Víctor y Salvador), evidenciaron el desarrollo de competencias profesionales de análisis pedagógico, introdujeron algunas didácticas activas en sus clases y mostraron cambios actitudinales proactivos en su praxis pedagógica. Sin embargo, cuatro de ellos se jubilaron entre 2021 y 2022, con lo cual se perdió el efecto de modelaje que se buscó desarrollar entre la comunidad docente de la UECIB ABC.

En las entrevistas aplicadas al final del proyecto, los docentes participantes expresaron haber experimentado una importante revalorización y empoderamiento de su identidad profesional-personal gracias a esta experiencia colaborativa de videoformación profesional. Ello apoya la premisa teórica asumida, según la cual la videomediación implicaría una autoobjetivación (verse y analizarse como si uno fuese otro), con la elaboración de argumentos y emociones que permitirían restructurar la praxis y la identidad profesional del docente.

Por otra parte, se diseñó una plataforma digital *online* de libre acceso, (https://neopassactionecuad.wixsite.com/neopasstionecuador), que sirvió de repositorio o vitrina virtual de este proceso. El objetivo de ello fue que los diversos tipos de usuarios (docentes, investigadores, estudiantes y profesores universitarios de carreras de educación, padres y representantes, decisores políticos del Ministerio de Educación, la Secretaría Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, etc.) tuvieran acceso a la experiencia y recursos digitales multimedia para fines de videoformación. Sin embargo, hasta ahora, esta plataforma aún no se ha insertado en el sitio web institucional de la UNAE para darle un uso pedagógico-sistemático.

Otro logro de este primer proyecto Néopass@ction fue consolidar la colaboración investigativa internacional con el Instituto Francés de Educación de la Escuela Normal Superior de Lyon, Francia, y con el cual se han desarrollado otros cuatro proyectos de investigación con distintos grupos de investigadores de la UNAE (2020-2024). Además, se aprobó un programa de investigación en tecno-videoformación

docente, apoyado en una red internacional de investigadores especializados en esta área.

Conclusión

El uso y adecuación de la metodología Néopass@ction al contexto rural indígena de la EIB ecuatoriana implicó un complejo proceso de aprendizaje e innovación en la auto, co y aloconfrontación *in situ* de los maestros coinvestigadores participantes. También permitió experimentar alternativas posibles de videoformación presencial y a distancia, aplicables en contextos socioculturales bien diferenciados y en varias modalidades educativas en el Ecuador.

Por lo demás, la experiencia Néopass@ction-Ecuador en EIB evidenció la flexibilidad de este dispositivo tecnológico, al configurar herramientas confiables y sistemáticas para la formación docente. A su vez, cuestionó la eficacia de los sistemas de formación educativa convencionales mediante otros métodos de intervención.

Sin duda, hay muchas mejoras técnicas que habrá que hacerse en la primera plataforma Néopass@ction-Ecuador en EIB, producto artesanal del bricolaje implementado en esta investigación. Sin embargo, los recursos digitales y las estrategias de videoformación que propone son pertinentes, prometedores y valiosos, ya que permiten trabajar una diversidad de casos y situaciones áulicas reales en territorio, en la labor docente en la EIB. En suma, esta puede ser una poderosa herramienta pedagógica muy económica y sumamente útil para la formación docente inicial de nuevos formadores o en la formación profesional continua.

Si bien es cierto que esta investigación implicó mucho tiempo, energía y recursos (en parte a causa de la interrupción impuesta por la pandemia del COVID-19) permitió explorar las posibilidades abiertas por la adaptación y uso de Néopass@ction para disponer de recursos y espacios virtuales prometedores para una videoformación docente que coadyuve a construir una EIB de calidad para el Ecuador, mediante experiencias educativas locales que transformen, colaborativamente, las prácticas docentes.

Esto nos sitúa en varios escenarios ambiciosos convergentes. Por un lado, en el contexto social y político del proyecto constitucional ecuatoriano y en la perspectiva de formar nuevas ciudadanías interculturales que requiere el país, a partir de una pedagogía construida desde la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2017) y Modelo del Sistema de la Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB, 2017). Por otro lado, en los escenarios de acción institucional en los cuales las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación universitaria se armonizan en función de la misión y la visión institucional de la UNAE (2023), apuntando hacia la "formación de profesionales de la educación que aporten de manera innovadora a la transformación del sistema educativo" (s. p.).

Referencias bibliográficas

Barbery, O. y Ordoñez, J. (2021). Mejora de la praxis del docente de educación inicial: Néopass@ction. En O. Barbery y L. Molerio (Eds.), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 43-49). Editorial UNAE.

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, *3*(1),102-115. https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07

Cóndor B. y Remache, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, *2*(1), 116-131. https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436

Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Alteridad*, *3*(82), 64-82. https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04

D'aubeterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). Néopass@ction: una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En S. García, J. Romero, C. Rodríguez, y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1485-1494). Dykinson.

D'aubeterre, L. A. (2022). Mejorar prácticas pedagógicas en emergencia educativa: experiencias en comunidad rural indígena. En M. Bermúdez y P. Guillot-Valdéz (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (s. p.).Thompson Reuters.

Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*. La Caracola Editores.

Fals Borda, O. (2007). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *FORUM, Latin American Studies Association*, *37*(4), 7-21. https://doi.org/10.25054/2027257X.2194

Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C. y García, M. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval] (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, *17*(3), 463-474. https://doi.org/10.1080/09650790903093284

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador.

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. *Activités*, *8*(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: génèse et usages. *Recherche et Formation*, *75*, 127-130. http://rechercheformation.revues.org/2190

Rodríguez Cruz, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador: Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, *38*(1), 41-55. https://www.redalyc.org/journal/1808/180852721003/html/

Sánchez-Raza, V. y Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila,

Ecuador. *Revista Cátedra*, *3*(1), 46-58. https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988

Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB]. (2017). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.* Ministerio de Educación.

Soto, S., Sánchez, T., Martillo, E. y Sarmiento, C. (2015). Calidad educativa en Ecuador. En T. Sánchez, E. Guzmán y E. González (Coords.), *Calidad educativa,* (pp. 11-33). Editorial UTMACH.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación*. S.e. https://es.scribd.com/document/632311857/Estatuto-UNAE-2023

Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, *14*(2), 162-171. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01

Capítulo 4. El video como recurso para la reflexión docente en procesos de formación e investigación educativa

Patricia Pérez-Morales*
patricia.perez@unae.edu.ec
Luis Leonardo Zambrano-Vacacela*
luis.zambrano@unae.edu.ec
Jaime Iván Ullauri-Ullauri*
jaime.ullauri@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

En la era digital actual, los recursos audiovisuales han adquirido un papel fundamental en diversos ámbitos como, por ejemplo, la educación en todos sus niveles de enseñanza. En ese sentido, el video ha surgido como una herramienta pedagógica utilizada como apoyo en la docencia (García, 2022; Martín-Banderas y Álvarez-Fuentes, 2022) para mejorar los procesos de formación del profesorado y en la investigación educativa (Batllez y González, 2021; García, 2020).

Este capítulo se enfoca, justamente, en el uso del video como recurso para la reflexión docente en dichos procesos. Así, se muestra una experiencia desarrollada como parte del proyecto de investigación "Néopass@ction una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador", financiado y avalado por la Universidad

Nacional de Educación (UNAE) en cooperación con el Instituto Francés de Educación (IFE), en el que se propuso mejorar la praxis educativa y el desarrollo profesional de doce docentes en ejercicio a partir de la reflexión de sus propias prácticas.

Los participantes del estudio son maestros de educación básica, pertenecientes tanto al sistema educativo intercultural como al intercultural bilingüe de Ecuador. Estos docentes, que cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia, fueron estudiantes del programa de profesionalización docente de la UNAE. Sin embargo, este estudio se centra en presentar los resultados de la experiencia reflexiva de un único docente que participó en el proyecto.

El programa de profesionalización docente, un convenio interinstitucional entre la UNAE y el Ministerio de Educación (Mineduc), se originó como parte de una política estatal destinada a promover la justicia y la inclusión social. Este programa buscaba asegurar el acceso y la permanencia en la educación superior para aproximadamente 19 798 profesores que ejercían la profesión educativa con el título de bachiller o tecnólogo (Mineduc, 2017). De esta manera, se aspiraba garantizar la calidad y la transformación del sistema educativo ecuatoriano; además, mejorar la calidad de vida del profesorado (Pérez-Morales *et al*., 2021).

En consecuencia, se realizó una revisión bibliográfica sobre el uso del video en los distintos contextos y ámbitos de la educación (Kitchenham, 2014), de donde surgieron algunos supuestos teóricos asumidos en este estudio como proponer al video como una herramienta que no solamente sirve como apoyo pedagógico en la docencia, sino en procesos de reflexión sobre la propia práctica y para el desarrollo de la investigación educativa. Al mismo tiempo, se consideró el desarrollo de la conciencia prerreflexiva, según la definición de Durand (2008), como "una familiaridad del actor consigo mismo y de su continua presencia de sí mismo que acompaña el flujo de su actividad" (p. 99). Por otro lado, la reflexión en el proceso de formación del profesorado se concibió como un proceso complejo mediado por diversas formas de representación (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022). En el estudio, la dinámica

se abordó para su comprensión dentro de una construcción dialéctica entre el docente participante y el investigador (Haneda *et al*., 2019).

En otro orden de cosas, se analizaron los videos de clase de uno de los profesores participantes en esta investigación para generar espacios de reflexión mediante matrices de triple entrada, a partir de un proceso denominado autoconfrontación, en el cual el mismo docente observó su clase y reflexionó mediante preguntas orientadas a forjar una introspección sobre su propia práctica. Ello posibilitó tener una visión objetiva de situaciones típicas o críticas (San Martín et al., 2017), que generalmente se presentaban en la clase y que comúnmente pasaban imperceptibles por la dinámica del proceso.

El video desde los procesos de investigación

En el ámbito de la investigación, los recursos audiovisuales han resultado una herramienta valiosa, pues —a través de ellos— es posible capturar momentos precisos para ser analizados posteriormente las veces necesarias. Por ejemplo: desde la investigación social, específicamente en la antropología visual, se registran las formas de relaciones y comunicación entre las personas, identificaciones sociales, culturales, comportamientos, entre otros aspectos (Rodrigo-Mendizábal, 2017).

En la investigación etnográfica, el video ha sido utilizado como un recurso de la técnica de observación participante, lo que facilita desarrollar un análisis minucioso para describir de forma narrativa situaciones, acontecimientos, interrelaciones, prácticas de diferentes grupos y comunidades, entre otros. Es decir, gracias a esta herramienta es posible destacar condiciones relevantes que pueden pasar desapercibidas cuando se usa otro tipo de instrumentos y, de esta manera, tener un mayor nivel de apreciación de la diversidad cultural (Álvarez, 2005).

No obstante, el uso del video —como instrumento de investigación— presenta consideraciones éticas, pues se precisa garantizar la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes en relación con la privacidad y la protección de sus datos.

Por otro lado, analizar grandes volúmenes de datos puede requerir tiempo y recursos significativos, por lo que es necesario contar con herramientas y habilidades que respondan con un procesamiento y análisis confiable y eficiente.

El video desde la pedagogía

Desde el ámbito pedagógico, el video digital se ha transformado en una práctica común por las diversas facilidades que proporciona como el libre acceso, la disponibilidad de variedad de información, fácil manipulación técnica, entre otros. Es suficiente tener conexión a internet para acceder y compartir una gran cantidad y diversidad de temáticas videográficas; desde explicaciones para cocinar una receta especial hasta problemas complicados de física. Entre los sitios web más populares por su uso se encuentra YouTube (Dettleff, 2012).

Así, el video se ha transformado en un recurso con aportes trascendentales en los procesos pedagógicos para diferentes modalidades de estudio, pues ha resultado ser una herramienta que potencia el aprendizaje, ya que se puede trabajar diversos contenidos curriculares, fomentando la motivación y la participación de los estudiantes y, por consecuencia, el aprendizaje activo (Brame y Pérez, 2017).

De la misma manera, la inserción de hipervideos o videos interactivos —para compartir y discutir contenidos curriculares en el aula— promueve la reflexión sobre los materiales con los que se aprende, lo cual propicia un aprendizaje activo, colaborativo y la autorregulación. Como sostienen Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós (2022), "dicho proceso se desarrolla por la acción mediada de otros tutores expertos, que intervienen en procesos de acción reflexiva conjunta" (p. 173). Sin embargo, el uso pedagógico del video depende de las orientaciones y de los objetivos propuestos por el docente. De allí la importancia de que los profesores aprendan a elaborar sus propios recursos audiovisuales (Sidi et al., 2022).

Uso didáctico del video

El uso del video —como recurso didáctico en el aula de clases— ha demostrado ser una herramienta eficaz para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite a los profesores presentar contenidos curriculares y prácticos de manera audiovisual; lo que ayuda a captar la atención de los estudiantes y facilita la comprensión de los conceptos.

Al utilizar videos, los docentes pueden mostrar ejemplos concretos, experimentos científicos, reseñas históricas o situaciones cotidianas de un determinado contexto. A pesar de que podría tener algunas limitaciones, hoy en día es uno de los recursos más utilizados en todas las modalidades y niveles de enseñanza (García, 2014). Es más, a partir del 2020, por situaciones de confinamiento impuestas por la pandemia COVID 19, el video pasó a ser uno de los recursos más utilizados a nivel mundial en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; a tal punto que, hoy en día, casi la totalidad de profesores lo han utilizado al menos una vez en sus clases, pues permite que los estudiantes trabajen de forma autónoma fortaleciendo el autoaprendizaje, con mucha más efectividad en ambientes virtuales de aprendizaje (Morales, 2021).

Videoformación: *lesson study* y Néopass@ction

La *lesson study* es una metodología que promueve una cultura de mejora continua en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se fundamenta en el enfoque de la investigación-acción, en el cual los profesores recopilan datos sobre el aprendizaje de los estudiantes y utilizan esta información para ajustar y mejorar su propia práctica; todo ello mediante un trabajo reflexivo colaborativo con otros educadores. Es decir: los docentes se transforman en investigadores de su propia enseñanza y buscan constantemente formas de perfeccionar el proceso de manera colectiva (Richit *et al*., 2021).

Para este efecto, el uso de los videos en el proceso de la *lesson study* permite a los docentes observar y reflexionar sobre su propia práctica de manera detallada. A partir de ello, recapacitan e identifican fortalezas y aspectos que requieran mejorar para, luego, debatir entre colegas. De igual forma, se puede analizar la respuesta de los estudiantes ante las metodologías implementadas desde la planificación para, de esta manera, explorar otras que den respuesta a sus necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el video es una herramienta imprescindible que posibilita cumplir con este proceso metodológico de manera efectiva.

Por otro lado, la plataforma de videoformación Néopass@ction es un espacio virtual diseñado con el objetivo de fomentar el desarrollo profesional de los educadores y de los estudiantes en formación docente (Picard y Ria, 2013). Esta plataforma proporciona una variedad de recursos audiovisuales y contextos que permiten a los profesores que la utilizan reflexionar sobre situaciones críticas que han experimentado otros docentes y que, muchas veces, se repiten en los escenarios de quien los observa. De esta forma, obtienen un modelo que posibilita fortalecer sus habilidades pedagógicas-didácticas y ampliar su conocimiento sobre diferentes formas de enseñar o reaccionar ante las circunstancias profesionales (Picard y Ria, 2013).

Asimismo, los videos en la plataforma Néopass@ction pueden ser utilizados para fomentar la autorreflexión de los docentes que participan en la grabación. Pues, al observar sus propias clases filmadas, logran analizar su práctica docente, identificar fortalezas o aspectos a mejorar y, con base en eso, tomar decisiones para su desarrollo profesional. Este proceso de autoanálisis (autoconfrontación) y coanálisis (aloconfrontación) es fundamental para la reflexión formativa del docente.

Figura 1. Proceso de autoconfrontación docente

Fuente: plataforma Néopass@ction UNAE

Figura 2. Proceso de aloconfrontación

Fuente: plataforma Néopass@ction UNAE

Objetivo del estudio

Caracterizar el proceso reflexivo de uno de los docentes participantes del proyecto de investigación "Néopass@ction una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador" mediante el análisis de los videos de su propia clase, a través de la autoconfrontación en el marco de esta investigación educativa.

Metodología

Se trató de una investigación de campo, de tipo cualitativo, dada la importancia que se le otorgó tanto a la construcción de sentido de la realidad profesional como a las prácticas que los grupos humanos desenvuelven en sus contextos laborales particulares (Valles, 2020). Se basó en un diseño de estudio de casos (Stake, 2006), que describió y reflexionó sobre las acciones y verbalizaciones de situaciones típicas o críticas suscitadas en el aula de clase. Las primeras se refirieron a momentos de la clase en los que el docente desarrolló su actividad sin sobresaltos: una secuencia sin mayores cambios percibidos en la comunicación oral y corporal, y en las dinámicas de clase. Las segundas mostraron cambios en las dinámicas de clase, las cuales se relacionaron con incomodidad e inseguridad, y generaron situaciones inesperadas en el desarrollo de la clase de tipo pedagógico, didáctico y/o emocional (San Martín *et al.*, 2017).

El proceso reflexivo se realizó mediante preguntas resultantes del análisis de los registros audiovisuales tanto de clase como de autoconfrontación, en correspondencia con los tiempos críticos o típicos referidos a lo pedagógico, didáctico y disciplinar, seleccionados por los docentes. Estos fueron registrados en una matriz de triple entrada, en la que, según San Martín *et al.* (2017), se asientan —en la primera columna— los tiempos, acciones y comunicaciones desarrolladas por el

docente durante el fragmento de tiempo escogido para la discusión; en la segunda columna, se registra información relacionada con las verbalizaciones y comportamientos en la clase llevados a cabo por el docente, durante el tiempo seleccionado en la primera columna; en la tercera, se registra la interacción oral entre investigador y docente a través de preguntas articuladas en la autoconfrontación.

A continuación se presentan los pasos seguidos en el proceso reflexivo: a) registro audiovisual del desarrollo de clase de los docentes participantes; b) elección de situaciones típicas o críticas a partir del video de clase, según la percepción del docente; c) preparación y desarrollo de la autoconfrontación y la aloconfrontación. No obstante, en este capítulo se consideró, únicamente, los resultados de la autoconfrontación con uno de los docentes participantes del estudio.

Técnicas e instrumentos

Se usó la observación participante como técnica, mediante el registro audiovisual de clases de los docentes participantes, las auto y aloconfrontaciones que fueron igualmente registradas en videos. Posteriormente, se utilizó una matriz de triple entrada como instrumento de sistematización de las verbalizaciones y acciones desempeñadas por los docentes participantes en sus contextos áulicos y de autoconfrontaciones.

Resultados

Se identificaron tres aspectos sobre los que el docente participante seleccionado centró su reflexión: a) pedagógico, b) didáctico y c) disciplinar. La Tabla 1 muestra las principales ideas expresadas por el docente a propósito de las categorías de análisis establecidas.

Tabla 1. Matriz de reflexiones docentes

Pedagógico	Didáctico	Disciplinar
[…] Un trabajo dirigido, donde doy indicaciones para que los chicos empiecen a construir su propio conocimiento a partir de la cantidad indicada. **[…] Espero que ellos construyan su propio conocimiento y que saquen sus propias conclusiones de qué son los divisores. A partir de esa cantidad, a partir de esa formación de grupo.**	[…] Después de dar las indicaciones, los chicos se dan cuenta de que una cantidad, repartiéndola en diferentes partes […] y, ellos ya buscan cuáles son los divisores de esa cantidad. Por ejemplo, un grupo trabajó con doce, entonces los niños después de ya trabajar con las semillas ven que 2, 3, 4, 6 son los divisores del 12. […] Como dice Montaluisa en su artículo en 2018, las matemáticas deben ser trabajadas en sus tres momentos: lo concreto, luego a lo gráfico y lo simbólico. Pero ahí estoy trabajando la primera fase que es lo concreto.	[…] Cada grupo tenía que formar un grupo de diferentes semillas y, de ahí, sacar sus divisores. La razón… he hecho o he dado diferentes cantidades, para que cada grupo analice, seleccione en cuántos grupos exactos puede dividir esas semillas. Por ejemplo, si a todos les doy las mismas cantidades, ¿qué hacen los chicos? Como el grupo está uno al lado del otro, observa, y el momento en que nos vamos a la plenaria o a la socialización, solo dicen que esta cantidad se puede dividir para dos, para tres o cuatro, pero nunca lo trabajaron. Es por esa razón que yo doy cantidades diferentes para que busquen los divisores.
[…] Soy un guía hacia la construcción del conocimiento, hacia la construcción de su propio conocimiento del estudiante. No soy el dueño del conocimiento, sino uno que encamina a que los chicos construyan su propio conocimiento.	[…] En ese momento o ese tiempo de la clase, como todo trabajo en equipo, debe ser socializado. La idea es que los chicos, una vez que ya están en el pizarrón, sepan ¿qué cantidad estaban buscando?, ¿los divisores? Entonces, la idea fue que socialicen con los demás, pero, como se puede observar, hay chicos y grupos, por ejemplo, que no buscaron todos los divisores. Estaba a medias esa construcción del conocimiento.	

[…] **Nosotros como profesionales, inmersos en el campo educativo, pensamos que nos falta buscar más estrategias, buscar más, más actividades que permita al niño lograr.** **Como mencioné, los niveles de aprendizaje son diversos. Entonces, las estrategias deben ser diferentes, de acuerdo con los niveles de aprendizaje que tienen los chicos, eso es lo que se puede mencionar.**	[…] En el momento de la socialización hay chicos que no consolidaron bien el conocimiento, pero se observó que otro grupo estaba ayudando, estaba ahí. Mejor ellos estaban pronunciando en qué cantidades van a ser los divisores, o sea, ¿por qué? Porque ellos ya trabajaron esa cantidad y ya tenían el conocimiento y ya entendieron cómo buscar los divisores. […] Entonces, como la educación actual permite un trabajo colaborativo, nosotros debemos trabajar más en ese tema del trabajo participativo entre todos. […] Los chicos tienen un aprendizaje lento, pero tienen capacidad para aprender; por lo cual, ¿qué se puede hacer? Seguir fortaleciendo mediante otras actividades, o sea, planificando las clases para el beneficio de los chicos que están todavía por conseguir el objetivo.	

Nota. Datos transcritos de la autoconfrontación del docente participante seleccionado.

Fuente: *comunicación personal (2024)*

Discusión

A partir de las reflexiones transcritas del docente participante seleccionado, fue preciso abordar una discusión sistemática de los resultados en contraste con los referentes teóricos trabajados en esta investigación. El contexto áulico del docente participante se caracterizó por la presencia de veinte estudiantes entre niños y niñas de los grados tercero, cuarto y sexto de educación básica. Se trató de un salón de clase multigrado que, según el Ministerio de Educación (2021), es un aula conformada por niños y niñas de distintas edades y niveles educativos atendidos por un solo docente. La clase observada fue de Matemáticas, sobre el tema de múltiplos y divisores, con una duración de sesenta minutos, dirigida a los estudiantes de sexto grado. La institución educativa se ubica en una zona rural de la provincia del Cañar, Ecuador, perteneciente al sistema de Educación Intercultural Bilingüe y de financiamiento estatal.

La reflexión sobre lo pedagógico: ¿qué dice el maestro sobre su práctica docente en el contexto áulico de referencia?

El modelo de análisis propuesto por San Martín *et al*. (2017), sobre el proceso reflexivo mediante la autoconfrontación y aloconfrontación del docente, se centra en la comprensión y análisis de su desempeño en una actividad pedagógica cotidiana (Coll *et al*., 2007). La autoconfrontación y la aloconfrontación implican un análisis colaborativo de diversas experiencias que permite profundizar tanto en las vivencias como en la relación entre la teoría y la práctica (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022).

En este sentido, los hallazgos evidencian que el docente enfatiza la importancia de que los estudiantes construyan su propio conocimiento, en lugar de simplemente recibirlo de manera pasiva. Esto concuerda con los principios del enfoque constructivista en la educación (Vygotski, 1986), el cual sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes participan de manera activa en su construcción. Además, se manifiesta el papel del docente como facilitador, percibiéndose a sí mismo como un guía que facilita el proceso de aprendizaje de sus estudiantes en lugar de ser la única fuente de conocimiento.

A partir de la autoconfrontación, el docente reconoce la diversidad de niveles de aprendizaje en el aula y adapta las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo así la diferenciación instruccional y el trabajo en equipo para construir un conocimiento efectivo. Además, fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas mediante la asignación de tareas que requieren que sus estudiantes descubran conceptos por sí mismos, como en el caso de la asignación de diferentes cantidades para explorar divisores en Matemáticas. Estas prácticas reflejan una postura constructivista que guía una práctica pedagógica comprometida, resaltando la importancia de los elementos que conforman la labor docente (Gelfuso y Dennis, 2014; Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022).

La reflexión sobre lo didáctico: ¿qué dice el maestro sobre su hacer didáctico en el contexto áulico de referencia?

Esta práctica reflexiva de autoconfrontación sobre el componente didáctico de la actuación docente coincide con las perspectivas teóricas trabajadas por Perrenoud (1999), quien considera la formación docente como un soporte para el desarrollo de competencias profesionales que implican el saber hacer de manera fundamentada y el análisis de las situaciones educativas orientado a la toma de decisiones y a la cooperación entre iguales.

En este caso, la reflexión docente sobre lo didáctico pone de relieve un enfoque educativo que busca llevar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos fundamentales, a través de un proceso de construcción activa del conocimiento. Se destaca la importancia de abordar las Matemáticas en sus tres momentos: el concreto, el gráfico y el simbólico. Sin embargo, se enfatiza en el momento inicial, el concreto, como punto de partida para desarrollar la comprensión de dicho proceso matemático. Todo esto evidencia el dominio del saber que enseña el docente. En este mismo sentido, al analizar los criterios mencionados por el profesor, se destaca la importancia que otorga a su función mediadora y constructiva como un aspecto trascendental para que sus estudiantes puedan construir un conocimiento a través de la gestión del

trabajo cooperativo, lo cual concuerda con lo que proponen Borja y Herrera (2018): esta dinámica promueve el aprendizaje entre pares y refuerza la comprensión de los conceptos matemáticos.

Se evidencia que el docente aborda la diversidad de niveles de aprendizaje mediante estrategias prácticas que van desde lo concreto hasta lo simbólico, utilizando ejemplos tangibles para enseñar conceptos como la división. Esto fomenta la participación y el pensamiento crítico de los alumnos, ya que les permite descubrir conceptos matemáticos por sí mismos. Además, se reconoce la importancia de adaptar estrategias y actividades para estudiantes con ritmos de aprendizaje diferentes, destacando la necesidad de una enseñanza inclusiva y diferenciada que atienda las necesidades individuales de todos los estudiantes.

La reflexión sobre lo disciplinar: ¿qué dice el maestro sobre lo disciplinar en el contexto áulico de referencia?

La comprensión propia del docente participante seleccionado sobre su dominio disciplinar (Matemáticas) comporta verbalizaciones clave que denotan que el conocimiento disciplinar es teórico-práctico, que deviene de su formación profesional. Sus verbalizaciones también destacan momentos clave de su actuación docente, en las que se evidencia y entrelaza dicho conocimiento teórico y el práctico (Clarà y Mauri, 2010a; 2010b; Ullauri-Ullauri, 2022). De esta forma, contribuye a la compresión de los momentos que se confrontan en el proceso reflexivo conjunto.

En este sentido, para este docente, la estrategia de asignar cantidades diferentes a cada grupo de estudiantes —con el fin de que busquen los divisores de esas cantidades— ofrece una interesante oportunidad para promover la exploración activa y el pensamiento crítico en sus estudiantes. Al proporcionar variedad en las cantidades se desafía a los estudiantes a aplicar sus conocimientos matemáticos de manera práctica y a desarrollar sus habilidades de resolución de problemas.

Por otro lado, estas imbricaciones compartidas —entre el docente participante con el investigador sobre su actuación— marcan claramente la acción para la toma de decisiones pedagógicas (Castorina *et al.*, 2019) como, por ejemplo, trabajar con diferentes casos estimula a los

estudiantes a no depender únicamente de la observación de los resultados de los demás. Esto promueve la autonomía y la independencia en el proceso de aprendizaje, ya que cada grupo debe trabajar para resolver el problema matemático asignado.

Finalmente, es importante que el docente considera cómo puede apoyar a sus estudiantes para que desarrollen estrategias efectivas de resolución de problemas matemáticos y cómo puede asegurar que todos los grupos tengan la oportunidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. Esto podría implicar proporcionar orientación adicional, facilitar discusiones en grupos pequeños o establecer oportunidades para la retroalimentación y la reflexión.

Conclusiones

En términos generales, el análisis de estos resultados permite concluir que el uso del video —como recurso para la reflexión docente en procesos de investigación educativa a partir de la observación de su propia práctica (autoconfrontación)— tributa a que el docente reconozca e interprete sus elecciones didácticas y pedagógicas mediante la descripción y análisis detallado de sus procesos, relaciones e interacciones en el aula; todo ello de forma explícita.

Desde la perspectiva pedagógica se concluye que el docente participante seleccionado dio importancia a la propia práctica y a su rol como mediador para gestionar un aprendizaje activo entre sus estudiantes, a través de diversas actividades que les permitan generar una dinámica de cooperación y colaboración entre ellos. De tal manera que el docente toma conciencia de dicho proceso, desde la reflexión y la comprensión de las situaciones áulicas, lo que le permite comprender su propio desarrollo profesional docente.

En el ámbito didáctico se destaca la importancia que otorga el docente participante al uso de metodologías activas que permitan la interacción positiva de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas. Además, se enfoca la necesidad de trabajar con material concreto y con ejemplos de problemas reales relacionados con el

contexto: dinámica de enseñanza-aprendizaje que permite a sus estudiantes ser actores de dicho proceso y, sobre todo, ser conscientes de su propio aprendizaje.

Respecto con lo disciplinar, el docente evidenció una relación fundamentalmente experiencial, enfocada en la construcción de conocimiento por parte de sus estudiantes, que implica un saber experto del campo disciplinar en cuestión. Propuso un aprendizaje exploratorio a partir de materiales concretos y de trabajo cooperativo. En el ejercicio reflexivo del docente no hubo una preocupación particular relacionada con la apropiación del conocimiento disciplinar; cuestión que posiblemente suceda por el abordaje interdisciplinar que predomina en el sistema de EIB en los niveles de formación básica. Es decir, no hay un énfasis en el conocimiento disciplinar: los docentes se preparan para un abordaje didáctico y pedagógico del conocimiento que, según el Mineduc-SEIB (2013), debe ser integral y estructurado a partir de círculos de saberes ancestrales y dominios de aprendizaje.

Finalmente, se destaca que en esta investigación se logró identificar el proceso reflexivo de un docente mediante el análisis de los videos de su propia clase. Como un aspecto relevante, se destaca que el docente seleccionado define, analiza y reflexiona sobre situaciones profesionales que, a menudo, pasan desapercibidas, pero que, gracias al video, hizo reflexiones situadas, al momento de desarrollar su autoconfrontación. De allí la importancia de este recurso audiovisual para desempeñar procesos de análisis y reflexión profesional en el marco de la investigación educativa.

Referencias bibliográficas

Álvarez, R. (2010). La investigación etnográfica: una propuesta metodológica para Trabajo Social. *Trabajo Social UNAM*, (20), 73-97. https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2009.20.20211

Batlle, J. y González, V. (2021). Observar para aprender: Valoración del uso de la herramienta Video Enhanced Observation (VEO) en la formación del profesorado de español como lengua extranjera. En R. Satorre (Coord.),

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria (pp. 175-184). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant.

Borja, E. y Herrera, L. (2018). El trabajo grupal como estrategia de desarrollo cognitivo, desde los cooperativo hacia lo colaborativo. *SATHIRO-Sembrador*, *13*(1), 22-39. https://doi.org/https://doi.org/10.32645/13906925.499

Brame, C. y Pérez, K. (2017). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE. Life Sciences Education*, *15*(4), 1-6. https://doi.org/https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125

Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E. y Del Campo, R. (2019). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, *1*(30), 179-199. https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-271

Clarà, M. y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(2), 131-141. https://doi.org/10.1174/021037010791114625

Clarà, M. y Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(2), 199-207. https://doi.org/10.1174/021037010791114643

Coll, C., Onrubia, J. y T. Mauri. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta. *Anuario de Psicología*, *38*(3), 377-400. https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8407

Dettleff, J. (2012). Estrategias del uso del audiovisual como apoyo pedagógico en las aulas. *Blanco & Negro*, *3*(2), 30-36. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/3861/pdf

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultos. Une approche énactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, *2*(3), 97-121. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373

García, I. (2022). El vídeo como herramienta motivadora en Educación Secundaria. En *Edunovatic* 2 (pp. 474-485). Adaya Press. https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2023/02/EDUNOVATIC2022.pdf

García, M. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación*, *38*(81), 43-67. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140396002

García, R. (2020). El video-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. *Comunicación & Métodos*, *2*(1), 108-125. https://doi.org/https://doi.org/10.35951/v2i1.68

Gelfuso, A. y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, *38*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012

Haneda, M., Sherman, B., Nebus Bose, F. y Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, *78*, 165-173. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017

Kitchenham, B. (2014). Procedures for performing systematic reviews. *Keele University Technical Report*, *33*(2004), 1-26. https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf

Martín-Banderas, L. y Álvarez-Fuentes, J. (2022). Videostutoriales como recurso docente para mejorar la adquisición de competencias y habilidades teórico-prácticas en biofarmacia y farmacocinética. En *Edunovatic 2022* (pp. 280-282). Adaya Press.

Ministerio de Educación [Mineduc] y Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe [SEIB]. (2013). *MOSEIB Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). Educación extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/EPJA_Completo_Adaptaciones-Curriculares.pdf

Morales, R. (2021). El video como recurso didáctico digital que fortalece el aprendizaje virtual. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *77*, 186-202. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1939

Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L. y Mejía-Vera, J. (2021). Profesionalización docente en Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social. *Acta Scientiarum Education*, *43*, 1-7. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51798/751375151896

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF Éditeur.

Picard, P. y Ria, L. (2013). Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. En *Docentes principiantes: un desafío para los sistemas educativos* (pp. 119-130). ENS de Lyon. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804088

Richit, A., Ponte, J. y Tomasi, A. (2021). Aspects of Professional Collaboration in a Lesson Study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *16*(2), 1-15. https://doi.org/https://doi.org/10.29333/iejme/10904

Rodrigo-Mendizábal, I. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y Palabra*, *21*(2), 601-629. https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1007/1015

San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación "curso de la acción" al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, *39*(157), 168-185.

Sidi, Y., Blau, I. y Shamir-Inbal, I. (2022). Mapping active and collaborative learning in higher education through annotations in hyper-video by learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(6), 1752-1764. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcal.12714

Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis.* Guilford Publications.

Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio de la Universitat de Barcelona. https://www.tesisenred.net/handle/10803/690902?locale-attribute=en

Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, *7*(2), 169-186. https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v7i2.13878

Vygotski, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

Capítulo 5. Diseño de una plataforma virtual inclusiva para la formación docente: una experiencia Néopass@ction

Jaime Iván Ullauri-Ullauri*
jaime.ullauri@unae.edu.ec
Paulina Mejía-Cajamarca*
paulina.mejia@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

En la actualidad, la formación del profesorado se fortalece desde diversas perspectivas y se produce, sobre todo, en nuevos espacios y contextos formativos que trascienden las aulas regulares de los centros universitarios pasando a otros contextos digitales. De tal forma que en algunos sistemas formativos para la docencia —como en el caso concreto de Francia con la Plateforme Néopass@ction (Institut Français De l'Éducation, 2023) y de Bélgica con Néopass Stages (Haute École Galilée, 2023)— se desarrollaron sendos proyectos que incluyen, a más de la práctica preprofesional *in situ*, la utilización de plataformas digitales con base en la videoformación para el profesorado. Estas comportan experiencias docentes que van desde la autoconfrontación de diversas situaciones críticas y típicas, a la aloconfrontación por expertos en formación para una mejor compresión de dichas experiencias, permitiendo a los docentes participantes construir sentido (Vidal, 2011) sobre las situaciones o experiencias pedagógicas prácticas en las que se trabaja.

Con estos antecedentes, en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) un equipo de investigadores trabajó con la misma intención en el proyecto denominado "Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador", a partir del cual surgió la necesidad de diseñar y construir una plataforma digital formativa accesible (a manera de pilotaje), que permitiera a estudiantes universitarios de educación, docentes formados y otros potenciales usuarios con o sin discapacidad romper las barreras de accesibilidad a un espacio virtual de aprendizaje y de reflexión sobre su práctica propia pedagógica (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022). La intención fue que, en dicha plataforma, los participantes en formación —que interactúan con el contenido de sus propios videos— fueran conscientes de sus procesos de docentes, a partir de la autoconfrontación con situaciones pedagógicas registradas en video para que reflexionen sobre estas y se empoderen de sus procesos profesionales (Ullauri Ullauri y Ullauri Ullauri, 2018).

El proceso de formación docente en las plataformas Plateforme Néopass@ction (Institut Français de l'Éducation, 2023) y Néopass Stages (Haute École Galilée, 2023) en Bélgica se trabaja con un abordaje de autoconfrontación y de aloconfrontación fundamental para la reflexión, en espacios de diálogo entre docentes o estudiantes de educación en formación e investigadores (Haneda et al., 2019). De esta forma se genera un espacio para el análisis objetivo de situaciones áulicas (Martín, 2017) y, a su vez, se genera conocimiento sobre actuaciones pedagógicas reales de los maestros; lo que puede conducir a desarrollar nuevas maneras de construir procesos de formación para la enseñanza-aprendizaje (Picard y Ria, 2013).

Necesidad de una plataforma de formación docente inclusiva

Entre las acciones propuestas por Burgstahler (2015) para mejorar el acceso inclusivo al sistema educativo se destacan las siguientes: uso de adaptaciones curriculares, disposición de apoyos y recursos personales

y tecnológicos, además del acompañamiento inclusivo de todo alumno con algún tipo de necesidad educativa. Otras investigaciones y experiencias en la educación superior (Bilbao, 2010; Salinas *et al*., 2013; Mejía y Pallisera, 2020) muestran que, para generar un espacio inclusivo universitario, es necesario disponer de recursos que impulsen la inclusión como: el apoyo de programas específicos para personas con discapacidad dentro de la universidad, la formación del profesorado en temas de discapacidad, el apoyo de profesores especializados y la colaboración de compañeros y compañeras en el aula.

Esta necesidad de inclusión surge de la baja accesibilidad, participación y permanencia de las personas con discapacidad en los centros de formación (Mejía y Ullauri, 2022). Es preciso considerar que la concepción de discapacidad ha evolucionado a partir de la interacción con estas mismas personas (Hernández Ríos, 2015) y también, gracias al logro de normas y políticas en pro de la inclusión. Es relevante destacar que los ajustes y mejoras en términos de accesibilidad no solo benefician a las personas con discapacidad, sino que también brindan una mayor versatilidad y opciones a todos los usuarios de una plataforma. Al proporcionar características y funcionalidades accesibles, se crea un entorno digital inclusivo que permite a cada usuario ajustar la experiencia a sus necesidades y particularidades individuales.

Si bien todos los usuarios pueden beneficiarse de una plataforma más accesible, es importante reconocer que las personas con alguna condición de discapacidad pueden experimentar mayores dificultades y barreras al momento de acceder y navegar por una plataforma que no cumple con los estándares de accesibilidad. La falta de adecuaciones puede limitar su participación, comprensión y uso efectivo de la plataforma; lo que afecta su experiencia educativa y la equidad del proceso.

Aunque los avances tecnológicos han sido notables en términos de capacidades y funcionalidades de los dispositivos digitales, la accesibilidad para las personas con discapacidad no siempre ha avanzado al mismo ritmo. No se puede dar por sentado que los avances tecnológicos, automáticamente, garantizan la accesibilidad como lo sostienen autores como Botelho (2021). Se necesita con urgencia de tecnologías

que puedan aumentar la accesibilidad en línea y hacerla más inclusiva para las personas con discapacidad.

Estos aportes teórico-conceptuales iniciales marcan una ruta de acción para la concreción de la educación inclusiva y la accesibilidad. En este sentido, es fundamental poner de relieve lo que se entiende por educación inclusiva y accesibilidad, además de proponer el diseño y desarrollo de plataformas virtuales accesibles.

Sobre el diseño de una plataforma digital inclusiva

Como ya hemos anotado, el contexto de la formación en educación superior debe integrar diversas maneras, herramientas y recursos que contribuyan a que todos puedan acceder a dicha formación. En nuestro caso, se trata de la videoformación de docentes y de concebir un diseño que elimine barreas de acceso mediante la plataforma digital Néopass Accesible, integrando aspectos técnicos de ajuste visual, auditivo y para discapacidad intelectual. Esto porque se considera la accesibilidad digital como un elemento importante para favorecer el uso y participación de personas con discapacidad. Tal como plantea Botelho (2021):

> La accesibilidad digital se entiende mejor como una cadena de dependencias donde la capacitación, el *hardware*, el *software*, el contenido y los estándares deben trabajar juntos en armonía, y cada uno de estos elementos debe entenderse como un proceso dinámico. (p. 27)

Accesibilidad digital y evaluación de plataformas virtuales

En este estudio se integran los cuatro principios establecidos por el World Wide Web Consortium (W3C, 2023) para el diseño y construcción de páginas web inclusivas: 1) perceptible, 2) operable, 3) comprensible y 4) robusto; todo ellos tratados en la Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. El propósito de los principios es que el diseño y construcción de la plataforma Néopass Accesible cuente y se valore a partir de pautas, ya que son aspectos fundamentales que garantizan que

toda página web y/o plataforma virtual de cualquier naturaleza (comercial o educativa), esté diseñada y construida con un sentido de accesibilidad para los distintos tipos de usuarios. Esto demanda que los diseñadores y desarrolladores de entornos virtuales tengan en cuenta distintas condiciones de discapacidad de un potencial usuario; por lo que debe considerar aspectos como la navegación clara y versátil, uso de diversas etiquetas que cataloguen los contenidos e inclusión de videos con subtitulación y lengua de señas.

En los últimos años se han llevado a cabo diversos estudios sobre la accesibilidad tanto a nivel internacional (Hilera *et al*., 2014; Ismail y Kuppusamy, 2022; Paul, 2022) como a nivel latinoamericano y ecuatoriano (Acosta-Vargas *et al*., 2019; Naranjo-Villota *et al*., 2020). Estos estudios coinciden en la necesidad de garantizar la accesibilidad tomando en cuenta el diseño y desarrollo de espacios virtuales orientados a derribar las barreras de acceso que enfrentan las personas con discapacidad.

En la actualidad, la relación entre educación inclusiva y tecnología está contribuyendo a ampliar los procesos formativos; con ello no solo se acortan las distancias y tiempos de traslado de un aprendiz hasta su centro de formación, sino que, además, permite interactuar con otros actores de diferentes contextos y condiciones de discapacidad, superando las barreras comunicativas y físicas y promoviendo una mayor participación de dichos actores. En tal sentido, las plataformas digitales deben incorporar opciones de personalización, subtítulos en los videos, audios descriptivos, lectores de pantalla y foros de discusión accesibles.

Por otro lado, es pertinente que los docentes formadores estén familiarizados con dos aspectos importantes para la educación inclusiva: la personalización del proceso de aprendizaje tomando en cuenta la planeación de los espacios virtuales y sus actividades con base en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) (Meyer y Rose, 2005). Todo esto aplicando estrategias y herramientas digitales flexibles que faciliten el acceso del aprendiz y su adaptación al contexto virtual de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de la plataforma virtual inclusiva, se deben diferenciar las nociones *usabilidad* y *accesibilidad*. La primera se entiende como la prestación para el cumplimiento de una tarea

específica, mientras que la segunda hace referencia al acceso a la plataforma (Acosta-Vargas *et al*., 2019). Por ello, consideramos que dichas plataformas o páginas web deben ser evaluadas a la luz de los principios planteados por el World Wide Web Consortium (W3C, 2023) y también evaluadas por los usuarios con distinto tipo de discapacidad.

Objetivos

Los objetivos que orientaron esta experiencia de diseño y construcción de una plataforma virtual accesible fueron:

1. Cumplir las directrices de accesibilidad a contenidos web (W3C, 2023) para garantizar inclusión e igualdad de oportunidades para personas con discapacidades en el acceso a la información de la plataforma Néopass@ction.
2. Diseñar una plataforma con una interfaz intuitiva de fácil navegación, contenidos organizados de manera coherente y lógica, encabezados claros y menús desplegables para facilitar la búsqueda de información e interactividad.
3. Personalización de la plataforma por los usuarios de acuerdo con sus necesidades, que incluye el tamaño/fuente de textos, colores de contraste y fondo, preferencias de reproducción de audio y/o video e inclusión de interpretaciones cortas en lenguaje de señas ecuatoriano.

Metodología

Este fue un estudio de campo de tipo cualitativo, que implicó un análisis estadístico descriptivo (Corbin y Strauss, 2015) para evaluar la propuesta piloto de la plataforma. La investigación se estructuró con las siguientes fases:

- **Fase 1:** revisión sistemática de páginas y plataformas educativas con enfoque inclusivo.

- **Fase 2:** análisis de diferentes ofertas de servidores de páginas web que brindan soporte para el desarrollo de plataformas inclusivas.
- **Fase 3:** búsqueda y selección de complementos digitales inclusivos (*plugins*) que permitan transformar en tiempo real los aspectos, elementos y características de la plataforma.
- **Fase 4:** montaje de recursos textuales y audiovisuales en la plataforma seleccionada.
- **Fase 5:** pruebas de compatibilidad de complementos digitales inclusivos (*plugins*) en la página piloto con servidor WordPress.
- **Fase 6:** pilotaje de la plataforma Néopass Accesible UNAE.

Participantes

En este estudio participaron voluntariamente cuatro personas con discapacidad: dos docentes universitarios de la UNAE y dos personas externas con discapacidad, quienes valoraron la propuesta de la plataforma Néopass Accesible desde su experiencia como usuarios y con base en los principios definidos por la W3C. Asimismo, participaron 150 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la UNAE: tres paralelos de tercer semestre y tres de séptimo semestre, quienes respondieron un cuestionario valorativo de la plataforma. Cabe recalcar que los estudiantes participantes del séptimo semestre cursaban el eje integrador de inclusión educativa.

Instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos de recolección de información: 1) un guion de entrevista semiestructurada con cinco preguntas aplicadas a cuatro personas con discapacidad usuarias voluntarias de la plataforma y 2) un cuestionario de valoración de la plataforma Néopass Accesible, diseñado con las pautas de la W3C (2023), el cual fue aplicado a los 150 estudiantes universitarios participantes. El cuestionario contó con veintisiete preguntas: veinticinco de opción múltiple y dos preguntas abiertas.

Tabla 1. Principios para plataformas webs inclusivas en el marco de la W3C

Principio 1: perceptible			
Pauta 1.1Textos alternativos	Pauta 1.2 Medios basados en el tiempo	Pauta 1.3 Adaptable	Pauta 1.4 Distinguible
Principio 2: operable			
Pauta 2.1 Teclado accesible	Pauta 2.2 Suficiente tiempo	Pauta 2.3 Convulsiones y reacciones físicas	Pauta 2.4 Navegabil-idad	Pauta 2.5 Modalidades de entrada
Principio 3: comprensible		
Pauta 3.1 Legible	Pauta 3.2 Predecible	Pauta 3.3 Asistencia de entrada
Principio 4: robusto		
Pauta 4.1 Compatibilidad		

Fuente: *elaboración propia*

En un quinto apartado se integraron cuatro preguntas abiertas para captar la valoración de los estudiantes sobre las características de accesibilidad de la plataforma piloto Néopass Accesible.

La plataforma se diseñó con base en los aspectos clave del proyecto "Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador"; en donde se contemplaron tres momentos de las sesiones clase (inicio, desarrollo y cierre) de los maestros que participaron en dicho proyecto.

Diseño de plataforma

La plataforma integra cuatro pestañas en el menú principal como cabecera: ¿Qué es el Néopass@ction?, Entradas, Presentaciones académicas y Sitios de interés. En la pestaña ¿Qué es el Néopass? se despliegan tres subpestañas: 1) Inicio de sesión, 2) Desarrollo de la sesión y 3) Cierre de

sesión, referidas a los tres momentos de la clase que se grabaron en video con situaciones interesantes para el análisis y que luego fueron trabajadas en sendos momentos de autoconfrontación y aloconfrontación docente.

Figura 1. Página principal de Plataforma Néopass Accesible UNAE

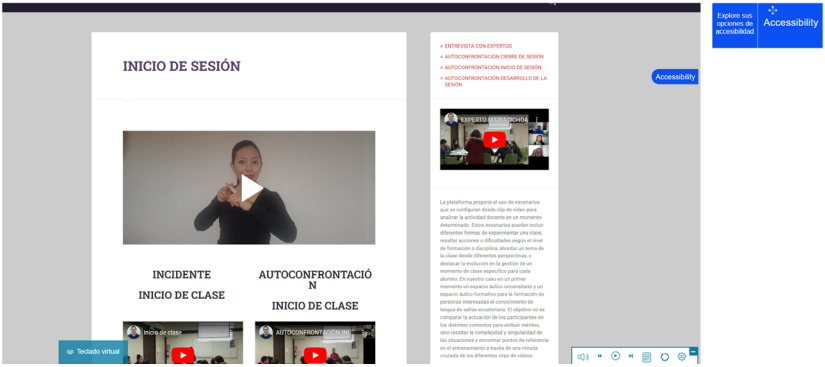
Nota. Captura de pantalla plataforma Néopass Accesible.

Fuente: elaboración propia

La Figura 1 muestra el entorno de entrada a la Plataforma Néopass Accesible UNAE, el que está compuesto por una cabecera donde se aprecian las pestañas de acceso a las subpáginas de la plataforma. Se dispone de dos columnas: una ocupa la parte central de la página; esta es la entrada principal (post principal) que indica el objetivo de la plataforma. En la segunda columna de la derecha se aprecian algunos accesos directos mediante etiquetas que llevan al usuario a las entradas de Autoconfrontación, Aloconfrontación y Entrevista con expertos.

Como se aprecia en la Figura 2, se integraron videos con la interpretación en lengua de señas ecuatoriana para brindar soporte de acceso a personas usuarias sordas.

Figura 2. Botón de accesibilidad

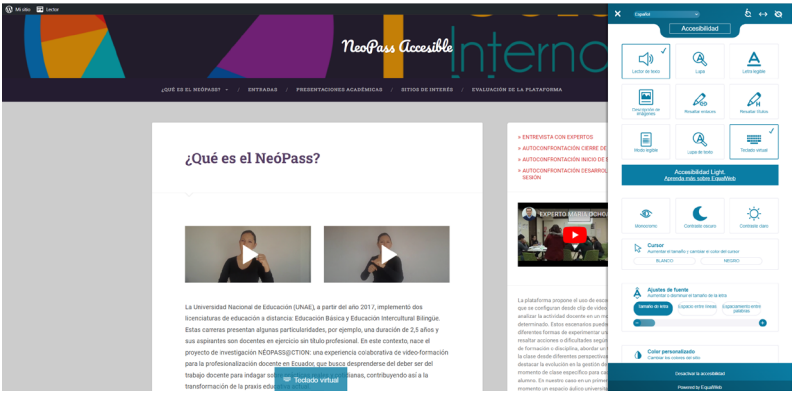


Nota. Captura de pantalla plataforma Néopass Accesible.

Fuente: elaboración propia

Con el objeto de incrementar la accesibilidad de las personas con discapacidad, se integró un botón que despliega una barra de herramientas de acceso diseñada por EqualWeb (2023). Como se observa en la Figura 4, para el pilotaje se usó la versión gratuita que ofrece dicha web. Esta empresa busca promover una experiencia web inclusiva y equitativa para todas las personas, independientemente de su discapacidad.

Figura 3. Pestaña desplegable con opciones de accesibilidad



Nota. Captura de pantalla plataforma Néopass Accesible.

Fuente: elaboración propia

La Figura 3 muestra, en el lado derecho de la página, un índice que se integró para facilitar y personalizar la accesibilidad con botones de ajuste para personas con discapacidad.

El menú Accesibilidad contiene doce botones con tres apartados que ofrecen la configuración del tamaño de la página, un ajuste de la fuente que configura el tamaño de letra, el espacio entre líneas y el espaciamiento entre palabras. También se integra un tercer apartado que contiene configuraciones de color para el sitio, lo que puede modificar fondos, encabezados y contenidos.

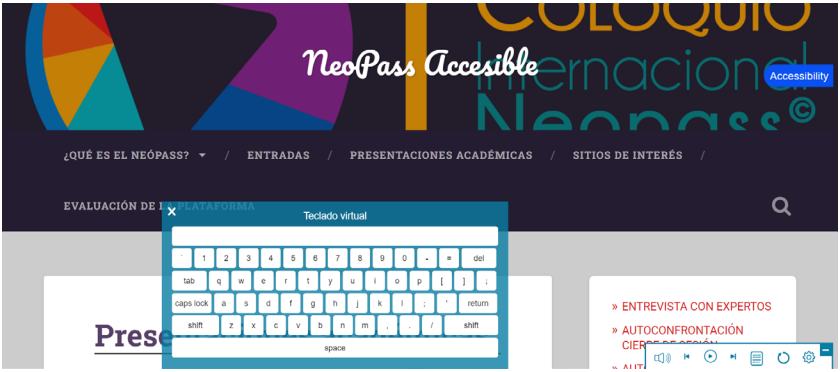
Figura 4. Menú de opciones del botón Accesibilidad

Nota. Captura de pantalla plataforma Néopass Accesible.

