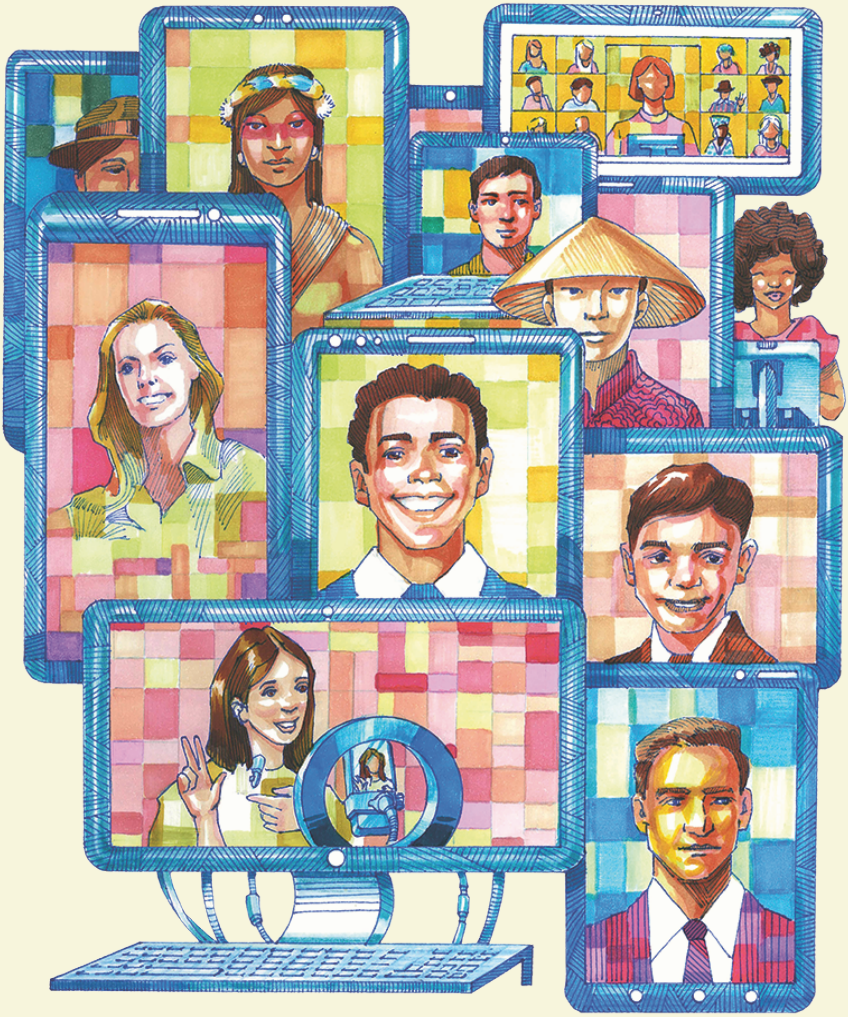
EDITORIAL UNAE

UNIVERSITÉ DE LYON
ENS DE LYON

Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass



Luis D'Aubeterre, Luc Ria
Coordinadores

CDD: 370

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

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

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

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

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

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

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

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

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

Capítulo 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).

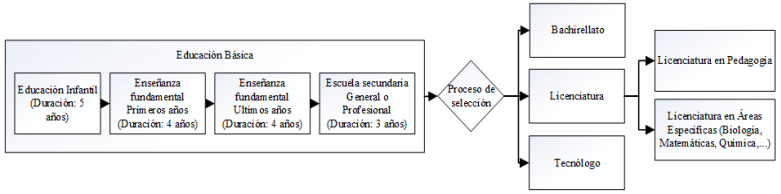
El objetivo general del curso fue dar cuenta de los aportes del análisis de la actividad real en el proceso de construcción de la experiencia profesional, a través de un proceso de inmersión mimética (Shaeffer, 1999), definido como la capacidad de generar representaciones a partir de experiencias ajenas. 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

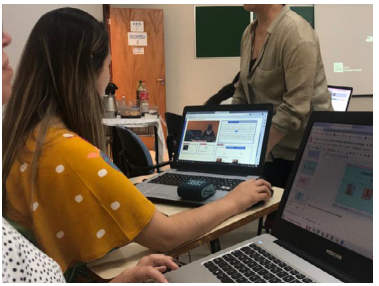
Para efectos de este estudio, se describen aquí —en mayor detalle— los módulos III y IV, centrados principalmente en experiencias prácticas.

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.