Fuente: elaboración propia

En el primer apartado, los botones configuran lo siguiente: 1) lector del texto; 2) lupa; 3) letra legible, es decir, cambia el tipo de letra a una más amigable a la vista; 4) descripción de imágenes; 5) resaltador de enlaces; 6) resaltador de títulos; 7) modo legible; 8) lupa de texto; 9) teclado virtual (ver Figura 5); 10) monocromo; 11) contraste oscuro y 12) contraste claro.

Figura 5. Teclado virtual



Nota. Captura de pantalla plataforma Néopass Accesible.

Fuente: elaboración propia

Resultados

Los resultados, que se presentan a continuación, se trabajaron en relación con los cuatro principios de la World Wide Web Consortium (CW3, 2023) para webs inclusivas (Tabla 1). En un primer lugar, se muestran y analizan los resultados del cuestionario aplicado a 150 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la UNAE. Dicho cuestionario refleja: 1) las pautas de los cuatro principios para webs inclusivas de la CW3 (2023); 2) la percepción de los estudiantes participantes respecto al apoyo que ofrece la plataforma Néopass Accesible para la formación de estudiantes de educación en la UNAE y 3) sugerencias de mejora, ajuste o cambio de dicha plataforma para optimizar la accesibilidad de personas con discapacidad.

En segundo lugar, se analizan los resultados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro personas con discapacidad —usuarias voluntarias—, quienes compartieron sus experiencias en relación con la accesibilidad de esta misma plataforma. Estas personas son consideradas usuarios expertos, con base en su experiencia en el manejo de dispositivos tecnológicos en su vida cotidiana. Sus testimonios ofrecieron

perspectivas sobre el empleo de la plataforma Néopass Accesible, en función de su discapacidad.

Es importante destacar que los estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Educación Básica cursaban asignaturas relacionadas con la inclusión, de acuerdo con la malla curricular de su carrera. Esto implicó que sus respuestas se enfocaran en aspectos problemáticos y centrales relacionados con la educación inclusiva. En contraste, los estudiantes de tercer semestre aún no habían abordado temas vinculados con la inclusión y accesibilidad en su currículo académico. Por lo tanto, al analizar las respuestas de ambos grupos de estudiantes, se esperaban resultados diferentes debido a sus niveles de conocimiento y experiencia en temas de inclusión.

Percepción de la plataforma Néopass Accesible por estudiantes UNAE. Principio 1: perceptible

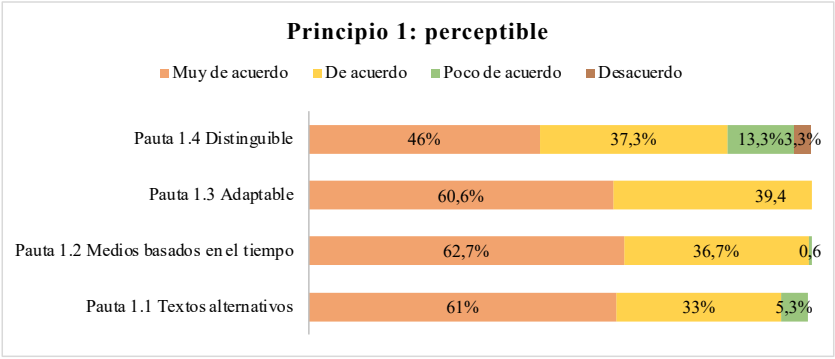
La Figura 6 expone los resultados de la percepción de los estudiantes participantes en relación con las cuatro pautas del principio 1 (perceptible) de la CW3 (2023). Dichas percepciones se obtuvieron a través de sus respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Se ha incluido texto alternativo en elementos multimedia, como videos o audio, para describir su contenido?
2. ¿El texto alternativo es relevante y útil para los usuarios, independientemente de si tienen discapacidades visuales o no?
3. ¿El texto alternativo describe de manera clara y concisa el contenido y la función de las imágenes?
4. ¿La plataforma proporciona un control con la opción de detener o adelantar a diferentes velocidades la reproducción de videos basados en el tiempo?
5. ¿La plataforma se adapta de manera adecuada y funcional a diferentes dispositivos y tamaños de pantalla?
6. ¿Los menús de navegación y otros elementos interactivos son fáciles de utilizar en dispositivos táctiles?

7. ¿Los formularios y campos de entrada de la plataforma son accesibles y están etiquetados correctamente, facilitando su uso por personas con discapacidad visual o cognitiva?

En cuanto a la primera pauta —relacionada con el uso de textos alternativos en la plataforma— la mayoría de los estudiantes expresó un alto nivel de acuerdo. Estos resultados se reflejaron (Figura 6) en las respuestas proporcionadas para el principio 1, el cual está compuesto por cuatro pautas relacionadas con el uso de textos alternativos, medios basados en el tiempo, adaptabilidad y distinguibilidad. La mayoría de los estudiantes respondió estar "muy de acuerdo" con estas cuatro pautas del principio 1; lo cual sugiere una positiva percepción de la página Néopass Accesible respeto a dicho principio de inclusividad en páginas web (CW3, 2023).

Figura 6. Resultados de la percepción de estudiantes UNAE. Principio 1: perceptible



Fuente: *elaboración propia*

Respecto a la pauta 1.1 (textos alternativos), se observa que un 61 % de los estudiantes participantes indicó estar "muy de acuerdo" en tanto la plataforma cumple con esta pauta. Además, un 33 % manifestó estar "de acuerdo" y un 5.3 % expresó estar "poco de acuerdo". Sobre la pauta 1.2 (medios basados en el tiempo), se observa que un 62.7 % estuvo "muy de acuerdo" respecto a la claridad del texto, la velocidad y el tiempo de los videos. En la pauta 1.3 (adaptable), el 60.6 % de los

estudiantes participantes afirmó estar "muy de acuerdo" y el 39.4 % estuvo "de acuerdo" con el cumplimiento de la pauta de adaptabilidad de la plataforma a cualquier dispositivo como los menús de navegación. Finalmente, respecto a la pauta 1.4 (distinguible), el 46 % de los estudiantes estuvo "muy de acuerdo", el 37.3 % afirmó estar "de acuerdo", mientras que el 13.3 % de ellos expresó estar "poco de acuerdo", y solo el 3.3 % respondió estar en "desacuerdo" sobre la cualidad distinguible de los formularios y campos de entrada de la plataforma Néopass Accesible UNAE.

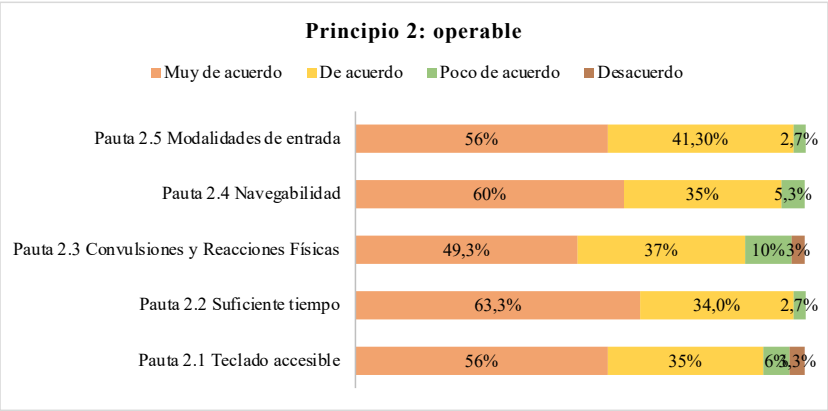
Percepción de la plataforma Néopass Accesible por estudiantes UNAE. Principio 2: operable

La Figura 7 muestra los resultados sobre las cinco pautas del principio 2 de la World Wide Web Consortium (CW3, 2023) para webs inclusivas, a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Encuentra la plataforma fácil de navegar y utilizar con tecnologías de asistencia como lectores de pantalla o teclados alternativos?
2. ¿El contenido de la plataforma es claro y legible, con un contraste adecuado entre el texto y el fondo?
3. ¿El contenido de la plataforma se muestra de manera progresiva, permitiendo a los usuarios leer y procesar la información a su propio ritmo?
4. ¿La página web evita el uso de elementos que parpadean o destellan rápidamente, que pueden desencadenar convulsiones en personas con fotosensibilidad?
5. ¿Se proporciona una opción para desactivar animaciones o efectos visuales que puedan causar molestias o reacciones físicas negativas?
6. ¿Se proporcionan vínculos claros y descriptivos para ayudar a los usuarios a navegar por la plataforma y acceder a diferentes secciones o páginas?
7. ¿El menú o pestañas de navegación son accesibles y fácil de usar, permitiendo a los usuarios moverse por la plataforma de manera eficiente?

8. ¿La plataforma permite a los usuarios interactuar y utilizar los elementos que la componen, utilizando diferentes modalidades de entrada como teclado, voz o dispositivos de asistencia?

Figura 7. Resultados de la percepción de estudiantes UNAE. Principio 2: operable



Fuente: *elaboración propia*

Respecto a la pauta 2.1 (teclado accesible), se observa que un 56 % de los estudiantes afirmó estar "muy de acuerdo" sobre que la plataforma dispone de un teclado de fácil acceso; el 35 % manifestó estar "de acuerdo" con ello y el 6 % expresó estar "poco de acuerdo"; mientras que solamente el 3.3 % estuvo en "desacuerdo". Para la pauta 2.2 (suficiente tiempo), se observa que un 63.3 % estuvo "muy de acuerdo", el 34 % afirmó estar "de acuerdo" y solo un 2.7 % respondió que estaba "poco de acuerdo" sobre esta pauta. Continuando con la pauta 2.3 (convulsiones y reacciones físicas), el 49.3 % de los estudiantes respondió estar "muy de acuerdo"; el 37 %, "de acuerdo"; un 10 %, "poco de acuerdo" y apenas un 5.3 % estuvo en "desacuerdo". En cuanto a la pauta 2.4 (navegabilidad), la mayoría de los estudiantes afirmó estar "muy de acuerdo" (60 %) y "de acuerdo" (35 %), mientras que el 5.3 % dijo estar "poco de acuerdo". Finalmente, sobre la pauta 2.5 (modalidades de entrada), nuevamente la mayoría afirmó estar "muy de acuerdo" (56 %) y "de acuerdo" (41.30 %),

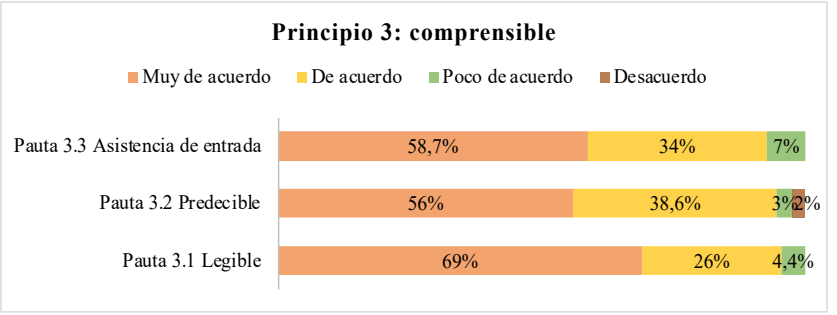
mientras que solo el 2.7 % estuvo "poco de acuerdo" con que la plataforma tuviera diferentes modalidades de entrada.

Percepción de la plataforma Néopass Accesible por estudiantes UNAE. Principio 3: comprensible

La Figura 8 muestra los resultados de la percepción de los estudiantes participantes sobre las cuatro pautas del principio 3 de la World Wide Web Consortium (CW3, 2023) para webs inclusivas, tras responder su nivel de acuerdo con las siguientes preguntas del cuestionario:

1. ¿El texto de la plataforma es legible y presenta un contraste adecuado entre el texto y el fondo?
2. ¿Se utiliza un tamaño de fuente legible y una tipografía clara para facilitar la lectura?
3. ¿Se proporciona una opción para ajustar el tamaño del texto, permitiendo a los usuarios adaptarlo a sus necesidades?
4. ¿La navegación de la plataforma sigue un orden lógico y se encuentra en ubicaciones predecibles como en la parte superior o lateral de la página?
5. ¿Los enlaces o pestañas tienen etiquetas descriptivas que indican claramente su función o destino?
6. ¿La plataforma proporciona instrucciones claras y concisas para interactuar con los elementos que la componen?

Figura 8. Resultados de la percepción de los estudiantes UNAE. Principio 3: comprensible



Fuente: *elaboración propia*

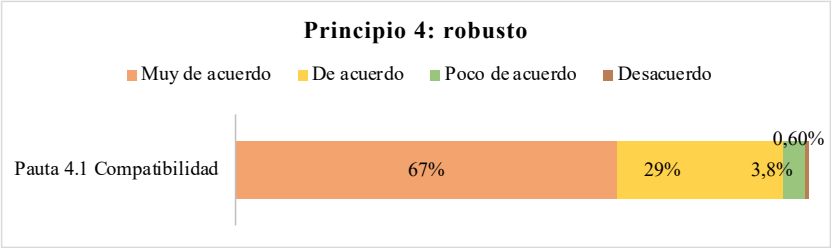
El principio 3 (comprensible) está conformado por tres pautas. En la valoración de la plataforma Néopass Accesible UNAE, la mayoría de los estudiantes afirmó estar "muy de acuerdo" (69 %) y "de acuerdo" (26 %) respecto a la pauta 3.1 (legible) referida a las características de los textos, tamaño y contraste en la plataforma; mientas que solamente un 4.4 % afirmó estar "poco de acuerdo". En cuanto a la pauta 3.2 (predecible), el 56 % de los participantes dijo estar "muy de acuerdo" y el 38.6 % "de acuerdo" con respecto al orden lógico de la plataforma, mientras que apenas un 3 % estuvo "poco de acuerdo" y un 2 % en "desacuerdo" con dicha pauta. En último lugar, en relación con la pauta 3.3 (asistencia de entrada), de nuevo la mayoría de los estudiantes estuvo "muy de acuerdo" (58.7 %) y "de acuerdo" (34 %) con que la plataforma respondía a esta pauta relativa a la claridad de las indicaciones para interactuar con las opciones de la plataforma. Solamente el 7 % respondió que estaba "poco de acuerdo".

Valoración de la plataforma Néopass Accesible por estudiantes UNAE. Principio 4: robusto

La Figura 9 expone los resultados de las valoraciones referidas a la única pauta del principio 4 (robusto) mediante respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿El contenido de la plataforma se presenta de manera adecuada en diferentes tamaños de pantalla, sin que se produzcan solapamientos o pérdida de información?
2. ¿La plataforma es compatible para el acceso con diferentes navegadores web populares como Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari y/o Microsoft Edge?
3. ¿La plataforma es compatible con diferentes dispositivos, como computadoras de escritorio, laptops, tabletas y teléfonos móviles?
4. ¿La plataforma se adapta en pantallas de diferentes tamaños y resoluciones, desde pantallas grandes hasta dispositivos móviles con pantallas más pequeñas?

Figura 9. Resultados de la percepción de estudiantes UNAE. Principio 4: Robusto



Fuente: *elaboración propia*

Sobre la pauta 4.1 (compatibilidad), la mayoría de los estudiantes percibió positivamente las cualidades de la plataforma Néopass Accesible con un 67 % "muy de acuerdo" y un 29 % "de acuerdo" sobre su adaptación a diferentes navegadores, dispositivos y pantallas. Apenas hubo un 3.8 % que estuvo "poco de acuerdo" y un 0.6 % en "desacuerdo" con respecto a esta pauta.

Percepción de la plataforma Néopass Accesible por estudiantes UNAE

En este apartado se presentan los resultados de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del cuestionario. Estas preguntas permitieron a los participantes expresar sus percepciones y experiencias de manera más detallada y con sus palabras. A través de un análisis de contenido se identificaron temas y patrones recurrentes que ofrecen una visión más amplia y contribuye a la comprensión del objeto de estudio. Algunas citas textuales destacan la diversidad de opiniones y proporcionan una comprensión más completa y matizada de las perspectivas de los encuestados con relación al uso de la plataforma Néopass Accesible.

Plataformas virtuales accesibles para apoyar el aprendizaje inclusivo en la carrera de Educación Básica

Basado en las perspectivas de los estudiantes de tercer semestre, se encontró que consideraron la plataforma web como un medio fundamental para el intercambio de conocimientos. Sin embargo, también

reconocieron su importancia en términos de accesibilidad, ya que estimaron que una plataforma web accesible fomenta un aprendizaje más inclusivo. Los estudiantes percibieron, de forma positiva, que cualquier usuario —independientemente de sus capacidades— pueda acceder a la plataforma con las mismas posibilidades y oportunidades para garantizar la igualdad de oportunidades.

> Las plataformas virtuales son importantes, porque en ellas se pueden intercambiar conocimientos y, al mismo tiempo, se puede aprender. También se debe pensar en que la información llegue de manera concisa y factible, por lo tanto, pienso que esta plataforma puede facilitar el aprendizaje de manera inclusiva y más en estudiantes. (Comunicación personal, estudiante 3, 2024)

> Estas plataformas suelen ofrecer opciones de personalización, como aumentar el tamaño del texto, habilitar lectura en voz alta o adaptar el contraste de color, lo que permite a los estudiantes adaptar a sus necesidades. (Comunicación personal, estudiante 7, 2024)

Por otra parte, para los estudiantes de séptimo semestre, la accesibilidad de la plataforma web jugó un papel crucial en la promoción de la independencia de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades. Al eliminar las barreras de acceso y proporcionar una experiencia de usuario fluida para todos, se creó un entorno en el que cada estudiante participó plenamente en el proceso educativo sin limitaciones por su discapacidad o dificultad de acceso.

> Las plataformas virtuales accesibles pueden ser una herramienta valiosa para apoyar el aprendizaje inclusivo de estudiantes de la carrera de Educación Básica. (Comunicación personal, estudiante 42, 2024).

> […] Esto ayuda a eliminar las barreras de acceso y crea un entorno de aprendizaje inclusivo para todos. [Las plataformas virtuales] también pueden ofrecer contenido en una variedad de formatos, ya que esto le permite al estudiante que él pueda elegir el formato que mejor se adapte a sus preferencias y necesidades de aprendizaje. (Comunicación personal, estudiante 110, 2024)

La plataforma virtual accesible para la formación preprofesional docente desde la videoformación

Sugerencias y mejoras para garantizar una plataforma accesible

Entre las sugerencias propuestas por los estudiantes de tercer semestre, se destacó la necesidad de disponer de una vía de contacto y comunicación directa en la plataforma que esté disponible para los usuarios, en caso de que tengan inquietudes o encuentren dificultades de acceso. Esto permitió a los usuarios obtener asistencia y resolver problemas de manera rápida y eficiente, lo que contribuyó a mejorar su experiencia con la plataforma. Además, otros participantes sugirieron implementar la interpretación en lengua de señas en los videos, además del menú.

> La plataforma debe contar con canales de retroalimentación y soporte accesibles, como formularios de contacto, chat en línea o servicios de asistencia telefónica. (Comunicación personal, estudiante 2, 2024)

> Utilizar lengua de señas en los videos más largos, utilizar imágenes que faciliten las instrucciones para interactuar con los elementos que presenta. (Comunicación personal, estudiante 2, 2024)

> No voy a sugerir ningún ajuste, porque me parece que esta plataforma es bastante inclusiva. (Comunicación personal, estudiante 35, 2024)

Por otro lado, algunos estudiantes de séptimo semestre consideraron que la plataforma presentada era oportuna y no requería de ajustes adicionales. Esta perspectiva coincidió con la de otros estudiantes, lo que indicó que la plataforma cumplió con los requisitos de accesibilidad y proporcionó una experiencia satisfactoria para los usuarios, sin necesidad de realizar modificaciones significativas.

> La verdad, en mi experiencia, la plataforma me parece muy completa e interactiva, haciéndola también de fácil acceso; de esta manera no tengo nada que sugerir. Me parece una excelente plataforma. (Comunicación personal, estudiante 40, 2024)

> En mi punto de vista, considero que [debe tener] mejores instrucciones, empezando por un video donde se pueda explicar cómo se utiliza cada uno de los elementos y los íconos que están en un apartado; deberían ir en su página principal. (Comunicación personal, estudiante 46, 2024)

Estas sugerencias, compartidas por los estudiantes participantes, reflejaron la importancia de escuchar las necesidades de los usuarios para buscar continuamente formas de mejorar la accesibilidad y la experiencia en la plataforma web.

Percepción de plataforma Néopass Accesible UNAE por usuarios con discapacidad

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, con un guion de cinco preguntas, a cuatro personas consideradas expertas por su experiencia como usuarios de tecnología digital inclusiva y por su condición personal de discapacidad: una persona sorda, una persona con discapacidad física y dos con discapacidad visual. En un primer momento, estos cuatro usuarios expertos (UE) exploraron la plataforma Néopass Accesible y, posteriormente, compartieron su percepción acerca de su nivel de accesibilidad. Las preguntas estuvieron enfocadas en la accesibilidad de dicha plataforma, así como en aspectos de ajuste de la navegación a sus

necesidades específicas. Además, se incluyó una pregunta sobre la importancia de las plataformas educativas inclusivas y, por último, se solicitaron recomendaciones o ajustes que podrían mejorar la accesibilidad de esta plataforma.

1. ¿Cuál es su percepción sobre la accesibilidad de la plataforma desde su condición de discapacidad?
2. ¿La plataforma cuenta con una navegación clara y sencilla para personas con discapacidad?
3. ¿Qué herramientas cree que han permitido que la plataforma sea más fácil explorar desde su condición de discapacidad?
4. ¿Cree importante que las plataformas educativas tengan la herramienta de accesibilidad? ¿Por qué cree que es así?
5. ¿Qué recomendaciones de ajustes o cambios puede proponer para mejorar la accesibilidad de la plataforma?

Los cuatro UE afirmaron que la plataforma es de fácil acceso y navegación para personas con discapacidad en general. Al ingresar a la plataforma, encontraron que la claridad de la información era mayor en comparación con otras:

- **UE 1 (sordo):** "Cuando ingresé a la plataforma me resultó más claro".
- **UE 2 (discapacidad física):** "La plataforma es sencilla, clara y manipulable. Además, permite el ajuste del tono y la velocidad de la reproducción del lector, volviendo útil al botón de accesibilidad".
- **UE 3 (discapacidad visual):** "Para mí, trata de cumplir con las pautas de accesibilidad".
- **UE 4 (discapacidad visual):** "Es muy buena la accesibilidad de la plataforma, pues permite navegar con el lector de pantalla y, adicional a las personas de baja visión, permite cambiar los contrastes y tamaño de letra".

Percepción de los UE sobre la navegación de la plataforma Néopass Accesible UNAE

- **UE 1 (sordo):** "Me gustaron mucho las opciones que brinda la plataforma, [ya] que me dejan ver más claro y mejor".

- **UE 2 (discapacidad física):** "La plataforma es clara y sencilla en su navegación. Sin embargo, los videos presentados no tienen un subtítulo que indique a qué hace referencia, ya que se puede ver que es lengua de señas".
- **UE 3 (discapacidad visual):** "Sí es accesible, pero todavía falta emplear los comandos […], faltan algunos aspectos para que la navegación sea más rápida: esto pasa en la mayoría de las plataformas".

En cuanto a la navegación, el usuario experto UE 1 (sordo) destacó las opciones que brinda la plataforma para ajustar el contraste de colores, cambiar el tipo de letra y ajustar el tamaño de la pantalla, lo cual le permitió ver con mayor claridad y comodidad.

Herramientas y recursos que permiten la navegación en la plataforma Néopass Accesible UNAE

Los cuatro UE coincidieron en la utilidad de las herramientas que les permitieron explorar la plataforma Néopass Inclusiva, pero —su vez— consideraron que es necesario integrar alguna opción que les permita ubicarse en el texto y también les ayude a ubicar el botón de accesibilidad en la página; sobre todo, para las personas con discapacidad visual.

- **UE 1 (sordo):** "La información se presenta con claridad. Sería importante realizar un resumen breve de cada apartado; así como una intérprete además de la que se encuentra en la plataforma, otra que pueda resolver inquietudes".
- **UE 2 (discapacidad física):** "La herramienta que ha permitido el acceso a explorar esta página ha sido el lector de texto. Sin embargo, sería bueno que exista una configuración donde se pueda seleccionar ya sea todo el texto para que lo lea o ciertas partes".
- **UE 3 (discapacidad visual):** "El lector propio de la plataforma sí ayudó, pero faltó la opción para explorar la plataforma".

- **UE 4 (discapacidad visual):** "Los enlaces y el botón desplegable son muy buenas herramientas, así como la lectura de voz y el poder seleccionar el tipo de contraste, tamaño de letra y cambio de colores".

Importancia de plataformas educativas accesibles

El UE 1 (sordo) resaltó la importancia de las plataformas educativas accesibles, pues facilitaron el aprendizaje y la participación de personas con discapacidad en entornos académicos como la UNAE, realizando estudios a distancia.

- **UE 1 (sordo):** "Yo creo que es importante, porque, cuando las personas con discapacidad van a la universidad a estudiar en la UNAE y entran a la plataforma para realizar trabajos, les resultaría más fácil para aquellas personas que necesitan ayuda".
- **UE 2 (discapacidad física):** "Todas las páginas deberían tener la herramienta de accesibilidad ya que el mismo permitiría el uso en diferentes formatos, independientemente de una discapacidad".
- **UE 3 (discapacidad visual):** "Sí, porque si no existieran esas herramientas de accesibilidad, no permitirían acceder o navegar en la plataforma".
- **UE 4 (discapacidad visual):** "Sí, por supuesto. Es necesario pensar que todos los sitios, plataformas y espacios tengan una accesibilidad universal, pues no sabemos qué persona requiere este tipo de ajustes".

Recomendaciones de ajustes o cambios para mejorar la plataforma Néopass Accesible UNAE

Para mejorar la navegación, los UE sugirieron incluir un resumen breve en cada apartado de la plataforma. También se propuso agregar un botón de contacto con el intérprete en lengua de señas, para que los usuarios hagan consultas y reciban respuestas a través de videos. Asimismo, se

sugirió incluir un horario de consultas al intérprete en lengua de señas para responder inquietudes de usuarios con discapacidad auditiva.

- **UE 2 (discapacidad física):** "Varias de las herramientas, como es el caso de resaltar títulos y resaltar enlaces, no funcionan de forma adecuada. Además, se podría crear un video tutorial de cómo manejar cada uno de estos ítems".
- **UE 3 (discapacidad visual):** "A mí me cuesta navegar o explorar. Puedes invertir mucho tiempo explorando".
- **UE 4 (discapacidad visual):** "Hasta el momento lo veo bien; quizá [se podría añadir] un botón con dictado de voz para realizar búsquedas más rápidas".

Discusión

El desarrollo de este trabajo permitió registrar valoraciones y percepciones de 150 estudiantes universitarios UNAE y de cuatro UE participantes sobre el diseño y pilotaje de la plataforma educativa Néopass Accesible UNAE.

Las valoraciones y percepciones de los estudiantes fueron mayoritariamente positivas, lo que corroboró el cumplimiento de la plataforma del principio 1 (perceptible), establecido por el World Wide Web Consortium (CW3, 2023), estando "muy de acuerdo" y "de acuerdo" con que fue una plataforma muy perceptible y que se ajustó a las pautas de dicho principio. Con respecto al principio 2 (operable), su percepción positiva destacó las posibilidades de utilización de distintos botones que facilitaron su utilización a personas con discapacidad, y el ingreso a otros contenidos alojados en la plataforma. No obstante, se consideró que el principio aún no se ha evidenciado con personas con discapacidad presentando convulsiones y/o reacciones físicas, lo que podría ser una barrera para el acceso a la plataforma. En cuanto al cumplimiento de las pautas del principio 3 (comprensible), la mayoría de los estudiantes afirmó estar "muy de acuerdo" y "de acuerdo" con que la plataforma facilitó la entrada y el manejo fácil o intuitivo, de forma lógica y predecible, considerando que es muy legible. Igualmente, sobre

el principio 4 (robusto), la mayoría de las percepciones de los estudiantes sobre la pauta del mismo fue positiva, a pesar de que, en ciertos dispositivos, el uso de algunos botones para la accesibilidad presentó mínimos contratiempos.

En general, las valoraciones y percepciones de los UE con discapacidad que fueron entrevistados concordaron con las expresadas por los estudiantes universitarios en el cuestionario; lo que sugiere que la plataforma educativa Néopass Accesible UNAE podría facilitar el acceso y la participación de personas con discapacidad en las dinámicas pedagógicas que propone. Estos resultados fueron en el sentido de lo reportado por otras investigaciones similares realizadas con páginas web educativas inclusivas (Hilera et al., 2014; Vejarano Sánchez et al., 2022).

Conclusiones

Las valoraciones y percepciones —tanto de los estudiantes universitarios de educación, que respondieron el cuestionario aplicado, como de los UE con discapacidad entrevistados, respecto a la plataforma educativa Néopass Accesible UNAE— fueron altamente positivas y convergentes, considerando que su diseño y desarrollo hacen su navegabilidad muy accesible. Dichas valoraciones y percepciones fueron expresadas a partir de preguntas elaboradas con base en los cuatro principios establecidos por el World Wide Web Consortium (W3C, 2023), que constituyen los aspectos básicos fundamentales para reducir barreras de acceso a personas con discapacidad en procesos formativos de calidad, proporcionándoles herramientas digitales de personalización de la plataforma de acuerdo con sus necesidades.

La inclusión de las sugerencias ofrecidas por las personas con discapacidad participantes en el estudio enriqueció los resultados y proporcionó una comprensión más completa de la accesibilidad a esta plataforma. Las voces de los UE con discapacidad permitieron identificar áreas específicas en las que se puede mejorar la accesibilidad y brindaron recomendaciones prácticas para garantizar que la plataforma sea accesible para todos los usuarios, independientemente de sus capacidades. Sobre

este aspecto se considera fundamental el rol que la tecnología educativa conlleva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, los UE con discapacidad sugirieron integrar comandos que acorten el tiempo de acceso a los distintos contenidos, lo cual implica una recategorización de las etiquetas y acceso directos que este tipo de comando puede facilitar. En este sentido, se consideró hacer otras mejoras como la inclusión de resúmenes e indicadores que faciliten la ubicación del usuario con discapacidad en la plataforma. Además, los usuarios evaluadores de la plataforma coincidieron en que esta es una herramienta indispensable en el contexto formativo universitario, proyectando su percepción también a las diversas páginas institucionales.

Asimismo, se debe aplicar una mayor cantidad de pruebas de compatibilidad de las páginas *hosting* para esta plataforma, en relación con la herramienta para la accesibilidad de terceros y su funcionalidad y compatibilidad con distintos dispositivos móviles. De momento, la plataforma *hosting* WordPress —y la herramienta EqualWeb integrada a la primera— permitió, ampliamente, lograr los objetivos propuestos en el diseño de la plataforma Néopass Accesible UNAE.

Por último, se considera que el diseño y desarrollo de esta plataforma conlleva formar tanto a docentes como a diseñadores web en el campo de la inclusión educativa en contextos virtuales. Asimismo, se debe articular esta formación con el conocimiento pedagógico práctico y académico de la videoformación basada en la metodología Neópass@cction.

Referencias bibliográficas

Acosta-Vargas, P., Salvador-Ullauri, L. y Lujan-Mora, S. (2019). A Heuristic Method to Evaluate Web Accessibility for Users with Low Vision. *IEEE Access*, *7*, 125634-125648. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2939068

Asamblea Nacional República del Ecuador. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Asamblea Nacional República del Ecuador. http://www.

consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

Botelho, F. (2021). Accessibility to digital technology: Virtual barriers, real opportunities. *Assistive Technology*, *33*(1), 27-34. https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1945705

Burgstahler, S. (2013). *Universal design in higher education: Promising practices.* University of Washington. https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices.pdf

Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research Fourth Edition*. SAGE.

EqualWeb. (2023). *Web accessibility*. EqualWeb. https://www.equalweb.com/

Haneda, M., Sherman, B., Nebus, F. y Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, *78*, 165-173. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017

Haute École Galilée. (2023). *NeopassStage.* Neopass-stages. https://neopass-stages.be/

Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, *6*(2), 46-59. http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5280484.pdf%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5280484

Hilera, J., Amado, H., Martínez, D., Viera, J. y Pestana, L. (2014). Accesibilidad web: Estudio de un caso con evaluación automática y evaluación de usuarios. En *VI Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (ATICA2014)* (pp. 149-156). ATICA. http://www.esvial.org/wp-content/files/ATICA2014pp149-156.pdf

Institut Français de l'Éducation. (2023). *Plateforme Néopass@ction*. Institut Français de l'Éducation. https://neo.ens-lyon.fr/neo

Ismail, A. y Kuppusamy, K. (2022). Web accessibility investigation and identification of major issues of higher education websites with statistical measures: A case study of college websites. *Journal of King Saud University. Computer and Information Sciences*, *34*(3), 901-911. https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2019.03.011

Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación "curso de la acción" al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, *39*(158), 168-185. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58789

Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2012). *Universal design for learning. Teory and Practice.* Cast Incorporated Ed.

Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en la opinión de los responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *13*, 40-61. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449

Mejía, P. y Ullauri, J. (2022). Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Mamakuna*, *19*, 104-115. https://doi.org/10.70141/mamakuna.19.689

Naranjo-Villota, D., Guaña-Moya, J., Acosta-Vargas, P. y Muirragui-Irrazábal, V. (2020). Evaluación de la accesibilidad web en institutos acreditados de educación superior del Ecuador. *Revista Espacios*, *41*(4), 1-5. https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410405.html

Paul, S. (2022). Accessibility analysis using WCAG 2.1: evidence from Indian e-government websites. *Universal Access in the Information Society*, *22*(2), 663-669. https://doi.org/10.1007/s10209-021-00861-9

Picard, P. y Ria, L. (2013). Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. En *Docentes principiantes: un desafío para los sistemas educativos* (pp. 119-130). ENS de Lyon.

Ullauri-Ullauri, J. I. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, *7*(2), 169-186. https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v7i2.13878

Ullauri Ullauri, J. I. y Ullauri Ullauri, C. I. (2018). Metacognición: Razonamiento hipotético y resolución de problemas. *Revista Scientific*, *3*(8), 121-137. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.6.121-137

Vejarano, L., Gutiérrez, D., Camacho, M. y Gómez-Jaramillo, S. (2022). Guía para el diseño de sitios web de instituciones de educación superior basado

en el estándar WCAG 2.1 aplicado a discapacidades visuales. *Academia y Virtualidad*, *15*(1), 105-118. https://doi.org/10.18359/ravi.5601

Vidal, J. M. (2011). La tiercéïté symbolique, fondement de la discontinuité psychique entre animaux et humains éclairage par la « désymbolisation » autistique. *Revue Francaise de Psychanalyse*, *75*(1), 17-51. https://doi.org/10.3917/rfp.751.0017

World Wide Web Consortium. (2023). *Making the Web Work.* W3. https://www.w3.org/

Capítulo 6. Aportes de la plataforma Néopass@ ction a la formación inicial de docentes: percepciones de investigadores de la Universidad Nacional de Educación

Christian Xavier Mendieta Chacha*
christian.mendieta@unae.edu.ec
Luis Leonardo Zambrano-Vacacela*
luis.zambrano@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

Hoy en día se vive en un mundo interconectado: el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha permitido que actores de diversos contextos puedan adaptar, trasladar o solucionar sus necesidades en los espacios virtuales y, por ende, establecer nuevas formas de interactuar y experimentar las relaciones humanas (Cedillo, 2022). En todo caso, según Pérez y Soto (2022), "parece incuestionable que el territorio virtual es tan real como el presencial y cada día ocupa más tiempo de la vida de los humanos" (p. 17).

En este contexto, se han creado diversos entornos inmersivos que han hecho posible instaurar plataformas virtuales de formación experimental, con las que los profesionales pueden simular contextos reales de aprendizaje y, así, obtener las competencias que requieren para desempeñarse en su profesión, ya sea para generar nuevos

conocimientos o para afianzar los obtenidos en su proceso de instrucción (López-Gregorio, 2015).

En el campo de la educación —específicamente en la formación inicial de docentes— se ha creado una variedad de plataformas digitales orientadas a la generación de una enseñanza activa, autónoma, enfocada en el estudiante como centro del aprendizaje. Asimismo, el profesor cumple con la función de dinamizador; es decir: guía el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de herramientas que promueven la interacción de los alumnos con el contenido curricular, entre compañeros y profesores (López y Ordoñez, 2008).

Entre la diversidad de plataformas educativas se destaca el Moodle (Díaz-Arévalo *et al*., 2021), las plataformas virtuales WebCT, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Edmodo, entre otras (García *et al*., 2021). No obstante, al realizar una revisión de estas herramientas, se evidencia que son plataformas que exigen la presencia del docente para la inclusión de contenidos curriculares, recursos y actividades, de acuerdo con la necesidad y grado que se requiera instruir; caso contrario, se estaría en frente de plataformas vacías.

En consecuencia, en las plataformas mencionadas se prioriza el desarrollo de contenidos. En otras palabras: suponen un abordaje teórico por parte del docente; lo cual es indispensable para el dominio de las diferentes teorías y conceptos que debe manejar un futuro docente. Aunque en la perspectiva del Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017) se plantea como fundamento esencial "teorizar la práctica y experimentar la teoría" (2017, p. 23) para lograr un desarrollo integral de las competencias básicas y profesionales establecidas en el perfil de egreso de los estudiantes de la UNAE.

En general, la existencia mayoritaria de plataformas centradas en contenidos es un indicador del escaso número de plataformas educativas que permiten una reflexión sobre la propia práctica docente. Tal es el caso de Néopass@ction, desarrollada en Francia por el Instituto Francés de Educación (IFE) de la Escuela Normal Superior de Lyon (ENS-Lyon), la cual ha sido concebida como una plataforma-herramienta y, en

algunos casos, como metodología o estrategia para la formación vicaria de docentes novatos que inician su labor en un contexto escolar real.

Néopass@ction: una plataforma de formación inicial y mejora de la práctica docente

La plataforma de videoformación Néopass@ction es el resultado concreto del programa de investigación Curso de la Acción (CdA), configurado por dos polos que se complementan entre sí: empírico y tecnológico (San Martín *et al*., 2017), desarrollado por el IFE.

El polo empírico coloca su atención sobre la actividad de las prácticas docentes por medio de la observación *in situ* y la grabación en video de sus clases para la identificación de momentos críticos o perturbadores. Este análisis de la actividad —a través de un análisis semiológico— se convierte en la base para pensar, diseñar y configurar el polo tecnológico (plataforma Néopass@ction) que emerge como un observatorio configurado por un corpus de videos (D'aubeterre y Castellanos, 2019) o un dispositivo tecnopedagógico para la formación inicial y permanente de docentes.

Lo innovador de la plataforma Néopass@ction no solo radica en su disponibilidad de videos de diferentes clases realizados por varios docentes novatos (contenido asincrónico) que sirve para el análisis y la reflexión de la praxis educativa, sino de los propios principios del CdA que exige al investigador desprenderse o alejarse de una concepción del deber ser del trabajo docente; es decir: de lo que deben o no hacer los docentes. Este desplazamiento permite rescatar actividades de trabajo en tiempo real que no solo estén relacionadas con lo disciplinar, lo didáctico o pedagógico, ya que la plataforma no es prescriptiva. En otras palabras, la plataforma Néopass@ction de ninguna manera intenta difundir o identificar buenas prácticas docentes; en cambio, permite lo siguiente: a) recoger, rescatar y presentar el quehacer del docente y su propia reflexión; b) poner en duda la propia práctica del docente, con el objetivo de que otros docentes, en formación y en ejercicio, puedan

reconocerse en la actividad de sus compañeros (Ria, 2012); c) en síntesis, promueve un trabajo empático a través de la autorreflexión.

En cuanto a la implementación de dicha plataforma para la mejora de la praxis educativa, se presentan dos experiencias en diferentes latitudes del mundo: Francia y Ecuador.

El origen de la plataforma Néopass@ction: caso Francia

Esta plataforma surgió en el 2010, en Francia, como respuesta a la necesidad de crear un vínculo entre la creación y producción de recursos para formadores en áreas educativas (docentes universitarios) y, en especial, para docentes novatos que iniciaban su experiencia profesional (docentes del magisterio francés). Con la presentación de extractos de videos de clase de profesores en situaciones reales y el análisis de los mismos, se buscó mostrar a los docentes novatos que sus miedos e inadvertencias eran compartidos y practicados por otros docentes; todo ello con la finalidad de que se reconozca y consolide su identidad profesional docente (Ria, 2023) y se equilibren las tensiones en el aula.

De acuerdo con Picard y Ria (2013), el objetivo de esta herramienta es:

> Proporcionar ejemplos del trabajo docente real a nivel nacional como recursos de autoformación a distancia o formación institucionalizada con formadores o tutores. Néopass@ction se basa principalmente en recursos de video que probablemente contribuyan significativamente a la profesionalización de los profesores principiantes. […]. A diferencia de algunos modelos normativos basados en la identificación y difusión de "buenas prácticas", los recursos de Néopass@ction están diseñados para enfatizar las actividades y actitudes gradualmente cambiantes de los principiantes. (p. 1)

Es decir: la plataforma Néopass@ction se basa en la sistematización de varios recursos audiovisuales en los que se pueden observar y analizar las actitudes, sentimientos y emociones de los docentes novatos al momento de impartir sus clases. Durante el desarrollo de estas clases

grabadas en video, surgen situaciones críticas o perturbadoras (tiempos críticos) que exigen algún tipo de acción por parte del docente, quien, posteriormente, tiene una autoconfrontación con el video de su propio desempeño en la situación crítica registrada.

La plataforma Néopass@ction no pretende mostrar prácticas docentes positivas o negativas a los ojos y criterio de los observadores-usuarios, sino reflexionar sobre el actuar, sentir y pensar de los propios maestros novatos confrontados a situaciones áulicas críticas particulares.

En ese sentido, la plataforma Néopass@ction ofrece una serie de videorecursos para mejorar el trabajo de profesores y formadores docentes mediante la observación de unas secuencias de videos en los que se muestra la actividad crítica de los propios docentes novatos, sus autoconfrontaciones y el análisis que hacen investigadores y expertos en formación docente sobre estos mismos videos (aloconfrontación). Para esto, dicha plataforma organiza los recursos de video de la siguiente manera:

1. Se establece un tema o tópico recurrente que se quiere analizar, sobre una situación típica de la clase, mediante el análisis de las representaciones de los diversos comportamientos que gestionan varios profesores novatos para enfrentar sus clases y a los estudiantes.
2. Para comprender el momento de la clase, se pide al docente novato contextualizar el evento con la intensión de tener una visión sobre la experiencia profesional del docente. Por tal razón, se formulan preguntas sobre su experiencia, motivaciones, expectativas de la situación de clase, entre otras. Estas preguntas permiten que el usuario de la plataforma se haga una idea sobre el contexto en el que se desenvuelve el maestro. Esta primera fase se denomina autoconfrontación.
3. Por otro lado, se trabaja de forma colectiva con otros docentes que también se encuentren vinculados a los procesos de videoformación, los cuales comparten sus impresiones docentes sobre el extracto de video seleccionado y el tema de análisis, los cuales formulan recomendaciones sobre el manejo de la situación.

Dichas recomendaciones no buscan evaluar el trabajo del docente *in situ*, sino compartir criterios y experiencias que enriquezcan la praxis educativa. A esta segunda fase se la denomina aloconfrontación.

4. De la misma forma, la plataforma contiene videos con aportes de docentes expertos, algunos son formadores y otros investigadores. Todos comparten sus reacciones, experiencias y recomendaciones para mejorar la práctica de estos docentes novatos observados en los videos. En estas entrevistas, que constituyen una tercera categoría de videos de la plataforma, los expertos pueden describir técnicas que ellos comúnmente utilizan para enfrentar situaciones parecidas.
5. En cada tema o tópico pueden existir varios videos cortos que, en conjunto, forman un corpus de experiencias del trabajo docente novato en contextos escolares reales. Esto permite enriquecer las experiencias de los profesores y mejorar la comprensión de las acciones desarrolladas que dan respuesta a una situación de clase crítica o perturbadora.
6. La plataforma está configurada por una variedad de temas pedagógicos emergentes, según los intereses de los docentes novatos, de los investigadores y del análisis de cada caso. Sin embargo, entre los temas que más se destacan están "hacer que los estudiantes trabajen en la clase", "promover la participación de los alumnos y la interacción entre ellos" y los "hábitos e instrucciones al momento de ejecutar una clase".

Como se indicó, cuando un docente-usuario observa las situaciones expuestas en los videos de la plataforma experimenta una sensación de tranquilidad, ya que se da cuenta de que las situaciones que vivencian estos docentes novatos en su praxis educativa no son exclusivas de ellos. Es decir: no son inconvenientes personales, sino situaciones profesionales. Por consiguiente, la plataforma Néopass@ction posibilita que los actores educativos implicados puedan tener una visión objetiva de su propio trabajo al analizar situaciones críticas genéricas suscitadas en otros contextos.

Emulando la plataforma Néopass@ction: caso Ecuador

La experiencia y resultados de investigación obtenidos en Francia con la plataforma Néopass@ction despertaron el interés de académicos de la UNAE. Es así que —hasta la fecha— se han ejecutado tres proyectos de investigación[19] enfocados en el análisis de la actividad docente y el desarrollo de plataformas digitales de videoformación. El primer proyecto en madurar se denominó "Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación en Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador)". Este proyecto sirvió de puente entre la UNAE y el IFE para el posterior desarrollo de los proyectos "Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador" y "Néopass@ction: una metodología de videoformación para la mejora de la práctica docente en Educación Inicial".

El proyecto "Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación en Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador)" se ejecutó durante el 2019 hasta el 2022 y tiene características distintas a la experiencia de Francia. Su repositorio audiovisual se sustenta en una investigación desarrollada en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y tuvo como protagonistas a seis docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) ABC, ubicada en el cantón Saraguro, provincia Loja, Ecuador (UNAE, 2022).

Tal como se indica en su página web[20], esta plataforma puede ser utilizada por distintos usuarios interesados en conocer prácticas educativas tradicionales que se desarrollan en contextos indígenas rurales, pero que —a partir de un acompañamiento de formación dado a los docentes participantes— se incluyeron didácticas activas en la enseñanza-aprendizaje, logrando que sus estudiantes pasen a ser actores del proceso.

---

19 Es importante señalar que los tres proyectos de investigación desarrollados por la UNAE fueron ganadores de convocatorias de investigación que se llevan a cabo en esta universidad de forma anual.

20 Para mayor información remitirse al enlace.

En dicha plataforma se pueden observar secuencias del autoanálisis que hacen los docentes de sus clases (autoconfrontación), los análisis colaborativos de los profesores participantes mediante grupos focales y los análisis que realizan expertos en formación docente de la UNAE y de otras universidades de Iberoamérica (aloconfrontación).

Para este efecto, el proyecto se dividió en tres fases. La primera consistió en formar a los docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a partir de necesidades propias del contexto. De allí surgió un primer convenio-proyecto colaborativo entre dicha unidad educativa, la UNAE y el IFE. El objetivo principal del proyecto fue "mejorar significativamente la praxis pedagógica de cinco maestros *kichwa* […] y un maestro mestizo […] de esta escuela rural de EIB, aplicando la estrategia de videoformación Néopass@ction" (D'aubeterre y Castellanos, 2019, p. 1490). Es decir: este proyecto concibió su plataforma como parte de una estrategia de videoformación docente.

La fase dos se fundamentó en los análisis (aloconfrontación) de expertos en educación con base en los videos de las clases desarrolladas por los docentes participantes. Entre los principales resultados, los expertos detectaron y describieron conceptos puestos en acción por parte de los participantes en el estudio, a la vez que ofrecieron recomendaciones de teóricas, didácticas y procedimientos para el trabajo práctico. Las mismas fueron acogidas de forma positiva por los docentes participantes, ya que reconocieron la importancia de la retroalimentación directa; de hecho, señalaron que durante su vida profesional no habían podido experimentar este tipo de procesos.

Finalmente, en la fase tres, definida como "Cierre de una experiencia colaborativa de videoformación docente en EIB", se abordó el impacto generado por el proyecto en los docentes y estudiantes participantes. Se indicó que, a pesar de los años de experiencia de los docentes (una media de veinticinco años de servicio), estos lograron desarrollar habilidades en el análisis pedagógico crítico y autocrítico mediante el uso del video, fomentar la capacidad de trabajo colaborativo para planificar e implementar estrategias de enseñanza activa con sus alumnos y, en

especial, revalorizaron su identidad profesional y personal a lo largo de este trabajo (UNAE, 2022).

Por otra parte, tenemos los proyectos "Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador" y "Néopass@ction: una metodología de videoformación para la mejora de la práctica docente en Educación Inicial". Mientras que el primer proyecto se enfocó en el análisis de la práctica docente de profesores pertenecientes al magisterio ecuatoriano —pero que no contaban con un título profesional de licenciatura en Educación—, el segundo proyecto dirigió sus esfuerzos al análisis de la práctica docente de profesoras de un centro de Educación Inicial (Coordinación de Investigación UNAE, 2023).

Sobre este último, Barbery y Ordoñez (2022) plantean que el diseño y construcción de una plataforma *online* de libre acceso sobre la docencia en Educación Inicial serviría como una vitrina viviente abierta al público. Asimismo, identifican algunos aspectos positivos de esta plataforma Néopass@ction. A saber:

> privilegia la observación y grabación en video de diversos momentos de la praxis pedagógica a fin de (a) crear un espacio personal de reflexión docente, mediante la visualización, el análisis cruzado (auto, co y hetero) de sus experiencias y razonamientos prácticos en el aula; (b) describir y comprender las actividades de los docentes en situaciones de intervención; y (c) diseñar y construir una base de datos multimedios sobre las prácticas docentes ecuatorianas en Educación Inicial, que incluyan las reflexiones y razonamientos acerca de los momentos o situaciones críticas y típicas, según el entendimiento de cada docente participante, de sus pares, de investigadores y de expertos en formación docente. (p. 45)

Objetivos de este estudio

Con base en la experiencia presentada en Francia respecto al uso de la plataforma Néopass@ction —y de acuerdo con el trabajo colaborativo

de videoformación docente que vienen desarrollando los investigadores de la UNAE y el IFE— el presente trabajo, en un primer momento, planteó como objetivo identificar la percepción que tienen los profesores investigadores de la UNAE sobre el uso y beneficios de la plataforma Néopass@ction en procesos de formación e investigación docente para fomentar espacios de reflexión acerca de la praxis educativa.

A partir de la exploración de las percepciones de los docentes investigadores UNAE, se buscó motivar el uso de dichas plataformas para procesos de fortalecimiento de la práctica preprofesional en la formación inicial de los futuros docentes egresados de la universidad.

Método

Esta investigación de campo se enmarcó en un paradigma cualitativo-interpretativo y se desarrolló mediante un estudio comparativo de dos grupos diferenciados (Stake, 1998; Yin, 2009). Se trabajó con un grupo de investigadores que no había empleado de forma directa la plataforma Néopass@ction y un segundo grupo que se encontraba implementando la plataforma en diferentes proyectos de investigación de la universidad.

Para la recolección de la información se recurrió a entrevistas semiestructuradas que tuvieron como objetivo identificar la percepción de los docentes investigadores de la UNAE sobre la plataforma de formación Néopass@ction. En total, se aplicaron seis entrevistas. Las categorías apriorísticas que se identificaron fueron a) beneficios y retos que experimentan los docentes al incorporar las TIC en la formación de sus estudiantes; b) principales plataformas virtuales que se emplean en clases; c) conocimiento y concepción de la plataforma Néopass@ction y d) percepción sobre la plataforma Néopass@ction.

Resultados

El primer grupo —investigadores que no habían explorado de manera directa la plataforma Néopass@ction— opinó que entre los beneficios de uso de las TIC se encontró la disminución de la brecha de accesibilidad al

conocimiento, lo cual favoreció la democratización de saberes (docente 1) en un mundo globalizado, en la sociedad del conocimiento y de la era digital donde el conocimiento está "al alcance de un clic"; a la vez que permitió tamizar y seleccionar las mejores fuentes de información para construir el aprendizaje (docente 2). Por otro lado, se afirmó que la educación ha evolucionado hasta en sus propios paradigmas:

> Hemos transitado ya del conductismo, cognitivismo, en este momento estamos en el constructivismo y pasamos ya por el enactivismo y el conectivismo. Entonces, por lo tanto, el docente del siglo XXI debe manejar las herramientas virtuales, plataformas virtuales que ayuden y mejoren al proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Mucho más si se trata después de la pandemia; tuvimos este factor determinante donde los docentes debíamos habernos concientizado y promover este tipo de aprendizaje. Este tipo de alfabetización digital es muy necesaria en estos momentos para todos los docentes de todos los niveles y muy particularmente de los docentes de educación superior. (Comunicación personal, docente 3, 2024)

Por otro lado, definieron las plataformas virtuales como a) recursos de fuentes bibliográficas para el desarrollo del trabajo investigativo; b) de manera más común como recursos tecnológicos más utilitarios para dictar clases (Classroom, Microsoft Teams, Genial.ly, Canva) y c) como entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la universidad, que son montados en Moodle, para el trabajo de/con los estudiantes.

De acuerdo con los docentes entrevistados, las plataformas permitieron la presentación de trabajos de los estudiantes y consintieron desarrollar un trabajo cooperativo para algunos; mientras que otros afirmaron que este tipo de plataformas no fueron dinámicas para la interacción entre los estudiantes. Estas percepciones docentes reforzaron lo señalado al inicio, ya que —al revisar sobre plataformas educativas— se evidenció que, en su mayoría, se trató de plataformas vacías en las que

el docente debía vaciar los contenidos curriculares; lo que favoreció una formación teórica.

Respecto al conocimiento, concepción y percepción de la plataforma Néopass@ction por parte de estos investigadores, se evidenció que, a pesar del poco conocimiento sobre la misma, consideraron a) interesante y novedoso el hecho de poder revisar y analizar videos de clase para aprender estrategias que resulten significativas para los estudiantes; b) que facilita *tips* a los que se están formando en la docencia (docente 2); abriendo la posibilidad de c) generar conocimiento, pero también reflexión; es decir, una metainvestigación (docente 1) y especialmente d) recomendaron realizar procesos de socialización y capacitación para el manejo de esta plataforma. Asimismo, los docentes de este grupo consideraron que, a pesar de ser un nicho poco explorado en la UNAE y en el contexto educativo ecuatoriano, disponer de una plataforma que permita alojar diferentes videos permitió emular y mejorar la práctica docente, al tiempo que facilitó el acceso a información sobre diferentes clases y asignaturas para conocer y adquirir herramientas: estrategias y técnicas para mejorar la praxis docente.

Por otro lado, en el caso del grupo de docentes entrevistados que han trabajado en proyectos de investigación con la plataforma Néopass@ction en la UNAE, estos afirmaron que el uso de las TIC constituyó un factor constante del proceso formativo. Por lo tanto, esta resultaría más fácil si, intencionalmente, se integra el uso de dicha plataforma en la planificación institucional para la formación docente. Entre los retos fundamentales que plantearon los docentes se encontró el tipo de contenido propuesto al estudiante-docente en formación inicial (docente 4). De igual forma, la docente 5 expresó que la mediación con las TIC es parte del componente curricular y del Modelo Pedagógico de la UNAE (Álvarez *et al*., 2017).

Así mismo, se planteó que la plataforma institucional definida para el proceso de enseñanza-aprendizaje es el Moodle; misma que —a pesar de la versatilidad y diversidad de opciones que presenta— obliga al docente a remitirse a otras plataformas que permitan una mejor interacción con los estudiantes. Entre las más usadas se encuentran

Kahoot, Quizizz, Padlet, Mentimenter, Edpuzzle (docentes 4, 5 y 6); estas permiten la interacción, dinamización o ludificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (docente 5). Además, este grupo de docentes entrevistados expresó que estas plataformas, al igual que el Moodle, a) exigen un trabajo inicial del docente de configuración de actividades, cuestionarios, presentaciones, videos y demás recursos a ser presentados y desarrollados por el estudiante; b) permiten indagar los conocimientos previos para el inicio de una clase y también evaluar los conocimientos adquiridos. Es decir: son plataformas enfocadas en la formación teórica del estudiante.

En cuanto a los docentes investigadores de la UNAE familiarizados con la plataforma Néopass@ction, manifestaron que el proceso de investigación del curso de la acción se encontró bien estructurado y con una interconexión entre las plataformas existentes hasta la actualidad. Por otra parte, la plataforma Néopass@ction permitió un crecimiento profesional más práctico de los docentes en formación inicial, ya que, generalmente, se trabaja más en su formación teórica, cuando es en la práctica donde se consolidan las competencias de los estudiantes. Debido a la prevalencia de este modelo de formación teórica, se promovió un trabajo de ensayo y error en el aula.

Sin embargo, tener una plataforma que muestra procesos para el propio cuestionamiento sobre la práctica, implica nutrirse de los aportes de otros docentes en formación, lo cual es algo novedoso y extrapolable a muchas otras profesiones en las que se trabaja directamente con seres humanos. "Poder reflexionar sobre qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y, la parte más importante, qué puedo hacer para hacerlo mejor; no es un tipo común de preparación" (docente 5, entrevista personal, 12 de mayo del 2023).

Los docentes entrevistados de este grupo percibieron que la plataforma Néopass@ction constituyó un recurso para la formación docente de los estudiantes de la UNAE, en especial en el área de las prácticas preprofesionales. Durante estas, los estudiantes, tutores profesionales —maestro/a que acoge al practicante en la institución educativa de prácticas preprofesionales— y tutores académicos —profesor UNAE que

acompaña y asesora a los estudiantes en sus prácticas preprofesionales— realizaron diversas actividades formativas del ejercicio de la docencia y la aplicación del currículo escolar (planificación-ejecución), así como la observación participante de las clases de los tutores profesionales.

Según el docente 6, la plataforma Néopass@ction permitió una sistematización de todas estas observaciones y experiencias de las prácticas preprofesionales; inclusive se complementó con la *lesson study*, ya que esta fue diseñada, aplicada y grabada en video por los estudiantes de la carrera de Educación Inicial durante sus prácticas en semestres avanzados. Por otro lado, dicho material de video podría ser recopilado, analizado y luego subido a una plataforma Néopass para complementar ambas metodologías de formación docente.

En otro orden de cosas, actualmente la universidad está activando las carreras en línea y uno de los nudos críticos que se planteó —en su diseño— fue cómo llevar a cabo la práctica preprofesional en estas carreras. Entonces, cabría la posibilidad de integrar la metodología de Néopass@ction con la *lesson study* para convertirse en un recurso muy valioso de videoformación docente para las carreras en línea, a fin de optimizar la práctica preprofesional en esta misma modalidad. De acuerdo con las unidades de formación de las carreras y al perfil de salida del estudiante, se aspira que el docente en formación inicial vivencie, experimente e investigue sobre su práctica. Justamente, la plataforma Néopass@ction podría permitir desarrollar estos procesos (docente 6).

Conclusión

Lo señalado por los docentes entrevistados coincide con lo afirmado por Pérez y Soto (2022) respecto a que el territorio virtual es tan real como el presencial; de hecho, la mediación con las TIC es esencial en la formación de cualquier profesional, ya que todos los ámbitos están permeados por estas tecnologías (docente 6). A la vez, las TIC constituyen un factor que va a permanecer en el proceso formativo profesional y es mucho más fácil si intencionalmente las integramos en la formación docente (docente 5).

En este sentido, López-Altamirano *et al*. (2020) sostienen que estas tecnologías contribuyen y fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una postura constructivista. Además, saber manejar herramientas y plataformas virtuales forma parte de las competencias del perfil profesional del docente del siglo XXI, quien debe mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (docente 3).

Por consiguiente, la plataforma Néopass@ction se concibe como una oportunidad para el desarrollo del modelo de prácticas preprofesionales de la UNAE. Es decir: dicha plataforma se podría convertir en un recurso para el trabajo reflexivo de los actores educativos, tanto del centro educativo de prácticas que se asigna al estudiante como en las propias aulas UNAE, permitiendo "teorizar la práctica y experimentar la teoría" (UNAE, 2024, p. 32).

Además, Néopass@ction puede ser utilizada como una herramienta tecnológica de apoyo a la que pueden acceder los formadores de profesores nuevos; pues a partir de esta plataforma se puede aprender a observar, resolver problemas, intercambiar ideas, contextualizar, reorganizar los enfoques didácticos, entre otros aspectos del análisis de la actividad docente. A la vez, posibilita la organización de un trabajo colectivo orientado a resolver las tensiones y controversias en el aula, lo cual brinda la posibilidad a los profesores de mejorar su desempeño, sobre todo en situaciones difíciles del quehacer docente.

Como señala Ria (2023), la presentación de extractos de videos de profesores en situaciones reales de clase y el análisis que hacen de ellos mismos demuestra a los docentes novatos que sus miedos e inadvertencias son compartidos y practicados por otros docentes. Esto con la finalidad de que se reconozcan y consoliden su identidad profesional docente. Todo ello se encuentra en consonancia con lo expresado por los docentes UNAE entrevistados, quienes indicaron que la plataforma Néopass@ction permite reflexionar sobre "qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y, la parte más importante, qué puedo hacer para hacerlo mejor" (comunicación personal, docente 5, 2023).

Cabe destacar que esta plataforma no se limita solamente a mostrar cápsulas de video sobre situaciones reales de aula. Por el contrario:

permite que los profesores se expresen sobre el significado que otorgan a las acciones que desarrollaron en sus clases, los dilemas que debieron manejar, sus improvisaciones e incertidumbres y el compromiso que tienen con su labor docente.

A partir de las percepciones analizadas de los docentes entrevistados, se cree pertinente proponer el uso de la plataforma Néopass@ction a toda la comunidad de docentes UNAE, para lo cual sería preciso generar espacios de diálogo en los que se pueda aclarar dudas sobres sus posibles usos pedagógicos y reflexionar acerca de sus potencialidades. Se podría realizar una experiencia con las carreras de grado presencial, para posteriormente escalar el trabajo a las carreras en línea y los programas de posgrados.

Finalmente, se destaca que las plataformas virtuales de formación para profesores han mostrado ser una herramienta invaluable para el desarrollo profesional y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Estas brindan acceso a una amplia gama de recursos educativos que facilitan la interacción e intercambio de ideas entre docentes de diferentes contextos, lo cual fomenta un amplio aprendizaje colaborativo entre pares. En definitiva, las plataformas virtuales de formación son una herramienta fundamental para promover el crecimiento profesional y la excelencia educativa de los docentes tanto en formación inicial como en procesos de profesionalización o de educación continua.

Referencias bibliográficas

Álvarez, F., Didriksson, A., Pérez, A., Prats, J. y Rodha, Q. (2017). *Modelo Pedagógico Universidad Nacional de Educación*. Editorial UNAE.

Barbery, O. y Ordoñez, J. (2021). Mejora de la praxis del docente de educación inicial: Néopass@ction. En O. Barbery y L. Molerio (Eds.), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 43-49). Editorial UNAE.

Díaz-Arévalo, B., Ricce-Salazar, C. y López-Regalado, O. (2021). Plataforma Moodle para la formación docente en servicio. *Aloma*, *39*(2), 75-83. http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/502/200200325

D'aubeterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). NÉOPASS@CTION: Una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador). En S. Alonso, J. Romero, C. Rodríguez y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos* (pp. 1485-1494). Editorial DYKINSON.

García, E., Padial, J. y Berrocal, E. (2021). Plataformas digitales más utilizadas durante la actual pandemia (COVID-19). *REIDOCREA*, *10*(30), 21-35. http://hdl.handle.net/10481/70942

López-Gregorio, S. (2015). *Plataformas experimentales para la formación en el área de la electrónica en entornos de e-learning* [Tesis doctora, Universidad Politécnnica de Madrid]. Repositorio de la Universidad Politécnnica de Madrid. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/123065

López-Altamirano, D., Paredes-Zhirzhan, Z., Salazar-Aldas, K., Silva-Ortega, E., Peñuela-Jara, D. y Zambrano-Pinzón, D. (2020). Aplicabilidad de las Tecnología de la Informática y la Comunicación en docentes de educación secundaria y superior: Análisis de las redes sociales dentro del ámbito educativo. *Polo Del Conocimiento*, *5*(51), 65-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659351

López, A. y Ordoñez, R. (2008). El uso de la plataforma WebCT en la formación de los estudiantes. En *La igualdad de oportunidades en el mundo digital* (pp. 335-342). Universidad Politécnica de Cartagena.

Pérez, Á. y Soto, E. (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Ediciones Morata.

Picard, P. y Ria, L. (2013). Néopass@ction: a training tool for beginning teachers. En *Docentes principiantes: un desafío para los sistemas educativos* (pp. 119-130). ENS de Lyon. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804088

Ria, L. (03-06 de abril de 2023). *Analizar y escenarizar la actividad de educadores profesionales con fines de videoformación: perspectiva histórica del programa Néopass*. I Coloquio Internacional Neopass©-UNAE, Azogues, Ecuador.

Ria, L. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo. *Recherches y Éducations*, *7*, 99-114. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1403

San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes al programa de investigación "curso de la acción" al análisis de la actividad de profesores y

a la formación. *Revista Perfiles Educativos*, *39*(158), 168-185. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00168.pdf

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso.* Ediciones Morata.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2024). *Modelo Educativo-Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación.* Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial.

Universidad Nacional de Educación [UNAE] y Coordinación de Investigación. (2023). *Registros de proyectos aprobados en convocatorias de investigación*. UNAE.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2022). Neopasstionecuador. UNAE. https://neopassactionecuad.wixsite.com/neopasstionecuador

Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods.* SAGE.

Capítulo 7. La autorreflexión de la práctica docente en Educación Inicial: una dialógica especular

Tania Calle García*
tania.calle@unae.edu.ec
Charly Valarezo Encalada*
charly.valarezo@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

El presente trabajo propone una aproximación analítica sobre el proyecto de investigación e innovación educativa "Néopass@ction: una metodología de videoformación para la mejora de la práctica docente en Educación Inicial" realizado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. El proyecto inició en 2020, y finalizó en 2023, con el objetivo de mejorar la práctica docente de siete maestras del Centro de Educación Inicial (CEI) Antonio Borrero de Cuenca y del CEI Alonso Torres de Azogues, a través de la metodología de videoformación Néopass@ction.

Abordar la reflexión de la práctica docente es fundamental para el crecimiento profesional y personal. Los desafíos y demandas que tiene un docente en su labor educativa son amplios; por ello, resulta imprescindible que se generen espacios de autoevaluación y reflexión sobre su práctica. La implementación de la metodología de Néopass@ction permite a los propios actores identificar fortalezas, áreas de mejora, seleccionar estrategias de enseñanza efectivas para el contexto y realidad de los estudiantes. Al asumir un rol protagonista en el análisis de su praxis, los docentes se convierten en hacedores de cambios, siendo esta una estrategia clave para construir la tan ansiada calidad educativa.

Con la finalidad de formalizar la participación de los dos centros de Educación Inicial de sostenimiento fiscal, se realizó una carta compromiso que permitió la colaboración interinstitucional y un consentimiento informado que incluyó procedimientos éticos, suscritos por cada una de las autoridades y docentes participantes voluntarios en el proyecto. Al concluir el estudio, se compartió toda la información recopilada en las instituciones implicadas y se exploró la plataforma digital de acceso libre. Esta plataforma —considerada como una ventana viva abierta al público— proporciona una forma amigable de mostrar cómo transformar la práctica docente en Educación Inicial.

Inicialmente, el proyecto tuvo la implicación de cinco docentes del CEI Antonio Borrero, de las cuales tres desistieron aludiendo no disponer de tiempo; situación que afectó la consecución del objetivo general planteado. Por esta razón el equipo de investigadores emprendió una campaña de socialización del proyecto en diferentes instituciones educativas, logrando incluir al CEI Alonso Torres con sus cinco docentes de nivel inicial. En consecuencia, se finalizó con siete participantes.

Es fundamental destacar que la investigación se llevó a cabo en medio de la pandemia del COVID-19, lo que implicó adaptar los métodos de recolección de datos a las circunstancias del momento. Se optó por realizar las grabaciones a través de la plataforma virtual Zoom, la cual se consideró una herramienta segura y accesible para la observación de las actividades durante las clases sincrónicas. Esta elección permitió garantizar la continuidad de la investigación en un entorno virtual, facilitando la observación y el análisis de las prácticas pedagógicas en un contexto digital de enseñanza.

Finalmente, el proyecto se estructuró en tres etapas clave:

1. Realización de grabaciones en video de las clases de las maestras participantes, llevadas a cabo por los investigadores.
2. Seguimiento y valoración de las grabaciones por parte de los investigadores en colaboración con las participantes.
3. Selección, edición y categorización por los investigadores de todos los videos producidos para el posterior diseño de la plataforma Néopass@ction Educación Inicial.

Sin embargo, el presente capítulo solo se centra en la fase 1 del proyecto, que consistió en la autoconfrontación de las docentes participantes con extractos de videos de sus propias clases. Este proceso tuvo como objetivo principal fomentar la autorreflexión sobre su desempeño en el aula.

Principales presupuestos teóricos

El programa de videoformación docente Néopass@ction, propuesto por Luc Ria en el Instituto Francés de Educación de la Escuela Normal Superior de Lyon (lanzamiento en el 2010), se asume como una estrategia innovadora para trabajar colaborativamente sobre situaciones profesionales reales del maestro. Además, permite elegir momentos precisos de las prácticas profesionales docentes; no con el fin de señalar técnicamente lo que debió hacerse, sino para poder describir, reflexionar, dialogar y cuestionar el actuar en la clase. De hecho, el propio docente es quien establece el aspecto mejorable mediante la observación y los aportes de su auto, co y alo confrontación con la videograbación de algunas de sus clases.

D'aubeterre y Castellanos (2019), infieren que los docentes pueden ver su "imagen viva" en un video, operando como si fuera otra persona; es decir, se genera una relación especular (espejo), y es ahí cuando se llega a un cierto nivel de objetivación de su praxis, construyendo argumentos que reestructuran su identidad profesional.

A continuación, el análisis se focaliza en la fase 1, específicamente, en la autoconfrontación de las docentes participantes con sus videos de clases acerca de su propia praxis para llegar a una dialógica especular.

Autoconfrontación de la praxis

El Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa de Ecuador (Ministerio de Educación [Mineduc], 2017) expresa que los estándares o logros esperados tendrán como

finalidad monitorear y orientar la acción de todos los actores que conforman el Sistema Nacional de Educación para su mejora continua. Por ello, dentro de los estándares de gestión escolar y desempeño profesional directivo y docente se incluyen parámetros que propician la reflexión. Es más, brindan una guía clara sobre las competencias y habilidades que los docentes deben desarrollar para ofrecer una educación de calidad. Se sugiere, de forma explícita, que todas las instituciones cuenten con "espacios de diálogo y reflexión acerca de la práctica docente y que se vean fortalecidos en sus capacidades, conocimientos y creatividad" (Mineduc, 2017, p. 47).

No obstante, en la práctica no se percibe que el personal docente tenga tales espacios de reflexión y diálogo acerca de su propia práctica pedagógica. En virtud de eso, es necesario tratar la autorreflexión como punto de partida para fortalecer las acciones en el aula de clase. Sin duda, esto conlleva dedicación, tiempo, sensibilización, periodicidad y, sobre todo, apertura a la autocrítica. No solo se requiere enlistar problemas o desafíos, sino, desde la propia voz del docente, deben surgir cuestionamientos y soluciones contextualizadas para implementar nuevas estrategias y potenciar las que han dado un resultado positivo con los discentes. Cultivar una conciencia alerta sobre la práctica docente requiere de la autoconfrontación para el crecimiento continuo a nivel profesional y personal.

En este sentido, la plataforma Néopass@ction responde a la aspiración de contar con un medio tecnológico efectivo y de gran valor para el trabajo real de los profesores como recurso para la autoformación (Ria y Leblanc, 2011). La videoformación permite evidenciar el propio desempeño y el manejo del aula, pues el docente en formación lleva a cabo un autoanálisis de lo que se visualiza. Por otra parte, el investigador invita a un diálogo honesto que permita al docente narrar, recapitular y comentar su actuar a partir de las imágenes de su propio video. Este espacio-tiempo de estar frente al espejo permite que la conciencia prerreflexiva sea expresada. Entonces, la intencionalidad pura de la conciencia prerreflexiva revela una dimensión previa al conocimiento

que muestra la esencia del ser en sí mismo, siendo radicalmente distinta de la conciencia sobre el mundo de los objetos (Gordillo, 2009).

Por ello, la autoconfrontación permite a los docentes reflexionar de manera crítica sobre su ejercicio, identificar fortalezas y tomar decisiones para optimizar su labor. Al analizar su propio trabajo, los docentes pueden obtener una visión más clara de sus métodos de enseñanza, su relación con los estudiantes y del clima del aula. Al ser sujetos emocionales, lograr una autoevaluación totalmente objetiva de la práctica no es posible, pero los videos sí son objetivos. En efecto: las imágenes permiten confrontarse ante hechos que cada docente puede ver en acción y generar un registro detallado de sus conductas, actitudes, expectativas y situaciones. Esto implica establecer criterios claros y medibles para evaluar diferentes aspectos de la práctica docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y la gestión del aula.

La autoconfrontación invita a redimensionar los beneficios de la autobservación para la mejora permanente, pues la docencia compromete a un firme propósito de aprender y desaprender. La capacidad de ser crítico, pero también comprensivo consigo mismo, propicia reconocer que el crecimiento profesional es progresivo y constante. La reflexión conlleva a considerar que existen otras formas de ejercer la docencia orientada a explorar la enseñanza; lo que demanda adecuar estrategias, actitudes, habilidades y demás para impactar positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Sumba y Mejía, 2020).

Objetivos del estudio

Mejorar la práctica docente de siete maestras de Educación Inicial en dos centros de Educación Inicial, uno de Cuenca y otro de Azogues, a través de la metodología de videoformación Néopass@ction.

Determinar los tiempos críticos y típicos, en las clases grabadas de las docentes participantes, con el fin de establecer estrategias didácticas alternativas para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Inicial.

Metodología

El análisis de las prácticas docentes se llevó a cabo utilizando un enfoque interpretativo, que involucró el manejo de datos empíricos obtenidos a través de la observación y la transcripción detallada de videograbaciones. Estos datos fueron utilizados para identificar y establecer categorías de análisis, lo que permitió una interpretación profunda de las prácticas pedagógicas observadas. Además, se consideró la noción *conciencia no cognitiva* o *prerreflexiva* según lo propuesto por Sartre (2005). Esta perspectiva se basó en una percepción directa y no mediada por procesos cognitivos complejos, lo que resultó fundamental para comprender la experiencia humana en las interacciones con el entorno. Incorporar esta dimensión en el análisis proporcionó una visión más completa y rica de las prácticas docentes observadas, permitiendo una comprensión más profunda de su impacto en el proceso educativo.

Proceso de implementación

En la etapa de la autoconfrontación se trabajó con catorce videograbaciones realizadas en la plataforma de Zoom (dos clases por cada docente). Cada clase grabada tuvo una duración aproximada de treinta a cuarenta y cinco minutos. La información se organizó en cápsulas de video según las subcategorías siguientes: tiempos críticos (TC), tiempos típicos (TT) y estrategias didácticas alternativas (EDA); estas surgieron desde cada docente para la transformación en su actuar.

Por lo demás, existen diversas clasificaciones respecto a los niveles de reflexión en el ámbito educativo. Van Manen (1998) describe cuatro niveles, y uno de ellos corresponde a la autorreflexión. El autor lo define como un puente para llegar a una comprensión acerca de la naturaleza del conocimiento para saber cómo funciona y cómo aplicarlo en la práctica pedagógica.

Los videos de las praxis que realizaron las docentes participantes durante su actividad de autoconfrontación representaron un medio para acceder a la dimensión concreta y observable de su experiencia profesional. En este sentido, fue posible regresar múltiples veces a la actividad

registrada en el video; esto apoyó directamente la rememoración y el análisis de los elementos significativos (San Martín *et al.*, 2017). Al observar los videos de las clases se describió, analizó y comprendió lo acontecido y se valoró como una oportunidad para encontrar soluciones tanto a los desafíos como a las prácticas rutinarias del quehacer en el aula.

Resultados

Al culminar el proceso de autoconfrontación de las siete docentes participantes con sus clases registradas en video, se agrupó las coincidencias de sus análisis en la Tabla 1 para identificar aquellas preocupaciones que emergieron desde lo individual, desde esa mirada introspectiva, de cada una de ellas y que coincidieron en la mayoría de las docentes con relación a los TC y TT de su praxis. Además, en la Tabla 2 sea agrupó lo relacionado con las EDA que las participantes propusieron como posibles opciones de mejora de su práctica profesional a través de la metodología de videoformación Néopass@ction.

Tabla 1. Categorización de datos de la autorreflexión sobre TT y TC

Acciones centradas en sí mismas	Proceso de enseñanza-aprendizaje (tareas-efectos de enseñanza)
• **Distribuir el tiempo adecuadamente para cumplir los objetivos y actividades planificadas.** • **Dar a conocer las reglas e instrucciones durante la clase: comunicación efectiva.** • **Captar la atención de los alumnos.** • **Manejo (conocimiento) de la clase en un entorno virtual: uso de herramientas digitales/ plataforma Zoom.** • **Atención a la heterogeneidad en el aula: problemas de lenguaje, quieren hablar más incluso los más "inquietos". No se logra escuchar a todos.**	• Desarrollo de las actividades iniciales. • Manejo del clima del aula: interrupciones, interferencias de padres de familia, falta de promoción de un ambiente participativo y excesivo ruido. • Uso efectivo de los recursos didácticos.

Nota. La tabla agrupa las temáticas en las que coincidieron las docentes participantes como preocupaciones.

Fuente: elaboración propia con base en Ria (2001)

Tabla 2. Categorización de datos de la autorreflexión sobre EDA

Acciones centradas en sí mismo	Proceso de enseñanza-aprendizaje (tareas-efectos de enseñanza)
• **Desarrollar actividades desafiantes y que motiven la atención.** • **Organizar y proponer normas en las clases.** • **Autoformación en el manejo de la plataforma Zoom.** • **Dosificar el tiempo de la clase.** • **Buen manejo del clima del aula.** • **Estrategia que fomente la comunicación abierta y participativa.**	• Planificar anticipadamente las actividades. • Uso efectivo de recursos digitales y concretos. • Incrementar estrategias lúdicas. • Se puede diseñar una versión mejorada de la clase considerando estrategias que incluyan canciones. • Involucrar a la familia y animar para que asistan a las sesiones. • Aprendizaje colaborativo para que socialicen. Armar grupos. • Estrategias de roles: para que los infantes lideren las actividades. • Estrategias que incluya la estimulación del lenguaje y aprendizaje activo con el movimiento.

Nota. La tabla agrupa las temáticas en las que las docentes participantes coincidieron sobre las estrategias de mejora en su praxis.

Fuente: elaboración propia con base en Ria (2001)

Cabe señalar que se consideró como referencia a Ria (2001), quien alude a tres tipos de preocupaciones recurrentes de los docentes; los cuales se enfocan en:

1. Ellos mismos (*self*)
2. Las tareas a realizar (*task*)
3. Los efectos de la enseñanza (*impact*)

En esta investigación se consideró pertinente unificar *task* e *impact* en el tipo denominado proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual guarda coherencia con la ficha de observación áulica que propone el Ministerio de Educación de Ecuador (Mineduc, 2016), puesto que varias de las preocupaciones de las docentes participantes se enmarcaron dentro de estos criterios valorativos.

Durante el contexto de la pandemia del COVID-19, todo el proceso se llevó a cabo de manera virtual. Las siete docentes examinaron y reflexionaron sobre su práctica educativa a través de las imágenes proyectadas en los videos registrados de sus clases virtuales en la plataforma Zoom. Uno de los resultados más significativos fue la sinceridad mostrada al identificar áreas de mejora y la generación de propuestas o alternativas didácticas para fortalecer sus acciones. En consecuencia, se valoró la positiva disposición de las maestras para realizar ajustes y mejoras pedagógicas en sus prácticas del aula virtual; ello desde la libertad de la autoconfrontación.

Por otra parte, las propuestas se orientaron, sobre todo, hacia la planeación y contextualización de estrategias organizativas y metodológicas de enseñanza, la adecuación de recursos didácticos, la exploración de enfoques pedagógicos innovadores y la mejora del clima en el aula. Mediante este proceso de autoconfrontación reflexiva y de generación de propuestas pedagógicas, las docentes evidenciaron la búsqueda continua para ofrecer una formación de calidad.

Discusión (mirada desde las investigadoras)

Néopass@ction es una metodología que posibilita al docente encontrarse consigo mismo, pues —invita desde un primer plano individual— al diálogo reflexivo y al nivel de comunicación intrapersonal (Santos, 2012) que ocurre dentro de una persona cuando reflexiona, se analiza y toma decisiones. Al respecto, Gadamer (1997) sostiene que el acto de dialogar implica el entrañamiento de una verdad; por ende, constituye la tarea humana más ardua que llega a ser una experiencia actualizadora. Esta dialógica consigo mismo no resulta una tarea fácil; es más: muchas veces la obviamos, pues no estamos preparados para enfrentarnos a esa acción.

De hecho, al principio de la autoconfrontación, las docentes proyectaron cierto recelo; buscaron justificar algunas conductas, sucesos, acciones e, incluso, se avergonzaron al de verse en el video. Las siete docentes indicaron que fue la primera vez que veían el desarrollo de su clase de esa forma. Además, al estar acostumbradas a ser calificadas o

valoradas, de alguna manera, les inquietaba saber: "¿Sí estará bien o mal mi clase?". Al pasar los minutos, ese grado de desconfianza fue cediendo y el desarrollo de la autoconfrontación se dio de manera satisfactoria, a pesar de la falta de experiencia con este tipo de ejercicio.

¿Las docentes estaban preparadas para un autoanálisis? Esta pregunta surgió después de la experiencia. La respuesta fue que no lo estaban: aún faltaban diversos aspectos por trabajar para abordar la reflexión crítica sobre el propio desempeño como educadoras y evaluar —de manera objetiva y rigurosa— las fortalezas y debilidades de su propia práctica docente. Sin embargo, la metodología Néopass@ction aportó herramientas para que las docentes se vuelvan protagonista de su propio plan de mejora profesional en el aula. En este sentido, Maturana y Varela (2003) consideran que el propio actor saca a relucir el mundo de su acción en relación con su compromiso con el medio ambiente y, para ello, la acción y la cognición son inseparables (concepto de enacción).

En definitiva, verse en un espejo y enfrentarse a su propio ego, sus temores, inseguridades, fortalezas y, en definitiva, a su realidad permitió al cuerpo docente desarrollar capacidades reflexivas y/o habilidades metacognitivas que facilitaron la autorreflexión, la autorregulación y el autoconocimiento a través de diálogos reflexivos. Siguiendo a Medina y Deconcele (2109), "estos diálogos reflexivos están en la base de los cinco pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y, esencialmente, aprender a transformarse uno mismo y a cambiar la sociedad" (p. 38).

Conclusiones

La autoconfrontación analítica que se desarrolló en los dos centros de Educación Inicial vinculados al proyecto —y que llevaron a cabo las siete docentes participantes— hizo que asumieran un rol de coinvestigadoras. Ello evidenció un gran desafío para todos, dado el contexto del confinamiento por la pandemia COVID-19, las condiciones de virtualidad y la naturaleza de un proceso al que no estaban acostumbrados ni los investigadores ni las docentes. Es decir: fue el primer contacto de un

diálogo intrapersonal que les invitó a indagar sobre su praxis profesional al confrontarse a los videos grabados de sus clases. Dado que la transformación educativa no es una situación generada de manera individual, sino que se forja en la solidaridad del grupo en conjunto, la metodología Néopass@ction propició la auto, co y aloconfrontación evaluativa.

Por otro lado, la etapa de la autoconfrontación tuvo un cierre satisfactorio. Se motivó —en primera instancia— una dialógica especular para analizar la praxis de las docentes en Educación Inicial describiendo los TT, TC y EDA. En este punto se destacó las preocupaciones de las siete maestras participantes, especialmente sobre sí mismas. Después de esta etapa —y con una mayor comprensión de la realidad de la praxis en el aula— se promovió su participación hacia el resto de las fases del proyecto, valorando la identidad profesional de cada docente del Subnivel Inicial 2.

Por último, se consideró que esta primera experiencia de videoformación con docentes de Educación Inicial contribuyó al desarrollo y al empoderamiento de la práctica profesional individual y colectiva en la Educación Inicial. Incluso se la estimó como un referente para profundizar y continuar realizando un diálogo auténtico sobre el desempeño profesional docente. Al mismo tiempo, este estudio tributó de forma directa al desarrollo de los estándares de calidad educativa en gestión escolar y desempeño profesional docente propuesto por el Mineduc (2017); ya que operó desde un enfoque situado en contextos reales de videoformación y desde las necesidades e intereses reales de los actores educativos de la Educación Inicial ecuatoriana.

Referencias bibliográficas

D'aubeterre, L. y Castellanos, R. (2019). Neopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural Bilingüe (Ecuador). En S. Alonso, J. Romero, C. Rodríguez y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.1485-1494). Dykinson.

Gordillo, L. (2009). Sartre: la conciencia como libertad infinita. *Tópicos*, (37), 9-29. https://www.redalyc.org/pdf/3230/323028513001.pdf

Koselleck, R. y Gadamer, H. (1997). *Historia y hermenéutica*. Paidós.

Medina, P. y Deroncele, A. (2019). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado la práctica dialógico-reflexiva en los procesos de construcción científico-textual. *Revista Órbita Pedagógica*, *7*(1), 37-46. http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/la-pr%C3%A1ctica.pdf

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen/Editorial Universitaria.

Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2016). *Instructivo para observación de clases y reflexión pedagógica.* Ministerio de Educación de Ecuador.

Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa.* Ministerio de Educación de Ecuador. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2993/manual-implementacion-evaluacion-estandares-calidad-educativa

Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* [Tesis de doctorado, Université de Montpellier]. Repositorio Theses. https://theses.fr/2001MON14001

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. *Activités*, *8*(2), 150-172. https://journals.openedition.org/activites/2618

Santos, D. (2012). *Fundamentos de la comunicación.* Red Tercer Milenio S. C.

Sartre, J. (2005). *El ser y la nada*. Editorial Losada.

San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación curso de la acción al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos, 39*(158), 168-185. https://www.researchgate.net/publication/322660907_Aportes_del_programa_de_investigacion_curso_de_la_accion_al_analisis_de_la_actividad_de_los_profesores_y_a_la_formacion

Sumba, V. y Mejía, J. (2020). Aprender a desaprender desde la profesionalización docente. *Mamakun*a, (13), 31-38. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/301

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica.* Paidós.

Capítulo 8. Formación y autorreflexión docente como experiencia para la transformación en Educación Inicial

Janneth Anatolia Morales Astudillo*
janneth.morales@unae.edu.ec
Jennifer Andrea Ordoñez Urgilés*
jennifer.ordonez.urgiles@gmail.com

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

La formación docente es la capacitación profesional que obtiene un maestro o profesor de cualquier nivel de la educación, gracias a la cual desarrolla ciertas competencias, es decir, aptitudes, habilidades, conocimientos y actitudes para ejercer en el campo laboral de manera eficaz. Dicha formación debe ser específica, ya que puede implicar conocimientos en pedagogía, psicología, didáctica, currículo, etc., según el área de conocimientos en la cual se desempeña. En general, la formación docente se centra en preparar a los profesionales de la educación para enseñar de manera efectiva en diferentes niveles educativos y contextos; esto incluye aspectos teóricos y prácticos relacionados con los procesos de enseñanza. Asimismo, puede llevarse a cabo en instituciones de educación superior o en institutos especializados en pedagogía y con programas específicos de formación para profesores como un proceso continuo que busca, no solo proporcionar conocimientos académicos y

competencias profesionales, sino también desarrollar habilidades sociales y reflexivas.

La importancia de la formación docente va más allá de la adquisición de capacidades y competencias, ya que se suman otras habilidades que son intrínsecas en un docente. Al respecto, Amado y Ambrose (2001, como se citó en Pérez, 2015) consideran que la formación docente es "como un proceso no de cambio forzado externamente, sino como un proceso de transición, de metamorfosis interna, de reorientación y transformación personal que, desde los supuestos previos, alumbra una nueva forma de comprender, sentir y actuar" (p. 256). En tal sentido, es la combinación de ser profesional y responder hacia el entorno social con habilidades holísticas en el campo de la educación.

La presente investigación correspondió a la adaptación y aplicación del programa de videoformación docente Néopass@ction por parte de un grupo de docentes-investigadoras de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), quienes analizaron las prácticas docentes en dos instituciones públicas de Educación Inicial ubicadas en las provincias del Azuay y Cañar (Ecuador), con una muestra intencional de seis educadoras. Esta investigación se realizó en condiciones de virtualidad, durante el confinamiento nacional y global causado por la pandemia del COVID-19, durante el año escolar 2020-2021. El problema que se identificó fue el uso de métodos de enseñanza rutinarios y repetitivos que aplicaban las docentes, la poca utilización de recursos didácticos y la pasividad de los alumnos durante las clases y sus actividades en los subniveles 1 (3-4 años) y 2 (4-5 años) de Educación Inicial. El objetivo de este estudio fue analizar las experiencias pedagógicas en el aula y los razonamientos prácticos de las docentes participantes en un momento previo y posterior al proceso de videoformación implementado.

De esta manera, se propuso articular los conceptos teóricos de la formación docente y los procesos metodológicos de videoformación docente del Néopass@ction, desarrollado por Luc Ria (2010) en el Institut Français de l'Education (Escuela Normal Superior de Lyon, Francia). Este método se fundamenta en un programa tecnológico de

formación para docentes que consiste en un videoanálisis cruzado de miradas de investigadores, pares docentes y expertos profesionales en educación, cuyas fases permitieron indagar sobre el quehacer cotidiano de las educadoras participantes de Educación Inicial, mediante la auto, co y aloconfrontación con las grabaciones de sus videos de clases. Al respecto, autores como Ainscow *et al.* (2001), Pérez (2018) y Vaillant y Marcelo (2015) coinciden en que los procesos de formación docente son una resonancia colaborativa que parte de las experiencias analizadas y reflexionadas sobre la propia práctica profesional.

Uno de los principales hallazgos del estudio se centró en el enfoque de la videoformación, en tanto reflexión sobre la propia práctica (la autoconfrontación) y el aporte crítico sobre la praxis docente y pedagógica que se lleva a cabo en las instituciones educativas participantes; todo ello para construir nuevas formas de enseñar, gestionar el aula y actualizar conocimientos oportunos ante los desafíos en la educación infantil. Una de las conclusiones fue que la metodología Néopass@ction puede implementarse en las instituciones educativas como parte de los procesos de evaluación docente, pues su enfoque crítico-reflexivo genera un efecto positivo para establecer planes de mejora en el desarrollo profesional.

Formación docente

La formación docente es crucial para el profesional de la educación; ya que la actualización y el desarrollo de sus competencias son necesarios para cumplir de manera efectiva su rol en contextos educativos cambiantes, poniendo en la escena áulica su conocimiento teórico-metodológico y la aplicación de sus estudios.

Entre las perspectivas que se presentan en la formación docente está la reflexión y transformación de la propia práctica docente: una conexión dual entre la teoría y la práctica. Por ello, es menester analizar el impacto cotidiano del docente y su enseñanza para observar los logros en el aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto, Tójar (2006, como se citó en Cervantes, 2019) sostiene que "el profesor ha de reflexionar sistemáticamente sobre su práctica, sobre su trabajo en el aula y en su centro,

y, a parir de esta metodología reflexiva y crítica, participar en la transformación de la realidad educativa que le rodea" (p. 19).

Por su parte, Vaillant y Marcelo (2011) plantean que:

> Los programas de formación requieren que las instituciones formadoras provean información sobre cómo están articulando sus cursos, la evidencia empírica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de impartir los cursos, la presencia de tecnologías, los vínculos entre las experiencias. (p. 79)

De tal forma que todos los procesos formativos estén estructurados en torno a los conocimientos profesionales, las relaciones que se dan en la práctica y las metodologías empleadas.

Hoy día, la formación docente tiene nuevas perspectivas y enfoques, tal como lo expresan Rico-Gómez y Ponce (2022):

> En el marco de esta escuela deseada, los docentes resultan piezas fundamentales. Sin su acción no existe el aprendizaje ni la innovación ni tampoco es posible un cambio verdadero en educación. Por lo tanto, cualquier transformación perseguida en el sistema educativo requiere que los profesores compartan las ideas en las que se basan, modifiquen sus prácticas y adapten los nuevos principios a las nuevas (o viejas) realidades. (p. 79)

La adquisición de conocimientos teóricos sobre la pedagogía y la didáctica, el uso de metodologías activas, la aplicación de la neurociencia educativa, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y demás son requerimientos básicos para los docentes actuales. No obstante, para lograr un cambio en el sistema educativo ecuatoriano debe existir, sobre todo, un análisis introspectivo sobre la propia praxis pedagógica que conlleve a una mejora educativa en la que se ajuste a contextos reales y contribuya a diseñar nuevas formas de enseñar. La formación docente implica potenciar el desarrollo de

habilidades sociales, comunicativas y de reflexión constante sobre las acciones educativas en el ámbito profesional.

En cuanto a la modalidad de la formación docente, esta puede variar según el contexto y las necesidades específicas de los mismos docentes. En este sentido, se pueden diseñar programas de formación continua a lo largo de la carrera profesional del docente, en los que se incluyan talleres, seminarios, prácticas de enseñanza y otros. Todo ello constituye parte del proceso integral y permanente de construcción del conocimiento teórico, el desarrollo de habilidades sociales, prácticas, comunicativas y de liderazgo, que aseguren la calidad profesional de la educación y que responda a los desafíos del sistema educativo, atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Videoformación docente

El programa Néopass@ction es una estrategia de videoformación docente. Su aplicación adaptada a la Educación Inicial en Ecuador consistió en estudiar —entre las investigadoras y las docentes participantes— el desempeño profesional en el contexto educativo de la Educación Inicial ecuatoriana en situaciones reales de clases a través del análisis de sus clases grabadas en video. Dicho videoanálisis combinó un proceso de análisis individual (autoconfrontación), análisis grupal (coconfrontación entre pares docentes) y un análisis de experto en el campo de la formación docente profesional (aloconfrontación) (Ria, 2014).

Como característica principal y propia de esta metodología de videoformación, se consideró relevante elegir momentos precisos de las prácticas de los docentes participantes (tiempos críticos y los tiempos típicos[21] de una clase) con la finalidad de reflexionar, dialogar y concebir una manera de actuar en la clase para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

21 Tiempos críticos son aquellas situaciones áulicas problemáticas en las cuales algún evento genera perturbaciones o rupturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, los tiempos típicos corresponden a las actividades rutinarias de clase, en las cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje fluye de forma congruente o armónica.

Néopass@ction se considera como una metodología de videoformación en la praxis docente situada (*in situ*), que conlleva un procedimiento mediante fases de confrontación-valoración de tres tipos: auto, co y aloconfrontación. A continuación se presentan algunos de los principios de esta metodología de videoformación:

1. Partir sistemáticamente de momentos reales de la práctica docente sobre cuestiones referentes a la actividad en sí, antes que sobre los contenidos enseñados.
2. Registrar en videos la expresión verbal de las vivencias de los docentes: describir, analizar e interrogar la eficacia y pertinencia de las modalidades de enseñanza registradas.
3. Proponer, para cada situación profesional, la mirada cruzada de docentes participantes, expertos en formación docente e investigadores, a fin de mostrar la complejidad del trabajo docente y su dinámica de transformación.

Según Gaudin *et al*. (2023) "es imperativo tener en cuenta, por un lado, las características de su contexto profesional (es decir, el tipo de establecimiento y público escolar, posibles limitaciones y problemas) y, por otro lado, sus características personales: su experiencia de formación" (p. 4). En tal sentido, la videoformación cuenta con un proceso basado en las siguientes dimensiones: a) las características de los docentes en formación, b) las características de contexto y c) las características personales. De esta forma, es posible apreciar un análisis triangular entre la percepción, la interpretación y la proyección al observar los videos de las clases.

Metodología

Esta investigación de campo se inscribió en un enfoque hermenéutico-fenomenológico, con un enfoque crítico-reflexivo sobre la acción

educativa, en la cual "la noción de experiencia vivida ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia […] como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa" (Barnacle, 2004, p. 57). En consecuencia, este estudio empezó con observaciones áulicas, centrándose en el análisis de la videoformación.

El grupo participante se estructuró con seis docentes de dos instituciones educativas de Educación Inicial ubicadas en las provincias ecuatorianas de Azuay y Cañar, las cuales participaron y se involucraron en todo el proceso investigativo riguroso y responsable. En general, su cooperación fue permanente durante y después del análisis.

El estudio se realizó en modalidad virtual, debido al confinamiento impuesto por la pandemia del COVID-19. Los análisis se realizaron con videos obtenidos de la plataforma Zoom; es decir: grabaciones de treinta minutos de clase. Estas, a su vez, se llevaron a cabo durante los tres momentos curriculares de una clase (anticipación, construcción y consolidación). Por cada docente se registraron cinco videos, los cuales fueron segmentados en función de los tiempos críticos y los tiempos típicos de cada clase.

Otro aspecto conceptual, que respaldó este proceso metodológico hermenéutico, fue que el "interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente" (Ayala, 2008, p. 411). Obviamente, se debe puntualizar que —desde la fase inicial de investigación y durante todo el proceso de recolección y análisis de los datos empíricos— se registraron e interpretaron momentos de reflexión sobre la propia práctica pedagógica de cada una de las docentes participantes, quienes expresaron, de manera analítica, ciertas falencias durante sus clases.

Tabla 1. Indicadores de los tiempos de clase observados

Tiempos críticos	Tiempos típicos
• **Antecedentes**	Antecedentes
• **Consecuentes**	Consecuentes
• **Manifestaciones de las crisis**	Manifestaciones del tiempo típico
• **Reacción de la docente**	Reacción de la docente
• **Vivencia afectiva de la docente**	Vivencia afectiva de la docente
• **Manifestaciones comportamentales en los niños**	Manifestaciones comportamentales en los niños
• **Estrategia de recuperación del control**	Estrategia rompimiento del tiempo típico

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se muestra los indicadores de los tiempos críticos y típicos de una clase que permitieron organizar los datos que fueron recolectados y analizados en la fase I por las docentes participantes junto con las investigadoras. A través de un proceso de coconfrontación con sus videos, las docentes determinaron los tiempos críticos y típicos de las clases de sus colegas. La interpretación en este primer nivel configuró las subcategorías del estudio y de sus resultados preliminares surgieron nuevas categorías de análisis, las cuales fueron contrastadas con revisiones teóricas para luego incorporarlas en la plataforma del programa Néopass@ction de videoformación docente en Educación Inicial.

Siguiendo la metodología Néopass@ction, en la fase II se revisaron los videos grabados con expertos en Educación Inicial (proceso de aloconfrontación) y se identificaron los extractos más significativos de análisis y reflexión sobre los tiempos críticos y tiempos típicos de las prácticas pedagógicas de las docentes participantes. Posteriormente, en la fase III se organizó el proceso de autoconfrontación, en el cual cada docente analizó los videos de sus clases. Finalmente, en la fase IV se socializaron las observaciones dadas por los expertos en Educación Inicial, en donde se obtuvo información enriquecida sobre las mismas situaciones de estudio (tiempos críticos de las clases). Mediante estas miradas cruzadas de las docentes participantes, las investigadoras y los expertos

en formación profesional se generó un pensamiento crítico, analítico y reflexivo sobre la praxis pedagógica de estas docentes en sus aulas.

En el programa Néopass@ction hay una fase final que corresponde al desarrollo de una plataforma digital de videoformación con la finalidad de crear un repositorio de estas experiencias, una suerte de espacio-vitrina con situaciones y actores educativos de la experiencia de videoformación docente. Esta plataforma constituye un recurso tecnológico para distintos usuarios potenciales; sobre todo a profesores que buscan aprender de experiencias vicarias para mejorar su praxis docente en beneficio de una autoformación, identificando e identificándose con los tiempos críticos y típicos de clases realizadas por otros colegas, en las que se puede implementar estrategias y recursos desde la gestión de otro profesional.

Análisis de resultados

En general, los resultados de este estudio de videoformación docente fueron propositivos; ya que las docentes participantes desarrollaron un proceso de análisis e introspección sobre su práctica pedagógica, durante el cual se identificó con claridad su capacidad metacognitiva para comprender su función docente en la institución, así como sus posibilidades para transformar su praxis. Cada una de las fases de la metodología Néopassa@ction (procesos de auto, co y aloconfrontación) fueron acompañadas por las investigadoras. Asimismo, fue fundamental contar con un equipo externo de expertos formadores en Educación Inicial para analizar los videos y lograr aportes pedagógicos a las seis docentes con el objetivo de mejorar su desempeño.

Para este apartado, se consideró el enfoque y los aportes crítico-reflexivos de las seis docentes participantes voluntarias del estudio. Al concluir la investigación, se aplicó una entrevista final de análisis reflexivo para valorar el alcance e impacto de la metodología implementada con ellas, en las dos instituciones educativas de Educación Inicial. Dicha entrevista, de tipo semiestructurada, fue individual y se realizó mediante la plataforma Zoom, basándose en un guion de seis preguntas

organizadas en función de los procesos de videoformación relativos a la auto, co y aloconfrontación. Los datos expuestos en la Tabla 2 evidencian aportes valiosos resultantes de esta investigación.

En la columna de los análisis interpretativos de la Tabla 2 se destacan algunas palabras y expresiones clave aplicando el siguiente código cromático, relacionado con las siguientes categorías de análisis: * = formación docente; * = procesos de reflexión y * = mejora de la praxis.

Tabla 2. Análisis de la entrevista docente tras la implementación de Néopass@ction

Tópicos de las preguntas	Respuestas	Análisis interpretativo
1. ¿Qué aspectos, ideas, comentarios, de los vistos en los videos de co y heteroevaluación, usted considera valiosos de análisis personal?	• **EV:** "Siempre se aprende para enseñar, hay cosas para mejorar"; "Organizar la jornada, los recursos y analizar las actividades significativas". • **APE:** "Identificar mi debilidad, el no utilizar mucho la tecnología, pero me comprometo en que voy a prepararme, a formarme, para mejorar el aprendizaje". • **APA:** "Mejorar la motivación de los niños"; "Utilizar algún método para captar la atención de los alumnos, conocer las nuevas formas de enseñar". • **CP:** "Pienso que es necesario ir haciendo a la par las actividades, los niños actúan también"; "Mejorar sobre el uso de recursos en las clases"; "Se debe aprender los nuevos métodos de enseñanza para las clases virtuales". • **MC:** "Dar la importancia necesaria a la motivación de los niños y la participación de las familias"; "Interactuar con los niños".	• Constante reflexión sobre la práctica docente; los comentarios de otros permiten un análisis sobre la mejora y enmienda de errores. • Identificación de la importancia en la formación docente. Aprender para enseñar. • Valorar el uso de recursos y organización de los mismos. • Importancia de mantener la motivación y atención de los niños. • Relación directa e interacción con la familia y niños. Se propone crear capacitaciones y formación para los padres.

	• **MM:** "Con todos los comentarios de los expertos caemos en cuenta y mejoramos"; "Destaco algo positivo y es que utilizo el material concreto que llama la atención de los niños en las clases". • **VM:** "Captar un poco más la atención de los pequeños al momento de la clase".	
2. ¿De estos valiosos aspectos seleccionados, ¿cuáles considera usted que pueden ser puntos de mejora en el día de su praxis?	• **EV:** "Reflexionar sobre las actividades motivadoras para los niños, crear actividades con su cuerpo y su entorno debido a la virtualidad". • **APE:** "Mediante la tecnología, despertamos el interés de los niños, hay una intercomunicación". • **APA:** "Trabajar y mejorar mi motivación, proyectar mis clases con metodologías de enseñanza nuevas"; "Implementar este proceso de evaluación [para lograr] mejoras como docente". • **CP:** "Mejorar mi enseñanza, ya que el modelo del profesor es el ejemplo para el niño que aprende, interactuar más con los niños". • **MC:** "Trabajar con el material, contemplar los recursos a emplear"; "Trabajar con las familias, orientar con un manual para orientar a ellos". • **MM:** "Pensar en la integración de la tecnología en las planificaciones y observar después". • **VM:** "Ser receptiva, eso conllevará a la mejora de la práctica docente".	Para mejorar la práctica docente, concuerdan en aspectos como: Reflexionar sobre las actividades en torno a la virtualidad con recursos disponibles. Contemplar los procesos de reflexión sobre la enseñanza, didáctica, métodos y recursos. Mejorar el interés y motivación del docentes y niños. Incorporar tecnología y aprender sobre recursos en la educación.

3. ¿Qué acciones puntuales podría realizar para la implementación de estos cambios, correspondientes a los puntos de mejora mencionados en la pregunta anterior?	• **EV:** "Hacer videos cortos sobre las clases para autoanalizar"; "Establecer acuerdos sobre la metodología de enseñanza"; "Trabajar con los padres [y madres] de familia". • **APE:** "Proponer varios recursos para la enseñanza"; "Las clases mejoran si el docente es interactivo durante las clases". • **APA:** "Contemplar al juego como un proceso de aprendizaje y trabajo"; "Desarrollar clases dinámicas que llamen la atención de los niños". • **CP:** "Mejorar las clases en la plataforma Zoom, enfocar a todos los niños para estar atenta a cada uno"; "Usar un lenguaje verbal y corporal durante las clases"; "Incrementar recursos". • **MC:** "Se pueden implementar actividades de los compañeros y también enriquecernos por los expertos con sus criterios". • **MM:** No contesta • **VM:** "Lograr, con las metodologías de enseñanza, que los niños sean más activos y autónomos. Mejorar mi voz para captar la atención e interactuar más durante clases es difícil en la virtualidad".	• Existe una actitud propositiva en las docentes participantes. • Coinciden sobre mejorar su práctica docente con la integración de recursos concretos, digitales, didácticos y también con recursos visuales como el cuerpo. • Planteamiento de aprender sobre metodologías activas, el juego y dinamismo en sus clases. • Resaltan la actitud de las familias como limitación o como influencia.
4. ¿Existe algún comentario o reflexión que desee hacer en torno a alguno de los procesos de coevaluación o heteroevaluación?	• **EV: "**Ha sido un espacio reflexivo. Evaluarnos entre todos nos permite poner más atención a lo que hacemos, ya que en lo cotidiano no vemos".	• Estos tipos de evaluación fueron asumidos como retos y expectativas; se aprecia en todas las participantes una actitud de aceptación, receptividad y sentimiento propositivo.

	• **EV:** "Ha sido un espacio reflexivo. Evaluarnos entre todos nos permite poner más atención a lo que hacemos, ya que en lo cotidiano no vemos". • **APE:** "Como docente me di cuenta de que se puede mejorar. Es valioso escuchar mis fallas como profesional. He reflexionado y ya implementé en mis clases nuevas, y vi cambios en alumnos". • **APA:** "Ha sido un espacio reflexivo y enriquecedor el observar y evaluar a los compañeros y escuchar sus observaciones. Son nuevas orientaciones para ir mejorando". • **CP:** "Es bueno que alguien me diga lo que se puede mejorar, porque uno busca ser buena docente". • **MC:** "No coincido con los expertos, por ejemplo, en el límite de tiempo. Me decían que comente sobre mis clases. En lo presencial sí lo hago. Con este proceso uno se va a dar cuenta y coge el aspecto positivo de todas las expertas y, si falta mejorar, uno es consciente". • **MM: "**Estamos trabajando, ayudando a los padres y niños, y con este proceso pude entender cómo me ven otras personas. Como docente me di cuenta de que se puede mejorar. Es algo muy valiosos que los demás me digan en qué estoy fallando para mejorar".	• Se generó reflexión y motivación al autoanálisis para proporcionar una mejora en la práctica docente. • Se aprecia una postura hacia la validación de las opiniones de los demás. • Se ve como un proceso de aprendizaje y se asume como una posición al cambio. • Reflexión de colegas y profesionales expertos contribuyen sobre la formación docente.

	• **VM:** "Me sentí motivada, aunque, al inicio, me incomodó, pero comprendí que es un proceso para mejorar mi calidad de enseñanza".	
5. ¿Cómo se ha sentido luego de estos procesos de auto, co y heteroevaluación?, ¿han llenado sus expectativas?, ¿ha sentido confianza en el proceso?	• **EV:** "Sentí que puedo ver mis falencias y mis buenas prácticas. Me ha gustado, porque puedo identificar por mí misma los aspectos a mejorar". • **APE:** "Sentimiento de gratitud por la oportunidad de mejorar como profesional". • **APA:** "Lo tomé como algo positivo, porque me sirve a mí"; "Es un proceso nada más". • **CP:** "Me sentí bien, lo tomé con expectativas hacia donde vamos con los procesos. Me ayudó a aprender muchas cosas. Revisar las clases de mis compañeros me ayudó a ver en mí misma mi labor". • **MC:** "Sentí confianza. Me sirvió mucho". • **MM:** "No me di cuenta de los pequeños detalles que otras personas visualiza-ron. Fue un proceso valioso. Como docentes estamos aprendiendo todos los días y siempre existe algo nuevo para aplicar y mejorar". • **VM:** "Me he sentido cómoda y tranqui-la, ya que me ha servido mucho. Nos ayudaron a interiorizar, valorar y mejo-rar nuestro trabajo".	• Todo el proceso (auto, co y heteroevaluación) favoreció a la reflexión sobre la docencia en Educación Inicial. Todas coinciden sobre haber llevado esta experiencia en la mejora constante en el trabajo. • Se aprecian oportunidades para aprender nuevas cosas como profesionales. • Confianza y aceptación, actitud positiva y de análisis. Existe un enfoque crítico sobre su desempeño docente. • Proceso de autoconfrontación constante para promover la formación y actualización del docente.

6. ¿Qué ha sido lo más cómodo y lo más incómodo y desafiante de todo el proceso?	• **EV:** "Las grabaciones, hacerlas, presentar a otros y saber qué van a revisar… Lo difícil fue sobrellevar la autocrítica y saber qué podía hacer mejor". • **APE:** "Reconocer los errores que se han estado cometiendo. Al mismo tiempo han sido provechosos para mejorar". • **APA:** "Pensar cómo me verán los demás. También escuchar a las expertas y tomar las recomendaciones para la práctica docente". • **CP:** "Observar el video de la clase de mi compañera. Quisiera observar de otras docentes"; "Escoger nuevas estrategias para mejorar mis clases, autoinstruirme". • **MC:** "Difícil aceptar que otras personas me vean; miedo a que me critiquen, pese a que estamos para aprender". • **MM: "**Aceptar los comentarios de los expertos. Lo más fácil es aceptar [las opiniones] de mis compañeras". • **VM:** "Lo más complicado ha sido grabarme, pues temía escuchar las evaluaciones que me hicieron. La primera me dolió y me cuestioné: '¿Tan mal estoy?'"; "Pensé que tengo que mejorar, porque, si otras personas me dicen, es porque realmente estoy fallando".	• En general, todas las docentes participantes opinaron que hubo aceptación al escuchar las observaciones de otros. • Lo desafiante fue escuchar recomendaciones y, de ahí, plantearse propuestas y estrategias para su mejora. • Momentos de autocrítica, reflexión e introspección sobre sus conocimientos en su labor docente. • Consideraciones sobre la autoinstrucción y momentos de apertura para aprender. • Valoración sobre los procesos de auto, co y heteroevaluación.

Fuente: elaboración propia

Procesos de análisis reflexivo

Como se evidencia en las respuestas de las docentes participantes y en los análisis interpretativos correspondientes de la Tabla 2, se encontraron aportes valiosos para esta investigación sobre videoformación docente. Las preguntas permitieron respuestas comparables con las de otros docentes participantes en estudios de referencia sobre Néopass@ction, en donde se destaca la importancia de implementar esta metodología con docentes de distintas instituciones educativas. Las reflexiones emitidas sobre los procesos de auto, co y aloconfrontación reflejan la importancia de identificar y aplicar metodologías de formación docente acordes con factores del contexto educativo real donde laboran los profesores.

En tal sentido, las condiciones impuestas por la virtualidad de las clases realizadas por estas seis docentes participantes durante el confinamiento del COVID-19, las dificultades experimentadas por sus alumnos durante estas clases y las unidades didácticas desarrolladas fueron factores importantes que incidieron en las dinámicas del aula virtual para esta modalidad de educación. Por otra parte, las docentes resaltaron la importancia que se debía dar a la utilización de recursos didácticos adecuados durante las clases. Según Velásquez (2023), tras la aparición de las nuevas tecnologías digitales, los procesos formativos en el campo educativo han evidenciado cambios profundos; es decir: "el paradigma pedagógico tradicional ha sido reemplazado por nuevas formas de interacción en entornos virtuales de aprendizaje" (p. 397). De esta forma, se aprecia un enfoque educativo integral desde nuevas estrategias en la enseñanza, así como también una diversidad de actividades con el uso de numerosos recursos virtuales disponibles para lograr experiencias de aprendizaje significativos en los alumnos.

Otro tema de reflexión, por parte de las docentes y de los expertos, fue la capacitación y formación docente en el uso de las TIC en la Educación Inicial y el conocimiento de metodologías de enseñanza en modalidad virtual para niños. A partir de ello se consideró una necesidad imperiosa para el docente, a fin de actualizar sus conocimientos y contribuir en la calidad educativa que brindan. En cuanto a este resultado, se acoge lo planteado por Villamizar (2021) de:

> incorporar a la didáctica las estrategias que permitan enriquecer el quehacer docente, los encuentros cargados de conocimientos, el juego simbólico, el aprendizaje significativo, las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el interés, la curiosidad, el aprendizaje basado en proyectos. (p. 2)

De esta forma, se contempla el uso de metodologías activas como una disciplina que encamina hacia un aprendizaje reflexivo y significativo para los niños, aplicando variadas estrategias que respondan a su interés y curiosidad.

En cuanto a los procesos de autoconfrontación, se aprecia la relevancia del análisis introspectivo; puesto que, al observar sus propios videos, las docentes participantes elaboraron una reflexión sobre su propia práctica docente, en la cual velaron por la mejora de la calidad educativa de sus clases, identificaron sus falencias, limitaciones y también sus aspectos positivos como profesionales de la educación. Se instaló una mirada autocrítica, pero —al mismo tiempo— tuvieron una motivación intrínseca para presentar propuestas de transformación educativa en sus instituciones.

Las respuestas enfocadas en esta categoría de estudio resaltaron la necesidad de mejorar la práctica docente y formarse con nuevos conocimientos sobre tecnología y métodos de enseñanza. Esto se relaciona con el planteamiento de Pérez (2018) sobre que la racionalidad para la escuela se basa en una competencia básica: "pensar, vivir y actuar con autonomía" (p. 58) para deconstruir y desaprender, ya que, identificar los propios patrones de actuación puede conducir, de manera consciente, hacia cambios significativos en la labor docente.

En lo que respecta a las preguntas relacionadas con la implementación de estrategias de mejora en la praxis, las docentes participantes resaltaron la importancia de la metodología Néopass@ction como un posible modelo de evaluación institucional, ya que se podrían llevar a cabo tres tipos de evaluación formativa, aplicables para una propuesta de mejora anual ante el Ministerio de Educación. Esto concuerda con lo propuesto por Stakeholders (1998), de que la evaluación debe apoyarse

en la comunicación y en la inclusión sustantiva y funcional de todos los sujetos activos. Asimismo, se corresponde con lo planteado por Escudero (2003), para quien "la evaluación del contexto debe emplearse de manera prospectiva para localizar bien las metas y objetivos y definir prioridades" (p. 18). Bajo esta perspectiva, todo proceso evaluativo debe cumplir la función de brindar nuevas oportunidades para la mejora continua de la práctica docente.

Sin duda, el análisis y la reflexión final de las docentes fue clave para valorar los resultados de estudio, tras la implementación de la metodología Néopass@ction en las dos instituciones de Educación Inicial ecuatorianas participantes. Durante el análisis interpretativo de las respuestas de las docentes (Tabla 2) se pudo identificar tres categorías emergentes de análisis, a las cuales se asignó un código cromático. A saber: formación docente (*), procesos de reflexión (*) y mejora de la praxis (*). A partir de las categorías emergentes de análisis, en la Tabla 3 se propone una síntesis reflexiva sobre estos resultados. En esta se expone la interrelación que hay entre estas categorías surgidas de los procesos de auto, co y aloconfrontación propuestos en la metodología Néopass@ction.

Tabla 3. Síntesis de resultados en tres categorías emergentes de estudio

* FORMACIÓN DOCENTE	* PROCESOS DE REFLEXIÓN	* MEJORA DE LA PRAXS
La necesidad constante de autoformación y actualización del conocimiento para mejorar su práctica docente.	Implicación de análisis crítico y reflexivo, individual y de manera colaborativa para que sea significativa.	Mediante las relaciones de colaboración, se propicia una cultura del saber, se comparte conocimiento y se construye socialmente
Las formas de enseñar deben **ajustarse a metodologías, recursos, contextos actuales de la enseñanza**, asimismo al entorno del niño, involucrar la **motivación** como principal elemento para procesos de enseñanza.	Exploraciones nuevas a través de las observaciones, identificación de debilidades, oportunidades desde su propia práctica.	El autoanálisis y la reflexión propia e interiorizada promueve de manera intrínseca la innovación en la práctica docente.
Consideraciones sobre estrategias de **reflexión con colegas y profesionales expertos** que contribuyan sobre la formación docente, como comunidades de aprendizajes prácticas.	Valoración en los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación como un discurso dialógico educativo para la mejora.	La mejora de la praxis se relaciona con la actitud propositiva de las educadoras, la capacidad de gestionar, las habilidades sociales con la comunidad educativa

Fuente: elaboración propia

Discusión

La metodología Néopass@ction desagregó importantes y valiosos aspectos de la praxis de las seis docentes participantes. A saber: los procesos de autorreflexión se impusieron a partir de los momentos reales de la práctica docente. Luego del videoregistro de la información observada (expresiones de las docentes durante su autoconfrontación) y la mirada cruzada de pares y expertos (co y aloconfrontación) se recabaron datos que posibilitaron un análisis crítico y reflexivo de las docentes de Educación Inicial, valorando posibles mejoras en su praxis docente para contribuir a una transformación de la educación.

En este sentido, Ainscow *et al.* (2001) sostienen, sobre la formación docente, que "el aprendizaje corporativo se puede extender más allá de las puertas de la escuela para incluir a los padres y, por su puesto, a los miembros de la comunidad local [...]; la actitud del profesorado es vital" (p. 56). En otras palabras, el docente y su acción se extienden más allá del aula y se vinculan con las familias y con la comunidad, pues su labor educativa supone un proceso de metacognición en el que se evidencia sus competencias profesionales. En palabras de estos autores: "supone estimular la metacognición como medio para promover la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje del desarrollo" (p. 56). Por su parte, Pérez (2012) argumenta que la formación docente es "aprender cómo aprender, conociendo las propias fortalezas y debilidades en el ámbito del saber y del hacer" (p. 210).

Los autores citados confieren gran importancia a la formación basada en la autorreflexión, siendo esta una función intrínseca a la transformación y a la necesidad de reconstruirse personal y profesionalmente. En tal sentido, se asoció esta investigación con otros estudios relacionados con la formación docente como los de Vaillant y Marcelo (2015) y Kolb (1984). Para este último autor clásico, "el proceso de aprendizaje experiencial se interpreta como un ciclo de cuatro etapas, que implican experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa" (p. 27). De esta manera, se concibió que todo el proceso llevado a cabo en la investigación sobre videoformación docente

en dos instituciones educativas ecuatorianas de Educación Inicial constituyó una referencia en este campo; ya que se relacionó con procesos de auto, co y heteroreflexión compartida para lograr cambios personales-grupales desde la labor concreta de los docentes.

Vaillant y Marcelo (2015) y Kolb (1984), también sustentan un modelo de resonancia colaborativa, el cual es un proceso de aprender a enseñar desde experiencias, conocimientos y situaciones que se viven en contextos educativos y se analizan mediante estrategias como relatos, diarios, debates reflexivos, indagación de aula, documentos estructurados, reflexión-acción y comunidades de aprendizaje. Se considera que este modelo se articula con la metodología Néopass@ction y con los objetivos planteados en esta investigación, donde se resalta la importancia del trabajo colaborativo, aplicando técnicas e instrumentos que provocan momentos de auto, co y aloconfrontación, regulación y análisis sobre el ejercicio docente; consolidando, de esta manera, los procesos de autorreflexión y de reflexión compartida.

En cuanto a la mejora de la praxis, esta se concentró en el análisis de la interrelación entre la importancia de la calidad educativa y la misión propia del profesional docente, su desarrollo personal y su compromiso en apoyo a la educación para el sistema educativo. Todo ello concordó con lo planteado por Pérez (2012) para quien resulta fundamental conocer las propias fortalezas y debilidades, así como identificar las posibilidades de cambio y reconstrucción, ya que ello aporta a la autoestima del docente para mejorar su práctica y seguir aprendiendo.

Finalmente, como Elliot (2000) sostiene "nuestro papel como investigadoras externas correspondía más al de facilitadoras que al de controladoras del pensamiento de los profesores sobre sus prácticas […]. La investigación en clase se convirtió en un proceso cooperativo" (p. 34). Ello implicó, realmente, comprender el proceso de pensamiento crítico de las docentes participantes, a través de su auto y coconfrontación. Así, a través las experiencias y resultados emergió una concepción sobre la videoformación docente y la autorreflexión compartida como parte de un proceso de mejora de la propia praxis que genera cambios institucionales.

Conclusiones

La adaptación metodológica de Néopass@ction planteó desplegar procesos de auto, co y aloconfrontación mediante los cuales se generó —entre todas las docentes participantes de las dos instituciones de Educación Inicial de Azuay y Azogues— el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo respecto a su praxis docente. Con ello se aportó planes de mejora para su quehacer profesional; también propició espacios de reflexión docente en las instituciones.

A través de este proyecto de investigación se concientizó sobre la importancia de la videoformación docente *in situ*, la actualización de conocimientos y metodologías para atender a los alumnos del nivel de Educación Inicial en condiciones de virtualidad, y de contextualizar diversos escenarios, recursos y formas diferentes de aprender y de enseñar. Por otra parte, si bien el contexto de la pandemia del COVID-19 y la modalidad virtual en la cual se realizó esta investigación despertaron el interés y la motivación de las docentes participantes, no todas coincidieron en que Néopass@ction debería ser una metodología aplicada de manera permanente en las instituciones educativas con los docentes, pues plantea nuevas formas de enseñar que se ajustan al mundo contemporáneo para responder a las necesidades educativas de los niños.

Los procesos de autorreflexión fueron significativos y lograron interiorizarse. De manera intrínseca, las docentes sintieron la necesidad de perfeccionar su praxis pedagógica. Incluso, la experiencia de las docentes participantes, en el programa de videoformación docente Néopass@ction, fue un proceso colaborativo plural de valoración del desempeño en el sistema educativo de la Educación Inicial, con el cual se buscó, además, aportar a la calidad de la educación de las instituciones.

Por último, es recomendable instalar en el Ecuador prácticas de auto, co y aloconfrontación docente y generar comunidades profesionales de aprendizaje mediante sistemas de evaluación basados en metodologías colaborativas flexibles como Néopass@ction, que permitan retroalimentar la práctica docente y generar propuestas de videoformación —tanto *in situ* como vicarias— a partir del uso de plataformas digitales.

Referencias bibliográficas

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, *26*(2), 409-430. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Narcea.

Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, *36*(1), 57-67. DOI:10.1111/j.1469-5812.2004.00048.x

Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, *17*(4), 1-21. https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.497

D'aubeterre, L. y Castellanos, R. (2019). Neopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural Bilingüe (Ecuador). En S. Alonso, J. Romero, C. Rodríguez y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.1485-1494). Dykinson.

Dinello, R. (2004). *Ludotecas ludocreativas*. Aula Alegre Magisterio.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, *9*(1), 11-43. https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información. *Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, *16*, 55-81. https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Morata.

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: génèse et usages. *Recherche et Formation 75*, 127-130. http://rechercheformation.revues.org/2190

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.

Velásquez, S. (2023). Gamificación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de literatura. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento. Etic@net*, *23*(2), 395-418. https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/28101

Villamizar, M. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, *45*(2), 1-9. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861

Capítulo 9. Reflexiones de expertos en formación docente sobre prácticas pedagógicas virtuales del proyecto Néopass@ction UNAE-Educación Inicial

Liana Sánchez Cruz*
liana.sanchez@unae.edu.ec
Giovanna Rosado Holguin*
giovanna.rosado@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

El presente capítulo refleja los resultados de una tarea de investigación del proyecto Neopas@ction UNAE-Educación Inicial, que consistió en explorar y analizar las reflexiones de expertos en formación pedagógica de Educación Inicial en Ecuador, conocida en otros países como Educación Infantil. Este se enfocó en facilitar acciones educativas dirigidas a niños y niñas entre cero y cinco años para favorecer su desarrollo integral.

Educación Inicial en pandemia

La pandemia, causada por el virus del COVID-19, conllevó cambios drásticos en el desarrollo de los procesos educativos en todos los niveles de forma global, incluyendo el de la Educación Inicial ecuatoriana. El confinamiento forzó la adopción y uso de herramientas tecnológicas para crear entornos virtuales para el aprendizaje en este nivel educativo. Los alumnos, las familias y los docentes se vieron inmersos en un

proceso intensivo de desarrollo de competencias digitales para poder participar, de mejor manera, en esta nueva modalidad en la que se realizaban los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El período de confinamiento estuvo marcado por diferentes retos, tanto a nivel internacional como en Ecuador. El estudio de Baptista *et al.* (2020), en México, mostró que los docentes tuvieron que alternar diferentes medios para el aprendizaje ante los retos que representaba la utilización de herramientas digitales, la falta de acceso a la tecnología y las brechas sociodemográficas y económicas entre las zonas urbanas y rurales, en cuanto al acceso a internet y a dispositivos tecnológicos. En Ecuador también se visibilizaron estas dificultades: en el acceso a internet, la baja proporción de dispositivos tecnológicos por persona en los hogares y el insuficiente dominio del uso de recursos tecnológicos digitales para la educación, tanto en los docentes, los alumnos y sus padres y representantes (Zhunio y Castro, 2021).

Definitivamente, la pandemia transformó las formas de trabajar, vivir y aprender. También visibilizó la necesidad de brindar opciones para una Educación Inicial en una modalidad híbrida y virtual que facilitara el acceso a este nivel educativo de la población en riesgo (Hatch, 2021).

Prácticas pedagógicas en la Educación Inicial virtual

La práctica pedagógica en modalidad virtual difiere teórica, metodológica y didácticamente de la presencial. Para realizarla se necesita de condiciones básicas que garanticen el acceso a los recursos y dispositivos tecnológicos que permitan el desarrollo del proceso educativo. Se debe sobrepasar las limitantes tecnológicas y de naturaleza tanto emocional como las cognitivas, en cuanto al uso educativo de equipos digitales (Anaya, 2022). También debe contarse con una sólida formación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adecuadas a la educación y al desarrollo en la familia; es decir: los maestros, los alumnos y sus padres y representantes deben tener competencias digitales básicas para desarrollar/acompañar un proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

En esta modalidad, la práctica pedagógica debió centrarse en el acompañamiento y la orientación, siendo necesaria la coparticipación de la familia para su desarrollo exitoso. Esta interacción y relación cercana con el hogar debe basarse en los aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para incidir positivamente en el bienestar y desarrollo integral de los niños.

Al respecto, Cuyubamba *et al.* (2022), en su estudio "La práctica pedagógica docente en entornos virtuales en las instituciones educativas de Educación Inicial de la provincia de Pasco 2021", realizado en Perú durante la pandemia, encontraron que el 51 % de los docentes encuestados tenía un nivel de habilidades digitales entre "bueno" y "muy bueno". Sin embargo, los docentes debían mejorar sus habilidades para configurar los dispositivos y aplicaciones de uso educativo, que les permitiesen modificar y adaptar contenidos, proteger su privacidad y guardar copias de archivos en la nube. En cuanto al uso de herramientas digitales, encontraron que el 97 % de los docentes encuestados empleó WhatsApp para comunicarse con sus estudiantes, padres de familia y compañeros docentes. El procesador de texto más utilizado para elaborar sus planificaciones fue Word y, para trabajar colaborativamente, predominó el uso de Google Drive y redes sociales como Facebook y YouTube.

En Ecuador, en las provincias de Cañar y Azuay, donde se desarrolló esta investigación, Barberi *et al.* (2021) realizaron un estudio cualitativo sobre los aciertos y desafíos de la Educación Inicial virtual en el contexto de la pandemia del COVID-19. En él se identificaron algunas limitantes como poca adaptabilidad de algunos docentes para el tránsito de una modalidad a otra, persistencia del trabajo docente con hojas pedagógicas, desarrollo de clases virtuales con predominio del discurso docente, utilización de actividades poco atractivas y la no implicación del juego como principal recurso para el desarrollo del proceso educativo. Como aspectos favorables encontraron que algunas docentes utilizaron materiales concretos accesibles y orientaron y sensibilizaron a los padres para que los acompañaran y participaran en las actividades educativas de sus hijos.

Perfeccionamiento de la práctica pedagógica y la experiencia Néopass@ction en Educación Inicial

Tradicionalmente, el perfeccionamiento de la práctica pedagógica en Educación Inicial se ha basado en la formación continua. Para ello, los docentes se capacitan en talleres, seminarios, conferencias, entre otros; los cuales les permiten actualizar sus conocimientos. También pueden hacerlo observando el comportamiento y el desarrollo de las habilidades de los niños y niñas para medir su progreso y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, la comunicación con padres y tutores, así como el trabajo en equipo con otros educadores, permite compartir ideas y recursos y obtener retroalimentación sobre su quehacer profesional. Este proceso es esencial para garantizar la calidad del proceso educativo.

Néopass@ction es un método de videoformación docente con una plataforma digital propuesta por Ria (2014) del Institut Français de l'Education, que proporciona una mirada diferente a los procesos de perfeccionamiento profesional y enriquece la práctica pedagógica a través de las miradas de diferentes actores del proceso investigativo: docentes, investigadores y expertos en educación. Este método fue la base para el proyecto de investigación titulado "Néopass@ction: Una metodología de videoformación para la mejora de la práctica docente en Educación Inicial". Dicho método tuvo como finalidad contribuir en la mejora pedagógica de maestros y maestras, a través de la observación, grabación en video y análisis de distintas situaciones reales de la enseñanza en el aula; los cuales se clasifican en tiempos críticos y tiempos típicos. También permitió trabajar sobre situaciones de clase reales que se dieron en el contexto de la pandemia del COVID-19, en condiciones virtuales, para reflexionar sobre las prácticas de seis docentes de Educación Inicial, a fin de analizarlas para mejorarlas.

Debido a las condiciones de confinamiento causadas por la pandemia, la investigación se realizó de forma virtual, utilizando la plataforma digital Zoom para interactuar con alumnos de siete grupos y sus respectivas docentes de dos instituciones educativas de Educación

Inicial, ubicadas en las ciudades de Cuenca (provincia del Azuay) y Azogues (provincia del Cañar) de Ecuador. Se grabaron en video dos clases por cada docente, las cuales fueron sometidas a un videoanálisis mediante un proceso de autoconfrontación, coconfrontación y aloconfrontación (D'aubeterre y Castellanos, 2019), de acuerdo con lo planteado en el proyecto.

El presente estudio se centró en analizar los resultados obtenidos durante la fase analítica de aloconfrontación por parte de expertos en formación de Educación Inicial:

> todos los videos analizados por cada docente fueron analizados por un experto en Formación Docente de la UNAE y de otras universidades, con el fin de detectar los "tiempos críticos" y "tiempos típicos", desde la perspectiva del experto. Ello, con la intención de ofrecer ideas, estrategias didácticas o sugerencias para que el docente mejore la situación-problema detectada. (Barberi y Ordóñez, 2019, p. 1)

Objetivo

Analizar las reflexiones de expertos en formación de Educación Inicial sobre las prácticas pedagógicas grabadas en video, de seis docentes de Educación Inicial participantes del proyecto de investigación "Néopass@ction: Una metodología de videoformación para la mejora de la práctica docente en Educación Inicial".

Método

La metodología de este trabajo investigativo se basó en el análisis cualitativo del discurso: un campo de estudio y una técnica de análisis que examina de qué manera las estructuras lingüísticas y las prácticas discursivas participan en la formación de significados y cómo estas construcciones afectan a las dinámicas de poder, las identidades y las representaciones sociales (Sayago, 2014).

Las unidades de información fueron las veintiocho videograbaciones del heteroanálisis de siete expertas en formación (dos videos por cada experta), sobre catorce videos de clases virtuales de las docentes de Educación Inicial participantes en el proyecto de investigación referido. Las videograbaciones de las expertas fueron transcriptas para su posterior análisis discursivo. Las expertas fueron profesoras de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y de la Universidad Casa Grande, instituciones especializadas en Educación Inicial y con un largo recorrido profesional e investigativo en el área.

Figura 1. Codificación temática

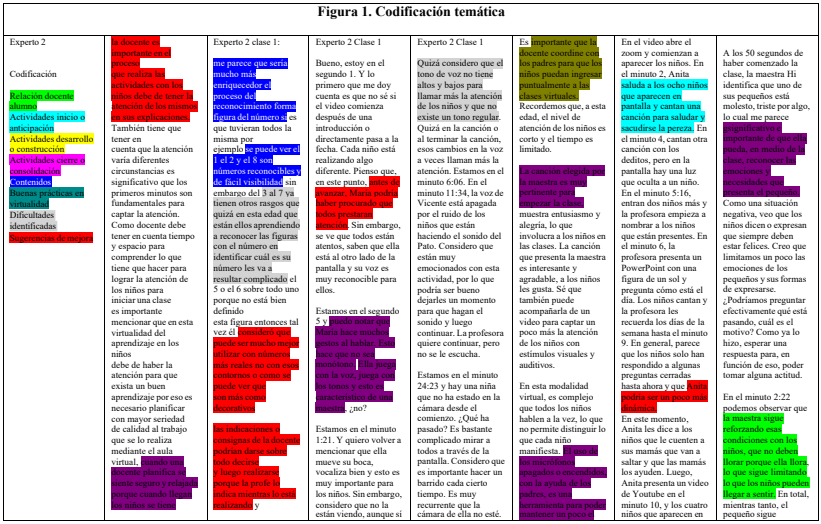


Figura 1. Codificación temática

Experto 2 Codificación Relación docente alumno Actividades inicio o anticipación Actividades desarrollo o construcción Actividades cierre o consolidación Contenidos Buenas prácticas en virtualidad Dificultades identificadas Sugerencias de mejora	la docente es importante en el proceso que realiza las actividades con los niños debe de tener la atención de los mismos en sus explicaciones. También tiene que tener en cuenta que la atención varia diferentes circunstancias es significativo que los primeros minutos son fundamentales para captar la atención. Como docente debe tener en cuenta tiempo y espacio para comprender lo que tiene que hacer para lograr la atención de los niños para iniciar una clase es importante mencionar que en esta virtualidad del aprendizaje en los niños debe de haber la atención para que exista un buen aprendizaje por eso es necesario planificar con mayor seriedad de calidad al trabajo que se lo realiza mediante el aula virtual, cuando una docente planifica se siente seguro y relajado porque cuando llegan los niños se tiene	Experto 2 clase 1: me parece que sería mucho mas enriquecedor el proceso del reconocimiento forma figura del número s es que tuvieran todos la misma por ejemplo se puede ver el 1 el 2 y el 8 son números reconocibles y de fácil visibilidad, sin embargo del 3 al 7 ya tienen otros rasgos que quizá en esta edad que están ellos aprendiendo a reconocer las figuras con el número en identificar cuál es su número les va a resultar complicado el 5 o el 6 sobre todo uno porque no está bien definido esta figura entonces tal vez el considerò que puede ser mucho mejor utilizar con números más reales no con esos contornos o como se puede ver que son más como decorativos las indicaciones o consignas de la docente podrían darse sobre todo decirle y luego realizarse porque la profe le indica mientras le está realizando y	Experto 2 Clase 1 Bueno, estoy en el segundo 1. Y lo primero que me doy cuenta es que no sé si el video comienza después de una introducción o directamente pasa a la fecha. Cada niño está realizando algo diferente. Pienso que, en este punto, para ir avanzar, María podría haber procurado que todos prestaran atención. Sin embargo, se ve que todos están atentos, saben que ella está al otro lado de la pantalla y su voz es muy reconocible para ellos. Estamos en el segundo 2.5 y María hace. María hace muchos gestos al hablar. Esto hace que no sea monótono. Ella juega con la voz, juega con los tonos y esto es característico de una maestra, ¿no? Estamos en el minuto 1:21. Y quiero volver a mencionar que ella mueve su boca, vocaliza bien y esto es muy importante para los niños. Sin embargo, considero que no la están viendo, aunque sí	Experto 2 Clase 1 Quizá considero que el tono de voz no tiene altos y bajos para llamar más la atención de los niños y que no existe un tono regular. Quizá en la canción o al terminar la canción, esos cambios en la voz a veces llaman más la atención. Estamos en el minuto 6:06. En el minuto 11:34, la voz de Vicente está apagada por el ruido de los niños que están haciendo el sonido del Pato. Considero que están muy emocionados con esta actividad, por lo que podría ser bueno dejarles un momento para que hagan el sonido y luego continuar. La profesora quiere continuar, pero no se le escucha. Estamos en el minuto 24:23 y hay una niña que no ha estado en la cámara desde el comienzo. ¿Qué ha pasado? Es bastante complicado mirar a todos a través de la pantalla. Considero que es importante hacer un barrido cada cierto tiempo. Es muy recurrente que la cámara de ella no esté.	Es importante que la docente coordine con los padres para que los niños puedan ingresar puntualmente a las clases virtuales. Recordemos que, a esta edad, el nivel de atención de los niños es corto y el tiempo es limitado. La canción elegida por la maestra es muy pertinente para empezar la clase; muestra entusiasmo y alegría, lo que involucra a los niños en las clases. La canción que presenta la maestra es interesante y agradable, a los niños les gusta. Sé que también puede acompañarla de un video para captar un poco más la atención de los niños con estímulos visuales y auditivos. En esta modalidad virtual, es complejo que todos los niños hablen a la vez, lo que no permite distinguir lo que cada niño manifiesta. El uso de herramientas como apagados o encendidos con la ayuda de los padres, es una herramienta para poder mantener un poco	En el video abre el zoom y comienzan a aparecer los niños. En el minuto 2, Anita saluda a los ocho niños que aparecen en pantalla y cantan una canción para saludar y sacudirse la pereza. En el minuto 4, cantan otra canción con los deditos, pero en la pantalla hay una luz que oculta a un niño. En el minuto 5:16, entran dos niños más y la profesora empieza a nombrar a los niños que están presentes. En el minuto 6, la profesora presenta un PowerPoint con una figura de un sol y pregunta cómo está el día. Los niños cantan y la profesora les recuerda los días de la semana hasta el minuto 9. En general, parece que los niños solo han respondido a algunas preguntas cerradas hasta ahora y que Anita podría ser un poco más flexible. En este momento, Anita les dice a los niños que le cuenten a sus mamás que van a saltar y que las mamás los ayuden. Luego, Anita presenta un video de Youtube en el minuto 10, y los cuatro niños que aparecen en	A los 50 segundos de haber comenzado la clase, la maestra Hi identifica que uno de sus pequeños está molesto, triste por algo, lo cual me parece significativo e importante de que ella pueda, en medio de la clase, reconocer las emociones y necesidades que presenta el pequeño. Como una situación negativa, veo que los niños dicen o expresan que siempre deben estar felices. Creo que limitamos un poco las emociones de los pequeños y sus formas de expresarse. ¿Podríamos preguntar efectivamente qué está pasando, cuál es el motivo? Como ya lo hizo, esperar una respuesta para, en función de eso, poder tomar alguna actitud. En el minuto 2:22 podemos observar que la maestra sigue reforzando esas condiciones con los niños, que no deben llorar porque ella lloró, lo que sigue limitando lo que los niños pueden llegar a sentir. En total, mientras tanto, el pequeño sigue

Fuente: elaboración propia

El procedimiento de recolección y análisis de datos se llevó a cabo de la siguiente manera. De inicio, se transcribieron los video-análisis por aloconfrontación de las expertas con las clases grabadas de las seis docentes participantes del proyecto mencionado. Luego, se organizaron los datos con base en códigos identificadores. Como siguiente paso, se realizó el análisis del discurso de cada transcripción, identificando las unidades de significado relevantes en el discurso de las expertas en formación y se realizó una codificación temática. Para ello se utilizó

una codificación abierta y axial a fin de establecer las categorías emergentes y explorar las relaciones semánticas entre ellas. Asimismo, se utilizó un código cromático para destacar las expresiones discursivas que correspondiesen a cada categoría temática emergente, tal como se muestra en la Figura 1.

Finalmente, se realizó una agrupación de los resultados del análisis discursivo realizado al heteroanálisis por aloconfrontación de las expertas en formación de Educación Inicial, sintetizados en la Tabla 1 de doble entrada, con base en tres categorías emergentes (buenas prácticas virtuales, aspectos mejorables y recomendaciones de mejora); todo ello en función de siete subcategorías: relación docente-alumno, contenido de la clase, actividades de inicio, actividades de cierre, acompañamiento de las familias, desarrollo de las clases y estrategias y recursos; tal como se muestra a continuación.

Tabla 1. Tabulación de resultados de análisis de aloconfrontación de expertas en Educación Inicial

	Categorías		
Subcategorías	**Buenas prácticas virtuales**	**Aspectos mejorables**	**Recomendaciones de mejora**
Relación docente-alumno	El trato cordial y afectuoso con los alumnos, por ejemplo: cuando los llamaba por su nombre y los hacia partícipes en clase; incluso, preguntándoles cómo iba su día.		Rectificar las respuestas erróneas de los estudiantes en el momento de la clase virtual.
Contenido de la clase	Las expertas evidenciaron que se trabajaban diferentes temas en las clases virtuales.	La poca variedad de temas provocó que haya poca motivación por parte de los infantes en algunos videos. Es decir: si no hay dinamismo durante las clases, los niños y niñas fácilmente se distraen y pierden la atención de la clase.	Mantener la atención de los estudiantes durante las explicaciones y fomentar su involucramiento en la clase. Explicar a los niños acerca de las emociones y ayudarlos a gestionarlas de manera efectiva.

Actividades de inicio	Las maestras esperaban que todos los niños estén conectados para comenzar la clase; preguntar sobre el día o clima; utilizar material adecuado; repasar los temas anteriores e iniciaba la clase con actividades de canto y movimiento.	Las expertas subrayaron que es valioso indicar el tema de la clase y su propósito, así como considerar y tomar en cuenta a todos los niños que aparezcan en pantalla durante la enseñanza.	Dar más consignas en positivo para motivar a los niños a realizar las actividades virtuales. Coordinar la organización de la jornada entre los padres de familia y las maestras.
Actividades de cierre	Las expertas destacaron como positivo que se incluyera en el cierre de una actividad creativa y divertida, también importante que se haya hecho un recuento de lo trabajado y que se despidieron cariñosamente.	Un aspecto de mejora sería dar un adelanto de lo que se trabajará en la próxima clase, esto ayudaría a mantener a los estudiantes motivados y emocionados por el aprendizaje continuo educativo.	Motivar y animar al niño que no logró realizar una tarea en el primer intento. Establecer normas y reglas que permitan que la clase virtual fluya adecuadamente.
Acompañamiento de las familias	Las docentes expertas destacaron que se visualizó en las clases virtuales, que los adultos estaban activamente al lado de los niños, reforzando lo que decía la maestra.	La maestra del aula debería indicar claramente, desde el inicio de la clase, quién debe realizar la actividad, debido a que algunos padres y madres hacían las tareas de sus hijos. Importante poner reglas en las clases virtuales para los padres y madres, que sería la puntualidad del ingreso para maximizar el tiempo de aprendizaje y mejorar la calidad educativa virtual.	Utilizar imágenes y calendarios para ayudar a los niños a entender y ubicarse en el tiempo. Fomentar la interacción entre los niños para mantener su atención.

Desarrollo de las clases	Las docentes prestaban atención a las preguntas y dudas de los niños, mantuvieron la secuencia de acuerdo con los temas planificados, motivaban a los niños en todo momento, promovían la participación individual y grupal; además tenían un buen control de la clase.	Necesario utilizar un lenguaje apropiado y comprensible para los niños para facilitar la comunicación virtual, debido a que muchas veces los estudiantes no tenían buena conexión, lo que dificulta a veces escuchar con fluidez las palabras.	Concientizar a las familias sobre el aprendizaje virtual y orientarlas en el uso de herramientas tecnológicas.
	Usaban palabras positivas para los niños, tenían un buen control del tiempo y daban indicaciones claras. Respetaban a los niños y les permitían expresarse y participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.		
Estrategias y recursos	Utilizaban canciones para introducir un conocimiento nuevo y dramatizaron actividades de la vida cotidiana en conjunto; asimismo hicieron uso de lápices de colores e imágenes, así como el uso de cuentos infantiles con pictogramas.	Es importante que el uso de las herramientas tecnológicas no reemplace completamente la presencialidad y que haya mayor compromiso por parte de las familias en la educación de sus hijos.	

Fuente: elaboración propia

Análisis de resultados y discusión

Los resultados de esta investigación se basaron en las reflexiones de las expertas participantes durante su aloconfrontación con los videoregistros de las seis docentes de Educación Inicial participantes del proyecto Néopass@ction de videoformación docente realizado en la UNAE.

De análisis de los videos se extrajo tres categorías: buenas prácticas virtuales, aspectos mejorables y recomendaciones de mejora; de las que emergieron siete subcategorías: relación docente-alumno, contenido de la clase, actividades de inicio, actividades de cierre, acompañamiento de las familias, desarrollo de las clases, estrategias y recursos. Cabe mencionar que en la subcategoría relación docente-alumno, las expertas no aludieron ningún aspecto mejorable. A continuación, se analizan las aportaciones en cada una de estas subcategorías.

La primera subcategoría, relación docente-alumno, es necesaria para crear un clima armónico, de confianza y de respeto; lo que permite al infante sentirse parte del grupo. Ello coincide con lo planteado por Jellab (2020, como se citó en Gélin *et al*., 2022), quien afirma que la relación docente-alumno "requiere profesionalismo y una auténtica ingeniería pedagógica y didáctica por parte de los profesores, influyendo en las dinámicas interactivas para fomentar la autonomía reflexiva de los estudiantes a distancia" (p. 38). De esta manera, se fortalece los vínculos entre el docente y sus alumnos, lo que conlleva a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases virtuales. De lo contrario, puede afectar al desarrollo del estudiante, dado que, no sentirse parte del grupo, puede afectar en el aprendizaje.

Con respecto a la segunda subcategoría, contenido de la clase, las expertas destacaron que fue necesario trabajar diversos temas en las clases virtuales de Educación Inicial; también destacaron que se requiere contar con material y recursos didácticos adecuados con la edad y los temas que se estén abordando.

Sobre la tercera y cuarta subcategorías, actividades de inicio y actividades de cierre, estas —aplicadas de forma rutinaria— permiten a los niños y niñas sentirse en un clima de confianza y seguridad, ya que ofrecen un espacio virtual agradable y participativo. Por esta razón, fue

necesario que las estrategias pedagógicas se enfocaran en los alumnos, debido a que, como sostienen Ponce y Arroyo (2022), "por medio de actividades lúdicas y pedagógicas se alcanza el aprendizaje deseado, dentro de un contexto de libertad y respeto en donde cada infante aprende en su tiempo y ritmo" (p. 21). Esto garantizó que los alumnos se enfoquen y comprometan con el aprendizaje y se sientan valorados y apoyados durante el proceso. Sin embargo, la falta de atención del docente desmotivó a los infantes hasta llegar al punto de no querer ingresar a las clases virtuales.

Otra subcategoría que se destacó del videoanálisis fue el acompañamiento de las familias, ya que la implicación de los padres jugó un papel crucial en el desempeño escolar de los estudiantes. La evidencia ha demostrado que el respaldo de los padres ha tenido un impacto significativo en el éxito de los estudiantes durante el aprendizaje virtual (Mayorga y Llerena, 2021). En definitiva, ante la educación virtual, el sistema educativo ecuatoriano tuvo necesidad de incluir a las familias en el proceso educativo de los niños, reconociendo la importancia de la colaboración entre ambas partes. Para lograr un mayor desarrollo en la formación de los alumnos, se promovió la integración entre docentes, alumnos y familias, fortaleciendo así la relación entre los diferentes miembros de esta trilogía educativa (Ponce y Arroyo, 2022). Por todas estas razones, el acompañamiento de las familias fue importante para el desarrollo integral de los niños y las niñas durante las clases virtuales.

La penúltima subcategoría, desarrollo de las clases, garantizó que los niños tuvieran un espacio seguro para participar en las clases virtuales, permitiéndoles comunicarse con la maestra y sus compañeros. Asimismo, durante la realización de las clases virtuales fue indispensable que se respetara a los niños, permitiéndoles expresarse y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última subcategoría analizada fue el uso de estrategias y recursos. Fue importante que las maestras mostraran interés por las actividades de los niños en su casa, ya que las estrategias didácticas activas y el uso de recursos para el aprendizaje disponibles en el hogar, les ayudó a establecer una conexión entre el aprendizaje en el aula virtual y su

vida cotidiana. En muchas ocasiones, por fallas de la señal de internet o por falta de material, entre otras cosas, los niños y niñas no podían realizar satisfactoriamente sus actividades de las clases. En ocasiones, durante la educación en virtualidad, la escasez de recursos económicos y digitales contribuyeron a la deserción escolar. Muchos estudiantes se vieron afectados, debido a la incapacidad de sus familias para proporcionarles recursos tales como acceso a internet, computadora o tableta en buen estado, lugar adecuado para estudiar, entre otros factores esenciales para su participación virtual en las actividades escolares (Mayorga y Llerena, 2021).

Finalmente, en la categoría de recomendaciones de mejora de las prácticas pedagógicas virtuales, las expertas —a través de sus videoanálisis— destacaron, mayoritariamente, diez recomendaciones de mejora para todas las subcategorías generadas en el proyecto de videoformación Néopass@ction con docentes ecuatorianas de Educación Inicial. Ello permitió elaborar una reflexión crítica constructiva sobre las actividades docentes que se llevaron a cabo durante las clases virtuales en tiempo de pandemia en las dos escuelas participantes.

Conclusiones

Las reflexiones de las expertas en formación, respecto a las prácticas pedagógicas en virtualidad de seis docentes de Educación Inicial de dos escuelas en las ciudades de Cuenca y Azogues, contribuyeron a valorar positivamente la práctica docente de las maestras participantes del programa de videoformación Néopass@ction realizado en la UNAE durante la pandemia del COVID-19. En sus aportaciones se pudo destacar, mayoritariamente, las buenas prácticas pedagógicas virtuales y los aspectos de mejora de algunas subcategorías, haciendo hincapié en que la colaboración entre docentes, alumnos y familias fue fundamental durante la educación virtual; ello para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. El acompañamiento de las familias fue crucial en este proceso educativo, pero también fue necesario establecer acuerdos claros y fomentar la autonomía de los alumnos. Sin

el apoyo de las familias, difícilmente las maestras habrían podido mantener la atención y las dinámicas de las clases virtuales con los niños y niñas; de hecho, no habría habido una comunicación fluida y clara y, difícilmente, se hubiesen ejecutado las actividades planificadas.

Al mismo tiempo, señalaron que la diversificación de los temas abordados en las clases virtuales de Educación Inicial fue importante para evitar la monotonía y mantener la motivación de los alumnos, tanto en las actividades de inicio como de cierre de las clases virtuales. Asimismo, las actividades debían ser planificadas cuidadosamente, promoviendo un clima de confianza, la participación y una despedida afectuosa. Se detectó que era necesario prestar atención a la relación docente-alumno, ya que un trato cordial y afectuoso favorecía la activa participación y el sentido de pertenencia de estos alumnos. Por esa razón, fue necesario el uso de estrategias y recursos variados —como canciones, dramatizaciones y materiales visuales— que enriquecieran el proceso de enseñanza y promovieran la conexión entre el aprendizaje virtual y la vida cotidiana de los estudiantes.

Además, la reflexión crítica y constructiva sobre las prácticas docentes durante las clases virtuales permitió identificar áreas de mejora para optimizar el proceso educativo en tiempos de pandemia. En este sentido, la rápida adopción de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje conllevó a las docentes a enfrentarse inesperadamente al desafío de familiarizarse y comprender estos nuevos entornos digitales. En muchos casos, tuvieron que aprender de manera acelerada el manejo de plataformas y recursos tecnológicos desconocidos por ellas (Sánchez *et al*., 2021).

Para concluir, las reflexiones de las expertas en formación —sobre las prácticas pedagógicas en virtualidad de las seis docentes de Educación Inicial— resaltaron la importancia de la colaboración, la planificación adecuada, el ambiente de confianza, la diversificación de contenidos, el acompañamiento familiar y el uso estratégico de recursos en la educación virtual para mejorar las prácticas pedagógicas virtuales y garantizar un proceso educativo efectivo y significativo para los alumnos.

Referencias bibliográficas

Anaya Sánchez, Y. (2022). *Práctica pedagógica preprofesional de estudiantes de educación inicial de una universidad nacional* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81717

Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*, 41-88. https://n9.cl/v2au7

Barberi Ruiz, O., Garrido Sacán, J. y Cabrera Vintimilla, J. (2021). La Educación Inicial virtual en contexto de pandemia COVID-19. Aciertos y desafíos: una Aproximación desde la praxis preprofesional de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Mamakuna*, *16*, 77-87. http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2157/1/77-87.pdf

Cuyubamba-Zevallos, N., Pérez-Santivañez, C. y Campos-Salvatierra, O. (2022). La práctica pedagógica docente en entornos virtuales en las instituciones educativas de Educación Inicial de la provincia de Pasco 2021. En *Redes sociales y ciudadanía* (pp. 633-641). Comunicar Ediciones. https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-083.pdf

D'aubeterre, L. y Castellanos, R. (2019). Neopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural Bilingüe (Ecuador). En S. Alonso, J. Romero, C. Rodríguez y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.1485-1494). Dykinson.

Gélin, O., Jogneaux, C. y Sochala, L. (2022). *Les interactions en classe à distance note de synthèse.* Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. https://hal.science/hal-03930204v2/document

Hatch, B. (2021). A New Paradigm for Early Childhood Education: Opening doors through virtual kindergarten. *Migrant Education*, *97*(2), 60-63. https://doi.org/10.1080/00094056.2021.1900768

Mayorga-Núñez, V. y Llerena-Novoa, F. (2021). Rol de la familia en la educación virtual del nivel inicial. *Retos de la Ciencia*, *5*, 23-41. https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.03

Ponce, P. y Arroyo, Z. (2022). Estrategia didáctica para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual en niños de Educación Inicial. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, *10*(20), 18-27. https://doi.org/10.36825/RITI.10.20.002

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: génèse et usages. *Recherche et Formation*, *75*, 127-130. http://rechercheformation.revues.org/2190

Sánchez, D., Mayla, N., Guerrón, E. y Garcés, A. (2021). COVID-19 y los desafíos de la docencia infantil en Ecuador. *Revista Cognosis*, *3*(6), 123-128. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4317/4177

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001

Zhunio-Ordoñez, S. y Castro-Salazar, A. (2021). Educación inicial y pandemia: Retos docentes. *CIENCIAMATRIA*, *7*(13), 210-229. https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.481

Capítulo 10. Escuelas coaprendientes coformadoras: retos de un proceso de acompañamiento formativo en la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador. Caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC

Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado*
luis.daubeterre@unae.edu.ec
Silverio Jesús González Téllez*
silverio.gonzalez@unae.edu.ec
Daysi Karina Flores Chuquimarca*
daysi.flores@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) ABC de San Pablo de Tenta es una escuela rural ubicada en el barrio Membrillo: una comunidad rural indígena de la etnia *kichwa*-saraguro de los Andes ecuatorianos, del cantón Saraguro, provincia Loja (Ecuador). La unidad educativa ofrece Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato; atiende a 510 alumnos (202 niños y 308 niñas) provenientes de 19 comunidades de 3 parroquias vecinas. Allí laboran 22 docentes y 3 administrativos. El contacto institucional con la Universidad Nacional de Educación (UNAE) inició en 2017 con las prácticas preprofesionales de estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Estas

permitieron observar —de forma sistemática— las rutinas pedagógicas de los docentes de esta escuela, cuyas didácticas contradecían los principios vigentes del Modelo Pedagógico-Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana (MOSEIB) (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB], 2019).

Luego de realizar un diagnóstico situacional, en junio 2018, se inició un primer proyecto de investigación titulado "Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación en Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador)" mediante un convenio entre la UECIB ABC, la UNAE y el Instituto Francés de Educación (IFE) adscrito a la Escuela Normal Superior de Lyon, Francia. En dicho proyecto participaron —como coinvestigadores— cinco maestros indígenas *kichwa*-saraguro y un maestro mestizo. El proyecto culminó en pleno confinamiento general impuesto por la pandemia COVID-19, en el año 2020, con entrevistas y grupos focales virtuales de videoanálisis, en auto, co y aloconfrontación con los docentes participantes de la escuela ABC y con expertos en formación docente de la UNAE. Se lograron algunos cambios en la praxis de estos docentes y también el desarrollo de una plataforma digital *online* como repositorio descriptivo de este proceso de videoformación y como tecnodispositivo para la formación profesional de otros docentes (D'aubeterre y Castellanos, 2020).

Partiendo de esta experiencia, se realizó un segundo proyecto con toda la comunidad educativa de la institución para fomentar experiencias colaborativas de mejora continua de los procesos pedagógicos de la escuela EIB, en función de los estándares de calidad educativa del Ministerio de Educación ecuatoriano. El proyecto se inició en octubre del 2020, estando todavía con el Plan de Emergencia Educativa nacional, causada por la pandemia del COVID-19.

Se respondió a la urgente solicitud de la entonces directora de la institución para entrenar a los docentes de la UECIB ABC en el manejo de plataformas (Zoom, Team y Google Classroom) y aplicaciones digitales

(PowerPoint, PADLET y Quizizz), a fin de capacitarlos para el desarrollo de las clases virtuales que debían organizar con una pequeña cantidad de estudiantes que tenían equipos digitales y conexión a Internet (30 % aproximadamente). Todo ello se realizó siguiendo instrucciones del Ministerio de Educación ecuatoriano y de la Secretaría Nacional del Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Descripción del problema

Los problemas registrados en esta escuela rural indígena de EIB pueden resumirse de la siguiente manera:

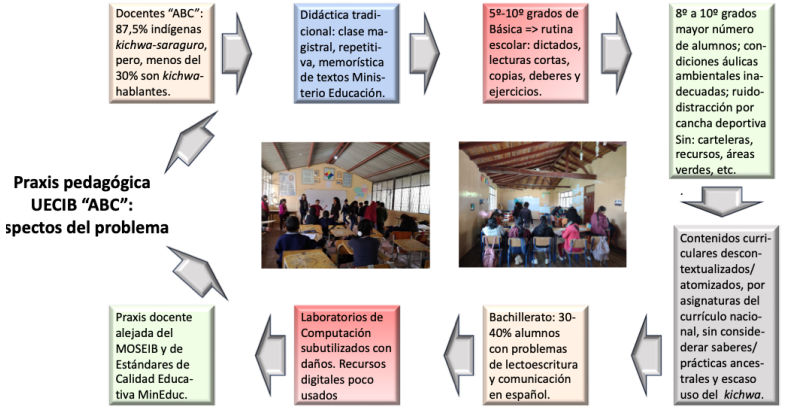
a. Aunque la mayoría de los docentes (87.5 %) es indígena *kichwa*-saraguro, menos del 30 % es *kichwa* hablante y no tiene competencias lingüísticas (comprensión, lectura y escritura) en esta lengua ancestral. Asimismo, la mayoría de los alumnos tampoco habla el *kichwa*: sus padres ya no son *kichwa* hablantes. Ello indica un creciente desuso comunitario de la lengua en mención.
b. Didáctica tradicional de la clase magistral del docente, con uso recurrente de textos escolares oficiales que el Ministerio de Educación distribuye gratuitamente a nivel nacional.
c. Entre quinto y décimo grado de Educación Básica las rutinas escolares consistían en dictados, lecturas cortas de un alumno a otro, uso de cuadernos y pizarrón para escribir dictados, ejercicios y tareas a los alumnos.
d. En octavo, noveno y décimo grado había una mayor concentración de alumnos en la institución (grupos de 25 a 32 alumnos), en condiciones áulicas y ambientales inadecuadas (falta de insonorización de aulas, ruido y distracción por cercanía de una cancha deportiva, ausencia de carteleras, falta de recursos materiales de aprendizaje, ausencia de áreas verdes y jardines, etc.). De 30 a 40 % de alumnos presentó

dificultades comunicativas y de lectoescritura al exponer sus trabajos individuales o grupales.

e. En general, los contenidos curriculares estaban descontextualizados y atomizados, distribuidos en áreas de conocimiento (asignaturas) del currículo nacional de Educación Básica hispano, sin considerar saberes y prácticas ancestrales de la comunidad, y con muy escaso uso de la lengua *kichwa*. Todo ello, en contradicción con el currículo de la nacionalidad *kichwa* y el modelo pedagógico de la EIB-MOSEIB (SESEIB, 2019).
f. No se consideraban los conocimientos previos de los alumnos.
g. Ausencia de material didáctico bilingüe específico (*kichwa*-español).
h. En primero, segundo y tercero de Bachillerato prevalecía la clase magistral, aunque se organizaba a los alumnos en pequeños grupos para realizar actividades colaborativas; muchos de ellos con dificultades comunicativas y de lectoescritura.
i. Evaluación basada en exámenes escritos y orales con respuestas memorizadas.
j. Subutilización de dos laboratorios de computación y muy poco uso de recursos digitales para la enseñanza-aprendizaje. Parte de los equipos de computación estaban dañados y con programas informáticos desactualizados.
k. Aunque la escuela tiene conexión a Internet, no se utiliza en las clases para desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje ni para fomentar el desarrollo práctico de competencias digitales en docentes y alumnos.

En síntesis, el uso repetitivo y memorístico de los contenidos de los textos escolares constituía el núcleo de las didácticas y de la cotidianidad áulica que, posteriormente, implicaba una evaluación en la cual los estudiantes debían repetir los contenidos "aprendidos" del texto. Este tipo de praxis docente está muy alejado de la excelencia educativa que plantean los estándares de calidad educativa ecuatorianos (2012).

Figura 1. Esquema descriptivo del problema pedagógico



Fuente: elaboración propia

Estas observaciones convergen con análisis críticos de investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre la EIB ecuatoriana (Sánchez y Rhea, 2020; Vernimmen, 2019; Rodríguez, 2017; Ortiz *et al.*, 2015; Fabara, 2013; Conejo Arellano, 2008) y con evaluaciones de los docentes de la EIB, elaboradas por el Instituto Nacional de Evaluación (Ineval, 2018), en la prueba nacional Ser Maestro.

No obstante, en observaciones áulicas más recientes, realizadas en la UECIB ABC entre 2021 y 2023, se registraron algunos cambios en las actuaciones docentes: muchos de ellos exponían ejemplos contextualizados sobre conceptos, nociones o procedimientos; también explicaban operaciones de cálculo matemático en algunas situaciones comunes de la vida social comunitaria y se fueron incorporando a las clases, elementos de los saberes y prácticas de la cultura ancestral *kichwa*-saraguro; todo ello como parte de un lento proceso de aplicación del currículo integrado propuesto por el MOSEIB y el currículo de las nacionalidades para la EIB.

A pesar de estas iniciativas, al no disponer de libros ni de recursos para una enseñanza-aprendizaje con pertinencia lingüística y cultural,

persiste el uso recurrente de los textos escolares del Ministerio de Educación ecuatoriano. Asimismo, persiste el uso de estrategias didácticas tradicionales repetitivas y centradas en la figura del docente.

Por lo demás, se entiende la dificultad de contextualizar los contenidos curriculares de las áreas de aprendizaje, ya que cada docente debe hacer un esfuerzo para articularlos y adecuarlos a las prácticas y realidades socioculturales de la comunidad local. Aunque ello ha comenzado a realizarse desde hace dos años, aún no se ha sistematizado en todos los docentes de todos los grados escolares.

Objetivos

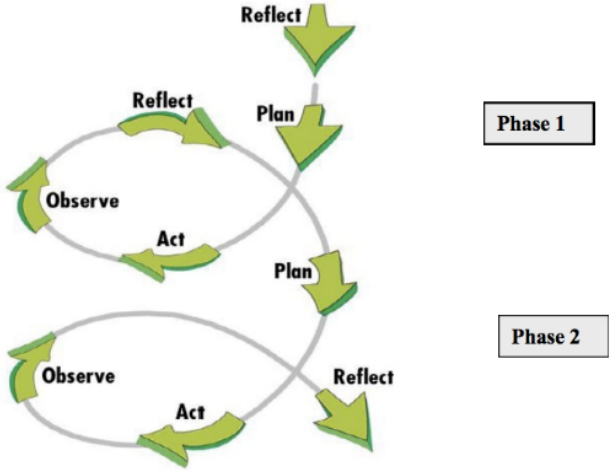
Partiendo de la situación general descrita, para este segundo proyecto se planteó a) fortalecer las competencias profesionales pedagógicas docentes de la UECIB ABC, en función de los principios del modelo pedagógico de la EIB (MOSEIB, 2019) y de los estándares de calidad educativa ecuatorianos (Ministerio de Educación, 2012), a fin de optimizar las condiciones y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de esta institución; b) acompañar en un autodiagnóstico institucional (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) siguiendo las tres dimensiones de los estándares de calidad educativa del Ministerio de Educación ecuatoriano (gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente) y c) diseñar estrategias pedagógicas consensuadas con la comunidad docente para superar/resolver debilidades y falencias estructurales y funcionales diagnosticadas.

Descripción y análisis del proceso investigativo

Para desarrollar este proceso de investigación colaborativa en territorio, se asumió la perspectiva metodológica de la investigación acción participativa (IAP); consecuentemente, se asumieron sus presupuestos teórico-metodológicos, epistemológicos y éticos (Fals Borda, 2007; Kemmis, 2009; Colmenares, 2012), pues plantean transformar la praxis cotidiana (en este caso, de esta escuela), desde el involucramiento individual y

colectivo de los actores sociales, la colaboratividad y el respeto mutuo. Para ello, se ejecutaron las acciones recurrentes de la IAP; a saber: observar, diagnosticar, planificar, actuar, reflexionar-valorar en forma de espiral (Kemmis, 2009).

Figura 2. Espiral metodológica-procedimental de la IAP



Fuente: Morado (2017, s. p., a partir de Carr y Kemmis, 1986)

Una vez definidos estos aspectos metodológicos, entre septiembre 2020 y julio 2021, se llevó a cabo el "Taller de capacitación en uso de recursos, herramientas y plataformas digitales para la EIB en pandemia", permitiendo que más de la mitad de los docentes (10 de 16) de la UECIB ABC culminasen su capacitación sobre el manejo de las plataformas Zoom, Team y Google Classroom y el uso de las aplicaciones digitales PowerPoint, PADLET y Quizizz. Con esto mejoraron el nivel de eficacia y eficiencia en las clases virtuales con sus alumnos y obtuvieron un certificado de la universidad. Hubo un vivo interés para aplicar estos conocimientos debido a la emergencia educativa del momento. Sin embargo, vinieron las vacaciones escolares y, al iniciar el nuevo año escolar (2021-2022), se produjo el retorno progresivo a las clases presenciales. Como

consecuencia de esto, los docentes retomaron sus hábitos anteriores con pocas o ningunas modificaciones.

En ese momento, la Dirección Zonal 7 de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe designó a un nuevo director para la UECIB ABC, el licenciado M. J. Dicho cambio trajo un retraso en el proyecto; por ello fue necesario esperar a que el nuevo director conociera los procesos administrativos escolares, organizara su equipo de gestión interno e hiciera una evaluación institucional de la gestión anterior. No conocía la comunidad educativa y, aunque fue maestro de EIB, su mayor experiencia había sido en la administración pública, en calidad de vicealcalde de otra comunidad indígena *kichwa*-saraguro.

Adicionalmente, el retorno a las clases presenciales dificultó a) la presencia de los investigadores en la institución, ya que esta escuela se encuentra a 156 km de la universidad y b) la posibilidad de hacer acompañamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes en la institución, quienes ya no querían continuar con los encuentros y asesorías virtuales de antes. Esto implicó que, entre septiembre y octubre de 2021, no hubo actividades con ellos. A mediados de noviembre, se organizó un primer encuentro virtual con el nuevo director de la escuela, a fin de conocernos e intercambiar información acerca del proyecto, sus objetivos y la metodología de la investigación, las actividades últimas desarrolladas con los docentes de la institución y lo que quedaba por realizarse. Hubo convergencia de criterios respecto a la gestión escolar que el nuevo director, quien se propuso enrumbar a la institución hacia la aplicación del Modelo Del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB, 2019), siguiendo las recomendaciones de la Secretaría Nacional y la Dirección Zonal 7 de la Educación Intercultural Bilingüe.

De forma posterior, se retomaron los talleres de actualización docente, pero esta vez sobre estrategias didácticas activas adaptadas al contexto local. Se hicieron reuniones con todos los docentes para iniciar un diagnóstico jerarquizado de necesidades de formación didáctica mediante un cuestionario. En marzo de 2022 se inició un taller con cuatro sesiones presenciales sobre el aula invertida (*flipped classroom*) y la microplanificación de clases utilizando la Guía de Interaprendizaje

aplicada en la EIB. Estos talleres presenciales se complementaron y alternaron con cuatro encuentros virtuales en la plataforma Zoom, pero la asistencia y participación docente a estos encuentros bajó considerablemente a un 30 %.

Entre mayo-abril de 2022 se comenzó a aplicar el programa Néopass@ction[22] de videoformación docente (Ria, 2014) con dos docentes. Para estas alturas, el programa ya se había adaptado y utilizado en este contexto entre 2018-2020, aunque solo con seis maestros de esta escuela (D'aubeterre y Castellanos, 2019).

La aplicación de este programa implicó el videoregistro de las clases de unos pocos docentes voluntarios para que 1) analizaran videos de sus clases (autoconfrontación); 2) participaran de un videoanálisis entre colegas docentes (coconfrontación); 3) para que los profesores expertos en formación de la UNAE analizaran los mismos videos (aloconfrontación), ofreciendo recomendaciones didácticas para los docentes participantes de la UECIB ABC y 4) para que, en grupos focales, los docentes analizaran las retroalimentaciones de los expertos de la universidad sobre los tiempos críticos de sus propios videos.

En paralelo, los procesos de videoanálisis fueron grabados en video. De todo este corpus-video digital se hiso una edición selectiva de cápsulas de videos cortos (2-6 minutos) sobre las auto, co y aloconfrontaciones de los videos; los cuales fueron alojados en la página web del proyecto.

Todo este proceso permitió que los docentes detectaran y decidieran, tanto a nivel individual como grupal, los aspectos que podrían mejorar de sus propias prácticas pedagógicas, a fin de planificar y crear mejores condiciones de aprendizaje activo y significativo para sus alumnos.

---

22 "El programa de videoformación docente Néopass@ction implica constituir un corpus organizado temáticamente a partir de series de videos cortos (cápsulas), grabados durante las clases de los docentes, a fin de identificar y seleccionar extractos de situaciones 'típicas' y 'críticas' de la praxis áulica, ofreciendo una variedad ordenada de puntos de vista de investigadores, docentes, expertos en formación docente, sobre una misma situación de trabajo, para incrementar y enriquecer su inteligibilidad y su potencialidad de mejora pedagógica" (D'aubeterre y Castellanos, 2019, pp. 1486-1487).

En una fase posterior del proyecto, cuando los docentes ya empleaban las didácticas activas en las cuales se estaban formando, se volvió a grabar sus clases en videos para proceder, nuevamente, a realizar un videoanálisis de las auto, co y aloconfrontaciones. De esta forma, progresivamente, la escuela se fue convirtiendo en una institución educativa coaprendiente y coformadora.

Sobre el autoanálisis institucional

En abril de 2022 surgió una interesante coyuntura para el proyecto, ya que la Dirección Zonal 7 de EIB exigió al director de esta escuela que realizara una autoevaluación institucional aplicando los Estándares de Calidad Educativa (2017), siguiendo un formato en el cual se formulara el proyecto educativo comunitario de la UECIB ABC. A medida que se incrementaba la interacción de los investigadores con el director de la escuela, se compartieron algunos criterios técnicos sobre el proceso de autoanálisis institucional. Había plena convergencia entre los objetivos del proyecto de mejora continua de los procesos escolares (gestión docente, curricular, administrativa y comunitaria) y la necesidad de aplicar los estándares de calidad educativa como criterios técnicos para diagnosticar cómo estaba funcionando la UECIB ABC y, a partir de dicho autodiagnóstico, elaborar el nuevo proyecto educativo comunitario de la institución para los próximos cinco años, respondiendo, además, a la tarea solicitada por la Dirección Zonal 7 de EIB.

El director lideró este proceso, designando tres comisiones de docentes de la institución para diseñar los instrumentos curriculares de la UECIB ABC: proyecto educativo comunitario (PEC), proyecto pedagógico comunitario (PPC) y proyecto curricular comunitario (PCC). Lamentablemente, la dinámica de estas comisiones no contempló un trabajo participativo con todos los docentes y miembros de la comunidad, en talleres de análisis y discusión acerca de los distintas fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) de las escuelas. Es decir, no se siguieron los criterios sugeridos por los investigadores según lo planteado en los Estándares de Calidad Educativa (2017) ecuatorianos

para las dimensiones de gestión comunitaria, administrativa, directiva y desempeño docente. En las asambleas generales, los investigadores sirvieron de mediadores y generaron dinámicas para motivar la participación de todos. No obstante, de los veintidós docentes de esta escuela, además del director, solamente tres docentes tomaban la palabra y expresaban su opinión, eventualmente, uno que otro se atrevía a expresar algo de lo que pensaba.

El análisis FODA —realizado sobre la gestión docente, curricular, administrativa y comunitaria de la escuela— se hizo en pequeños grupos de dos a tres docentes liderados por el director. Posteriormente, se entregó a los investigadores el formato de análisis utilizado, con los resultados de estas comisiones, para que los revisaran e hicieran sugerencias de mejora o cambio, con recomendaciones técnicas. En síntesis, se obtuvo lo siguiente: a) no hubo un análisis participativo de aspectos relacionados con el desempeño administrativo y docente y b) tampoco se reconocieron muchas de las actividades de formación que la UNAE había realizado con los docentes de la UECIB ABC.

Aunque muchas de las recomendaciones de cambio hechas por los investigadores fueron bien aceptadas, algunas que incidían positivamente en la evaluación no fueron consideradas, ya que el director asumió una instrucción de la Dirección Zonal 7 de EIB, según la cual era preferible que la evaluación institucional fuese más bien negativa, a fin de que los indicadores de gestión fuesen más fácilmente mejorables. Los documentos curriculares, así redactados, fueron socializados por el director con el personal docente de la UECIB ABC y, luego, fueron expuestos de forma muy resumida a los padres, madres, representantes y líderes comunitarios en una asamblea general, en la cual los investigadores tampoco participaron. Por supuesto, aunque este proceso no fue realizado técnicamente de la manera más adecuada, las decisiones tomadas por el director y su equipo de gestión escolar fueron respetadas por los investigadores como parte del compromiso ético de un acompañamiento colaborativo.

Por todo lo expuesto, se indicó al director de la escuela la pertinencia de retomar el documento de la autoevaluación institucional,

a fin de analizarlo con el colectivo docente en lo concerniente a 1) los aspectos más críticos encontrados en cada una de las dimensiones de los Estándares de Calidad Educativa y 2) las acciones previstas para corregir estos aspectos, de acuerdo con los documentos curriculares redactados: PEC, PPC y PCC de la escuela ABC.

La intención de hacer este análisis compartido con los docentes y la comunidad educativa fue que todos se apropiaran del proceso de planificación y la ejecución de las acciones de mejora continua de los indicadores de la gestión comunitaria, administrativa, directiva y de desempeño docente; para lo cual los investigadores apoyarían el proceso. Esto fue aceptado.

Así, el primero de estos talleres se realizó el 6 de junio del 2022 con una amplia participación de los maestros de la institución. En él se expresó la intención y compromiso de varios de ellos para involucrarse y apoyar las acciones de mejora continua de los procesos pedagógicos, apoyándose en los investigadores de la UNAE. Se aprobó continuar esta actividad los días lunes de las tres primeras semanas del mes de junio antes del período vacacional, con la presencia de los investigadores. Sin embargo, debido al paro nacional que duró dieciocho días (junio 2022), convocado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) y otras organizaciones sociales, no fue posible realizar esta actividad. Por lo cual, la misma quedó pendiente para el inicio del siguiente año lectivo escolar: septiembre 2022-julio 2023.

Otro de los aspectos problemáticos percibidos y discutidos por el equipo de investigadores fue la relación que tenían los docentes de esta institución con el tiempo laboral. Oficialmente, el Ministerio de Educación (2022) establece que la jornada laboral docente de Educación Básica es de ocho horas diarias (cuarenta por semana), distribuidas en seis horas y treinta minutos de labor pedagógica en la escuela (clases, reuniones, atención a representantes, refuerzo, supervisión y evaluación de alumnos) y una hora y treinta minutos en actividades de gestión (planificación, revisión y evaluación, diseño de materiales pedagógicos, asistencia a cursos de actualización/formación, investigar, etc.), fuera o dentro de la institución (opcional).

Sin embargo, en su mayoría, los docentes de la escuela ABC siempre ofrecían resistencia y se mostraban incómodos cuando se les solicitaba hacer alguna actividad fuera del horario de clases. Aunque hacían sus planificaciones semanales, mensuales y quimestrales, la percepción del tiempo laboral por los maestros de la escuela tendía a ser muy rígida, ceñida al estricto cumplimiento de la carga horaria de las clases, lo que dificultaba hacer proyecciones flexibles de escenarios de trabajo distintos al que ya conocían en sus rutinas escolares. Desde una lectura psicoantropológica, se entiende que el tiempo es más bien una temporalidad, es decir: no es una variable objetiva medible con relojes, sino un proceso vivencial de las acciones propias y ajenas que se construye, dinámica e intersubjetivamente, en el mundo de vida compartido en esta comunidad educativa indígena, en interacción con el mundo de vida mestizo del cual forman parte los investigadores de la UNAE. Este es uno de los aspectos propios de la complejidad antropológica intercultural implicada en el trabajo con actores educativos de las comunidades indígenas en las cuales se despliega la EIB.

Todo lo descrito lleva a pensar que la continuidad de las acciones coaprendientes y coformadoras de una escuela requiere de una comunidad de docentes en condiciones laborales estables y comprometidos con la acción de mejora continua de procesos. De este modo, se podría hacer un acompañamiento de seguimiento a distancia.

Síntesis de resultados

Luego de dos años de trabajo de campo accidentado e interrumpido por las situaciones descritas, en este proyecto de acompañamiento formativo se lograron algunos de los objetivos propuestos.

a. Si bien no se aplicaron los criterios procedimentales apropiados, se realizó un autodiagnóstico institucional aplicando la matriz FODA, en las tres dimensiones de los Estándares de Calidad Educativa (2012) ecuatorianos (gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente). Esto permitió una actualización

importante de los documentos curriculares de la UECIB ABC: PEC, PPC y PCC; los cuales orientaron la gestión escolar.

b. Como resultado de lo anterior, mediante una serie de talleres participativos, se hizo el diseño de estrategias y acciones de la comunidad educativa para superar/resolver las debilidades estructurales y funcionales diagnosticadas.
c. Siguiendo la misma dinámica de talleres participativos con los docentes de la UECIB ABC, se evaluó de forma colaborativa las acciones de videoformación docente desarrolladas con el método Néopass@ction, donde participaron apenas cinco docentes voluntarios.
d. Se hizo un registro videográfico de las principales actividades del proyecto.
e. Se planificó la integración de las cápsulas de videos realizados, en este segundo proyecto, a la plataforma digital Néopass@ction-UNAE-EIB, diseñada en el anterior proyecto, en tanto repositorio de las experiencias de videoformación docente en la UECIB ABC (consultar el siguiente enlace: https://neopassactionecuad.wixsite.com/neopasstionecuador).

Conclusión

Haciendo un balance experiencial, desde el año 2017 hasta el 2023, entre la UNAE y la UECIB ABC, hubo un rico intercambio de variadas experiencias educativas.

Primeramente, a través de las prácticas preprofesionales de inmersión con estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, quienes, durante períodos de cinco a tres semanas, tuvieron un positivo efecto revitalizador en esta comunidad educativa. Cada vez que fueron a la institución educativa, los practicantes colaboraron con la microplanificación y la realización de clases junto con los docentes de esta escuela, mostrándoles la aplicación de didácticas activas lúdicas, colaborativas, extraáulicas, etc. Elaboraron, además, recursos concretos, digitales y mixtos de aprendizaje, así como también ambientes digitales de

aprendizaje con sus computadores portátiles, tabletas y teléfonos celulares. Adicionalmente, una docena de estudiantes de la UNAE realizó sus trabajos de grado, abordando problemas pedagógicos encontrados en esta institución educativa y proponiendo soluciones posibles a los mismos.

Por otra parte, el efecto positivo del primer proyecto de investigación colaborativa de videoformación docente, donde se aplicó el programa Néopass@ction (2018-2020), se vio disminuido, porque cinco de los docentes participantes del estudio se retiraron de la institución por diversas razones: jubilación, cambio de trabajo o renuncia.

En cuanto a la expectativa de abordaje sistémico de este segundo proyecto, su objetivo fue desarrollar —en el colectivo docente de la UECIB ABC— no solamente competencias pedagógicas profesionales respecto a la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, centrados en sus estudiantes y con mayor flexibilidad curricular, acorde con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2019), sino también conformar una comunidad profesional de aprendizaje colaborativo con miras a emprender una mejora continua de todos los procesos escolares considerados en los Estándares de Calidad Educativa ecuatorianos (gestión comunitaria, administrativa, directiva y de desempeño docente), contextualizándolos a sus realidades comunitarias particulares.

Probablemente, esto sea posible de lograr a condición de contar con un pequeño grupo docente que asuma la conducción de este proceso de coaprendizaje colaborativo institucional. Siendo así, los investigadores continuarían con un acompañamiento a distancia y desarrollando proyectos de videoformación con docentes de otras instituciones educativas de EIB, con miras a constituir una red de escuelas coaprendientes y coformadoras.

A pesar del tiempo de presencia de los investigadores de la UNAE en esta escuela (interrumpido por año y medio de la pandemia del COVID-19), y de las experiencias pedagógicas allí realizadas, aún no se ha llegado a consolidar procesos de cambio significativo en la praxis de la mayoría de los docentes de esta institución. Sin embargo, se mantiene

el apoyo institucional para constituir una comunidad profesional de coaprendizaje y coformación a partir de la voluntad y el compromiso de sus docentes.

Sin duda, este es un reto local, pero que se conecta con un proyecto nacional mayor: construir una EIB del siglo XXI desde las particularidades etnoculturales del Ecuador, mediante experiencias comunitarias locales (como esta), de empoderamiento pedagógico transformador de las prácticas escolares de y con los docentes indígenas y mestizos ecuatorianos de la EIB.

Referencias bibliográficas

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, *3*(1), 102-115. https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La Educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Editorial CEPAL.

Cóndor B. y Remache M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, *2*(1), 116-131. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1436

Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Alteridad*, *3*(82), 64-82. https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04

D'aubeterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En S. García, J. Romero, C. Rodríguez, y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1485-1494). Dykinson.

Deming, W. (1986). *Out of the Crisis*. MIT Press.

Esquivel, Á., León, R. y Castellanos G. (2017). Mejora continua de los procesos de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior ecuatorianas. Revista *Retos de la Dirección*, *11*(2), 56-72. http://scielo.sld.cu/pdf/rdir/v11n2/rdir05217.pdf

Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. *Cuadernos del Contrato Social por la Educación, 8.* La Caracola Editores.

Fals Borda, O. (2007). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *FORUM, Latin American Studies Association*, *37*(4), 7-17. https://doi.org/10.25054/2027257X.2194

Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C. y García, M. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval]. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice based practice. *Educational Action Research*, *17*(3), 463-474. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790903093284

Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2012). *Estándares de calidad educativa.* Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa.* Ministerio de Educación del Ecuador.

Montes, N. (12 de junio de 2013). ¿Qué implica hablar de calidad educativa? *El Clarín*. https://www.clarin.com/educacion/implica-hablar-calidad-educativa_0_Bk94sSPivmg.html?srsltid=AfmBOoqrm3TjhjpTxZpEN-Fo7w34pbPxlPdWIJupbT25YrvYw_M5ukw7-

Morado, M. (2017). El acompañamiento tecnopedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. Actualidades Investigativas En Educación, 17(3), 1-25. https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29688

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible.* Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: génèse et usages. *Recherche et Formation*, *75*, 127-130. http://rechercheformation.revues.org/2190

Rodríguez Cruz, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador: Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, *38*(1), 41-55. https://www.redalyc.org/journal/1808/180852721003/html/

Sánchez-Raza, V. y Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Revista Cátedra*, *3*(1), 46-58. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1988

Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB]. (2019). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.* Ministerio de Educación.

Soto, S., Sánchez, T., Martillo, E. y Sarmiento, C. (2015). Calidad Educativa en Ecuador. En T. Sánchez, E. Guzmán y E. González (Coords.), *Calidad Educativa* (pp. 11-33). UTMACH.

Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, *14*(2), 162-171. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01

Capítulo 11. Tecnopedagogía en la Educación Intercultural Bilingüe: diseño de una propuesta de formación docente

Daysi Karina Flores Chuquimarca
daysi.flores@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

En el ámbito de la educación, los factores económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos inciden en la forma de concebir los ambientes de aprendizaje. Como indica Romero (2018), los contextos varían según los sistemas sociales que proporcionan distinciones en lo institucional y sociopolítico; por tanto, inciden en la concepción de valores, creencias, contenidos y aprendizajes. Esto explicaría que los centros de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ecuador enfrenten transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes niveles de concreción curricular porque, frecuentemente, se analiza la aplicación de los principios pedagógicos y curriculares del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2017), en función de los diversos contextos y necesidades de los actores educativos.

Analizar y repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la EIB ha permitido experimentar nuevas dinámicas y estrategias pedagógicas más flexibles que se ajusten a las necesidades y requerimientos actuales de los estudiantes. En este sentido, en los últimos dos años, la diversificación de los recursos didácticos y sus procesos ha sido evidente, a

través de las nuevas formas y modalidades de aprendizaje, basadas en las tendencias actuales que emergen desde las tecnologías de la información y comunicación (TIC), transformadas, por su aplicación en los contextos educativos, en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y, aplicadas en contextos sociales, en tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP).

Muchas veces estas tecnologías forman parte del proceso escolar sin que haya en los actores educativos una clara intencionalidad pedagógica o también se imponen de forma emergente, tal como ocurrió en el año escolar 2020-2021, durante el confinamiento nacional-global impuesto por la pandemia del COVID-19.

Por otra parte, entre los principales problemas pedagógicos —evidenciados en las observaciones áulicas realizadas en diversas instituciones educativas de EIB— se registra una reiterada didáctica tradicional, expositiva, memorística y repetitiva centrada en el docente; donde los recursos utilizados más frecuentemente son los textos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc), la pizarra y los cuadernos. Asimismo, se encuentra una falta de materiales para el aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística; un mínimo uso de las TIC, TAC o TEP y contenidos curriculares descontextualizados y parcelados en áreas-asignaturas sin considerar que, en la EIB, se trabaja por áreas integradas. Todos estos factores constituyen en barreras de aprendizaje que limitan o impiden construir una EIB inclusiva y de calidad.

Con estos antecedentes, el proyecto Escuelas Coaprendientes y Coformadoras de la Universidad Nacional de Educación llevó a cabo un proceso de investigación-acción participativa, generando una comunidad de aprendizaje coaprendiente, en donde los actores educativos, directivos y docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) ABC de San Pablo de Tenta (cantón Saraguro, provincia de Loja) realizaron talleres de capacitación y tuvieron el acompañamiento profesional para implementar recursos y estrategias didácticas innovadoras que posibilitaron responder a las exigencias actuales y a los lineamientos pedagógicos establecidos en el MOSEIB. Como indica Flores (2023), esta experiencia permitió replantear las acciones de los

componentes pedagógicos de la EIB, diseñando escenarios de aprendizaje y aplicando los principios pedagógicos del modelo pedagógico de la EIB en las aulas, sabiendo de primera mano cómo se sienten los docentes, qué necesitan, cuáles son sus miedos y, también, sus fortalezas.

La tecnopedagogía como proceso de transformación

El auge de los recursos y herramientas tecnológicas de la web 2.0 y la web 3.0 ha transformado las prácticas pedagógicas y didácticas de los procesos de enseñanza- aprendizaje, dando paso a diversas modalidades de aprendizaje y a tendencias educativas que favorecen el desarrollo de la creatividad, estimulando el trabajo cooperativo y otras competencias necesarias en el siglo XXI. En ese sentido, para Rodríguez de los Ríos *et al*. (2022), estas herramientas digitales hacen evidente la importancia del diseño tecnopedagógico, considerado como un conjunto de conocimientos, procedimientos y estrategias metodológicas para el desarrollo de clases en la modalidad virtual, a distancia, híbrida o remota, pero también haciendo más sofisticada la educación *b-learning*, *e-learning*, *m-learning*, entre otras (Mejía *et al*., 2021).

Por su parte, Balladares y Valverde (2022) plantean un modelo tecnopedagógico desde los aportes del *technological pedagogical content knowledge* (TPACK) como un referente epistemológico y lo sitúan como un marco teórico-conceptual pertinente para el desarrollo de competencias digitales docentes, puesto que la integración de la tecnología debe dialogar y entrar en relación con los conocimientos curriculares y pedagógicos, con la finalidad de lograr una educación integrada con la tecnología y una docencia mediada por las TIC. Con ello, los escenarios de transformación contribuyen a integrar procesos dinámicos, flexibles e interactivos que respondan a la diversidad de los estudiantes. Como indican Guillen y Flores (2019), es importante el dominio de cada uno de estos conocimientos (curricular, pedagógico y tecnológico) para que el docente pueda aplicarlos en el momento necesario.

De acuerdo con Garduño (2017), un modelo es el paso de la teoría a la práctica y de la reflexión a la acción. Asimismo, en su propuesta

concibe que los elementos de un modelo parten del triángulo pedagógico (estudiante, docente y contenido), asentado en un enfoque sociocultural que prioriza las pasiones, los intereses y las necesidades de los participantes, además de la relación contextual de los contenidos para darle sentido, significatividad y concreción a partir de una transformación práctica en un ambiente de aprendizaje, presencial, virtual o mixto. En cuanto a los elementos del modelo para la gestión tecnopedagógica, Garduño (2017) los define como un conjunto de actividades de convergencia destinadas al logro de una intención formativa, y considera las siguientes:

- Una gestión de la información que permita evitar el riesgo de la infoxicación.
- Una gestión del conocimiento propiciando actividades que generen, contrasten, compartan, construyan y difundan el saber científico como insumo para el aprendizaje.
- Una gestión del aprendizaje considerando actividades didácticas que propicien significación, movilización y transferencia de habilidades para transformar la información en conocimiento, a través de contenidos digitales.
- Una gestión administrativa destinada a resolver problemas de infraestructura para el acceso, conectividad, alfabetización, aplicación y concreción de las TIC en los procesos formativos.

En ese sentido, la tecnopedagogía instituye una estrecha relación entre la pedagogía y la tecnología, lo que permite el análisis y la reflexión de los componentes pedagógicos en función de las nuevas condiciones y tendencias tecnológicas; pero, principalmente, considerando las dinámicas de interacción y construcción del conocimiento por parte del aprendiente, constituyéndose en el escenario ideal para el desarrollo de competencias. En suma, se hace evidente la relevancia de la tecnopedagogía como proceso cíclico y recursivo de mejora de los procesos educativos priorizando la comprensión de lo pedagógico.

El rol del docente y sus competencias

El docente asume un rol protagónico en el diseño, organización y gestión de los escenarios y ambientes de aprendizaje que materializan las decisiones y acciones a nivel macro y mesocurricular, que le dan sentido y forma al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como refiere Ruay (2010), el docente trabaja en un mundo posmoderno donde su tarea es cada vez más difusa por la cantidad de situaciones y problemáticas emergentes a enfrentar; lo que crea la necesidad de aprender a comprender, explicar e interpretar los nuevos momentos históricos y culturales de la sociedad. De allí, la necesidad continua de perfeccionamiento y capacitación docente que le permita adquirir las competencias (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores) necesarias para afrontar los desafíos e incertidumbres de la sociedad actual.

Los nuevos modelos pedagógicos y sus metodologías transforman no solo la concepción del aula de clase, sino que le dan un nuevo posicionamiento y significado al rol del docente como mediador y facilitador del aprendizaje, diseñando situaciones retadoras para que los estudiantes exploren, experimenten, analicen y propongan; y así desarrollen habilidades cognitivas básicas y superiores de acuerdo con las necesidades y características de cada estudiante.

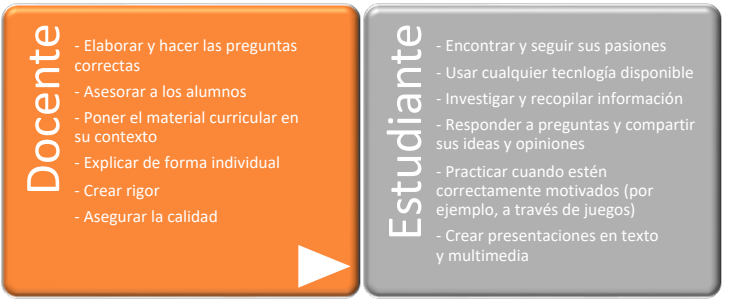
Enseñar y aprender en la era digital, para Viñals y Cuenca (2016), supone comprender que el conocimiento se constituye a partir de un aprendizaje diverso, desordenado y lejos del tradicional conocimiento empaquetado y organizado. Al asumir esta nueva forma de construcción del conocimiento, el docente toma el rol de organizador, guía, generador, acompañante, *coacher*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor; transitando de una vía unidireccional hacia el intercambio horizontal de información abundante, caótica y desestructurada.

Para Prensky (2013), asumir este escenario implica pensar en una pedagogía para el nuevo panorama educativo basada en la coasociación;

ello considerando que la tecnología se volverá más poderosa, el mundo de la información se expandirá, las herramientas se volverán más pequeñas, más rápidas, mejores y más baratas. Sin duda, el comportamiento de las personas seguirá cambiando a causa de las tecnologías, entre otras cosas.

Prensky (2013) reitera la relevancia de no centrarse en la tecnología cambiante, por el contrario, conceptualiza el aprendizaje de una manera nueva, desde la cual el docente se centra en acciones como preguntar, orientar y guiar, proporcionar contextos, garantizar el rigor y el alcance de resultados de calidad. Por tanto, la coasociación (ver Figura 1) consiste en que "los estudiantes se centren en la parte del proceso de aprendizaje que pueden hacer mejor, y dejar a los profesores que se centren en la parte del proceso de aprendizaje que pueden hacer mejor" (p. 26).

Figura 1. Coasociación. Responsabilidad compartida



Fuente: elaboración propia con base en Prensky (2013)

Investigación-acción en formación docente y modelo tecnopedagógico emergente

A continuación se expone una estructura de modelo tecnopedagógico construido a partir de una experiencia de investigación colaborativa en videoformación docente para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela rural indígena *kichwa*-Saraguro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

El proyecto "Escuelas coformadoras coaprendientes: experiencias colaborativas de mejora continua de procesos pedagógicos y estándares de calidad educativa en Ecuador" permitió vivenciar, experimentar, reflexionar, analizar y proyectar diferentes acciones de mejora pedagógica en la UECIB ABC, desde los diferentes escenarios y tensiones vividas por los actores educativos, principalmente por los docentes de esta escuela.

Se utilizó una metodología de investigación acción participativa (Fals-Borda, 2007), que abrió la posibilidad de experimentar y reflexionar en torno a las prácticas cotidianas escolares en un contexto rural indígena (*kichwa*-saraguro) de EIB; además de la integración de tecnologías digitales y la diversificación de estrategias didácticas a causa de la pandemia del COVID-19. Todo ello, primeramente, en un escenario virtual durante los años 2020 y 2021 y, posteriormente, de manera presencial entre los años 2021 al 2023, tras el retorno a las aulas, considerando las nuevas situaciones y necesidades de la comunidad educativa. Se asumieron los postulados de Kemmis y MacTaggart (1988), respecto a que la investigación-acción permite la construcción desde y para la práctica, con la finalidad de mejorarla y comprenderla para transformarla junto con los actores sociales involucrados, a través de un análisis crítico de las situaciones, configurándose como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Dicho proceso implicó varios momentos relevantes del ciclo de investigación-acción que se pueden organizar de la siguiente manera:

- Acompañar-asesorar el proceso autoevaluativo institucional, considerando los Estándares de Calidad Educativa del Mineduc (2017).
- Entender las preocupaciones, actividades, experiencias y razonamientos prácticos de los docentes en la acción de aula.
- Estudiar, monitorear, confrontar, intervenir en el trabajo docente real en situaciones áulicas, a través de la experiencia de docentes experimentados.
- Formar docentes en el uso de estrategias didácticas alternativas dentro y fuera del aula.

- Hacer un video registro y auto, co y hetero videoanálisis docente de sus clases en tiempos y situaciones críticas y típicas, considerando los aportes de la videoformación planteados por D'aubeterre y Castellanos (2019).
- Coconstruir una comunidad profesional docente coaprendiente y coformadora.

Análisis de procesos para un modelo tecnopedagógico

Esta experiencia de investigación constituyó el principal referente de acción y reflexión sobre un modelo tecnopedagógico para el perfeccionamiento docente centrado en las necesidades de formación pedagógica en un contexto de la EIB. La trayectoria permitió considerar dos aspectos esenciales: 1) las estrategias y cursos de acción consensuados con la comunidad educativa de la UECIB ABC para superar y resolver las debilidades y falencias estructurales diagnosticadas y 2) constituir una comunidad docente de aprendizaje colaborativo en videoformación.

El primero surgió entre septiembre de 2020 y julio de 2021, cuando se constituyó una comunidad de aprendizaje en acción a través de talleres de capacitación en el manejo educativo de recursos, estrategias y plataformas digitales para dar soporte a un escenario de tensiones vividas por los docentes debido al confinamiento, cierre escolar y trabajo docente *online* causado por la pandemia del COVID-19. Entonces, estos docentes experimentaron el proceso de capacitación en el manejo de plataformas Zoom, Team, Google Classroom y las aplicaciones PowerPoint, PADLET y Quizizz, a fin de hacer uso pedagógico de estas herramientas tecnológicas con sus alumnos. Entre marzo y julio de 2022, ya de vuelta a la presencialidad, el taller se centró en el uso de estrategias metodológicas como el aula invertida (*flipped classroom*) y la microplanificación con guías de interaprendizaje en EIB.

El segundo aspecto constituyó el seguimiento y acompañamiento en la aplicación de las competencias pedagógicas, didácticas y curriculares adquiridas por los docentes en la comunidad de aprendizaje en acción; todo ello a través de un proceso de videoformación que consistió en la

grabación de videos de sus clases para que, posteriormente, cada docente hiciera su análisis de autoconfrontación de tiempos y situaciones críticas y típicas registrados en dichos videos, aplicando y adaptando el procedimiento general de Néopass@ction (D'aubeterre y Castellanos, 2019). Al respecto, de manera general, merece la pena describir algunas categorías que garantizan la consecución de los objetivos de aprendizaje y permiten definir las estrategias de mediación tecnopedagógicas en los procesos de formación.

- **Categoría 1. Ambiente de formación físico o virtual**. Se debe considerar el espacio principal donde se promueve la interacción y construcción del conocimiento pedagógico, a partir de las creencias, experiencias, valores y actitudes de los docentes en formación inicial o continua. Es importante diseñar la organización y distribución del espacio en función de las estrategias metodológicas a utilizar. Por ejemplo: si se utiliza una estrategia cooperativa de rompecabezas, en modalidad presencial, sería necesario considerar la disposición de sillas y mesas para el trabajo grupal; mientras que, en modalidad virtual, sería la organización de salas virtuales de trabajo, entre otros aspectos.
- **Categoría 2. Comunicación**. La interacción entre el formador y el docente en formación inicial o continua constituye la categoría clave de éxito para el acompañamiento y la tutoría/asesoría personalizada que puede recibir uno u otro en la construcción de su conocimiento práctico y su pensamiento crítico y creativo, tal como lo indican Gómez y Soto (2022). Se deben habilitar espacios que faciliten la comunicación sincrónica y asincrónica (chats, foros, llamadas telefónicas, entre otras) utilizando medios formales e informales.
- **Categoría 3. Contenidos**. La respuesta adecuada a "¿Qué se va a enseñar?" es un componente que se define a partir de la interacción que propicia un análisis previo (codiagnóstico), una reflexión y una clara conciencia de la necesidad de aprendizaje de los docentes en formación inicial o continua. Con ello, se logra la pertinencia del curso a la realidad y necesidades contextualizadas.

- **Categoría 4. Recursos.** Son los elementos que deben considerarse según las características del ambiente que se ha seleccionado para la capacitación, pero también deben acercarse a las herramientas pedagógicas que los docentes utilizan frecuentemente en sus aulas de clase, sean estas físicas o virtuales. Ahora, la selección debe hacerse de forma clara, según la intencionalidad pedagógica de la formación. Considerando los planteamientos de Gómez y Soto (2022), se debe provocar, promover, orientar y ayudar a la reconstrucción consciente de los modos habituales y automáticos de pensar, sentir y actuar del docente en formación, promoviendo el aprendizaje educativo del sistema complejo de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) que utiliza cada individuo para diseñar y experimentar su propio camino, su propio propósito, su singular proyecto de vida.
- **Categoría 5. Uso de plataformas virtuales de aprendizaje**. El espacio virtual se inserta en las nuevas modalidades de aprendizaje, tanto como el híbrido, dependiendo de las necesidades de formación. Para su selección se debe considerar la finalidad de uso: una plataforma pagada o gratuita, los recursos y actividades disponibles, la interfaz, etc.; dependiendo de las habilidades digitales de aquellos para quienes está dirigida la formación.
- Categoría 6. El rol del formador o capacitador. Convertirse en mediador del aprendizaje implica insertarse en un escenario de complejidad a fin de comprender la vulnerabilidad, las crisis y la resistencia creativa de los docentes en formación inicial o continua, para ayudarlos a transformarse en seres humanos más flexibles, reflexivos, empáticos, mejor preparados profesionalmente; ello con el objetivo de indagar, pensar y actuar de manera cooperativa en escenarios inciertos y complejos (Gómez y Soto, 2022). El formador debe considerar ser un guía de los docentes en formación, brindar soporte y acompañamiento emocional en las situaciones de tensión y en los logros; impulsar la motivación; ofrecer asesoría individual y grupal; gestionar los

procesos de enseñanza-aprendizaje de forma contextualizada; dar orientación y *feedback* oportuno; generar e impulsar situaciones complejas que permitan la aplicación de las competencias individuales y grupales de quienes se están formando.

El siguiente momento del proyecto referido consistió en el seguimiento y acompañamiento en la aplicación de las competencias pedagógicas, didácticas y curriculares adquiridas por los docentes en la comunidad de aprendizaje en acción, a través de un proceso de seguimiento a la mejora de la práctica docente, mediante una adaptación de la metodología de videoformación Néopass@ction (Ria y Leblanc, 2011) implementada por D'aubeterre y Castellanos (2019). Esta consistió en el videoregistro de clases de un grupo de siete docentes voluntarios, seis de ellos indígenas *kichwa*-saraguro (Rosita, Daniel, Manuel, Luis, Jorge y Octavio) y una mestiza[23] (Germania), quienes, luego, hicieron un videoanálisis por autoconfrontación (acompañados del investigador), respecto a los tiempos críticos y típicos de sus clases.

Posteriormente, se editaron cápsulas de video (tres a cinco minutos, aproximadamente) de esos mismos videos que fueron analizados por expertos formadores de la UNAE (videoanálisis por aloconfrontación). Los análisis de expertos también fueron videoregistrados, visualizados y estudiados en grupos focales con los docentes participantes (covideoanálisis), a fin de extraer sus reflexiones y decisiones respecto a qué mejoras pedagógicas introducir en sus prácticas docentes. Finalmente, en una fase subsiguiente del proyecto, se reinició este proceso de videoregistro de clases del grupo docente de la UECIB ABC, a fin de hacer un seguimiento sobre los cambios pedagógicos introducidos en sus clases.

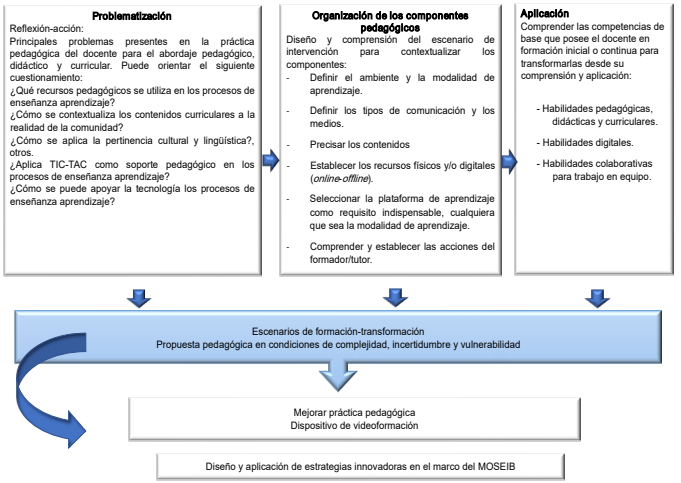
De todo este proceso, emergió una estructura de modelo tecnopedagógico que permitió la formación y capacitación de los docentes de la UECIB ABC, considerando los dos momentos relevantes descritos: 1) la organización y diseño de cursos de capacitación estableciendo

23 En Ecuador, la autoasignación étnica, lejos de ser discriminatoria, es una práctica social y administrativa, comúnmente aceptada y considerada como un derecho constitucional de reconocimiento ciudadano positivo dentro del Estado intercultural pluriétnico y plurilingüístico establecido en la Constitución Nacional del 2008.

las categorías tanto tecnológicas como pedagógicas requeridas por los docentes en formación y 2) el seguimiento y acompañamiento en la aplicación de las competencias pedagógicas adquiridas por los docentes durante su formación.

A partir de todos los elementos abordados, se estableció la Figura 1 con los principales componentes de una propuesta de formación, donde se transversalizó cada categoría planteada:

Figura 2. Propuesta de formación tecnopedagógica (aplicada en la UECIB ABC)



Fuente: elaboración propia

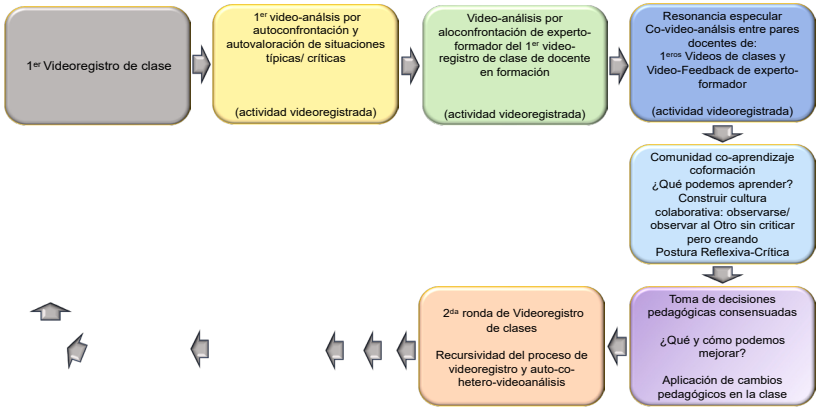
La intención de todo este desarrollo fue avanzar en la sistematización y teorización de los procesos que permitieron consolidar una comunidad de aprendizaje coaprendiente y coformadora a partir de las siguientes acciones:

- Reconocerse en las actividades profesionales de los colegas docentes.
- Identificar dinámicas de transformación a partir de las principales tensiones identificadas.

- Anticipar escenarios de formación no percibidos, valorando la experiencia de los pares.
- Fortalecer las actividades de enseñanza potenciando el saber teórico-práctico: "¿Cómo enseñar?".
- Constituir la actividad o curso de acción como foco de estudio, considerando los aportes de San Martín *et al.* (2017) y de Ria y Leblanc (2011).
- La experiencia del tutor/formador como acompañante que sabe hacer preguntas y sugiere acciones, identificando momentos críticos y típicos de la clase.

Partiendo de la experiencia inicial del proyecto Néopass@ction-UNAE de videoformación en la UECIB ABC y tras el proyecto de escuelas coaprendientes y coformadoras, realizado en esta misma escuela rural de EIB, se planteó la siguiente secuencia de estructura tecnopedagógica de acompañamiento docente para la transformación de prácticas pedagógicas *in situ*:

Figura 3. Proceso de videoformación docente



Fuente: elaboración propia

Discusión

El uso e integración de las tecnologías en los procesos pedagógicos sigue siendo un verdadero desafío para el desarrollo de las competencias digitales en los actores educativos, no solo por una barrera actitudinal sino por el desconocimiento de sus posibilidades didácticas y pedagógicas. En el proceso de ejecución del primer momento del proyecto, los docentes de la UECIB ABC afirmaron que las principales dificultades afrontadas durante la virtualidad impuesta por la pandemia del COVID-19 fueron no manejar la tecnología, falta de conexión a Internet de los estudiantes, desconocimiento de uso de las plataformas virtuales, no saber enviar los enlaces a los alumnos, desconocimiento de cómo crear grupos en las aulas virtuales y, principalmente, la falta de medios tecnológicos en las familias del sector rural. Esto trajo consigo muchos problemas prácticos de logística, preocupaciones constantes en docentes, alumnos y sus padres y representantes quienes tenían la urgente necesidad de autoeducarse. De ahí las acciones implementadas desde el proyecto de escuelas coaprendientes y coformadoras.

Este escenario desafiante obligó a los docentes y estudiantes a salir de su zona de confort habitual, abriendo paso a repensar los componentes pedagógicos, los recursos, las estrategias metodológicas y la finalidad de sus procesos formativos. De ahí que la tecnopedagogía permite visibilizar las características pedagógicas, tecnológicas y de interacción que fundamentan los objetos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bieliukas y Sprock, 2013).

En este sentido, el proyecto "Escuelas coformadoras coaprendientes: experiencias colaborativas de mejora continua de procesos pedagógicos y estándares de calidad educativa en Ecuador" creó las condiciones para experimentar, analizar y proyectar diferentes cursos de acción pedagógica junto con los docentes de la UECIB ABC. Como investigadores, esta experiencia permitió replantearse las acciones de los componentes pedagógicos, escenarios de aprendizaje y los principios del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB, 2017). Ello facilitó conocer en profundidad las dificultades profesionales y personales vividas por estos docentes respecto al manejo de recursos tecnológicos

aplicados a su quehacer educativo. Al mismo tiempo se conoció y valoró sus fortalezas y formas de ser y hacer.

Las acciones implementadas en la modalidad virtual con los docentes durante el confinamiento general, seguidas de las actividades presenciales en la unidad educativa, constituyeron una trayectoria significativa para el empoderamiento teórico-práctico de los actores educativos de esta escuela de EIB. Esto permitió generar espacios para transformar sus propias prácticas y procesos pedagógicos, administrativos y de gestión de recursos, así como atreverse al uso progresivo de tecnologías digitales, dando los primeros pasos para un modelo tecnopedagógico como propuesta de formación docente colaborativa.

Conclusiones

Los retos continúan y el uso de la tecnología digital en la EIB no debe restringirse a una situación y tiempo de emergencia ya vividos. Al contrario, esta experiencia debe proyectarse como una oportunidad para desarrollar una de las principales competencias fundamentales para integrarse a una sociedad contemporánea del conocimiento globalizada, interconectada y en constante transformación. De forma que las posibilidades de las TIC, transformadas en TAC, permitan diversificar los recursos y ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula de clase, así como potenciar la gestión y las acciones docentes.

En este sentido, la formación docente es un proceso continuo de reflexión y acción que permite transitar del conocimiento práctico al pensamiento teórico-práctico, crítico y reflexivo; es decir "teorizar la práctica y experimentar la teoría" (UNAE, 2019, p. 23); ello con la finalidad de comprender y emprender un proceso de transformación pedagógica. Para tal fin, la videoformación constituye una perspectiva prometedora en la deconstrucción/reconstrucción participativa de la experiencia profesional a partir de la auto, co y aloconfrontación con los videos grabados durante distintas actuaciones de los docentes en formación: una suerte de resonancia especular y de proyección intersubjetiva del trabajo personal compartido.

Finalmente, tal como se la ha experimentado en este proyecto, la videoformación es un proceso tecnopedagógico que se articula tanto con la metodología Néopass como con la *lesson study*, en el sentido de que constituyen estrategias/perspectivas para la mejora continua y gradual del proceso pedagógico; construyendo las mejores condiciones posibles para que los docentes en formación inicial o continua alcancen sus metas profesionales y desarrollen sus competencias. De esta forma, podrán mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos y serán capaces de construir un sistema escolar coformador y coaprendiente desde sus propias experiencias.

Referencias bibliográficas

Balladares, J. y Valverde, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de literatura. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6(1), 63-72. https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/376

Bieliukas, Y. y Sprock, A. (2013). Una metodología tecnopedagógica para la construcción ágil de objetos de aprendizaje web. *Opción*, *29*(70), 66-85. https://www.redalyc.org/pdf/310/31028677005.pdf

D'aubeterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En S. García, J. Romero, C. Rodríguez, y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1485-1494). Dykinson.

Fals Borda, O. (2007). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *FORUM, Latin American Studies Association*, *37*(4), 7-21. https://doi.org/10.25054/2027257X.2194

Flores, D. (2023). Formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe: Estudio de caso en la comunidad rural indígena (Saraguro, Ecuador). Revista Vínculos ESPE, 8(1), 61-71. https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/article/view/3112

Garduño, E. (2017). Ideas: transformaciones de un modelo para la gestión tecno pedagógica. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres*

del Pedagogo, (24), 91-114. https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1701/1446

Gómez, A. y Soto, E. (2022). *Lesson study aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

Guillén, G. y Flores, D. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación inclusiva. En J. Bello y G. Guillén (Eds.), *Educación Inclusiva un debate necesario* (pp. 67-80). Editorial UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/Educacion-Inclusiva-Un-debate-necesario/35/74

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Laertes.

Mejía, D., Delgado, M. y Lagos Reinoso, G. (2021). Innovación del modelo tecno-pedagógico inclusivo, a través de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA & AVA). *Revista Polo del Conocimiento*, *6*(3), 622-635. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926945

Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa.* Ministerio de Educación del Ecuador.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales.* SM Ediciones.

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. *Activités*, *8*(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Rodríguez de los Ríos, L., Flores, F., Landa, B. y Rubio, J. (2022). El diseño técnico pedagógico: Aspectos conceptuales y metodológicos. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 204-223. https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.226

Romero, G. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *17*(35), 91-103. https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6

Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, *6*(2), 116-123. https://www.academia.edu/27606804/El_rol_docente_en_el_contexto_actual

San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación "curso de la acción" al análisis de la actividad de los profesores ya la formación. Perfiles Educativos, 39(158), 168-185. https://www.redalyc.org/pdf/132/13253901010.pdf

Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB]. (2019). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.* Ministerio de Educación.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo pedagógico*. Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec › modelo-pedagogico-unae

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *86*(30), 103-114. https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf

Capítulo 12. Pensamiento práctico, lesson study y videoformación docente en la Universidad Nacional de Educación

Silverio González-Téllez
silverio.gonzalez@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

En la formación inicial de docentes, la investigación de la práctica pedagógica es fundamental: así se entiende en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Los cambios sociales vertiginosos que impactan los sistemas educativos, entre ellos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el conocimiento de frontera y la inteligencia artificial generativa, trazan serias interrogantes sobre la profesión. La UNAE se ha planteado la formación, el seguimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la reflexión de la experiencia empírica que ofrece la *lesson study* (LS) con sus estudiantes durante sus prácticas preprofesionales en contextos escolares, en tanto investigación acción. En ese sentido, el Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017), propugna "teorizar la práctica, practicar la teoría" (p. 23) recurriendo a la LS, señalando que:

> el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, sus competencias profesionales, requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y

> hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica. (p. 24)

La UNAE, con sede matriz asentada en Cañar (una de las veinticuatro provincias del Ecuador), fuera de los dos grandes conglomerados urbanos de Quito y Guayaquil, con apenas nueve años de existencia, tiene por misión institucional un reto muy exigente y comprometedor: formar profesionales de la educación con compromiso ético, que transformen el Sistema Nacional de Educación del Ecuador "para la construcción de una sociedad inclusiva, justa, equitativa, libre y democrática, con responsabilidad social y ambiental" (UNAE, 2024, p. 10) a través de tal enfoque. En ese sentido, se requiere atender sus procesos formativos con rigurosidad investigativa y, al mismo tiempo, mejorar la eficiencia, eficacia y accesibilidad de sus procedimientos y metodologías a escala regional y nacional.

De acuerdo con la revisión de la literatura especializada, la LS —como enfoque de investigación acción— no muestra un uso sistemático de la videoformación (Maldonado Ruiz y Soto Gómez, 2022; Rodríguez-Robles y Soto Gómez, 2022). Esto no favorece su uso extendido y asincrónico.

El propósito de este capítulo es ofrecer un examen transdisciplinario y político-institucional del enfoque en formación inicial y permanente de los docentes de la UNAE. Con ello se busca aportar un hilo conductor entre los fundamentos del enfoque pedagógico de la UNAE para el logro de su misión de cambio socioeducativo, a través de la investigación acción, de la LS, del análisis de la acción situada y del uso de

la videoformación docente desde la metodología Néopass@ction (Ria y Leblanc, 2011).

Aspectos metodológicos del abordaje

Se presenta aquí un estudio de caso relativo a la política educativa transformadora implementada por la UNAE, que respondió a su misión y visión institucional (UNAE, 2023a) y a su proceso de institucionalización. Para ello, se trabajó desde la interpretación de datos de diversas fuentes de información oficiales (UNAE, 2023b) y de experiencias provenientes de la participación directa del autor en la acción docente, intrainstitucional e interinstitucional de la universidad, en su primer lustro de existencia. Así mismo, se consideró la discusión de la literatura más reciente asociada con el tema y aprendizajes obtenidos en proyectos colaborativos internacionales (UNAE, 2017-2019).

Esta experiencia en la UNAE comenzó en abril de 2016, un año después de su fundación; más tarde, en 2017, se desarrolló en la coordinación institucional del convenio Erasmus/Unión Europea (2017-2019: "From tradition to innovation in teacher training institutions, TO INN") conjuntamente con la Universidad de Barcelona, con el objetivo de fortalecer la innovación en la formación inicial docente, junto con diecinueve universidades e instituciones de educación superior latinoamericanas; entre ellas las principales universidades pedagógicas de México, Honduras, Colombia y Argentina. Entre los líderes investigadores del convenio, por parte de la coordinación de la Universidad de Barcelona, estuvieron los expertos en formación Alejandra Montané y Francisco Imbernón.

Recientemente, la experiencia institucional de la UNAE significó su consolidación autonómica con la elección del primer cogobierno universitario (2021-2025), la elaboración del nuevo Estatuto de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2023c) y el despliegue de una línea de investigación educativa sobre tecno-videoformación docente, que se inició en 2018 y continuó con el proyecto "Escuelas

coformadoras coaprendientes: experiencias colaborativas de mejora continua de procesos pedagógicos y estándares de calidad educativa en Ecuador" (D'aubeterre *et al*., 2023), en convenio con el Instituto Francés de Educación de la Escuela Normal Superior de Lyon.

La construcción interpretativa presentada, a continuación, provino tanto de la experiencia como investigador y directivo en la UNAE como de la investigación interdisciplinaria de análisis de políticas de cambio social y del oficio docente, aplicando la investigación acción participativa y la reflexión de la práctica profesional en dos universidades públicas de Venezuela (González-Téllez, 1998; 1999).

El segundo componente metodológico y analítico fue la investigación documental y experiencial institucional, junto con su fundamentación y discusión con referencias internacionales asociadas con las perspectivas del enactivismo y conectivismo (UNAE, 2017) y del uso de la videoformación para desarrollar el pensamiento práctico, desde la experiencia de Néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011).

Análisis: principios de formación y contexto de práctica

La UNAE se organizó en torno al Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017), cuya elaboración fue liderada por Ángel Pérez Gómez, presidente académico de la Comisión Gestora encargada de la creación de dicha universidad. En el documento se enunciaron las tesis fundamentales del enfoque institucional, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera: a) la calidad de un sistema educativo pasa por la calidad de sus docentes; b) la educación trabaja en un mundo complejo e incierto para dar sentido a formas de vida que no son ni anticipadas ni predecibles y c) la epistemología contemporánea entiende el conocimiento en tanto sistemas complejos de comprensión y actuación, que rebasan lo representacional y se expresan en lo que se denomina "pensamiento práctico, que incluye la gestión de deseos y emociones" (pp. 7-9).

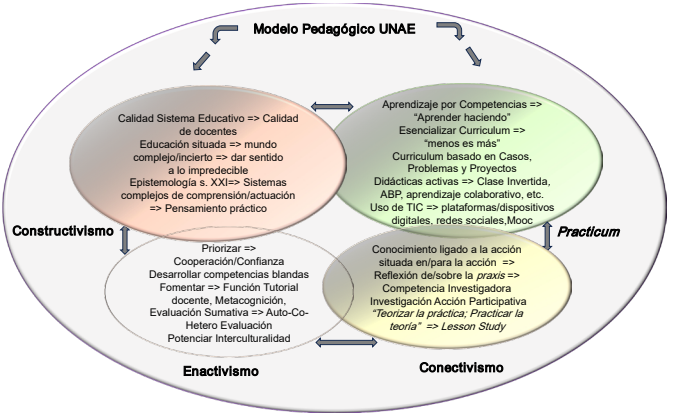
Ello partió de un enfoque constructivista —basado en el aprendizaje por competencias, capacidades o cualidades humanas y no solo en materias y conocimientos— que, actualizado al siglo XXI, se identifica con el conocimiento ligado a la acción situada, en y para la acción (enactivismo) y de un saber ligado a la experiencia que involucra "un sentido de cognición corpórea" (UNAE, 2017, p. 11).

En síntesis, en el Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017) se planteó el trabajo de docentes y estudiantes en términos de aprendices del *practicum*; es decir: una reflexión de la práctica que genera aprendizajes, un viaje por un itinerario en el cual "los docentes exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser" (p. 25).

En *Educarse en la era digital* (Pérez-Gómez, 2012) se apunta que a) el conocimiento se construye con la participación activa del sujeto en contextos sociales y b) que lo particular de la era de las redes digitales es que "amplían y extienden el concepto de contexto de aprendizaje" (pp. 104-105) con nuevos escenarios de aprendizaje para la comprensión y actuación, así como un contexto de conexiones por descubrir, cuya calidad, diversidad y pluralidad enriquecen el aprendizaje en su dimensión externa. Esta versión del constructivismo se conoce como conectivismo.

En este sentido, Pérez-Gómez (2012) resalta que en estos nuevos contextos "las capacidades para aprender, indagar, seleccionar, evaluar, elegir y relacionar son las más relevantes de la vida contemporánea" (p. 106). Las redes que se elijan tendrán una importante relación con el aprendizaje que estará definido por su calidad que, a su vez, dependerá de "su diversidad, pluralidad, autonomía, interactividad y apertura" (Pérez-Gómez, 2012, p. 107). No obstante, el autor advierte que las redes, si bien son colectivas y cooperativas al comunicar significados y prácticas, no llegan a ser comunidades, ya que carecen de identidad compartida, pues a lo sumo son "proyectos o plataformas coyunturales, flexibles y cambiantes, con un tema de interés" (p. 110).

Figura 1. Esquema-síntesis: Modelo Pedagógico de la UNAE (2017-2024)



Fuente: D'Aubeterre (2022)

En el Modelo Pedagógico de la UNAE, la propuesta de enseñanza-aprendizaje y de cambio educativo, a través del desarrollo de competencias y del pensamiento práctico, busca "gobernar el propio y singular proyecto vital en lo personal, social y profesional" (Pérez-Gómez, 2012, p. 30), ya que "el autoconocimiento y la autodeterminación son la única base sólida del verdadero conocimiento y de la formación duradera" (Pérez-Gómez, 2012, p. 31).

En definitiva, la educación se concibe en tanto apuesta por el sujeto y sus escogencias, ya que el aprendizaje no puede ser solo desde disciplinas y materias, sino desde problemas y contextos que permitan que el conocimiento práctico se reflexione y se reaprenda. Lo cual permitiría que "cada individuo trascienda el escenario concreto y limitado que le ha tocado vivir" (Pérez-Gómez, 2012, p. 31).

De todo lo dicho, si no se quiere caer en declaraciones y proclamas de intenciones inaplicables se debe cuestionar: ¿tal propuesta innovadora para la formación inicial y permanente puede concretarse en el contexto laboral ecuatoriano del profesional docente? Esta interpelación surgió de las lecciones del proyecto "To Inn (European Union Erasmus Project, 2017-2019"), la cual fue articulada por Imbernón (2015) cuando señaló que la reflexión sobre la práctica, o pensamiento práctico, ya fue

identificada por John Dewey a comienzos de siglo pasado y hoy tiende a convertirse en moda o ilusión de cambio. Es decir, que se trata de teorías que "se asumen como religiones, pero no se practican" (p. 25), especialmente cuando al docente le toca trabajar en "condiciones laborales precarias" (p. 37).

Desde la perspectiva de cambio planteada por Imbernón (2015), la formación, en efecto, requiere ser un "proceso vivencial o experiencial" (p. 43) donde "la reflexión práctica se realiza en un contexto determinado" (p. 51), acompañada por "la creación de redes de innovación, comunidades de práctica formativa y de comunicación entre el profesorado" (p. 51). Mientras que, por el contrario, las modas toman forma con las actualizaciones, suerte de capacitaciones todo terreno. En ese sentido, Imbernón es enfático en que no se puede formar, para luego "desarrollar un proyecto de cambio" (p. 112). Más bien, la formación "debe ir unida del cambio del contexto" (p. 113). Es con el accionar del cambio en contexto, de la práctica docente y de sus condiciones de trabajo que se obtiene la formación.

Continuidad de la misión y dificultades

En sus nueve años de vida académica, cumplidos en 2024, en la UNAE ha habido varias autoridades: presidentes y miembros de la Comisión Gestora, nombrados por las autoridades nacionales (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt] y Consejo de Educación Superior [CES]). Hasta que, en 2021, se produjo la primera elección democrática de las autoridades autónomas (un rector y dos vicerrectores) y del Consejo Superior Universitario por parte de la comunidad universitaria.

A lo largo de todo este proceso, la institución ha mantenido su modelo pedagógico (2017) y sus principios filosóficos, legales e institucionales. Los nuevos estatutos aprobados por las primeras autoridades electas así lo muestran (UNAE, 2023c). De manera que es positivo que la misión de la transformación educativa del país, a través de la innovación

en la formación inicial y permanente de los futuros docentes que estudian en la UNAE, se mantenga como eje organizador de la acción educativa, así como también que el enfoque investigativo esté centrado en la reflexión de la práctica.

No obstante, como se sabe, no es tan original proponer un mejoramiento de la educación como base de un cambio social del país. En la historia de la educación del Ecuador, figuras significativas de los siglos XVIII (Eugenio Espejo), XIX (Juan Montalvo y Simón Rodríguez) y XX (Leonidas Proaño) han diseñado y ejecutado propuestas de cambio educativo para la transformación de la vida de los ciudadanos y de las sociedades, sin que por ello se tradujeran en transformaciones sociales y educativas nacionales (Paladines-Escudero, 2018; Brito, 2019).

En tal sentido, se plantea un gran escollo del aprendizaje desde la acción profesional y la política pública, como ya lo señalaban Argyris y Schön (1992), entre otros. Se trata del nocivo dualismo maniqueo entre lo proclamado y lo realmente aplicado, también entendido desde una perspectiva crítica como "dualidad normativa" (González-Téllez, 1999, p. 28). En otras palabras, las innovaciones, en este caso educativas, se declaran, pero no llegan a integrarse en la práctica; por lo que la pregunta decisiva sería: ¿por qué ocurre esta traba persistente al cambio social de las causas justas y cuál papel juega en ella el aprendizaje?

Las modas —en la forma de novedades foráneas— han servido de ideologías para alcanzar el poder en las instituciones del Estado latinoamericanas en general y, en Ecuador, en particular, a lo largo de una historia de sueños rotos. Son, al principio, propuestas alentadoras que estimulan grandes movimientos, pero que no se expresan en las acciones de su construcción subsiguiente. Todo lo cual concluye en mayor desesperanza y desinstitucionalización.

Tantas autoridades que buscan ser elegidas, que se adornan con los últimos discursos, autores o descubrimientos para, luego, en la práctica de sus ejercicios y actuaciones, repetir incansablemente las mismas formas excluyentes y elitistas para ejercer el poder, con similares vicios de actuación infinitamente criticados (González-Téllez, 1999). Desde una perspectiva similar, Lander (2019) hace el balance, desde la

izquierda y desde el pensamiento crítico, de la frustración provocada por las políticas de los gobiernos progresistas de América Latina del siglo XXI. Las nuevas estructuras de poder —que se declaran revolucionarias— se encuentran ancladas en las mismas formas de pensar, hacer y sentir que las que adversan. Estas no se pueden conocer, superar ni cambiar mientras no estén sometidas a un escrutinio crítico y público de sus propios actores, y de quienes las sufren o padecen (González-Téllez, 1995; Forester, 1998).

En este sentido, el reto institucional de la UNAE, para la innovación educativa, consiste en un cambio en la formación inicial y permanente de los docentes, desde sus acciones mismas, en su situación de ocurrencia y desde la reflexión de la práctica. Tal cambio no resulta sencillo, por lo cual sigue estando en la agenda educativa mundial como prioridad, a pesar de que ha sido formulado desde hace décadas. Al respecto, John Elliot (2022) enlista los requerimientos necesarios de la formación docente, y estos resultan similares a lo propuesta en el Estatuto de la UNAE del 2015 (UNAE, 2015b). Por su parte, Soto-Gómez (2022), en sus análisis sobre avances en la línea de innovación aquí mencionada, indican que "no parece que se hayan producido cambios estructurales significativos y globales salvo en [algunas pocas] experiencias destacadas" (p. 103).

De manera que las implicaciones del cambio propuesto son exigentes, porque van contra estructuras de poder que se expresan en mentalidades fuertemente ancladas en las sociedades latinoamericanas: comienzan por la misma reformulación de la idea de "progreso y desarrollo" e involucran la educación en su sentido formativo. El desarrollo, desde otra perspectiva, entiende la persona como sujeto de su proyecto vital, que alcanza realización a través de la expansión de sus capacidades. Tal idea de desarrollo inspira, desde los años noventa, las políticas y planteamientos de las Naciones Unidas. Amartya Sen (2000), uno de sus inspiradores, lo llama desarrollo humano y, para él, es sinónimo de la acción de ejercer libertades. Sen define el desarrollo humano como la capacidad de alcanzar aquello que las personas consideran valioso.

Aprender de vivencias y experiencias, identificar oportunidades, revisar lo conocido, formular opciones desde las creencias y valores, reformularlas desde la reflexión de la acción y cultivar saberes y conocimientos que dialoguen con nuestro propio recorrido es —en definitiva— valorar, valorarse y educarse. Ya se mencionó esta idea, citando a Pérez-Gómez (2012), y se la reiteró abordando la estratégica importancia del aprendizaje para la expansión de la condición humana. Por tanto, si el aprendizaje implica revisión de hábitos y formas de pensar, hacer y sentir, los aprendices docentes en formación inicial y/o los docentes experimentados en formación permanente necesitan sucesivas reflexiones acerca de su biografía escolar y/o laboral y de sus prácticas docentes.

Un practicante reflexivo de su profesión hace uso de sus relatos de práctica para mejorar la comprensión del contexto y de su ejercicio profesional situado (Schön, 1984; González-Téllez, 1998; Pérez y Soto, 2022). Este seguimiento, hecho además con otros pares de la profesión, en grupos con lazos de confianza, en la escucha a otros y a uno mismo (Forester, 1995), completaría el ejercicio formativo requerido. En tales comunidades de prácticas se genera una cultura profesional de nuevo tipo, cuya irradiación proyecta cambio sostenido (Pérez-Gómez, 2012).

Problemática en la formación del docente-investigador

La consigna "aprender a aprender" sigue vigente, pero su sola enunciación queda vacía: ¿con cuales procesos de enseñanza y aprendizaje se plantea la UNAE alcanzar la educación en competencias? Si se resume lo mencionado, la respuesta se aproximaría a la siguiente: con una educación situada desde contextos prácticos, orientados por preguntas, con docentes practicantes reflexivos que estudian y mejoran sus lecciones a través, principalmente, de la LS y de las comunidades de prácticas. Así se establece en el currículo de las carreras de la UNAE para formar un docente-investigador. Con esta formulación tendría mayor claridad dicha consigna.

Sin embargo, la congruencia epistemológica de las tesis planteadas exige avanzar hacia una problematización que interrogue las acciones situadas de la formación del docente-investigador en la UNAE. ¿Cuánto de lo proclamado se usa efectivamente en la práctica docente?, ¿hay seguimiento reflexivo continuo de estos procesos en la institución tanto en la formación inicial como en la de sus egresados en formación permanente?, ¿de qué manera se evalúa a los docentes de la institución?, ¿existe la posibilidad de un seguimiento compartido y documentado, que sea accesible a practicantes interesados?, ¿cómo hacer de esta reflexión de practicantes y sus comunidades un proceso local/global crítico, público, replicable, acumulativo y reproductor a nivel nacional? y ¿a través de cuál registro, documentación o plataforma?

Esta problematización se fundamenta en el recorrido histórico mundial del esfuerzo por formar docentes reflexivos de su práctica a través de la LS como una de las corrientes de mayor recorrido en la historia de la educación. Sobre ésta, Elliot (2022) ofrece una síntesis desde la experiencia japonesa, pasando por la del Reino Unido, llegando hasta España, con los estudios de Soto-Gómez y Pérez-Gómez (2022), entre otros. Elliot señala que, si bien la LS forma parte de las prácticas docentes de mejora en Japón y que sus importantes avances han sido difundidos y adaptados en otras latitudes —especialmente en Reino Unido, liderada por Stenhouse (1987)— esta "no logró institucionalizarse a nivel de políticas en la forma en que triunfó el modelo por objetivos" (Elliot, 2022, p. 35). Y habría que decir que, de acuerdo con la experiencia y a estudios recientes que se han hecho sobre la LS en la UNAE (Vilanova y Pérez, 2022), esta tampoco se ha institucionalizado. Aunque permanece en los programas, se trabaja en las carreras y se investiga, el uso de la LS no es sistemático ni se ha aplicado para la evaluación de la práctica pedagógica de sus docentes ni de sus estudiantes; en suma, no se ha llegado a su institucionalización como aprendizaje desde la práctica docente en la UNAE.

Es el modelo de evaluación por objetivos el que tiende a predominar e imponerse a nivel global; en él los resultados de aprendizaje están

predeterminados y se tiende a medir por exámenes de alto impacto. En tal modelo no hay lugar para que la investigación acción en aula potencie y permita un desarrollo del currículo. No obstante, a contracorriente, se fortalecen —a nivel global— las exigencias de contextualización cultural del currículo, por lo cual Elliot (2022) afirma que "podemos anticipar el surgimiento de una diversidad de auténticos modelos de LS […] que se elaboran en diferentes combinaciones de componentes superpuestos" (p. 39).

Es en este punto donde la videoformación docente, tal como se propone en el proyecto Néopass@ction de Ria y Leblanc (2011), puede jugar un papel muy importante, abriendo la posibilidad de que ella soporte y documente la LS mediante plataformas digitales, y de que la comunidad de prácticas pueda funcionar, en parte, como una red virtual de encuentro, comunicación, seguimiento y aprendizajes vicarios. Ello potenciaría el proceso de cambio educativo a nivel nacional (en Ecuador) e internacional, a través de redes y comunidades profesionales virtuales aliadas. De esta manera se aplicaría la tesis de Pérez-Gómez (2012), acerca de que las redes "amplían y extienden el concepto de contexto de aprendizaje" (pp. 104-105).

Discusión

¿Cómo podría darse un adecuando ensamblaje entre el enfoque enactivo/conectivista, la LS, la comunidad de prácticas y la videoformación docente para el seguimiento y profundización del cambio educativo propuesto por UNAE? Desde la perspectiva propuesta en el Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017; 2024), esta pregunta resulta prioritaria para el alcance de su proyecto institucional a nivel nacional, tanto por la urgencia de la tarea como por la amplitud de la misma.

Existe un importante aporte que va en este sentido. Se trata del trabajo con la plataforma de videoformación docente Néopass@ction, desarrollada como polo tecnológico del programa de investigación Curso de Acción en Chile, en el marco del paradigma del análisis de la actividad, por parte de San Martín *et al*. (2017). Esta propuesta viene

trabajándose en el Instituto Francés de Educación de la Escuela Normal Superior de Lyon (Francia), por más de una década, y representa una concreción de los postulados epistemológicos y principios que comparte la UNAE. Ello con el valioso agregado de un dispositivo tecnológico de documentación, registro, comunicación y formación que puede adaptarse a diferentes necesidades nacionales o locales del Ecuador. El planteamiento busca aportar alternativas educativas en la era digital y en la realización de un cambio activo del educador en términos de un eduprosumidor (Apolo *et al*., 2020).

Pero una diferencia importante del Curso de Acción (San Martín *et al*., 2017) con la línea teórica de la UNAE, del diseñador pedagógico Pérez-Gómez, es que sus autores no usan la LS para el análisis de la reflexión práctica. Su propuesta implica un análisis semiológico del curso de la experiencia a través de lo que denominan un observatorio, con similar enfoque enactivista, aunque con una forma de análisis más estructurado (San Martín *et al*., 2017). Queda por aclarar cuál variación generaría ese cambio en las pautas pedagógicas de la UNAE.

Por otra parte, en la revisión internacional del uso de las LS, realizado por Rodríguez-Robles y Soto Gómez (2022), se evidencia que en algunas experiencias norteamericanas se emplea de forma sistemática el video para registrar y documentar la LS, especialmente, para grabar la lección experimental. Igualmente, la experiencia reportada por investigadoras de UNAE documenta el uso sistemático del video en el proceso de la LS (Vilanona y Pérez, 2022). No obstante, tal uso es puntual y no forma parte central del procedimiento epistemológico y metodológico.

La revisión internacional de Rodríguez-Robles y Soto Gómez (2022) también enfatiza que, para los países occidentales donde predomina una cultura individualista y competitiva en la academia, resulta un reto aplicar una forma de trabajo colaborativo de origen oriental, que ha mostrado particular éxito en Japón y China. Ellas consideran que:

> Incorporar la mejora continua como proceso (*Kraizen*) y estimular una implicación más profunda del profesorado con la experimentación e investigación curricular (*Japan Spirit*) requiere tiempo para

> promover un diálogo intercultural y el análisis de nuestras prácticas. La figura del docente como investigador/a también es parte de una tradición pedagógica en occidente (Stenhouse, 1975; Elliot, 2004), aunque no haya tenido una referencia en la práctica tan intensa como la LS en Japón. (p. 158)

El trabajo investigativo propio con *Néopass@ction*, desarrollado en Ecuador desde hace ya varios años, iniciado por D'aubeterre y Castellanos (2019) y presentado en otros capítulos de esta obra, ofrece una experiencia de aplicación del Néopass@ction con adaptaciones al contexto cultural local de trabajo.

En definitiva, el balance parece confirmar que existen más puntos de encuentro epistemológicos, paradigmáticos y valorativos entre la LS y el Curso de Acción que desavenencias metodológicas o tecnológicas. A este respecto, Pérez-Gómez (2012) acuerda una importancia estratégica a la era digital para la educación, por lo que considera prioritario el diseño de contextos digitales de intercambio y de aprendizaje que soporten el estudio de la LS y del aprendizaje de la práctica docente, a través de un enfoque enactivo de reconstrucción.

A manera de cierre, se debe mencionar las redes de universidades y de escuelas de Ecuador y América Latina asociadas con este esfuerzo de formación inicial y permanente, relacionado con las prácticas preprofesionales y profesionales de los docentes. La UNAE mantiene acuerdos con las escuelas públicas a través de las direcciones zonales del Ministerio de Educación, y con otras universidades pedagógicas de Ecuador y América Latina, a través de la Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar), la cual fue un logro del proyecto europeo Erasmus To Inn. No obstante, no se ha planteado un procedimiento de intercambio y de seguimiento consensuado sobre el impacto transformador de la acción educativa que vaya más allá de los típicos procesos de capacitación oficial (cursos y talleres del Mineduc) y de la academia (congresos, encuentros, publicaciones, etc.).

Ciertamente, no es fácil lograr consensos en áreas controversiales entre universitarios. Las diferencias —que son ricas para la discusión y

el trabajo colaborativo de lo diferente, diverso e intercultural— se encierran detrás de la libertad de cátedra y las ideologías de grupos para no ser procesadas colaborativamente, sino a través de escritos sin espíritu crítico institucional compartido. No obstante, en Ecuador, como resultado del mismo proyecto Erasmus de la Unión Europea To Inn, se alcanzó, en 2019, la firma de un acuerdo para crear una red de docentes de escuelas de varias provincias para el seguimiento, comunicación y apoyo de experiencias de aulas innovadoras.

El acuerdo de red fue firmado por cientos de docentes de las escuelas participantes en los festivales de escuelas innovadoras de la UNAE con la viceministra de Educación del Ecuador, la representante zonal de la Senescyt, el representante de la Organización de Estados Iberoamericanos y la coordinadora de Gestión Académica de Grado de la UNAE. No se avanzó mucho más de allí, debido al cambio de autoridades nacionales, pero la dirección a seguir fue establecida.

Parece relevante señalar que la posibilidad de compartir y poner en discusión en Reducar las ideas de un marco de seguimiento de la reflexión práctica de los docentes latinoamericanos, así como la activación de estas reflexiones en las redes de docentes de las escuelas de todo el Ecuador, en las que la UNAE participa, abre un potencial de acción y reflexión crítica en el sentido que se viene indicando.

Conclusiones

La LS como procedimiento investigativo para la construcción de un pensamiento práctico es la apuesta central de la propuesta de cambio en la formación docente de la UNAE. La universidad mantiene su mira puesta en su aplicación, a pesar de la inestabilidad en su transición hacia la autonomía y la consolidación. Es una apuesta nada fácil que se dirige a remover las rocas en las que están levantadas las formas más comunes de enseñar y aprender. La estrategia, por tanto, busca la reconstrucción colaborativa de lo asumido en la práctica docente a través de una profunda reflexión que lleve al aprendizaje más consciente de la profesión. Se trata de formarse en la profesión de educador en la misma acción de

transformar el contexto y las condiciones del trabajo docente. Pero esto no es solo una investigación académica para la UNAE y el Ecuador: es un proyecto de cambio social prospectivo estipulado en la Constitución de la República (2008)[24], que se plantea desde la educación para la sociedad ecuatoriana. Y en esta era digital y de la inteligencia artificial, ello debiera hacerse a través de una potenciación de la reflexión práctica con apoyo de la videoformación. El asunto es que esa conexión entre LS y la videoformación apenas se está esbozando.

Desde este trabajo se ha aportado sobre la pertinencia y fundamentación de la videoformación Néopass@ction como posible soporte tecnológico para la documentación y registro de acompañamiento y desarrollo investigativo de la LS. Sin embargo, la concreción teórica y técnica de una hibridación entre una investigación acción en el aula mediante la LS y una metodología de estudio del curso de acción docente está por hacerse. Por ello, se ha querido argumentar que la conjunción de la videoformación Néopass@ction y la LS puede concretarse, reforzándose mutuamente como una interfaz en el camino de una transformación de las prácticas educativas docentes profesionales y en formación inicial de la UNAE.

Referencias bibliográficas

Apolo, D., D'aubeterre, L. A., González-Téllez, S. y Cabascango, G. (2020). Eduprosumers: Educational Actors in the Digital Age. En A. Basantes-Andrade, M. Naranjo-Toro, M. Zambrano Vizuete y M. Botto-Tobar (Eds.), *Technology, Sustainability and Educational Innovation. TSIE 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 363-373). Springer.

Argyris, C. y Schön, D. (1992). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass.

24 Artículos 26 y 27 de la Constitución del Ecuador que definen el carácter estratégico de la educación para el desarrollo del país. Y la Disposición Transitoria Vigésima de la misma Constitución, que establece la creación de una universidad para la formación de educadores (UNAE).

Brito Román, J. (2019). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana). En O. Fraga (Coord.), *Pensamiento educativo ecuatoriano* (pp. 23-62). Editorial UNAE.

D'aubeterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). Néopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En S. García, J. Romero, C. Rodríguez, y J. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1485-1494). Dykinson.

D'Aubeterre, L. A. [MAIEDU-MAETI]. (14 de octubre de 2022). *Educación y transformación social: Retos y perspectivas de investigación* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=67QScQMpoAs

Elliot, J. (2022). Lesson Study: formando en el contexto de la globalización. En Á. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 25-46.). Morata.

Forester, J. (1995). Escuchar: La política de la vida diaria. *Fermentum*, *5*(14), 64-82.

Forester, J. (1998). *Planning in the face of power*. University of California Press.

González-Téllez, S. (1995). El análisis de políticas públicas a partir de la teoría crítica de Habermas: la propuesta de John Forester. *Fermentum*, *5*(14), 83-100.

González-Téllez, S. (1998). *El oficio de urbanista según Víctor Fossi. Relatos de práctica urbanística*. Universidad Simón Bolívar.

González-Téllez, S. (1999). *Aprendizaje o dogma en políticas públicas*. Universidad Simón Bolívar.

Imbernón, F. (2015). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Grao.

Lander, E. (2019). *Crisis civilizatoria: experiencia de los gobiernos progresistas y debates de la izquierda latinoamericana*. CALAS y Universidad de Guadalajara.

Maldonado-Ruiz, G. y Soto Gómez, E. (2022). La lesson study y la documentación pedagógica: aprender a observarnos para mejorar la práctica. En A. Pérez-Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 193-210). Morata.

Paladines-Escuderos, C. (2018). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

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. *Activités*, *8*(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Rodríguez-Robles, C. y Soto Gómez, E. (2022). Las lessons studies y formación inicial del profesorado, un análisis internacional. En A. Pérez-Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 139-158). Morata.

San Martín, J., Veyrunnes, P., Martinic, S. y Ría, L. (2017). Aportes del programa de investigación "curso de la acción" al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, *39*(158), 168-185. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58789

Schön, D. (1984). *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Book.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Soto-Gómez, E. (2022). Lesson study: teorizar la práctica y practicar la teoría como bucle infinito. En A. Pérez-Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-138). Morata.

Stenhouse, L. (1986). *La investigación como base de la enseñanza.* Morata.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017-2019). *From tradition to innovation in teacher training institutions. To Inn.* https://www.uv.es/uvweb/instituto-creatividad-innovaciones-educativas/es/proyecto-to-inn/proyecto-to-inn-1286083206153.html

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2015a). *Modelo pedagógico*. Universidad Nacional de Educación.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2015b). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación.* https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/01/estatuto.pdf

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023a). *Estatutos. RESOLUCIÓN-SE-019-No. -038-2022-CSU/UNAE.* Universidad Nacional de Educación.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023b). *Normativa académica interna*. Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/transparencia/repositoriounae/normativa/

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023c). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación.* https://es.scribd.com/document/632311857/Estatuto-UNAE-2023

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2024). *Modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Editorial UNAE.

Vilanova, M. y Pérez P. (2022). Las *lesson studies* como modelo pedagógico en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Un estudio multicasos. En A. Pérez- Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 347-366). Morata.

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

Capítulo 13. Entre prescripción y trabajo real: aportes de Néopass@ction a la formación de profesores en el contexto brasileño

Lucas Lucken*
luckenlucas@uenp.edu.br
Simone Luccas*
simoneluccas@uenp.edu.br

**Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil*

Julia San Martín
Julia.San.Martin@USherbrooke.ca
Université de Sherbrooke, Canadá

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar la experiencia de uso de la plataforma de videoformación Néopass@ction (Ria y Leblanc, 2011) en el curso titulado "Saberes de experiencia en el trabajo docente: ¿qué aportes para la formación inicial de profesores?"[25], dictado en la Universidad Estadual do Norte do Paraná (UENP) de Brasil.

25 El curso fue realizado en el marco de una visita de estadía internacional subsidiada con recursos del Acuerdo N°031/2020 (UENP) Programa de Verticalización de la Educación Superior del Estado de Paraná (Brasil), con el apoyo de la Fundación Araucaria para el Desarrollo Científico y Tecnológico del Estado de Paraná (FA). https://www.fappr.pr.gov.br/.

La plataforma Néopass@ction, creada para responder a una crítica permanente por parte de las y los docentes novatos sobre la falta de dispositivos que consideren sus preocupaciones y experiencias (Leblanc y Sève, 2012), presenta un conjunto de videos con secuencias de clases, entrevistas (de profesores novatos, profesores expertos e investigadores en ciencias de la educación) y material complementario para la comprensión de las secuencias (en términos del contexto y del análisis de la actividad). Estas últimas están agrupadas en temáticas y estas, a su vez, en subtemas que dan cuenta de problemas típicos que enfrentan las y los profesores novatos en sus aulas (ver San Martín *et al.*, 2017 para acceder a una descripción más detallada de la plataforma).

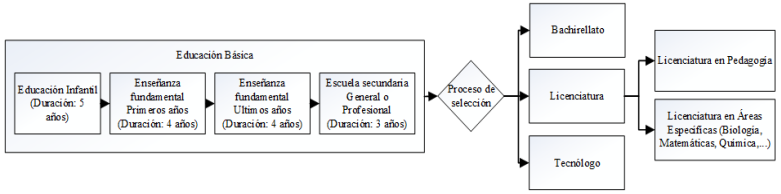
El objetivo general del curso fue dar cuenta de los aportes del análisis de la actividad real en el proceso de construcción de la experiencia profesional, a través de un proceso de inmersión mimética (Shaeffer, 1999), definido como la capacidad de generar representaciones a partir de experiencias ajenas. De igual forma, se esperaba que el trabajo práctico abriera la discusión sobre la relación entre trabajo real y trabajo prescripto. En este capítulo se introduce, en primer lugar, el sistema educativo brasileño y la formación de profesores. En segundo lugar, se describe la experiencia formativa de uso de la plataforma Néopass@ction. Luego se exponen los resultados del análisis de la experiencia, así como su discusión. Finalmente, se comparten reflexiones y proyecciones para la formación del profesorado en la UENP.

Sistema educativo brasileño

El sistema educativo brasileño, en términos de Educación Básica, se estructura por etapas y modalidades de enseñanza (Ley LDB - 9.394/96), abarcando la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. Al finalizar el ciclo básico, los estudiantes pueden ingresar a la Educación Superior a través de diferentes procesos de selección, debiendo elegir tres tipos de carrera que se diferencian en amplitud y tiempo formativo (Figura 1):

a. **Licenciatura.** Prepara a los y las estudiantes para trabajar profesionalmente en la docencia. Existen las licenciaturas de áreas específicas (química, física, matemáticas, etc.), orientadas a los últimos años de Educación Primaria y Secundaria y las licenciaturas en Pedagogía, orientadas a los niveles de Educación Infantil y los primeros años de Educación Primaria. Los egresados de la licenciatura en Pedagogía pueden trabajar en docencia y/o realizar funciones específicas de gestión escolar.
b. **Bachillerato.** Prepara a los y las estudiantes para trabajar en un área específica, por ejemplo, medicina, ingeniería, administración, derecho, turismo, publicidad, relaciones públicas, entre otras. Los egresados de Bachillerato pueden trabajar como docentes universitarios y, en regiones donde existe escasez de profesores, también pueden ejercer la docencia en Educación Primaria.
c. **Tecnólogo.** Posee una duración más acotada que las licenciaturas y los bachilleratos. Prepara a los y las estudiantes para desenvolverse en determinados puestos de trabajo, por ejemplo, tecnología en estética y cosmética, automatización industrial, negocios inmobiliarios, agroecología, etc.

Figura 1. Itinerario del sistema educativo brasileño



Fuente: elaboración propia

En los últimos años, en Brasil se ha observado un intenso crecimiento de actividades de investigación relacionadas con la formación docente (Lucas *et al.*, 2022) centradas en estudiar las distintas demandas que el sistema educativo brasileño actual ha exigido a los docentes. Esta situación ha generado presiones formativas que impactan

directa y recursivamente tanto en los programas y acciones de educación continua como en los modelos de formación inicial. Las investigaciones revelan que la formación docente brasileña posee un carácter fuertemente deontológico (Lucas, 2015). Este tipo de modelo de formación, sustentado en programas curriculares que priorizan contenidos, orientan hacia lo que los docentes deben hacer, pero ignoran lo que realmente hacen en sus clases.

En efecto, la formación soslaya los saberes de experiencia validados en el tiempo y que no han sido objetivados y reconocidos en manuales, libros o artículos (Gauthier *et al*., 2006). Estos saberes, validados en la experiencia, se pierden sin poder ser enriquecidos ni retroalimentados en las instancias de formación inicial y continua (Tardif, 2012; Pimenta, 2012). En este contexto, con cada nueva generación de docentes, los formadores se ven obligados a emprender el costoso movimiento de empezar de cero, desconociendo el invaluable patrimonio de la experiencia. Así, los formadores que trabajan en carreras de licenciatura o en formación continua del profesorado, muchas veces, se encuentran paralizados ante la gran cantidad de factores que regulan la formación de los nuevos profesionales (Franco y Pimenta, 2010). A lo anterior se suman a) el impacto de los nuevos lineamientos generales para las licenciaturas de Pedagogía (Brasil, 2019), b) los lineamientos y opiniones específicas de cada área disciplinaria, c) los documentos oficiales que regulan el itinerario escolar de la Educación Básica (Brasil, 2018) y d) los planes de desarrollo institucional de las universidades, permeados por intenciones políticas de diversa índole.

Así, en medio de ambientes educativos caracterizados por tantas variables, se ha gestado una apreciación invaluable por los modelos prescriptivos de formación docente (Lucas, 2015). En ellos, el centralismo de los contenidos supera a los componentes didácticos y pedagógicos, muchas veces sumidos en el abismo del estricto sociologismo o mentalismo de los saberes docentes (Tardif, 2012). Producto de estos modelos, la prescripción teórica y metodológica ha cobrado fuerza en los programas de formación de profesores, ya sea que se centren en la formación inicial o continua (Lucas, 2015). Así, las asignaturas o

componentes de la formación pedagógica se preocupan por abordar recetas metodológicas variadas que orientan hacia las buenas prácticas.

Formación docente en Brasil y prescripción

En Brasil es muy común encontrar programas de formación que replican estrategias metodológicas de enseñanza en cursos de pregrado. Son actividades que van desde la elaboración y desarrollo de secuencias didácticas hasta clases simuladas mediante las cuales se debe proponer la enseñanza de determinados contenidos con base en estrategias o enfoques específicos: aquí la lista de posibilidades es inmensa. Si bien la pluralidad metodológica y el conocimiento de las diferentes estrategias y procedimientos didácticos son importantes para superar visiones simplistas sobre la enseñanza, esto no es suficiente para desarrollar la tarea docente en un contexto tan complejo y heterogéneo como es el aula.

El problema de este tipo de mirada, como lo destacan Laburú *et al.* (2003), es que se basa en escenarios ideales y desconoce la realidad de las escuelas. De este modo, es plausible considerar que, si las estrategias didácticas rígidas pueden ser insuficientes para una enseñanza eficaz, una inclinación hacia la pluralidad estricta también puede atraer una serie de dificultades. Esto se debe a que, frente a la realidad del aula y conscientes de la necesidad de superar el fracaso escolar, los docentes se encuentran perdidos entre tantas posibilidades metodológicas y, al mismo tiempo, decepcionados por la ineficiencia de enfoques que, a pesar de ser considerados innovadores, no se adaptan a su realidad, ya que exigen un grado de adaptación para el que no tienen capacidad ni conocimientos (Arruda *et al.*, 2011).

No es que se deba condenar este tipo de actividad, porque, en cierta medida, hay que pensar en la instrumentalización de los docentes, pero el mensaje subliminal que se discute poco es que este tipo de acción prescriptiva encontrará barreras en las aulas reales. En efecto, aunque se realice un buen proceso de inmersión durante la formación docente (práctica obligatoria), su breve período de actividad hace que la exposición de los futuros docentes a las situaciones reales

del aula sea insuficiente para que aprendan a enfrentarse a la inesperada rutina escolar.

El hecho es que la prescripción teórica y metodológica presente en los programas de formación docente en Brasil termina por intensificar la medida deontológica de la acción docente, orientando a los formadores hacia la evaluación de la reproducción quirúrgica de las estrategias y procedimientos docentes. La reflexión que se propone en este estudio avanza hacia otra posibilidad, otro camino que apuesta por utilizar lo mejor del aspecto prescriptivo de la formación docente, pero sensible a las experiencias docentes, a la acción cotidiana de estos profesionales, llevándolos a interpretar constantemente sus prácticas, autorregularse, sin caer en la trampa de recetas pedagógicas de enseñanza.

En el libro *Ética a Nicómaco*, Aristóteles (365 a. C. [2016]) argumenta que la virtud está relacionada con lo que él llamó el justo medio; es decir, el medio que se interpone entre los vicios por falta y por exceso. Desde esta perspectiva, se plantea pensar al docente como un profesional que se reconstruye constantemente en complementariedad y reciprocidad con su entorno. Esto porque el acto de enseñar, en esta visión, corresponde a una emergencia constante, una improvisación frente a situaciones inesperadas. Y, en ese proceso, la prescripción teórica y metodológica no se descarta, sino que sirve de sustrato para que los docentes puedan, a partir de ellas, reflexionar y reconfigurar su accionar. La lógica de esta nueva proposición se basa en la afirmación de que, si se esfuerza en seguir estrictamente las recetas pedagógicas, pero sin ser sensible al contexto, todo el bagaje teórico y metodológico, así como todo el saber hacer de los docentes, puede perder su significado en las clases reales, con alumnos reales, en función de sus edades, culturas y experiencias. Para argumentar a favor de esta nueva perspectiva, se presenta en este capítulo una experiencia formativa desde un enfoque entrada en actividad (Barbier y Durand, 2017) inspirada en el paradigma enactivo propuesto por Varela (1991) y basado en los trabajos realizados junto a su colega Maturana (Maturana y Varela, 1987).

Experiencia formativa

La intervención formativa se realizó en las instalaciones de la UENP, campus Cornólio Procópio, como acción de internacionalización del Programa de Posgrado en Enseñanza (PPGEN) que ofrece la Maestría Profesional en Enseñanza. El PPGEN inició sus actividades en 2016. Su área de desarrollo es la triada "enseñanza, ciencia y tecnología" que se despliega en dos líneas de investigación: Enseñanza y aprendizaje en Ciencias Naturales y Matemáticas (L1) y Formación docente, recursos tecnológicos y lenguajes (L2). La acción formativa en cuestión fue motivada por la percepción del profesorado de la maestría profesional respecto a sus cursos, muchos de ellos orientados por prescripciones teóricas y metodológicas, considerándolos insuficientes para enfrentar las situaciones reales de las aulas. Ante esta demanda, se buscó ampliar la propuesta formativa del PPGEN a una nueva experiencia con el enfoque entrada en actividad, a través de la plataforma Néopass@ction.

Contexto de la formación

El curso "Saberes de experiencia en el trabajo docente: ¿qué aportes para la formación inicial de profesores?", de una duración de quince horas, movilizó dos propósitos formativos: 1) difundir el "Programa empírico y tecnológico Curso de Acción" (Theureau, 2004, 2006; San Martín y Poizat, 2020) que estudia la actividad humana bajo el prisma de la experiencia y 2) entregar herramientas para fortalecer el proceso reflexivo en torno a la práctica docente. Cuatro fueron los módulos trabajados (Tabla 1) para lograr una inmersión progresiva en los elementos teóricos y metodológicos que constituyeron la base del material de algunas de las temáticas propuestas en la plataforma Néopass@ction.

Tabla 1. Descripción de los módulos del curso "Saberes de experiencia en el trabajo docente: ¿qué aportes para la formación inicial de profesores?"

Módulos	Temas tratados
I. Actividad, trabajo docente y actividad docente	Introducción a las nociones de actividad y trabajo. Definición de trabajo docente a partir de la ergonomía francesa y la antropología cognitiva. Formas de analizar la experiencia docente.
II. Actividad docente como enacción y el acceso a la experiencia	Fundamentos teóricos: de las ciencias cognitivas a la enacción. La comprensión de la actividad humana como enacción. Acceder a la experiencia desde el punto de vista de los actores
III. Autoconfrontación y análisis de datos. Néopass@ction	La entrevista de autoconfrontación como metodología para acceder a la experiencia. La relación trabajo real y formación. La plataforma Néopass@ction como herramienta para reflexionar sobre la práctica docente.
IV. Construir escenarios de formación con énfasis en la actividad real	Formar(se) desde la experiencia real de los docentes. Elementos para la elaboración de escenarios de formación: ganancias y riesgos.

Fuente: *elaboración propia*

En el curso participaron dieciséis profesores con formación en áreas diversas. Debido al volumen de datos recolectados a lo largo de la investigación, se seleccionaron seis docentes para analizar sus informes en este trabajo; dos participantes cuentan con doctorado, tres cursaban maestría y uno tenía solo licenciatura, siendo alumno especial de la maestría en el Programa de Posgrado en Docencia. Los criterios utilizados para seleccionar esta muestra fueron la asistencia a la formación, la realización de las actividades propuestas, la diversidad de áreas y la experiencia profesional.

Descripción de la formación

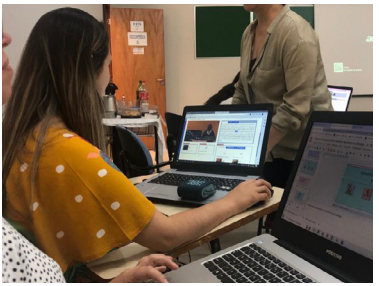
Para efectos de este estudio, se describen aquí —en mayor detalle— los módulos III y IV, centrados principalmente en experiencias prácticas.

Estas fueron construidas con base en las orientaciones propuestas por el Centro Alain Savary del Instituto Francés de Educación (IFE) en el manual *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. En el módulo III se invitó a los participantes a observar un video de Néopass@ction de manera libre, sin que la formadora entregara instrucciones. La secuencia titulada "Reaccionar ante las respuestas inesperadas" formó parte del tema 5: "Hacer hablar a los alumnos en primaria". En ella se presentó la experiencia de una profesora novata de primaria en una clase de francés, específicamente, una clase donde se trabajaron los antónimos. La clase presentó la forma de un curso dialogado; es decir, una estructura en la que la profesora realiza preguntas al conjunto de los alumnos y estos responden de manera individual a una velocidad y frecuencia relativamente elevada (Veyrunes y San Martín, 2016).

Como acción de provocación, se movilizó a los docentes hacia la autorreflexión, conscientes de que no se pretendió calificar sus acciones de buenas o malas, sino que se buscó sensibilizarlos para que (re)visitaran constantemente sus estrategias y promovieran cambios en sus opciones pedagógicas. Posterior a esto, se les invitó a observar en la plataforma la entrevista de autoconfrontación realizada a la profesora, en la que comentaba la secuencia. También observaron videos de otros profesores novatos, profesores expertos e investigadores que analizaron la misma secuencia. La jornada finalizó con una actividad reflexiva en torno a la relación trabajo prescrito-trabajo real.

En el módulo IV, los participantes realizaron un escenario de formación para la utilización de Néopass@ction. Esta actividad se realizó en grupos bajo las siguientes instrucciones: 1) identificar un tema y subtema en la plataforma Néopass@ction y 2) realizar un escenario de formación. En este último, los participantes debían definir los objetivos de la experiencia formativa, entregar información sobre la secuencia Néopass@ction y entregar preguntas orientadoras que fomentaran la reflexión. Posteriormente, cada grupo implementó el escenario de formación (Figura 2).

Figura 2. Experiencia formativa módulo IV

Realización de escenario de formación	Implementación del escenario de formación
	

Fuente: *elaboración propia*

Resultados y discusión

La fundamentación teórico-metodológica utilizada para analizar la experiencia formativa se basó en los supuestos de la investigación cualitativa presentados por Bogdan y Biklen (1994) y Flick (2009). Este tipo de investigación ofrece una gama de estrategias que permiten estudiar temas que no son estrictamente cuantificables como, por ejemplo, los procesos de formación docente. En este enfoque, los datos recopilados son ricos en detalles, lo que permite considerar el objeto de estudio en toda su complejidad y contexto.

Los datos se recopilaron a partir de un cuestionario estructurado enviado a los participantes del curso a través de Google Forms. Las respuestas fueron analizadas según referencias del análisis de contenido (Bardin, 2009). Por razones éticas y de confidencialidad los participantes fueron codificados de la siguiente forma: P1, P2, P3, P4, P5 y P6. Las preguntas abiertas fueron codificadas así: Q1. ¿Qué significó para ti participar en el curso? y Q2. ¿Qué ganó y qué arriesgó al participar en la formación? A partir de la lectura flotante de los datos, se realizó la segmentación de las respuestas en extractos, agrupados en cuatro categorías:

- Reflexión sobre la práctica docente
- Conocimiento teórico de la formación
- Proyecciones en la práctica docente
- Idioma

Reflexión sobre la práctica

Como muestra la Tabla 2, las respuestas de los participantes, especialmente de P1, P3, P4 y P5, revelaron un proceso de inmersión que les permitió reflexionar sobre sus prácticas, brindándoles la oportunidad de analizar los beneficios y riesgos que cada acción realizada en el aula puede ocasionar, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 2. Extractos de la categoría reflexión sobre la práctica

"A partir de la participación en la formación pude repensar mi práctica docente, revisar los valores que, de hecho, son relevantes en la enseñanza, considerar más la acción y la práctica docente en detrimento de los aspectos teóricos". P5Q1
"Un reto: reflexionar sobre cómo realizo mis clases y cómo debo realizarlas realmente". P3Q1
"El tema es muy importante y nos hizo reflexionar sobre qué y cómo estamos haciendo el aula". P3Q2
"Al ganar, tuve la oportunidad de pensar un poco más sobre mi práctica docente". P1Q2
"Adquirí un conocimiento inmenso y otra perspectiva sobre mi actividad docente". P4Q2
"Gané la posibilidad de ver mi práctica desde otro ángulo, lo que permitió revisar algunos aspectos". P5Q2
"Pongo en riesgo una estructura de trabajo ya ensamblada con mis asignaturas". P5Q2
"La formación me ayudó a pensar en nuevas estrategias para mis clases de pregrado y posgrado, alejándome de la idea de evaluar a los futuros profesores en términos de lo que califico como correcto o incorrecto, para reflexionar sobre lo que ganan, y lo que ponen en riesgo a cada una de sus elecciones y acciones. Esta es una nueva forma de concebir la acción docente. Para mí, más acorde con las exigencias actuales de la profesión". P6Q1

"Adquirí conocimiento de nuevos referentes para la formación docente. Lograr que los docentes pensaran en su acción y actividad más allá de la aplicación de estrategias prescriptivas fue liberador. Amplió mi noción sobre la enseñanza que puede autorregularse y generar un aprendizaje efectivo. Desmitifiqué la idea de que una plataforma digital no sería capaz de ofrecer experiencias formativas de calidad. De hecho, la plataforma es muy rica, ofrece varias posibilidades para trabajar en la formación de profesores y se puede adaptar a nuestro contexto (brasileño), trayendo muchos beneficios a nuestros profesores". P6Q2

Fuente: *comunicación propia (2024)*

El contacto con un nuevo marco teórico permitió a los participantes analizar sus prácticas desde un nuevo ángulo y, al mismo tiempo, cuestionarse sobre sus propias asignaturas. Es el caso de P5, quien indicó que el referente teórico movilizado en la plataforma lo pone en riesgo respecto a la manera en que estructura sus asignaturas. Esto demostró que el participante se planteó el hecho de revisar su planificación y conducción de sus clases, pasando de una zona de confort ya establecida a otra en la que distintas bases sustentaron su acción docente.

Además, P6 también registró una ampliación en su comprensión de la enseñanza, tanto en relación a la posibilidad de autorregulación de la planificación y de la acción docente por parte de los docentes como al hecho de entrar en contacto con un enfoque no prescriptivo. Además de estos temas, P6 también expresó su reflexión en torno a la desmitificación del uso de las plataformas digitales para promover la formación docente, reconociendo los beneficios de su uso.

Otro tema abordado por P6 se refirió a la reflexión desde el punto de vista evaluativo. Se mencionó el hecho de pasar de una perspectiva de calificar bien o mal a otra que lleve al educando a reflexionar sobre lo que se gana y lo que se pone en riesgo. El participante incluso señaló que, para él, fue una nueva forma de concebir la acción docente.

Conocimiento teórico de la formación

Si bien la mayoría de los participantes hicieron referencia a la reflexión sobre la práctica docente suscitada por la experiencia de formación, solo tres de ellos (P2, P4 y P6) se refirieron a los aportes teóricos ligados al

análisis de la actividad. La Tabla 3 presenta los extractos que permitieron definir la categoría conocimiento teórico de la formación.

Tabla 3. Extractos de la categoría conocimiento teórico de la enseñanza

"Fue interesante repasar algunos conceptos sobre mi futura docencia, especialmente en la preparación de clases, para analizar los riesgos que tendré al tomar ciertas decisiones, y cuáles serán mis ganancias". P2Q1
"Gano experiencia teórica que, más tarde, tengo muchas ganas de poner en práctica". P2Q2
"Pongo en riesgo una cierta cantidad de tiempo". P2Q2
"Con la formación pude conocer nuevos autores y teorías nunca estudiadas como Varela y Maturana". P4Q1
"Participar en el curso me permitió contemplar dos grandes aspectos como docente e investigadora de la docencia. En primer lugar, fue gratificante descubrir nuevos marcos teóricos que ampliaban mi noción de la actividad docente, más allá de los modelos prescriptivos que venimos utilizando desde hace tantos años y que ciertamente tienen muchas limitaciones, pues no atienden a las particularidades e imprevistos de las clases. Estas referencias parecen ser consistentes con esta demanda de formación, ya que sugieren un análisis de lo que realmente hacen los docentes y no de lo que prescriptivamente los orientamos a hacer". P6Q1

Fuente: *comunicación propia (2024)*

El participante P2 tenía poca experiencia en la docencia y, en el momento en que se impartió la formación, no se desempeñaba como docente. Con base en ello, se advirtió una fuerte apelación al conocimiento teórico, basado en el conocimiento disciplinar y pedagógico en detrimento del conocimiento experiencial; es decir: la ampliación del marco teórico más ligado a la formación inicial del participante.

El participante P6, quien se desempeñaba como docente en educación superior y se ocupaba directamente de las asignaturas de formación, también mencionó la importancia de conocer nuevos referentes teóricos. Sin embargo, cabe mencionar que esta mención presentó una perspectiva diferente a la de P2, pues reveló la incorporación de nuevos referentes que ampliaron su base teórica, con nuevos soportes para la realización de sus clases. En el mismo sentido, P4 dio cuenta de la manera en que su participación en la formación le permitió conocer nuevas teorías e investigadores que llenaron limitaciones presentadas por las

referencias movilizadas en el contexto brasileño. Según P4, la comprensión de estas particularidades y de los imprevistos que enfrentan los docentes en sus clases robusteció la concepción de la formación docente.

Proyecciones en la práctica docente

Además de reflexionar sobre la práctica docente, la formación proporcionó a los participantes un nuevo marco para analizar la acción docente, permitiéndoles ampliar su repertorio de conocimientos teóricos. La categoría proyecciones en la práctica docente contó con extractos que registraron las impresiones de los participantes sobre cuánto incidieron los temas trabajados en la formación en la percepción de sus actividades realizadas en el aula y cuánto impactarían en su práctica docente (Tabla 4).

Tabla 4. Extractos de la categoría proyecciones en la práctica docente

"Una nueva concepción del acto de ser docente, destacando los grandes retos y estrategias". P1Q1
"Fue muy importante y valioso haber participado en esta formación, aprendí mucho y pretendo hacer muchos cambios en mis clases y en mi forma de ver y analizar algo, alguien o circunstancia". P3Q1
"Conocer las perspectivas de riesgo y ganancia en un aula durante mi actividad docente. Muchas veces juzgamos, condenamos o exaltamos algún modelo didáctico, pero nunca habíamos analizado que toda acción puede tener sus riesgos y ganancias". P4Q1

Fuente: *comunicación propia (2024)*

Los extractos brindaron evidencia de que las actividades realizadas en la formación, así como las discusiones y reflexiones, tuvieron un impacto positivo en los participantes, ya que revelaron, expresamente, cambios en sus prácticas docentes. Los aspectos trabajados los llevaron a reflexionar sobre sus prácticas en el aula, tal y como destaca P4 en la pregunta 1: "Muchas veces juzgamos, condenamos o exaltamos algún modelo didáctico, pero nunca habíamos analizado que toda acción puede tener sus riesgos y ganancias" (Comunicación personal, 2024). Se puede inferir que esta reflexión fue percibida como una ganancia; es

decir, algo positivo e, incluso, fue considerada como un valor por P3 en la Q1: "Fue muy importante y valioso haber participado en esta formación" (Comunicación personal, 2024).

A partir de estos datos, es posible inferir que el contacto con un nuevo enfoque teórico-metodológico genera una reflexión que no se centra solamente en la propia práctica educativa, sus peculiaridades y los imprevistos que ocurren en las clases, sino que fomenta reflexiones sobre la manera en que observamos la práctica de otros docentes (P3Q1). Esto brinda oportunidades de análisis y comprensión de las acciones realmente realizadas por los docentes.

Idioma

La categoría idioma comprendió los extractos (Tabla 5) relacionados con el idioma en que se realizó la formación (español).

Tabla 5. Extractos de la categoría idioma

"Gané mucho, mucho, porque pude entender casi todo lo que dijo el maestro, teníamos intérpretes y el maestro fue sensacional". P3Q2
"No entender lo que diría el profesor, debido a que las clases se imparten en español". P3Q2
"La barrera para entender el español dificultó la participación en el curso en algunos puntos". P4Q2
"Lo que puse en riesgo fue la posibilidad de que el investigador no entendiera el idioma (español). Sin embargo, esta barrera fue superada, ya que pude seguir todo el contenido del curso ya que el profesor adoptó la estrategia de habla mesurada y vocabulario accesible. La experiencia fue muy positiva". P6Q2

Fuente: *comunicación propia (2024)*

Fue interesante notar que el idioma se presentó como un riesgo para algunos participantes. La preocupación por la comprensión lingüística demostró ser relevante en la comprensión conceptual de los temas abordados en el curso. Si bien tres participantes señalaron la barrera del idioma como un riesgo, dos de ellos indicaron que, por el contrario, hubo comprensión de lo abordado, lo que les permitió superar esa

dificultad lingüística, convirtiendo la experiencia formativa en una ganancia para ellos.

En este sentido, P3 describió en la pregunta Q2 que, si bien fue un riesgo para él, hubo una ganancia en su aprendizaje respecto a los temas trabajados en el curso, a pesar de que fueron impartidos en otro idioma. Asimismo, P6 argumentó que el riesgo previsto en relación a la comprensión del idioma fue superado, sobre todo, por el cuidado del docente en hablar de forma mesurada y con un vocabulario accesible. Para él (P6), la experiencia se volvió positiva y gratificante; o sea, lo que era un riesgo se convirtió en una ganancia. Si bien el idioma español no es extraño para los brasileños y, además, considerando que hubo un traductor que ayudó en todas las clases y actividades, se consideró positivo que solamente un participante haya expresado algunas dificultades en el acceso a la información.

Conclusión

Como se indicó en la introducción, la formación de profesores en el contexto brasileño posee un fuerte carácter prescriptivo. La propuesta de formación "Saber desde la experiencia en el trabajo docente: ¿qué aportes a la formación inicial docente?" se presentó como un desafío, ya que los estudiantes que participan en este tipo de instancias de educación continua esperan que estas les entreguen estrategias metodológicas para mejorar sus prácticas. En este contexto, reflexionar desde la experiencia real de los profesores y centrarse en las emociones que orientan el quehacer docente era un riesgo.

La riqueza de los intercambios durante los módulos permitió instalar una postura reflexiva mimética que, en primer lugar, sensibilizó a los participantes a la práctica de otros profesores y, en segundo lugar, permitió observar las propias prácticas desde una perspectiva menos prescriptiva. Esto posibilitó salir del espacio de lo correcto y lo incorrecto, logrando identificar que toda acción o decisión en el aula implica ganancias y riesgos. Efectivamente, uno de los participantes, en las reflexiones finales de la formación, indicó lo aliviado que se sentía

al observar a otros y observarse a sí mismo sin los prejuicios que son alimentados por la prescripción. Comprender las ganancias y los riesgos de cada decisión tomada durante los módulos se presentó como fundamental para reflexionar, no solo sobre la práctica docente sino también sobre la formación inicial impartida en la UENP.

Así, esta experiencia de formación abre pistas y plantea preguntas a los programas de la UENP: ¿qué lugar se está dando a la experiencia real de los profesores?, ¿cómo fomentar una reflexión empática en torno a la práctica docente de otros y la propia?, ¿qué beneficios puede proporcionar la videoformación con enfoque entrada en actividad en el desarrollo del profesorado brasileño? Como resultado de este trabajo, los autores esperan proponer una trayectoria formativa que incluya experiencias reales en la formación docente, las cuales serán elaboradas y analizadas por estudiantes de doctorado de la misma universidad.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (2016). *Ética a Nicómaco*. Imprenta Nacional de Costa Rica.

Arruda, S., Lima, J. y Passos, M. (2011). Um novo Instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, *11*(2), 139-160. https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4200/2765

Barbier, J. y Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Franco, M. y Pimenta, S. (2010). *Didática: embates contemporâneos*. Loyola.

Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J., Malo, A. y Simard, D. (2006). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Editora Unijuí.

Laburú, C., Arruda, S. y Nardi, R. (2003). Pluralismo metodológico no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, *9*(2), 247-260. https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200007

Leblanc, S. y Seve, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & Formation*, *70*, 47-60. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1842

Lucas, L. (2015). Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. En *Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades* (pp. 7-26). Gráfica Editora Almeida.

Lucas, L., Piratelo, M., Sanzovo, D., Frasson-Costa, P., Luccas, S., Poletto, R., Rodrigues, H., Araújo, B., Santos, F., Oliveira, T. y Rodrigues, P. (2022). The framework of 'Teaching Knowledge' in Stricto Sensu: a survey on its presence in postgraduate programs in the Education Area. *Research, Society and Development*, *11*(6), 1-13. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29435

Maturana, H. y Varela, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Shambala.

Ministério da Educação do Brasil. (2013). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.* Ministério da Educação do Brasil. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Educao_doc_area_e_comisso_21out.pdf

Ministério da Educação do Brasil. (2018) *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação do Brasil. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Ministério da Educação do Brasil. (2019). *Resolução* n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, 115-119, 23 dez. https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2

Pimenta, S. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. En S. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 72-89). Artigo.

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. *Activités*, *8*(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Schaeffer, J. (1999). *Pourquoi la fiction?* Seuil.

San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación "curso de la acción" al análisis de la actividad de los

profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, *39*(159), 168-187. https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2018/01/2017-158.pdf

San Martín, J. y Poizat, G. (2020). El programa de investigación "curso de acción": elementos históricos y conceptuales. *Laboreal*, *16*(2), 1-35. https://doi.org/10.4000/laboreal.16418

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octarès.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.

Veyrunes, P. y San Martín, J. (2016). Analizar las interacciones en el aula durante el recitation script: ¿Qué implicaciones para la formación de los profesores? En J. Manzi y M. García, *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 93-124). Ediciones UC.

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

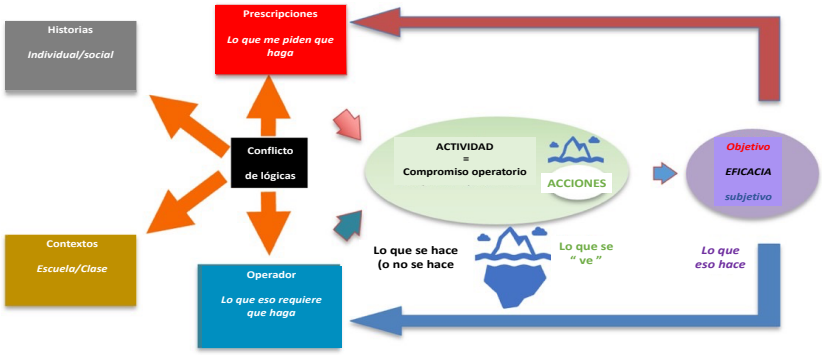
De hecho, el enfoque asumido a través del trabajo real estipula la necesidad de llegar a la evaluación de las situaciones desde una perspectiva de no déficit. Como se muestra en la Figura 1, basada en el trabajo de Hubault (1996) y De Gasparo (2019), una persona en el trabajo siempre está atrapada entre 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.

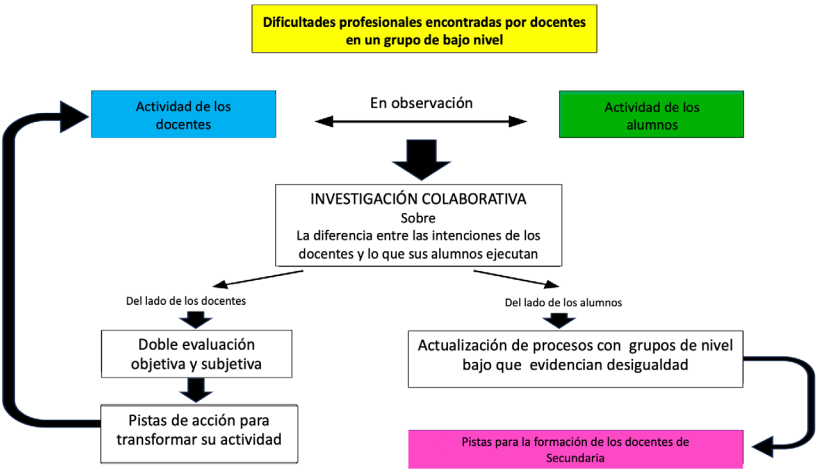
Para las investigadoras, el estudio y análisis de los intercambios entre los participantes —durante la investigación— debía darles acceso a los problemas y procesos en el trabajo de enseñanza con grupos de nivel bajo para conducir al mantenimiento o incluso al refuerzo de las desigualdades de aprendizaje 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:

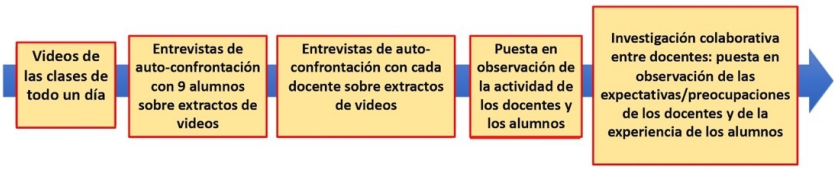
1. Transiciones entre lecciones y actividades dentro de las lecciones
2. Métodos de enseñanza (exposiciones, diálogo, trabajo en subgrupos de estudiantes, etc.)
3. Trabajo fuera de clase (tarea, repaso para evaluaciones)
4. Descifrar las expectativas de los docentes

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

Capítulo 15. Néopass Pasantías, una plataforma de videosoporte para la formación inicial de docentes de Educación Primaria en Bélgica. Presentación de la plataforma en línea

Marc Blondeau*
marc.blondeau@uclouvain.be
François Lambert*
**Universidad Católica de Lovaina, Bélgica*

Coryse Moncarey
Instituto Superior Pedagógico Galilée, Bélgica

Catherine Van Nieuwenhoven
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be
Escuela Superior de Lovaina en Hainaut, Bélgica

Introducción

Este capítulo refleja un texto escrito en 2021 titulado "Néopass Pasantías, una plataforma de apoyo para la videoformación inicial de docentes de Educación Primaria: primeros hitos y estudios exploratorios" (Blondeau *et al.*, 2021). Este fue escrito al comienzo del proyecto Néopass Pasantías, cuando se esbozaba los lineamientos y pautas que habían guiado este trabajo investigativo en ese momento.

Actualmente, la plataforma Néopass Pasantías está disponible en línea. Por ello, este trabajo permite, por un lado, dar una mirada retrospectiva a los primeros hitos de esta investigación y, por otro, analizar

cómo han evolucionado algunos aspectos y otros se han mantenido. Por lo tanto, en este capítulo se hace una evaluación de experiencias, retomando los siguientes aspectos: 1) objetivos del diseño, 2) opciones metodológicas fundamentales, 3) metodología asumida, 4) análisis que fueron posibles gracias a la recopilación de datos y 5) cápsulas de video y diseño de la plataforma digital Néopass Pasantías.

Objetivos de diseño

El proyecto Néopass Pasantías deriva del proyecto Néopass@ction (Ria y Leblanc, 2011), adaptado al sistema de formación del profesorado en Bélgica francófona. Para los futuros docentes belgas, se trata de una formación profesional de tres años en la Escuela Superior de Educación (HEP).

Inicialmente, se asumieron los objetivos de Néopass@ction expuestos por Ria y Leblanc (2011). Posteriormente, se desarrollaron objetivos propios en tres aspectos:

1. Describir y modelar las trayectorias de profesionalización de los estudiantes en formación docente inicial (ESFI, en francés), como futuros docentes de escuelas primarias, sobre la base de ejemplos de actividades ordinarias durante las pasantías en instituciones educativas escolares.
2. Construir y probar colectivamente herramientas y sistemas de videoformación docente que puedan promover la comprensión y la transformación sostenible de la actividad de los ESFI.
3. Evaluar los efectos en las prácticas de pasantías de los ESFI y de los formadores de docentes.

El primer objetivo expresa la necesidad de comprender el desarrollo de habilidades docentes para enseñar por parte de los ESFI, de forma longitudinal, de acuerdo con la dimensión profesionalizadora de su formación, que alterna cursos, pasantías y talleres prácticos. Al respecto, se insiste en el aspecto escolar ordinario de las actividades de pasantía. No se trata de estudiar prácticas ejemplares o seguir patrones, sino enfocar las prácticas preprofesionales reales de los aprendices de

maestro con todo lo que ellas contienen: imprecisiones, vacilaciones, balbuceos y, por supuesto, aciertos.

El segundo objetivo refleja la preocupación de los investigadores por producir recursos didácticos videoscópicos, respaldados por la investigación y orientados a comprender las trayectorias de profesionalización de los ESFI. Igualmente, la intención fue involucrar a los formadores para a) construir tecnodispositivos educativos digitales que movilicen estos recursos y b) ofrecer retroalimentación para mejorar estas herramientas tecnológicas en una lógica de diseño continuado y en uso (Blondeau *et al.*, en prensa; Renaud, 2020).

Además, se insiste en la dimensión sostenible de las transformaciones buscadas, en el sentido de que se tiene la voluntad de ofrecer, a los ESFI, cápsulas de videos que muestren una actividad cercana a la suya y con la que puedan identificarse, a través de fenómenos de inmersión mimética, resonancia o experiencia ficcional (Gaudin y Flandin, 2018).

Con respecto al tercer objetivo, el foco de interés se centra en los efectos de la movilización de estos recursos producidos sobre los formadores docentes y sobre los estudiantes que se forman para la Educación Primaria. En efecto, por un lado, los formadores deben dominar una nueva herramienta y movilizarla en sus prácticas de formación, lo que los lleva a transformarlas. Por otro lado, es probable que la confrontación con la experiencia documentada de los pares formadores cambie su actividad (Ria, 2019). En este caso, se trata de los ESFI. Por ello, esta investigación analiza qué y cómo se utiliza la plataforma Néopass Pasantías en la formación inicial del profesorado, ya que esto podría convertirse en una palanca o en un freno para el desarrollo profesional de los estudiantes.

Elecciones metodológicas fundantes

Inicialmente se hicieron tres elecciones metodológicas fundamentales. La primera fue posicionar este proyecto de investigación desde una perspectiva no deficitaria (Malo, 2008). Esta perspectiva, desarrollada con más detalle en Blondeau *et al.*, (2021), conlleva considerar

principalmente los recursos movilizados por los ESFI y sus transformaciones, en lugar de abordar su actividad en vacío (Fleming, 2014; Reynolds, 1992; Ria, 2001; Ulvik y Langørgen, 2012); es decir, considerándola como una desviación de la práctica experta. Como pauta fundamental, un sesgo conscientemente asumido, este posicionamiento se ha mantenido y ha resultado fructífero para actualizar la actividad típica de los ESFI (Blondeau, 2023).

La segunda elección fue adoptar para Néopass Prácticas un enfoque de la actividad (Barbier y Durand, 2017). Este enfoque busca "captar las prácticas de trabajo en su complejidad y multidimensionalidad, al tiempo que hace accesibles estas prácticas a enfoques rigurosos y controlados que garanticen la validez de los análisis" (Durand, 2009, p. 832).

Ello implica referirse también a la concepción de Hubault (1996), quien destaca la brecha que existe entre la actividad prescrita y la actividad real. La actividad se define, de esta forma, como un compromiso operativo entre la prescripción (lo que se debe hacer) y la inversión subjetiva del actor en el trabajo que realmente ejecuta (lo que se hace) (Mezzena, 2007). En otras palabras, es un enfoque que diferencia entre lo que se le pide hacer al actor laboral y lo que le cuesta a este realizar una tarea determinada. Estos compromisos operativos se descomponen en actividades visibles (lo que un testigo puede observar del desempeño de la tarea) y actividades invisibles (lo que sucede en la cabeza del actor: sus deliberaciones, emociones, vacilaciones, decisiones, sistemas de referencia, etc.). Comprender la actividad de un actor requiere, entonces, interesarse por estas dos dimensiones para comprender la experiencia subjetiva del mismo.

En particular, se apela al marco semiológico del curso de acción (Theureau, 2006) por el interés que aporta a la dinámica de construcción de sentido de un actor frente a una situación. En esta concepción de la actividad, la primacía se lleva a la perspectiva intrínseca del actor que saca a la luz, o enactúa (Varela, 1996), en mundos que le son específicos a partir de las situaciones en las que está inmerso (Durand, 2006). Así, al interesarse por comprender una situación laboral desde el punto de vista de un novato, se entiende que sus percepciones son diferentes a las

que puede tener un experto. Mirar estas percepciones, las acciones resultantes y la validación (o invalidación) de su eficacia, permite acceder a la historia del acoplamiento entre el actor y la situación, desde su punto de vista (Theureau, 2006). La convocatoria de estos referentes teóricos permaneció idéntica a lo largo del proyecto Néopass Pasantías y también demostró ser fructífera para evidenciar el surgimiento y la transformación de los mundos escenificados por los docentes novatos; es decir (en formación docente inicial), sus comprensiones de las situaciones áulicas durante las pasantías, la evolución de estas comprensiones y el aprendizaje resultante de ellas (Blondeau, 2023).

Con respecto a la tercera elección metodológica de esta investigación, ella respondió al interés de analizar la evolución de la experiencia preprofesional de los ESFI a lo largo de amplios períodos, medidos en años. Lógicamente, se quería abordar su evolución desde un punto de vista longitudinal, ya que el primer objetivo del estudio fue comprender las trayectorias de profesionalización de estos ESFI. El corolario fue la necesidad de homogeneizar la recopilación de datos para analizar de formas comparativas longitudinales intraindividuales, a partir de la recopilación de datos a veces espaciada por varios meses.

Del mismo modo, para identificar tipicidades interindividuales, también se necesitó de una estabilidad en los datos para observar los gradientes de tipicidad; es decir, qué es más o menos prototípico o atípico en un conjunto de situaciones similares. Por lo tanto, se recurrió a los procesos de conducta de clase de Bourbao (2010) para facilitar este proceso (Blondeau y Van Nieuwenhoven, 2021). Aunque todo esto implicó alejarse un poco de los procesos originales (basados principalmente en la actividad de los expertos) para centrarse en los procesos que son particularmente sensibles para ESFI, así como en las preocupaciones que subyacen a estos procesos (Blondeau, 2023).

Por lo tanto, los procesos seleccionados fueron trabajar con especial preocupación por obtener atención, despertar interés, dar instrucciones, gestionar aspectos materiales y controlar la puesta a trabajar de los alumnos; organizar los procesos en común; seleccionar a los niños; hacer que los niños hablen y elaborar y mantener los registros y la

gestión del final de la actividad de clases (Blondeau *et al.*, 2020). Se retomarán estos temas más adelante.

Metodología

La metodología de campo que se siguió durante el proyecto no se diferenció de lo planificado. Por ello, se presentan aquí las líneas más importantes, sobre todo, la evolución de la muestra de ESFI que aceptó participar en el proyecto de investigación.

Selección de la muestra

Como se indica en Blondeau *et al.*, (2021), se reunió a dos grupos de ESFI al inicio del proyecto. El primer grupo (Q1) estuvo formado por tres estudiantes de último curso cuyas prácticas preprofesionales fueron reconocidas positivamente por sus formadores. Además, se prestó atención a su capacidad para sostener un discurso razonado sobre sus prácticas docentes. Este grupo permitió probar el dispositivo metodológico. El segundo grupo (Q2) estuvo compuesto por voluntarios ESFI del primer año, listos para comprometerse con el proyecto durante la duración de sus estudios en Educación Primaria. La Tabla 1 ofrece una visión resumida de la participación de esta muestra criterial año por año, entre 2019 y 2022.

Tabla 1. Participación anual de estudiantes seleccionados

	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Émeline	B3	COVID				
Olivia	B3	B3				
Caroline	B3	COVID				
Fanny	B1	COVID	No quiso	B2	B3	B3
Frédéric	B1	COVID	B2	Sin práctica	Dejó los estudios	Dejó los estudios
Nina	B1	COVID	B2	B2	No quiso	Erasmus
Claire	B1	COVID	B2	B2	B3	B3
Céline	B1	COVID	B2	B2	Sin práctica	B3
Laurence	B1	COVID	B2	B2	B3	Erasmus

Fuente: elaboración propia

Las primeras dos líneas indican los años escolares o los períodos durante los cuales se recopilaron los datos y los dos grupos de estudiantes participantes. A cada ESFI (nombre ficticio) se le asignó una línea para resumir su curso. Las letras B, seguidas de un número, indican los años (o bloques) de formación en los que se ubicaban los ESFI participantes. La mención de COVID indica que los cursos fueron cancelados debido a la pandemia. Se pudo grabar en video a un estudiante justo antes del confinamiento general en Bélgica. A veces no se pudo grabar videos a algunos pasantes, porque la pasantía finalizó prematuramente por varias razones. Otros no quisieron ser grabados en ciertos cursos y se respetó su decisión. Finalmente, algunos de los ESFI participaron en el programa de intercambio internacional Erasmus. Por lo tanto, realizaron una pasantía en el extranjero y no fue posible ir allí a grabarlos en videos. En última instancia, se documentaron veintiséis episodios de los cursos de pasantías y otras tantas autoconfrontaciones de los estudiantes participantes.

Dimensiones éticas y legales

Las pautas necesarias para respetar las dimensiones éticas y legales se consideraron muy temprano en el proceso, dada la difusión de las cápsulas de video en Internet (Blondeau *et al*., 2021). Esto fue necesario para proteger a todos los participantes en la investigación. Los documentos redactados por los abogados —al inicio de la investigación— no han cambiado. Los estudiantes participantes debieron llenar y firmar sistemáticamente los formatos de consentimiento informado para el manejo público de imágenes y datos no sensibles, con fines académicos. Sin embargo, se prestó atención a dos puntos que no se habían previsto.

El primero fue pedir el consentimiento de los docentes que alojaron los ESFI participantes en este estudio para que aparecieran en las cápsulas de video. De hecho, en contadas ocasiones, algunos de estos docentes aparecen en el campo de la cámara para cuidar a un alumno, apoyar al ESFI en su clase o comentar brevemente la continuación del curso.

El segundo fue un retorno sistemático a los ESFI participantes de la investigación, cuando el uso de su imagen en videos fue más allá del marco estricto de los acuerdos celebrados; por ejemplo, para crear la cápsula de video en la página web de inicio de la plataforma digital del proyecto (abierta a todo el mundo) o un cartel o video promocionando el proyecto. En cada situación se les pidió una autorización específica.

Grabaciones en video de lecciones y autoconfrontaciones

La metodología para registrar situaciones de clase y las autoconfrontaciones de los estudiantes con los videos de sus clases de las pasantías no cambió durante todo el proyecto. Las tomas de video del aula se hicieron con equipo liviano, durante una hora de clase. Estos planos fueron seguidos por una autoconfrontación, un método de entrevista que, dentro del marco semiológico del curso de acción, apunta a la expresión diferida de la conciencia prerreflexiva (Theureau, 2006). En otras palabras, se pidió a los ESFI que, gracias al rastreo videoscópico y a un adecuado cuestionamiento (Theureau, 2006), se reubicaran en el momento de la situación de clase de su video y dijeran qué habían hecho, experimentado, percibido, sentido o pensado, sin pretender emitir un juicio sobre su acción (Theureau, 2010).

Al movilizar este tipo de entrevistas, se documentó, por un lado, los aspectos visibles de la actividad de la clase (las acciones) gracias a la videocaptura realizada en clase y, por otro lado, los aspectos invisibles de la actividad gracias al autoconocimiento —entrevista de autoconfrontación— (Theureau, 2006; 2010).

Análisis

De acuerdo con los objetivos de la investigación, los datos se analizaron con dos propósitos: comprender las trayectorias de profesionalización de los ESFI y construir recursos videoscópicos para la formación docente inicial. Aquí se aborda tanto la cuestión de comprender las trayectorias

de profesionalización durante las pasantías como la cuestión de la construcción de recursos.

Para comprender las trayectorias, se hicieron análisis en dos etapas: análisis locales y análisis globales (Blondeau, 2023). Los primeros se enfocaron en los episodios de autoconfrontación de los estudiantes participantes; es decir: se buscó captar la actividad real de los ESFI en un momento específico, relativo a una dimensión particular. Por lo tanto, se propuso identificar los compromisos operativos de cada ESFI que lo ayudaran a lograr un equilibrio entre las tareas prescritas para su formación docente y su inversión subjetiva en la pasantía. Con los segundos, se buscaba actualizar las tipicidades de la actividad de los ESFI participantes del proyecto, vinculándolas según dos lógicas: una lógica intraindividual de trayectoria de desarrollo profesional y una interindividual de identificación de formas típicas de hacer las cosas de los ESFI.

Estos análisis permitieron construir categorías de episodios típicos de la actividad de los ESFI durante sus pasantías, redefiniendo los procesos de conducta de clase de Bourbao (2010). También hicieron posible producir los escenarios, que se describen muy someramente en la Tabla 2, como procesos típicos de la gestión del aula, adaptados a las preocupaciones de los ESFI participantes del proyecto, enfocados en el trabajo docente y en la puesta en común de los alumnos (Blondeau, 2023).

Tabla 2. Procesos de gestión del aula

Iniciar la clase	
Llamar la atención	Centrar al grupo de alumnos para dar instrucciones, distribuir materiales.
Despertar el interés	Con una historia, una adivinanza, un reto, un recordatorio de una actividad, etc., animar a los alumnos a participar en la tarea.
Dar las instrucciones	Explicar la tarea, su propósito y las condiciones para lograrlo.
Gestión de los aspectos materiales	Muy a menudo, las tareas requieren de un material específico que debe ser distribuido, lo que requiere una organización para no generar desorden.
Dar la orden de inicio	Comprobar que se han entendido las instrucciones y poner a los alumnos a trabajar.

Asegurar inicio de actividad por todos	Comprobar que los alumnos trabajen según las expectativas y gestionar las incidencias organizativas.
Puesta en común	
Organizar la puesta en común	Cuidar los aspectos organizativos de la puesta en común, guardar los recursos y materiales, preparar los recursos y materiales, preparar la mesa, etc.
Seleccionar a los alumnos	Designar a los alumnos que pasarán a la pizarra o responderán las preguntas.
Hacer que los alumnos hablen	Hacer que los niños aporten respuestas, gestionar las respuestas —buenas, malas, esperadas o inesperadas— relanzar la reflexión, dar pistas, entre otras.
Desarrollar (mantener) trazos	Organizar el pizarrón, la pizarra digital interactiva o un panel de resumen durante la puesta en común mediante la gestión de espacios, caligrafía, ortografía, etc.
Gestionar el fin de la actividad	Terminar la tarea o la puesta en común, guardar el material, organizar la transición o la salida de clase.

Fuente: elaboración propia

Diseño de cápsulas de videos y de plataforma digital

Para diseñar el sitio web de la plataforma del proyecto y las cápsulas de videos que allí se alojaron se estructuraron las observaciones en torno a los cuatro tipos de cápsulas y los cuatro puntos de entrada que permitieran descubrirlas.

Cuatro tipos de cápsulas

En general, todas las cápsulas de video de la plataforma Néopass Pasantías cuentan con créditos de apertura y cierre, así como incrustaciones mediante *banners* que permiten situar la naturaleza del video y el contexto (tema, nombre del estudiante pasante, año de formación, nivel de los alumnos, asignatura y el tema de la clase). Esta información contextual es importante para que el usuario capte los elementos del contexto (Brunvand, 2010; Ria y Leblanc, 2011) que se le podrían escapar por el efecto ojo de cerradura (Van Es y Sherin, 2002).

El sitio primero propone cápsulas de videos sobre situaciones áulicas de referencia. Estas cápsulas tienen una duración de cinco a trece minutos y exponen momentos de las pasantías que están poco o nada editados. De hecho, aparte de algunos cortes para omitir momentos repetitivos que sobrecargan la experiencia visual y aportan poca comprensión adicional a la situación, se ofrece la experiencia de la clase del pasante, tal como fue filmada. Estas cápsulas de video se denominan situaciones de referencia, porque sirven para presentar la actividad tal y como puede ser vista y analizada por un observador externo.

El segundo tipo de cápsulas de video se llama autoconfrontación. En dos a siete minutos, la cápsula presenta una alternancia de momentos de clase y extractos de la autoconfrontación que siguió (punto de vista).

Para el tercer tipo de cápsulas, se pidió a expertos formadores en educación que proporcionaran un análisis de lo que observaban e interpretaban de la actividad de los ESFI. Estas cápsulas de video tienen una duración de tres a trece minutos y están organizadas de acuerdo con los temas abordados. Aquí hay un alejamiento de la perspectiva no deficitaria para adoptar un posicionamiento crítico. Sin embargo, estas críticas están imbuidas de benevolencia. Los expertos tratan de comprender las razones que llevaron a los ESFI a actuar como lo hicieron y ofrecen opiniones, apoyos o alternativas a las prácticas docentes que observan.

Finalmente, en las cápsulas de video llamadas evaluaciones se pidió a los estudiantes participantes del proyecto que finalizaron su formación que hicieran una mirada retrospectiva a sus experiencias al participar en el programa Néopass Pasantías. Luego, que explicaran la evolución de sus habilidades docentes para impartir la clase, sus impresiones sobre su participación en esta investigación y las consecuencias percibidas de esta participación en el desarrollo de su profesionalismo.

Cuatro puertas delanteras

Además de una pestaña que conduce a un texto que explica la génesis de esta investigación, sus objetivos, sus referentes teóricos y los modos

de navegación, se proporciona al usuario del sitio web de la plataforma Néopass Pasantías cuatro formas de abordar estas prácticas.

La primera entrada permite acercarse a las cápsulas de video individualmente, haciendo clic en la pestaña Videos del sitio web de la plataforma. Como el sitio tiene 304 videos hasta la fecha, se proporciona una herramienta de selección en forma de filtros. Por lo tanto, es posible mostrar cápsulas de videos relacionadas con el trabajo docente y sus categorías, con la puesta en común y sus categorías, con los años y los períodos de formación de los ESFI, con los nombres de los estudiantes, con los tipos de cápsulas, con los años de formación de los estudiantes y las disciplinas cubiertas.

Estos filtros se pueden combinar entre sí para crear numerosas fórmulas de búsqueda que ayudan en la selección de las cápsulas de video. Al seleccionar un video, el usuario accede a una página de visualización que contiene la videograbación, una descripción/análisis, un resumen de los filtros relativos a la cápsula y una propuesta de contenidos asociados.

La segunda entrada, Random Video ofrece, como su nombre indica, cápsulas de todo tipo de forma aleatoria.

La tercera entrada es la pestaña Escenarios, que ofrece cápsulas de video que parecen interesantes para ver junto a otra persona. Al seleccionar uno de los escenarios, el usuario accede a instrucciones de visualización, un análisis realizado por los diseñadores de la plataforma y un conjunto de cápsulas de video para observar, en ocasiones con marcadores de tiempo, cuando los elementos para identificar son muy fugaces y/o sucintos. Estos escenarios son de tres tipos.

Primer escenario

El primero está relacionado con el desarrollo intraindividual de un ESFI, en una dimensión particular, por ejemplo: “¿Cómo desarrolla Claire su capacidad para dar instrucciones durante los tres años de formación?” o “¿Cómo desarrolla Laurence su capacidad para gestionar el final de la

actividad?". Así, es posible observar los cambios de una etapa a otra. Es decir, se puede seguir a Claire en el desarrollo de su habilidad para hacer hablar a los alumnos durante los momentos de síntesis que siguen a las actividades de descubrimiento.

En la primera pasantía del segundo año, a Claire le cuesta que los alumnos digan lo que a ella le gustaría que dijeran. Espera respuestas específicas, en forma de palabras o frases que había preparado. Paradójicamente, no está preparada para sacar a relucir estas frases. Los estudiantes no dicen espontáneamente lo que ella espera y, por lo tanto, deben proceder por conjeturas.

En la segunda pasantía de su segundo año, plantea varias actividades pequeñas para ayudar a los estudiantes a comprender el material. Considera que están más guiados y alimenta su pensamiento con pistas a partir de la comparación de los ejemplos dados. Cuando los estudiantes establecen la regla esperada, ella queda satisfecha.

En la primera etapa del tercer y último año, propone, después de que los alumnos trabajaran en torno a una tarea, una pregunta más amplia: "¿Qué hemos aprendido?". Claire siente que la primera respuesta de un estudiante no la satisface. Por ello, se queda demasiado centrada en los ejemplos y no se dirige hacia el concepto a construir. Por lo tanto, vuelve a los ejemplos de manera más amplia para que los estudiantes puedan hacer inferencias y proponer el concepto *doble*.

En la cápsula de evaluación, después de la última pasantía, Claire ve los videos, en particular el de la segunda pasantía del segundo año. Si bien declara su satisfacción durante el episodio, confiesa que se "odia" a sí misma, pues considera que está haciendo más acertijos que construyendo conocimiento.

En general, este escenario permite observar la evolución de Claire en relación con esta dimensión, al presentar episodios que testimonian una práctica cada vez más elaborada, pero que se pone en entredicho cuando se desvanecen los modos de hacer que parecían satisfactorios en un momento de su desarrollo profesional. Ya no se percibe como tal en una etapa posterior.

Segundo escenario

Se refiere a los escenarios relativos a una situación profesional, ilustrados a través de varios episodios vividos de forma diferente por los ESFI participantes del estudio. Lejos de comparar la actividad de unos y otros para repartir méritos, se ilustra la situación profesional a través de un análisis interindividual que actualiza distintas formas de vivir la actividad áulica y distintas consecuencias.

Por ejemplo, el escenario "Ayudando a un estudiante a comprender" ofrece un enfoque en cuatro situaciones en las que los ESFI deciden tomarse el tiempo para apoyar a un alumno en una situación de incomprensión del tema. Laurence, segundo año de formación, en prácticas de pasantías en segundo de Primaria, asiste a una alumna en el manejo de materiales para ayudarla a construir la tabla de multiplicar del nueve. Fanny, último año de formación, en prácticas de pasantías en primero de Primaria, ayuda a una alumna a entender la noción de simetría ortogonal. Céline, en su último año de formación y en prácticas de pasantías en el primer año de Primaria, también ayuda a un alumno a leer los nombres de los colores para crear una página para colorear codificada y Noémie, estudiantes del segundo año de formación docente, en prácticas de pasantías en tercero de Primaria, apoya una estudiante que tiene dificultades para entender la notación de euros y centavos.

Para Fanny y Céline, los hechos ocurren durante una clase dada en el taller. Laurence brinda apoyo durante la realización de una tarea de manipulación y Noémie durante una corrección grupal. Más allá de estos elementos singulares, todos se encuentran ante una situación típica, que consiste en apoyar a un alumno con dificultad para comprender, mientras se gestiona al resto de la clase.

Tercer escenario

Se menciona a los escenarios relativos a uno o varios conceptos; es decir: a los gestos profesionales de Bucheton y Soulé (2009), los microgestos de Duvillard (2017) o las actividades disruptivas. Se ofrecen análisis o testimonios de los estudiantes ESFI. Por ejemplo, en el escenario "Implementación de actividades disruptivas en el primer año de

la escuela primaria" se ve a tres estudiantes en su último año de formación, que movilizan actividades disruptivas en prácticas de pasantías con alumnos del primer año de la escuela primaria. Estos son objeto de aprendizaje durante los cursos y existe una exigencia institucional de movilizarlos durante las pasantías. Los estudiantes, en sus autoconfrontaciones, se expresan sobre sus experiencias de implementación y sus impresiones sobre las mismas.

La primera dice que duda de estas actividades, pero que entiende su importancia. El segundo improvisa una de estas actividades. De hecho, durante una actividad sobre los ejes de simetría, pide a los alumnos que doblen una hoja de papel precisamente en dos partes iguales y que pinten puntos de color en solo uno de los dos espacios delimitados por el pliegue. Luego, pide doblar la hoja y presionar bien para que los puntos de colores se impriman en la parte en blanco para descubrir la simetría ortogonal. Los estudiantes presionan y frotan. Un alumno golpea la hoja de papel (y, por lo tanto, la mesa) con la mano plana y los demás lo imitan, generando ruido; esto se confunde con un desorden. La ESFI opta por dejarlos hacer de esa forma, en cierta medida, porque considera que se trata de una actividad de ruptura espontánea. Así, al dar a los alumnos un respiro un tanto lúdico, considera que estarán más concentrados cuando ella se haga cargo del grupo y que podría ahorrar tiempo después.

La tercera estudiante ESFI explica que quiere, en un principio, retomar las actividades de escapada de la profesora que la recibe en su clase, pero que los alumnos le dicen que esas no son sus actividades y que tiene que idear las suyas. Por lo tanto, arma un repertorio personal de actividades disruptivas.

La cuarta entrada le permite al usuario de la plataforma Néopass Stages crear listas personalizadas de reproducción de cápsulas de video. Estas listas de reproducción se pueden nombrar y contener las secuencias que parezcan relevantes para cada usuario. Así, puede construir sus propios escenarios. También se pueden compartir con otros usuarios registrados, enviando un enlace o generando un correo electrónico.

Conclusión

La mirada retrospectiva de este capítulo permite comparar los primeros hitos marcados en la plataforma Néopass Pasantías hace unos años y su actual configuración, tal y como es hoy, para identificar qué ha evolucionado y qué se ha mantenido. En este punto, se estructura esta discusión: por un lado, en torno a los elementos que han permanecido iguales y, por otro lado, a los elementos que han evolucionado y, finalmente, se considera algunas vías para un mayor desarrollo ulterior.

Los elementos que han permanecido iguales en esta plataforma son, principalmente, los fuertes principios establecidos al inicio de la investigación y que la guiaron. La elección de la perspectiva no deficitaria fue un principio fundacional para documentar las prácticas de los estudiantes pasantes y su evolución durante la formación; esta queda como una línea principal de Néopass Pasantías. Para abrazar esta perspectiva, es natural movilizar marcos conceptuales del análisis de la actividad, en particular, el marco semiológico del curso de acción, porque se centra en la subjetividad de un actor en el trabajo. Comprender el surgimiento del significado para un ESFI, inmerso en una situación de clase y la dinámica de este surgimiento, ha demostrado ser un enfoque relevante para comprender el aprendizaje del aprendizaje de los ESFI a lo largo de su formación.

La metodología es otro aspecto que ha cambiado poco. De hecho, se hizo un estudio para probar el sistema de recopilación y análisis de datos con un grupo de ESFI del año pasado. Se validó esta metodología en equipo y se la renovó en cada ocasión. Al respecto, se tiene tres motivos de satisfacción. Por un lado, desde un punto de vista práctico, esta metodología resultó ser flexible y relativamente fácil de configurar para grabar videos en condiciones ecológicas en las que no se controlaba sistemáticamente todos los parámetros. Por otro lado, se pudo asegurar la consistencia en la recolección de datos realizada a través de episodios disjuntos durante largos períodos medidos en años. Finalmente, el procesamiento resultó ser robusto y consistente con los marcos teóricos asumidos; también fue relevante para responder a las preguntas de investigación del equipo.

En términos de evolución y cambios, se puede señalar que las cápsulas de video se caracterizan por términos de número y diversidad. En cuanto al número, se realizaron 304 cápsulas de videos, lo que enriqueció el sitio. En cuanto a la diversidad, rápidamente se decidió documentar los aspectos visibles e invisibles de la actividad docente gracias a las cápsulas de situaciones de referencia y de las autoconfrontaciones. Posteriormente, se produjeron cápsulas de videos de los formadores expertos en Educación Primaria, que también estaban previstas en el proyecto inicial. Se había pensado en hacer cápsulas de pares expertos que pudieran comentar la actividad de los ESFI, pero, al final, no se hizo.

Por otro lado, se elaboraron las cápsulas de evaluación que no estaban previstas. Sin embargo, las palabras de los estudiantes pasantes sobre sus experiencias de pasantía y participación en el proyecto Néopass Pasantías parecieron tan ricas que se optó por ponerlas a disposición de los usuarios para testimoniar las posibilidades de movilizarse en la formación.

El sitio web también se ha enriquecido en comparación con el proyecto inicial. No se tenía planeado ofrecer la posibilidad de ver videos aleatorios. También se agregó una pestaña de publicaciones para documentar las comunicaciones y los resultados de la investigación. La pestaña de escenarios ha adquirido una dimensión inesperada. No se esperaba ofrecer una docena de escenarios. Sin embargo, a medida que se recolectaron los datos longitudinales, los análisis globales intra e interindividuales parecieron realmente prometedores en términos de capacitación para proponer cambios en gestos profesionales o prácticas del mismo tipo que se viven de manera diferente. Por lo tanto, se decidió enriquecer esta pestaña y proponer una organización en tres pestañas que debían organizarse mucho después del diseño del sitio web.

Todas estas adaptaciones y desarrollos se pudieron llevar a cabo a medida que se revelaba la riqueza de ciertos materiales, al mismo tiempo que se los recogían. También se debe decir que los comentarios de los usuarios, formadores y estudiantes también contribuyeron a esto, en la lógica de construcción continua en el uso que contemplan el segundo y tercer objetivos de esta investigación (Blondeau *et al*., s. f.).

Al momento de escribir este texto, se trabaja en abrir esta plataforma a otros usuarios y capacitarlos. Asimismo, se espera que sus prácticas se vean enriquecidas por esta nueva herramienta y que acompañen en la elección de una perspectiva no deficitaria para la comprensión de la subjetividad de los docentes en formación inicial. La tercera esperanza compartida es unir.

Referencias bibliográficas

Barbier, J. y Durand, M. (2017). Encyclopédie d'analyse des activités. PUF.

Blondeau, M. (2023). Apprendre à faire la classe: Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB. UCLouvain.

Blondeau, M., Hanin, V., Dhondt, M., Lambert, F. y Van Nieuwnehoven, C. (S. a.). Néopass Stages: un outil susceptible de générer et soutenir collectivement des transformations de l'activité de stagiaires instituteurs en formation initiale?. S. e.

Blondeau, M., Hanin, V., Jacque, F., Lambert, F. y Van Nieuwenhoven, C. (S. a.). Professionnalisation par vidéoscopie: effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages. S. e.

Blondeau, M., Hanin, V., Lambert, F., Languillier, M. y Van Nieuwenhoven. (Próxima publicación). Conception continuée de la plate-forme Néopass Stages: le point de vue des enseignants utilisateurs. S. e.

Blondeau, M., Lambert, F. y Van Nieuwenhoven, C. (2020). Néopass Stages. Néopass Stages. https://neopass-stages.be/projets/

Blondeau, M., Lambert, F. y Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs: premiers jalons et études exploratoires. En M. Petit (Ed.), Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique (pp. 147-175). Editions JFD.

Blondeau, M. y Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empans temporels longs mesurés en années: une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en

Belgique. TransFormations, 1(21), 31-45. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/304

Bourbao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe? [Ponencia]. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève. Italia.

Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 10(2), 247-256. https://citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v10i-2currentpractice1.pdf

Bucheton, D. y Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et Didactique, 3(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Durand, M. (2006). Activité(s) et formation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle y J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), Encyclopédie de la Formation (pp. 829-856). PUF.

Fleming, J. (2014). Engaging Beginning Teachers as Experts in Professional Development. The New Educator, 10(3), 166-181. DOI:10.1080/1547688X.2014.925734

Gaudin, C. y Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. En C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay y S. Chaliès (Eds.), Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante (pp. 19-30). L'Harmattan.

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). Octares Éditions.

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. En E. Correa Molina y C. Gervais (Eds.), Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques (pp. 103-124). Presses de l'Université de Québec.

Mezzena, S. (2007). Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance. En Analyse de l'activité en travail social (pp. 131-156). Éditions Ies.

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. Education Didactique, 14(2), 65-84. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756

Reynolds, A. (1992). What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. Review of Educational Research, 62(1), 1-35. https://doi.org/10.3102/00346543062001001

Ria, L. (2001). Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation_[Tesis de doctorado, Université Montpellier 1]. Repositorio de Université Montpellier 1. https://www.theses.fr/2001MON14001

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

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. Activités, 8(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Theureau, J. (2006). Le cours d'action: Méthode développée. Octares Éditions.

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://shs.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287?lang=fr

Ulvik, M. y Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. Teachers and Teaching, 18(1), 43-57. https://eric.ed.gov/?id=EJ964312

Van Es, E. y Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. Journal of Technology and Teacher Education, 10(4), 571-596. https://www.researchgate.net/publication/252692170_Learning_to_Notice_Scaffolding_New_Teachers'_Interpretations_of_Classroom_Interactions

Varela, F. (1996). Invitation aux sciences cognitives. Seuil.

Diseño y desarrollos actuales de la tecnovideoformación en Francia

Capítulo 16. NéopassGestores: un proceso de diseño en torbellino entre investigaciones y acciones en educación

Clémence Jacq
clemence.jacq@ens-lyon.fr
Instituto Francés de Educación, Francia
Escuela Normal Superior de Lyon, Francia

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar el enfoque de diseño continuo y participativo de la plataforma NéopassGestores[28] y su inclusión en el proyecto de interfaz del Instituto Francés de Educación (IFE) de la Escuela Normal Superior (ENS) de Lyon (Francia). Este entorno de formación digital, en desarrollo en el IFE desde 2019, está dirigido al personal de dirección e inspección educativa nacional de Francia, así como a sus formadores. Se retoma los principales presupuestos del programa de investigación tecnológica Néopass (Ria, 2010; Ria y Leblanc, 2011), adaptándolos a las particularidades del trabajo y de la formación ejecutiva de los gestores del sistema educativo.

Se trata de abrir la caja negra de las actividades de diseño plural desplegadas en torno a esta plataforma. Es una pluralidad de actividades de diseño porque, más allá del artefacto técnico, este proyecto indujo intervenciones proteicas en el entorno socioprofesional en el

28 El nombre francés original de esta plataforma, NéopassCadres, se tradujo como NéopassGestores.

que la plataforma fue conducida para encontrar su lugar y su papel. En el camino, se formó toda una red sociotécnica (Callon, 2006) que contribuyó al surgimiento de una interfaz real entre prácticas, políticas e investigación.

Se analiza este proceso desde la experiencia como coordinadora de este proyecto de investigación y formación en el IFE. En este sentido, se compara esta experiencia con un corpus de artículos científicos y algunos conceptos de la sociología de la traducción, ya que se tiene interés en los métodos de producción y difusión de la ciencia y la tecnología y sus impactos en el mundo. Por ello, este enfoque y sus conceptos resultan heurísticos para resaltar ciertas facetas de este trabajo colectivo e interactivo.

En la primera parte se sitúa el proyecto NéopassGestores en su entorno institucional: a nivel de la organización que lo apoya, el IFE, pero también a nivel de un contexto que experimenta profundas transformaciones, el de las profesiones directivas dentro del sistema educativo francés. En una segunda parte se destaca las principales cuestiones de esta concepción y, en particular, varios problemas de traducción que surgieron durante el desarrollo del programa Néopass en el mundo de la supervisión educativa. En una tercera parte, se describen los procesos en torbellino[29] (Akrich *et al*., 1988), gracias a los cuales surgieron varios aspectos del proyecto sobre el trabajo de los ejecutivos y las acciones y políticas de formación ejecutiva. Finalmente, la conclusión permitirá esbozar algunas perspectivas de desarrollo actuales.

29 Akrich et al. (1988), al analizar el éxito de las innovaciones tecnológicas, se percataron de las limitaciones del modelo lineal de análisis de los problemas que estudian científicos, técnicos y empresarios y comerciantes acerca de la mejora continua de los productos tecnológicos que se producen. En cambio, los autores proponen cambiar por un modelo de análisis en torbellino con expertos de diversas áreas (interdisciplinariedad) para ofrecer sus interpretaciones más atrevidas acerca de un problema.

Contexto de diseño

NéopassGestores, un proyecto del Instituto Francés de Educación

Primeramente, se debe situar el proyecto NéopassGestores en la actividad de una institución singular: el IFE. Sin detallar aquí la larga y compleja historia de este instituto resultante del Instituto Nacional de Investigaciones Educativas (INRP) fundado en 1976, se destaca la permanencia de su preocupación por servir al sistema educativo francés y, en particular, por apoyar a los profesionales de la educación teniendo en cuenta sus problemas de campo. Este vínculo se refleja tanto en el diseño y producción como en la provisión de recursos tecnológicos para la formación educativa, en alianza con instituciones de formación, apoyándose constantemente en la investigación innovadora que involucra equipos mixtos de investigadores y docentes. Así, el IFE, desde el 2011, ha desempeñado un papel importante en Francia en el ámbito de la investigación-acción en educación (Bon, 2015; Bon y Chartier, 2019).

Estas tres funciones de mediación científica, formación profesional y apoyo a la investigación colaborativa siguen siendo constitutivas del actual IFE, que ahora se dirige principalmente, tanto a los actores intermedios del sistema educativo como también al personal de gestión, coordinación y formación.

Frente a la observación recurrente en Francia, de la compartimentación entre los mundos de la investigación y de la acción en educación (Pons y Rey, 2020), el IFE contribuye a tejer vínculos entre estos mundos diferentes de una manera única. Esta institución de interfaz se destaca en el panorama internacional como una organización intermediadora de investigación (Cooper, 2012; Quéré, 2017). Muy influenciadas por las tendencias de las prácticas y políticas basadas en evidencia (evidence based education and policy) (Rey, 2014), estas últimas a menudo favorecen la difusión de conocimientos pensados en la modalidad de transferencia.

El IFE considera la circulación de conocimientos entre investigaciones, políticas y prácticas como un proceso complejo y multidireccional que requiere múltiples traducciones (Callon, 1986). Los

profesionales del instituto desarrollan así procesos que permiten que el conocimiento producido en un mundo tenga sentido en los otros. En el camino, contribuye al desarrollo de redes interprofesionales e interinstitucionales al servicio de la mejora y transformación del sistema educativo francés. Los artefactos técnicos, como la plataforma NéopassGestores, juegan un papel esencial en la constitución de estas redes de actores (Callon, 2006).

El personal directivo en el centro de las transformaciones del sistema educativo francés

El proyecto NéopassGestores pone la experiencia del IFE al servicio de uno de los temas más candentes del sistema educativo: el del trabajo y la formación de los mandos intermedios, que constituyen el personal de inspección de la educación primaria y secundaria y el personal directivo de la secundaria. Como ocurre en muchos sistemas educativos nacionales, en Francia este está marcado por el surgimiento de una nueva gestión pública. Esta se caracteriza en particular por a) un llamado al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad local, consideradas como garantías de equidad a través de la adaptación a los contextos de territorios caracterizados por grandes disparidades; b) una obligación de informar a la comunidad entendida como garantía de eficiencia y calidad del servicio público de la educación, en pos del desempeño de las instituciones escolares. Estos desarrollos se superponen en Francia a un modo de regulación burocrática de un sistema históricamente muy centralizado en el cual las normas, la jerarquía y la prescripción de las reformas nacionales que deben implementarse localmente, siguen siendo muy significativas (Maroy, 2008; Van Zanten, 2011).

Las profesiones de gerencia intermedia están impregnadas de este modelo burocrático y su cultura profesional está marcada por una estricta relación con la jerarquía y una posición de relevo administrativo hacia el nivel superior. La transformación gerencial de la nueva gestión pública (NGP) está sacudiendo estas profesionalidades que cada vez más se hacen cargo de la gobernanza desde el medio (Hargreaves, 2020).

Los inspectores nacionales de educación actúan a nivel de diferentes distritos administrativos. Históricamente, tienen una función de supervisión con experiencia educativa integrada en "una cultura del Estado y control de cumplimiento" (Starck, 2011, p. 147). La evolución de los requisitos relativos a esta profesión les otorga una mayor autonomía profesional y enfatiza sus funciones de asesoramiento y apoyo en la implementación de reformas. De esta manera, el Ministerio de Educación francés (2025) establece que los inspectores son responsables:

> [de] evaluar al personal docente, [de] participar en las actividades educativas, reclutamiento y capacitación del personal de educación nacional; [para] desarrollar un enfoque prospectivo, [para] apoyar las reformas en curso, [para] monitorear su aplicación y [para] evaluarlas; [para] asegurar una misión de peritos. (s. p.)

Los directores de instituciones educativas secundarias han tenido históricamente una función de gestión, a menudo limitada a la gestión administrativa del establecimiento (Dutercq, 2015). Con el objetivo de mejorar el rendimiento del centro educativo, se está desarrollando su papel de movilización y coordinación de los docentes. Según el Ministerio de Educación francés (2025) estos son responsables de "la gestión y [el] funcionamiento de la institución en los ámbitos educativo, administrativo, financiero y de recursos humanos, y [la] evaluación de las políticas y acciones llevadas a cabo en el marco del proyecto institucional" (s. p.).

Estas transformaciones también se pueden ver en la evolución de las políticas de formación dirigidas a estos actores. Ahora se está trabajando para estructurar un "gran cuerpo de supervisión educativa" (Buisson-Fenet, 2013, p. 20). En 2003, con la creación a nivel nacional de una Dirección de Gestión (DE) y de la Escuela Superior de Educación Nacional (ESEN), que desde 2018 se convirtió en el Instituto de Estudios Avanzados en Educación y Capacitación (IH2EF), ahora la oferta formativa se centra en la creación de una cultura de gestión común a

los diferentes organismos. En coordinación con las academias a nivel regional, se encargan de una parte de la formación docente inicial.

La formación en el IH2EF pone de relieve las siguientes competencias comunes: a) la aplicación de los textos reglamentarios, b) el dominio de las técnicas de gestión individuales y colectivas, c) teniendo en cuenta el territorio local y los socios y d) la gestión del proyecto sobre la base de objetivos contractualizados e indicadores de seguimiento. El perfil de quienes participan en esta formación profesional se ha diversificado, pero los ejecutivos experimentados siguen siendo, mayoritariamente, los formadores, especialmente a nivel académico.

La transformación del cargo y del papel de los mandos intermedios en el sistema educativo francés van acompañados de una fuerte desestabilización de estos actores. De hecho, están en contacto directo con las contradicciones inherentes a la nueva gestión pública. ¿Cómo se puede satisfacer las demandas de eficiencia de los sistemas educativos y desempeño de las organizaciones escolares, garantizando al mismo tiempo el ideal republicano de igualdad? ¿Cómo asumir la responsabilidad de la implementación de políticas públicas nacionales teniendo en cuenta las singularidades de territorios con recursos cada vez más limitados y sin actuar directamente sobre el terreno?

Tomar en serio las tensiones y el malestar generados por estas contradicciones para apoyar la actividad de estos profesionales es necesario y urgente, ya que la observación del riesgo de su agotamiento profesional y de su exposición al estrés es unánime (Progin *et al*., 2021; Etienne, 2023; Yvon y Huguenin, 2023). En este contexto, surgió en el IFE el proyecto de desarrollar un entorno digital que ayude a transformar las situaciones laborales de los ejecutivos, bajo el liderazgo de Luc Ria, director del instituto y del programa científico Néopass (Ria, 2010; Ria y Leblanc, 2011).

En septiembre de 2019 se formó un equipo mixto de diseñadores que reunió a varios responsables de mediación científica[30], de formación y de investigación del IFE[31] y a tres investigadores inscritos en el

30 Service Veille et Analyses: https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/

31 Centre Alain Savary: http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS

movimiento de ergonomía de lengua francesa: Ria (curso de acción), Moussay (clínica de la actividad) y Gaudin (antropología cultural). Este equipo forma parte del microcosmos de la Escuela Normal Superior de Lyon, que también reúne una diversidad de conocimientos esenciales para el desarrollo de un entorno digital de esta naturaleza: servicio de desarrollo y producción digital, servicios jurídicos especializados en cuestiones de propiedad intelectual e imagen, derechos, servicios administrativos y financieros.

Cuestiones de diseño

Según Akrich (2006), los diseñadores de un objeto técnico "plantean un cierto número de hipótesis sobre los elementos que componen el mundo en el que el objeto pretende insertarse [y el trabajo de diseño] consiste en 'inscribir' esta (pre)visión del mundo en el contenido técnico de su innovación" (p. 136). El diseño de "situaciones de apoyo a las transformaciones de la actividad" (Ria y Leblanc, 2011, p. 152) del programa de investigación tecnológica Néopass se basa en un conjunto de presupuestos teóricos y epistemológicos relacionados con la formación, basados en el estudio de la actividad humana. La operacionalización de estos presupuestos en el mundo profesional de la gestión plantea una serie de problemas de traducción (Callon, 1986). Por ello, en los debates del equipo de diseño estuvieron presentes, regularmente, varios puntos conflictivos relacionados con la consideración de las especificidades del mundo de la gestión.

Desenmascarar el verdadero trabajo de los ejecutivos: entre la lealtad y la ejemplaridad

El programa Néopass prevé el diseño de entornos de formación digitales basados en el trabajo real de los profesionales y la explicación de su experiencia durante la acción para comprender el significado que estos le dan a su trabajo (Ria, 2022). Este primer presupuesto requiere construir las condiciones para una colaboración auténtica con profesionales que tienen una propensión cultural a enmascarar las fuerzas impulsoras de

su experiencia en el trabajo. La historia de estas profesiones, brevemente descrita —y en particular, la persistencia del modelo burocrático— hacen de la lealtad y la ejemplaridad unos de los valores fundamentales de su cultura profesional (Starck, 2011). A partir de entonces, los ejecutivos desarrollan, desde su toma de posesión, estrategias para enmascarar sus dificultades profesionales y disposiciones para negar la realidad en caso de conflicto de lógica con lo prescrito. Los desafíos inherentes a sus situaciones laborales constituyen un verdadero tabú (Progin, 2015). Poner el trabajo real en el centro de este recurso plantea, por tanto, un problema de aceptabilidad para estos actores y requiere, no solo crear las condiciones para una discusión sincera por parte de los gestores ejecutivos sobre su actividad, sino también legitimar la discusión sobre su actividad ordinaria en los espacios institucionales de formación.

Promover una entrada en la actividad formativa: entre la prescripción de buenas prácticas y el juicio normativo

De hecho, el diseño de sistemas de formación está previsto en el programa Néopass como una ayuda a la transformación de actividades basadas en la confrontación de los usuarios con modelos de actividades típicas. No se trata de definir, a partir de una visión experta, los contenidos a transmitir y ordenarlos, dejando a los usuarios la responsabilidad de pensar en la transferencia en sus prácticas. El artefacto técnico es considerado como un recurso de apoyo a la interpretación y análisis de situaciones de trabajo y, en particular, de aquellas que recurrentemente plantean dificultades a los profesionales para ayudarlos a afrontarlas. "En esta perspectiva de instrumentos de tipo antropocéntrico" (Wisner, 1995, p. 65) se trata de "capacitar a los actores para hacer frente a los inevitables imprevistos aumentando su adaptabilidad ante los problemas que puedan surgir" (Ria y Leblanc, 2011, p. 155).

Sin embargo, si desde hace unos veinte años se ofrecen espacios de análisis de situaciones profesionales en los cursos de formación de directivos, estos se basan en discursos o simulaciones en forma de juegos de rol que dan prioridad a la identificación de "buenas prácticas". Una

entrada en la actividad para la formación no es evidente en un sistema educativo marcado por un modelo muy normativo y aplicacionista. Esto se evidencia en la experiencia de implementar Néopass@ction en contextos institucionales de formación docente. Las actividades guionizadas a menudo fueron analizadas en detalle, señalando las brechas con una actividad ideal. La entrada a través de la actividad, que moviliza la observación de situaciones reales registradas en video, constituye —por tanto— una novedad que va en contra de los métodos habituales en la formación, y en particular en la formación de ejecutivos. ¿Cómo se podría entonces promover un enfoque no deficitario (Malo, 2010) de la actividad ordinaria, invitando a los usuarios a comprender la experiencia vivida por los profesionales y la complejidad de las situaciones laborales para luego desarrollar nuevos cursos de acción?

Recursos de escenario: entre trabajos imposibles y trabajo por piezas

Finalmente, la propia naturaleza del trabajo gestor ejecutivo plantea la cuestión de la forma y los límites de este entorno digital. Si corresponde a los ejecutivos ejercer profesiones doblemente imposibles (Cifali, 1999) —educar y gobernar—, la dificultad no es menor para los formadores-diseñadores que desean apoyar estas profesiones multidimensionales. Los trabajos de investigación que informan sobre el trabajo real de estos profesionales coinciden en su carácter estructuralmente fragmentado y disperso (Gather Thurler *et al.*, 2017; Lebossé, 2023) "en la encrucijada de la educación y la gestión en la administración pública" (Progin, 2013, p. 160). ¿Cuáles son los modelos de actividad de estos profesionales que permitirían hacer comprensible la complejidad de las cuestiones educativas y los desafíos de la supervisión, pero también de la fragmentación y la incrustación de tareas?

Por otra parte, más allá de los mandatos institucionales de considerar de manera indiferenciada un cuerpo único de administradores de servicios públicos de educación, la lógica de acción del personal de inspección y del personal de gestión sigue siendo distinta e incluso,

competitiva. Con el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas secundarias, y pronto de las escuelas primarias, el personal directivo debe desarrollar y ejercer su liderazgo pedagógico al servicio de mejorar el desempeño de su organización. El personal de inspección, cuya identidad profesional se construye en torno a la experiencia didáctica, sigue reclamando el monopolio de esta línea pedagógica y teme que el personal directivo invada sus prerrogativas (Buisson-Fenet, 2013). Desde esta perspectiva, asociar estas profesiones en un mismo entorno de formación digital requiere no solo diferenciar las preocupaciones y dilemas específicos de cada profesión, sino también tomar en serio las luchas jurisdiccionales que constituyen las transformaciones en curso dentro y entre estas profesiones.

Procesos de diseño en torbellino

Para hacerse cargo de estos desafíos y apoyar el desarrollo de las profesiones de gestión, el trabajo de traducción (Callon, 1986) del proyecto NéopassGestores se basó en el diseño de espacios de acción fomentados (EAF) (Poizat y Durand, 2015) de diferente naturaleza, dirigidos a toda una cadena de actores en distintos niveles del sistema educativo. De hecho, el desafío es instalar este recurso y el enfoque de actividad que conlleva en el entorno institucional. Por lo tanto, los destinatarios no son solo los directivos y los inspectores de educación primaria y secundaria, sino también sus formadores y los responsables de las políticas de formación de directivos.

El diseño de este entorno digital fue parte de un proceso de desarrollo colectivo de largo plazo, que involucró gradualmente a toda esta cadena de actores. Al diseño del entorno digital se sumó el trabajo de diseñar esquemas de incentivos para tejer alianzas en el camino. En otras palabras, y parafraseando una fórmula de Akrich *et al*. (1988), "la intransigencia [epistemológica de una entrada a través de la actividad] solo da sus frutos si proporcionamos los medios para influir en el contexto de supervisión educativa" (p. 42). Fieles al ingreso a través de la actividad,

estos dispositivos fueron diseñados como EAF en el sentido de que no buscaban prescribir, sino actuar sobre el entorno de los actores para perturbar, distorsionar y, por ende, transformar su actividad.

Este sesgo consiste, en particular, en "especificar lo imposible, es decir, definir implícitamente espacios de posibilidades" (Poizat y Durand, 2015, p. 14). A continuación, se describe el proceso de torbellino, compuesto por una multitud de interacciones y microajustes. Este guio al equipo de diseño en la recolección de datos, los primeros intentos de modelación, las primeras pruebas y el seguimiento de los efectos generados para evidenciar sucesivas estabilizaciones de un artefacto técnico en un entorno institucional transformado.

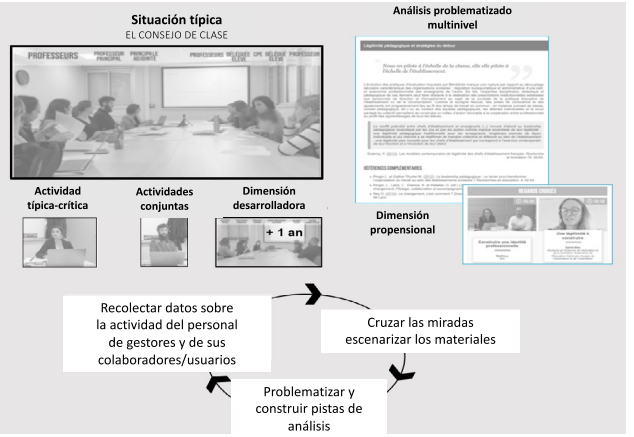
Acercarse a la cultura de las profesiones directivas y a las actividades de guion

A partir de septiembre de 2019, el equipo de diseño inició un primer ciclo centrado en modelar el trabajo de los ejecutivos.

Adaptación de los principios de diseño de Néopass

Varios principios del programa Néopass (Ria, 2022) y la epistemología del curso de acción (Poizat y San Martín, 2020) han venido paulatinamente a estructurar los recursos de NéopassGestores (ver Figura 1). Estos principios se pusieron en práctica asociando estrechamente a los ejecutivos voluntarios y su institución de formación a escala académica desde el principio. Los espacios de negociación con los responsables de la formación docente inicial permitieron construir una primera alianza interinstitucional. De este modo, se contractualizó la participación de tres directivos y dos inspectores en formación y se reconoció como uno de los componentes oficiales de su formación. Esta asociación no solo hizo posible la construcción de un observatorio de la actividad de los nuevos ejecutivos, sino que también abrió el camino para la legitimidad de este proyecto en el mundo de su formación institucional.

Figura 1. Principios de diseño de la plataforma NéopassGestores



Fuente: elaboración propia

El posicionamiento teórico del programa Néopass —sobre todo su entrada a través de la actividad de los actores— requiere construir un marco de colaboración con los profesionales. Para acceder tanto a la parte observable como a la no observable de su actividad se requiere filmar a los profesionales en situación de trabajo y realizar entrevistas de autoconfrontación (Jacq *et al.*, 2022). Como se ha señalado, el acceso al punto de vista del marco no es evidente. Requiere crear las condiciones para un discurso auténtico sobre esta parte invisible de la actividad, mucho más allá de los procedimientos legales esenciales para los derechos de imagen, incluso si estos últimos contribuyen a hacer tangible la colaboración.

Se ha desarrollado un marco ético explícito y, en particular, la presentación de materiales para su validación por parte de profesionales en cada etapa del diseño. Este modo de colaboración constituye también un primer punto de apoyo para abordar, con los profesionales, situaciones típicas de su profesión. Considerando también las especificidades de una actividad de *coaching*, siempre dirigida a otros, este modo de colaboración se ha extendido a sus socios. Sistemáticamente, se tuvo en cuenta la actividad conjunta de profesores, formadores y demás personal presente

en las situaciones de trabajo filmadas, y se sometió su uso a los mismos métodos de validación.

Finalmente, el deseo de situar los recursos de la plataforma en una dimensión de desarrollo ha llevado a la búsqueda de una colaboración a largo plazo. Para seguir las transformaciones de las actividades se hizo un seguimiento durante varios años de las situaciones emblemáticas de la profesión como las del órgano colegiado de evaluación: el consejo de clase. Este largo seguimiento y la inmersión de los miembros del equipo de diseño en los contextos de trabajo también ayudaron a construir un vínculo de confianza con los voluntarios profesionales.

En cuanto al trabajo de *scripting* (la elaboración de guiones), este se basa en dos criterios principales que permiten seleccionar los datos: un criterio de tipicidad, que consiste en identificar y modelar invariantes o elementos recurrentes y un criterio de criticidad, relacionado con los elementos problemáticos de la actividad de los gestores ejecutivos (Ria, 2022). Estos dos criterios se aplicaron a la actividad de los directivos, en términos de preocupaciones, dilemas y disposiciones a actuar, y también a las vivas cuestiones educativas que constituyen sus objetos de trabajo: evaluación de los estudiantes, interrupción escolar, colaboración con las familias, etc.

Para confirmar o refutar la relevancia de esta primera selección, el corpus de videos fue sometido a los nuevos ejecutivos participantes en espacios de aloconfrontación colectiva. Estas opiniones de pares permitieron refinar la selección, validar la naturaleza compartida de las preocupaciones y, luego, alimentaron la sección de vistas cruzadas de la plataforma, lo que responde a otro principio de diseño: la dimensión de propensión. Esta dimensión favorece la aparición de nuevos significados a través de la multiplicación de puntos de vista: reacciones de pares, profesionales experimentados o expertos, investigadores o formadores; fue abordada de manera diferente en NéopassGestores.

Paralelamente, se realizó un análisis problematizado multinivel para organizar estas miradas en torno a tres ejes centrados en a) la actividad individual del ejecutivo; b) la actividad colectiva o configuración del trabajo y c) la viva cuestión educativa en el centro de estas actividades.

Estos tres niveles de análisis requirieron la movilización de una amplia diversidad de conocimientos especializados. Los recursos textuales para la mediación científica —en forma de un texto resumido, cita extraída de un artículo de referencia y algunas referencias bibliográficas accesibles— explican los ángulos de análisis elegidos para estos tres niveles.

El desafío fue enriquecer el potencial para construir nuevos significados y conceptualizaciones en torno a la situación de referencia y las experiencias profesionales asociadas. Una vez completado, este prototipo fue presentado nuevamente a los profesionales involucrados y también a algunos formadores; ello para probar su utilidad (su relevancia en términos de formación profesional) y su aceptabilidad (su compatibilidad con la cultura profesional) (Tricot *et al.*, 2003).

Estabilización de prototipos y transformaciones del entorno profesional

Se han estabilizado progresivamente cinco prototipos correspondientes a cinco situaciones profesionales emblemáticas de las profesiones de mando intermedio en educación (ver Tabla 1). Se destacan situaciones de encuentro y situaciones de entrevista con estudiantes y sus familias. El trabajo analítico permitió problematizar grandes cuestiones comunes a las profesiones de mandos intermedios como el apoyo al cambio, el trabajo coeducativo con las familias, la resolución de problemas en la implementación de reformas, etc. La sistematización de un análisis detallado y multinivel de situaciones revela la especificidad de cada profesión y toda la complejidad de la actividad diaria.

Tabla 1. Problematización multinivel de situaciones NéopassGestores

	Actividad individual del gestor	Actividad colectiva/ situación	Cuestión educativa viva
Llamada telefónica a los padres: apoyar a un alumno en situación de ruptura	Los tiempos de la urgencia: regir, diferir y anticipar	Comunicar al alumno y a sus padres los objetivos previstos	Dispositivos y estrategias para actuar, entre varios, contra el abandono escolar

Entrevista con un alumno y su familia: trabajar juntos al servicio de los alumnos	Construir colaboraciones interprofesionales	Hacer adherir o coconstruir con las familias	Sancionar el desorden, acompañar al alumno
Reunión de directores de escuela: abordar un problema de implementación de una reforma	Dirigir: entre tipos y estilo profesional	Dialogar en el distrito escolar acerca de la implementación de una reforma	Escolarizar a los niños a partir de tres años: ¿con qué objetivo?
Consejo de distrito: garantizar la coherencia y la continuidad de las acciones	Entre ruptura y continuidad: ¿otra manera de hacer las cosas?	La reunión: dispositivo técnico y espacio de participación	Articular los dispositivos de desarrollo profesional de los docentes
Consejo de clase: acompañar el cambio	Legitimidad pedagógica y estrategias de desvío	Instancias y recorridos de aprendizaje	La evaluación: entre normas y valores

Fuente: elaboración propia

Este trabajo de guionizar la actividad de los ejecutivos aún está en progreso y ahora se centra en el modelado mosaico (Flandin *et al.*, 2019) que tiene como objetivo dar cuenta de la naturaleza fragmentada de la actividad de los ejecutivos, del paquete plural y de las preocupaciones contradictorias que se superponen durante períodos más largos (medio día).

Este sistema de investigación colaborativa, orientado al diseño, también contribuyó al desarrollo profesional de los cinco nuevos gestores participantes. El análisis de las actividades de sus pares en los espacios de diseño y el trabajo sobre los materiales ha contribuido durante estos cuatro años a un distanciamiento de su actividad cotidiana y al aprendizaje profesional que demostraron durante una reciente jornada de estudio:

> Acceder a la forma en que mis intervenciones son comprendidas [por mis colaboradores] me dio las claves para entender lo que

> estaba pasando. Poco a poco, en momentos informales, intenté deliberadamente recopilar estos puntos de vista. [...] Las convergencias de sentimientos y acciones profesionales [dentro del colectivo de pares], fracasos y éxitos, permiten medir avances y aprender. Estos rarísimos espacios de análisis en la formación inicial fueron valiosos. (Bénédicte B., comunicación personal, 27 de abril 2023)

Como espacios de interés, estas sesiones de análisis y codiseño fueron decisivas para el reclutamiento de estos nuevos ejecutivos y facilitaron la expresión de un discurso auténtico sobre su actividad real. En el transcurso de esta colaboración, estos cinco ejecutivos también se familiarizaron con los enfoques del análisis de actividades. Tanto así que algunos de ellos ahora participan en la capacitación de sus pares mediante la movilización de métodos y herramientas orientados a la actividad creados con los equipos de IFE.

Finalmente, la colaboración con una institución de formación permitió establecer progresivamente la legitimidad de este trabajo de investigación y formación. Abrió perspectivas para nuevas colaboraciones a mayor escala y creó las condiciones para la realización de un segundo torbellino de diseño; esta vez centrado en la actividad de los formadores de cuadros directivos.

Incluir la actividad de entrada en el mundo de la formación ejecutiva y guionizar la actividad de formadores movilizando recursos de NéopassGestores

La cuestión de los usos de los recursos de formación inicial fue un tema de investigación desde muy temprano en el proceso de diseño. Tanto fue así que rápidamente se involucraron formadores de ejecutivos para probar los primeros prototipos (Moussay y Mauguen, 2023). Las críticas emitidas por estos formadores sobre las opciones del guion plantearon, implícitamente, preguntas sobre la actividad planificada. En Francia, la mayoría de los formadores de ejecutivos son profesionales experimentados con la misión adicional de formar a sus pares. Si algunos se han beneficiado de la formación como formadores de adultos, no siempre

ha sido así, ya que su legitimidad reside principalmente en la experiencia profesional. Además, en un entorno muy alejado del inicio de la actividad formativa se impuso al equipo la necesidad de apoyar el desarrollo de usos de la plataforma coherentes con los principios que rigen su diseño. La experiencia adquirida con el despliegue de Néopass@ction ha reforzado este deseo. Todos estos eventos llevaron al surgimiento de un proceso de diseño de apoyo, tanto humano como técnico, a los formadores de ejecutivos para ayudarles a utilizar la plataforma NéopassGestores. Una vez más se favoreció de un enfoque participativo en diferentes niveles del sistema educativo para seguir creando las condiciones para la ampliación.

Diseño de formación para formadores y su traducción técnica

A partir de septiembre de 2021, dos instituciones regionales de formación acordaron participar en una nueva asociación relativa a la experimentación, en un contexto de formación institucional, de los cinco prototipos estabilizados de la futura plataforma NéopassGestores. Cabe subrayar aquí que este enfoque formaba parte, desde el punto de vista de los responsables de la toma de decisiones, de una preocupación por renovar algunos de sus planes de formación para responder a los nuevos desafíos generados por los acontecimientos descritos. Para ellos, en particular, se trataba de reexaminar al personal formado para tener en cuenta a los *do-jobs*; esos directivos no titulares contratados para responder a una crisis de vocación y que ejercen mientras se preparan para un concurso de oposición.

Se ofrecieron como voluntarios dos equipos de formadores: cuatro formadores de personal directivo y cuatro formadores de personal de inspección de educación primaria. Para estos formadores responsables de implementar estos planes de formación, esta renovación fue también una cuestión de formatos y contenidos para apoyar mejor y urgentemente a estos principiantes ante la creciente complejidad de las misiones. Fue necesaria una fase importante de negociación de los términos de esta asociación, utilizando enfoques próximos a los métodos desarrollados en el campo de la intervención ergonómica (Daniellou y Béguin, 2004).

Se estableció un protocolo según el marco teórico de la antropología cultural (Bertone y Chaliès, 2015) para monitorear los usos y efectos de los recursos de NéopassGestores, tanto en la actividad de los formadores como en la de los aprendices (Gaudin *et al.*, 2022). Estos dos equipos fueron capacitados en los fundamentos científicos del análisis de actividad y del videoentrenamiento, utilizando los recursos de NéopassGestores.

Como EAF, esta formación abrió un cierto número de posibilidades a través de aportaciones conceptuales y metodológicas: la diferencia entre trabajo prescrito y trabajo real, el concepto de actividad, las cuatro instancias de la profesión definidas por Clot (2007) y la manera de nutrir, problematizar y categorizar las discusiones con los aprendices en torno a la visualización.

Pero también definió un cierto número de cosas imposibles y, en particular, el carácter inseparable en una actividad de la parte visible (acciones, verbalizaciones) y no visible (percepciones, intenciones, interpretaciones) de la actividad; por lo tanto, se observó la imposibilidad de disociar en la formación el extracto en video de la situación de referencia de las experiencias profesionales asociadas.

Seguidamente, estos dos equipos de formación recibieron apoyo en la redacción del guion y, posteriormente, en la realización de sus primeras acciones de videoformación. Estas sesiones de formación fueron filmadas y los datos del video fueron utilizados en entrevistas con los formadores y los profesionales en capacitación para comprender mejor las transformaciones en la actividad de los diferentes profesionales involucrados.

Desarrollo y consolidación de la plataforma NéopassGestores

De forma iterativa, se diseñó un primer prototipo. Se removilizó adaptando algunas de las aportaciones de la formación de formadores ofrecidas por los equipos del IFE a estos dos equipos de formadores. Los datos recogidos sobre la actividad de estos últimos y de los profesionales en formación se vincularon a estas aportaciones para ilustrarlas. De este modo, se documentó la actividad de fabricación y realización de una

acción formativa en video: desde la elección de los videos hasta la fase de evaluación, pasando por la preparación para la visualización y el apoyo a los debates. Nuevos espacios de discusión y codiseño permitieron discutir este primer prototipo. Las reacciones y propuestas de los dos equipos de formadores cuestionaron la usabilidad; es decir, la facilidad de uso del prototipo y conllevaron a un trabajo de rediseño aún en curso.

Los recursos producidos sobre la actividad de los formadores y de los aprendices que movilizan los recursos de las situaciones profesionales de NéopassGestores alimentarán un espacio dedicado a los formadores de ejecutivos que deseen aprender a analizar la actividad formativa (ver Figura 2).

Figura 2. Página de inicio de la plataforma NéopassGestores

Fuente: elaboración propia

En el camino, la retroalimentación de estos formadores sobre su uso reforzó algunos de los sesgos en términos de concepción de situaciones profesionales relacionadas directamente con la actividad de los ejecutivos. Así, el análisis problematizado resultó particularmente útil en las etapas de diseño e implementación. Según estos profesionales: "Las situaciones no son suficientes, es necesario el análisis. Podremos extraer fácilmente distancias focales. Contamos con aportes teóricos confiables y robustos que permiten delegar conocimientos sobre estos temas

[…]. Es un ahorro de tiempo" (Nicolas P., comunicación personal, 17 de abril de 2023).

Influir en los planes de formación e inaugurar la plataforma NéopassGestores

El trabajo realizado con estos dos equipos de formadores es un eslabón más de una cadena de traducción que, poco a poco, va ampliando la red de actores y agentes implicados. De hecho, el trabajo ejecutado durante estos primeros bucles fue objeto de una restitución destinada a los responsables académicos y nacionales de la formación del personal directivo durante una jornada de estudio en el IFE de la Escuela Normal Superior de Lyon, en abril de 2023. Considerada una formación basada en eventos (Poizat y Durand, 2015), esta jornada tuvo como objetivo brindar a los gestores, la experiencia de iniciar una actividad de formación. Movilizando conceptos, enfoques y herramientas de las tendencias de análisis de actividades, los directores de investigación del IFE involucraron a los participantes en una actividad de visualización de ciertos materiales.

A través de un juego de preguntas que llevó a los participantes a cambiar, se realizaron varios registros de análisis de la actividad visualizada: descripción, interpretación, evaluación (Lussi Borer y Muller, 2014); todo ello, especificando gradualmente prohibiciones como no limitarse al juicio espontáneo. Además, esta jornada movilizó a la red de codiseñadores profesionales: nuevos gestores y formadores. Como portavoces de su mundo profesional, sus testimonios contribuyeron en gran medida a interesar a los directivos presentes. Tanto fue así que esta jornada se extendió a varios espacios de intercambio bilateral y, al inicio del ciclo escolar 2023-2024, el IFE se comprometió a apoyar a cuatro nuevas academias y al IH2EF en la revisión de sus planes de formación con base en una entrada de actividad.

Estas nuevas asociaciones coinciden con la disponibilidad de una versión *online* provisional de la plataforma. Por tanto, este lanzamiento oficial se inscribe en un entorno profesional ya transformado. Sus

métodos de acceso, gradualmente perfeccionados, reflejan un conjunto de compromisos sociotécnicos, incluidos en este proceso de diseño multidireccional: a) la plataforma tiene acceso restringido para proteger la imagen de los profesionales filmados; b) el acceso está técnicamente condicionado a la posesión de una dirección de correo electrónico profesional asociada por su sufijo a una institución educativa; c) es necesaria la firma de un convenio con el IFE, por tres años, renovable, para cualquier institución que desee utilizar esta plataforma para capacitar a su personal directivo; d) el acuerdo especifica el marco de la colaboración y, en particular, el compromiso del IFE de formar a los formadores de esta institución; e) el proceso de negociación de este acuerdo permite construir las condiciones para una colaboración fluida con toda la cadena de actores involucrados localmente y f) la compensación financiera solicitada a las instituciones apoya el futuro trabajo de modelación y desarrollo de la plataforma.

Conclusión

Aunque alineado con la plataforma Néopass@ction, se estima que este proceso de diseño de la plataforma NéopassGestores ilustra claramente la afirmación según la cual "un objeto nunca se deduce de objetos anteriores por simple mutación de una técnica de parámetro" (Akrich *et al*., 1988, p. 12). La concepción de este entorno digital se inscribe en un proceso lento, marcado por ajustes en los principios constitutivos del programa Néopass: ajustes enlazados a una dinámica de transformación del entorno profesional en el que este artefacto ha ido encontrando su lugar.

Tener en cuenta la cultura profesional de los ejecutivos, marcada por el deber de ejemplaridad y lealtad, llevó al desarrollo de un enfoque de diseño continuo y participativo que creó las condiciones para un acceso auténtico a las experiencias de cinco nuevos ejecutivos en diversas situaciones laborales.

El análisis de su actividad consolidó ciertos principios de diseño del programa Néopass y, en particular, la atención prestada a la actividad

conjunta. Llegó a cuestionar a otros y contribuyó especialmente a 1) dar cuerpo a la dimensión de la propensión proponiendo una multiplicidad ordenada de análisis relacionados tanto con cuestiones de gestión como con cuestiones educativas entrelazadas en situaciones de trabajo y 2) abrirse a otros métodos de *scripting* para dar cuenta de una actividad caracterizada por su fragmentación. Al ir y venir entre la adaptación del artefacto y la adaptación del entorno, este proceso de diseño también modificó el entorno institucional.

El codiseño con un colectivo inicial de profesionales condujo a colaboraciones con formadores ejecutivos, ampliando efectivamente el espectro de usuarios objetivo; mientras que la movilización acompañada de los primeros prototipos de NéopassGestores en acciones de formación institucional ha abierto nuevas perspectivas de colaboración en el ámbito de la definición de planes de formación orientados a actividades a escala académica y nacional.

Los intercambios con los responsables de la formación de directivos en diferentes escalas territoriales perfilan un nuevo campo de preocupaciones compartidas. El desafío de profesionalizar a todos los actores de la formación de ejecutivos y, en particular, a los tutores y asesores de campo puede alimentar los proyectos de diseño en curso sobre la actividad de estos formadores.

Las cuestiones vivas relativas a la evolución de estas profesiones, como la implementación de políticas de evaluación para las escuelas y los establecimientos educativos, abren nuevas perspectivas de diseño que requieren la movilización de otros conocimientos más densos del campo de estudio de la acción pública en educación. Se prevé así un tercer espacio estructurado en torno a itinerarios temáticos que aborden estas cuestiones vivas. Esta entrada a través de temas transversales ofrece a los usuarios otros modos de navegación y, a los formadores y decisores, otras ideas para diseñar sus planes de formación.

Siendo un objeto fronterizo, la plataforma NéopassGestores conecta así una gran heterogeneidad de actores, pero también algunos aspectos brevemente mencionados en este capítulo y que, sin embargo, desempeñan un papel esencial como los montajes de video que recuperan las

experiencias de los profesionales o las opiniones de los expertos, las líneas de código que especifican el módulo de acceso, los contratos tipo que establecen las colaboraciones, etc.

Al tejer así, a través de esta concepción en torbellino, una forma de comunidad de problemas (Tricot, 2017), el IFE contribuye a institucionalizar un entorno de interfaz al servicio del sistema educativo, basado en el trabajo real de los actores. De hecho, se trata aquí de partir del conocimiento anidado en la acción (Durand *et al*., 2006) del personal directivo, de sus formadores y de los decisores para reunir los conocimientos resultantes de la investigación en educación. Estos conocimientos interactúan y se hibridan para desarrollar de mejor manera la actividad singular de este personal directivo que hoy debe absorber una parte significativa de las contradicciones inherentes a las transformaciones de los sistemas educativos contemporáneos.

Referencias bibliográficas

Akrich, M., Callon, M. y Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations? 1: L'art de l'intéressement. *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, *11*, 4-17. https://shs.hal.science/halshs-00081741

Akrich, M. (2006). La description des objets techniques. En M. Akrich, M. Callon y B. Latour (Dirs.), *Sociologie de la traduction: Textes fondateurs* (pp. 494-557). Presses des Mines.

Bertone, S. y Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants: Choix épistémologiques et théoriques. *Activites*, *12*(2), 52-72. https://doi.org/10.4000/activites.1088

Bon, A. (2015). L'Institut pédagogique national: une institution d'État au service du système éducatif (1950-1973). En F. Laot y R. Rogers (Dirs.), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (pp. 101- 116). Presses Universitaires de Rennes.

Bon, A. y Chartier, A. (2019). De la recherche-action à la recherche universitaire: Le rôle de l'INRP dans la recherche en IUFM (1990-2008). *Le Français Aujourd'hui*, *204*(1), 17-36. https://doi.org/10.3917/lfa.204.0019

Buisson-Fenet, H. (2015). Une « culture commune » à défaut de « grand corps »? Fondements et limites du rapprochement entre chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux dans l'Éducation nationale. *Recherche et Formation*, *78*, 19-34. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2386

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction: La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique*, *36*, 169-208. https://archive.nt2.uqam.ca/odft/biblio/%C3%A9l%C3%A9ments-pour-une-sociologie-de-la-traduction-la-domestication-des-coquilles-saint-jacques-et.html

Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. En M. Akrich, M. Callon y B. Latour (Dirs.), *Sociologie de la traduction: Textes fondateurs* (pp. 831-862). Presses des Mines.

Cifali, M. (1999). Métier « impossible »? une boutade inépuisable. *Le Portique*, *4*, 1-13. https://doi.org/10.4000/leportique.271

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, *1*(1), 83-93. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106

Cooper, A. (2012). *Knowledge mobilization intermediaries in education: a cross-case analysis of 44 canadian organizations* [Tesis doctoral, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto]. TSpace. https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/b81beffd-d7cc-4c71-ae02-ab1e9e2b1a15/content

Daniellou, F. y Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique: approches du travail réel. En P. Falzon (Dir.), *Ergonomie* (pp. 333-358). Presses Universitaires de France.

Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et Formation*, *78*, 33-50. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2387

Durand, M., De Saint-Georges, I. y Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes: Argumentation pour une approche « orientée-activité ». En F. Audigier, M. Crahay y J. Dolz (Dirs.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 185-202). De Boeck Supérieur.

Étienne, R. (2023). Diriger un établissement, entre faire agir les autres et se ménager pour continuer à piloter. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, *68*, 12-22. https://doi.org/10.4000/edso.23509

Flandin, S., Ria, L., Perinet, R. y Poizat, G. (2018). Analyse du travail pour la formation: essai sur quatre problèmes méthodologiques et le recours à des synopsis d'activité. *TransFormations*, *18*, 1-19. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/22

Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P. y Maulini O. (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Peter Lang.

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.

Gaussel, M. (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier de veille de l'IFÉ*, *132*. ENS de Lyon. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=132&lang=fr

Hargreaves, A. (2020). La gouvernance « par le milieu » à l'ère de changements politiques complexes. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, *83*, 185-194. https://doi.org/10.4000/ries.9441

Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S. y Ria, L. (2022). La conduite d'entretiens d'auto-confrontation et leurs liens avec les présupposés épistémologiques: l'exemple de trois entretiens de chercheurs spécialistes de l'analyse du travail à des fins de formation. En B. Albero y J. Thevenaz (Dirs.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Enquêter dans les métiers de l'humain. Tome 2* (pp. 126-146). Éditions Raison et Passions.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et Sociétés*, *40*(1), 31-55. https://doi.org/10.7202/019471ar

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche (2025). Site Web. Être Inspecteur de l'Éducation Nationale. https://www.education.gouv.fr/etre-inspecteur-de-l-education-nationale-ien-3071

Moussay, S. y Mauguen, F. (2023). Conception collective de la plateforme Néopass-cadres et développement de l'agentivité. *Recherches & Éducations*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14421

Quéré, O. (2017). De la recherche en éducation aux pratiques éducatives. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, *74*, 24-29. https://doi.org/10.4000/ries.5770

Lebossé, C. (2023). L'évolution de la professionnalité des inspecteurs pédagogiques régionaux d'éducation physique et sportive dans les années 1980 et 1990. *Éducation et Socialisation*, *68*. https://doi.org/10.4000/edso.23806

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. Étienne (Dirs.), *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 Supérieur.

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et Francophonie*, *38*(2), 78-95. https://doi-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/10.7202/1002165ar

Poizat, G. y Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes: Faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *190*, 51-62. https://doi.org/10.4000/rfp.4698

Poizat, G. y San Martín, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action »: Repères historiques et conceptuels. *Activités*, *17*(2), 1-34. https://doi.org/10.4000/activites.5277

Pons, X. y Rey, O. (2020). Recherches et acteurs de l'éducation en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *85*, 87-97. https://doi.org/10.4000/ries.10055

Progin, L. (2013). Le rapport des chefs d'établissement à leur formation: des étudiants (pas) comme les autres? En M. Altet (Dir.), *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances* (pp. 157-170). De Boeck Supérieur.

Progin, L. (2015). Le leadership: un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants? *Recherche et Formation*, *78*, 69-80. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2394

Progin, L., Letor, C., Étienne, R. y Pelletier, G. (2021). Introduction. Diriger au temps du changement. En L. Progin, C. Letor, R. Étienne y G. Pelletier (Dirs.), *Les directions d'établissement au cœur du changement* (pp. 19-28). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01.0019

Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain: comment la recherche fait ses preuves en éducation. *Dossier de Veille de l'IFÉ*. ENS de Lyon.

Ria, L. (2010). *Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon*. S. e. https://neo.ens-lyon.fr/neo

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. *Activités*, *8*(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

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 (Dirs.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome 3* (pp. 338-350). Éditions Raison et Passions.

Starck, S. (2011). Du professorat à l'inspectorat: Intégrer un nouveau « corps » dans un « nouveau monde ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *26*, 145-157. https://doi.org/10.4000/dse.1147

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J., Amiel, A., Lutz, G. y Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, 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* (pp. 391-402). ATIEF/INRP.

Tricot, A. (2017). La connaissance et la solution. *Éducation & Didactique*, *11*(2), 57-61. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2725

Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2011.01

Yvon, F. y Huguenin, J. (2023). Former les cadres d'établissements scolaires. *Éducation et Socialisation*, *68*. https://doi.org/10.4000/edso.23761

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

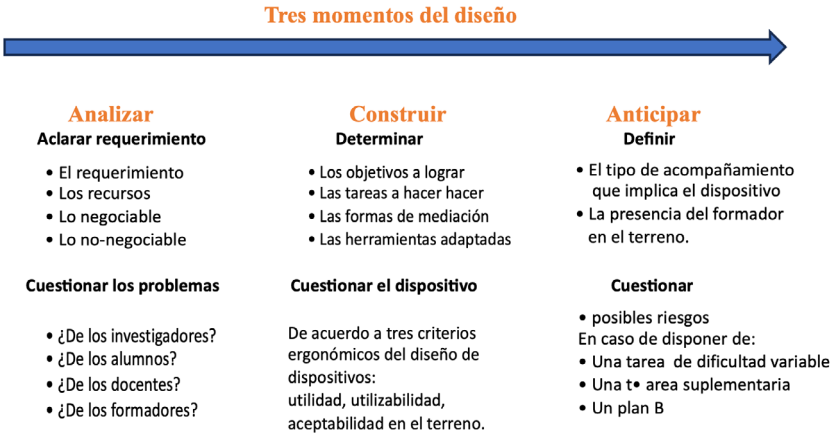
Supone pensar en métodos de apoyo que alternen el tiempo de la clase para observar, probar, dar capacitación dando referencias y discutir formas de hacer las cosas.

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).

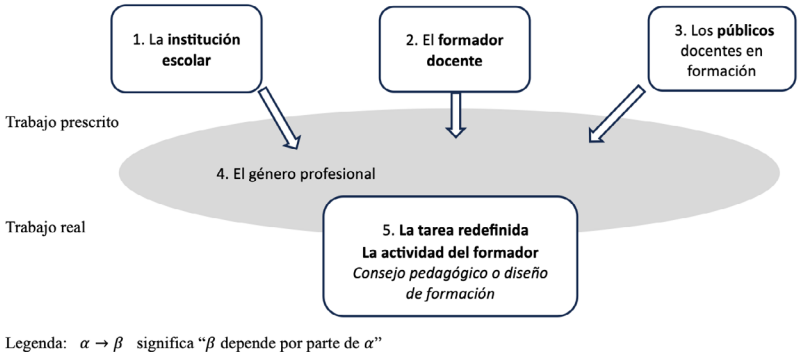
Una actividad multidireccionada y multifinalizada

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.

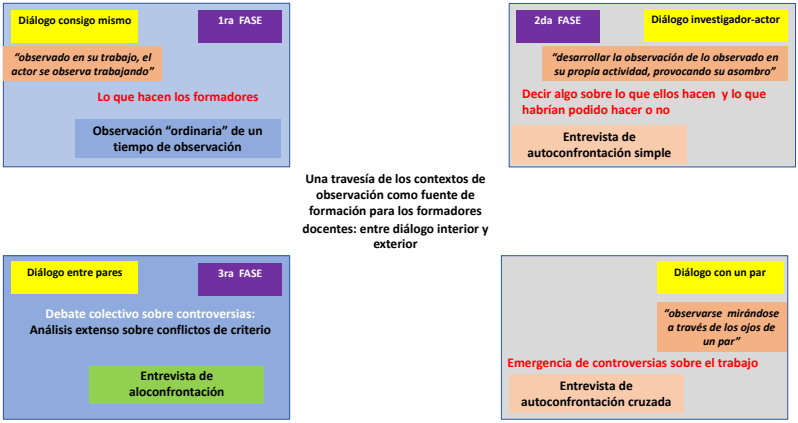
Varios criterios guiaron la selección de situaciones de trabajo típicas y/o críticas. Hubo convergencia con el marco de competencias del formador (pero sin limitarse a él ni abarcar completamente este marco[33]) y con la identificación de una fuerte preocupación profesional, a partir de un diálogo entre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

EDITORIAL UNAE

La colección **Elizabeth Larrea de Granados** nace como un homenaje para la destacada intelectual y maestra guayaquileña que generó tantos y tan valiosos aportes a la reflexión sobre la educación en Ecuador. Está pensada para acoger las publicaciones devenidas de las labores investigativas en educación, tanto de la comunidad universitaria de la UNAE como de otras casas de estudios que generen aportes con calidad y pertinencia.

"Lejos de ser un simple espejo de la realidad, el video es una palanca de análisis, comprensión y transformación educativa; lo que, sin duda, permite que la plataforma Néopass@ction no se osifique ni se institucionalice y siga siendo considerada, catorce años después de su nacimiento, como una innovación tecnopedagógica ejemplar".

Serge Leblanc