UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Néopass@ction como metodología para analizar la reflexión y la relación teoría–práctica en la formación inicial docente: estudio de caso en Educación Básica

Autora:

Gladys Gabriela Pesántez Tenesaca

Autora:

Salomé Priscila Solórzano Salcedo

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Línea de investigación

Teoría - práctica en la formación profesional docente

Autor:
Gladys Gabriela Pesántez Tenesaca
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Salomé Priscila Solórzano Salcedo
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Jaime Iván Ullauri Ullauri
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0509-4299

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Agradecemos profunda e infinitamente a Joan y Justin, por su apoyo incondicional durante todo el proceso de esta tesis, por su paciencia con nosotras y por estar siempre dispuestos a ayudarnos. Su colaboración fue invaluable.

A nuestro tutor de tesis, el profesor Jaime, por darnos ese impulso necesario cuando sentíamos que no terminaríamos nunca, por su paciencia infinita y por confiar en nosotras hasta el final. Gracias por el apoyo, por creer que éramos capaces y por guiarnos con sabiduría hasta conseguirlo.

A Tamara, Fabiana y Alan: dedico este triunfo a su presente y a la promesa de su futuro. Que estas páginas sean el testimonio vivo de que los grandes sueños no se alcanzan por azar, sino con el coraje de la voluntad y la fuerza de la constancia. Mi mayor anhelo es que, al verme conquistar esta meta, graben en sus corazones que no existen techos para su talento ni límites para su determinación.

Honro también en estas líneas a mis padres, quienes con su amor y sabiduría sembraron en mí la semilla del esfuerzo que hoy da frutos. Recuerden siempre que todo lo que soy, y cada paso que doy, lleva sus nombres como motor y destino.

Gabriela Pesántez.

A Dios, por ayudarme a descubrir mi vocación y darme fortaleza en los momentos más difíciles. Este camino fue largo, pero nunca estuve sola. Tu presencia fue mi sostén hasta alcanzar esta meta.

A mi madre, Priscila Salcedo, la mujer que más admiro y siento profundo respeto, con un coraje infinito y corazón noble. El alma más pura y buena con un amor tan cobijante que me entregó todo y más de lo que tenía, que sacrificó tanto para verme llegar hasta aquí. Este trabajo es tuyo, madre, es el resultado de tu esfuerzo, de tus desvelos, de tu confianza inquebrantable en mí. Cada logro mío lleva tu nombre grabado, porque sin ti, nada de esto habría sido posible.

A mi padre, Geovanni Solórzano, por su ayuda y apoyo en cada momento que lo necesité. Aunque las circunstancias no siempre fueron fáciles, siempre estuvo con amor. Su respaldo fue luz en este camino.

A mi abuelita, Inés Sigüenza, mi segunda madre y compañera de vida. Estos 22 años juntas han sido un regalo invaluable. Este logro también es tuyo, porque siempre estuviste para mí en las buenas y en las malas.

A mis hermanos, Renato y Nicolás, por su apoyo incondicional y sus corazones nobles. Gracias por estar siempre.

A mi abuelito, José Salcedo, por ser un abuelo ejemplar. Continúo con orgullo tu legado y te agradezco todo lo que has hecho por mí.

A mis tíos, primos y demás familiares, por sus palabras de aliento y su cariño constante. Aunque no puedo nombrarlos a todos, cada uno vive en mi mente, mi corazón y mis oraciones.

A Darwin Martínez, por estar presente en gran parte de este proceso y ser testigo de tantas primeras veces en mi vida. Gracias por ayudarme a descubrir mi potencial, por creer en mí cuando yo dudaba, por verme capaz cuando yo no lo veía. Estuviste conmigo fielmente durante todo este trayecto académico, me apoyaste sin esperar nada a cambio, y fuiste un compañero importante en una etapa hermosa de mi vida. Tu presencia y dedicación significaron mucho para mí.

A mi gordito, que, aunque ya no está físicamente, fue mi compañero fiel en tantas noches de desvelo. Tu recuerdo permanece vivo en mi corazón.

A cada uno de ustedes, gracias por ser los cimientos de este logro. Este trabajo lleva impreso el amor, el esfuerzo y la confianza de todos quienes creyeron en mí.

Salomé Solórzano.

RESUMEN

Este trabajo de integración curricular analiza cómo la metodología Néopass@ction contribuye a la comprensión de situaciones críticas, la reflexión y la relación teoría-práctica en estudiantes en formación docente de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso único integrado, con una pareja pedagógica de noveno ciclo durante sus prácticas preprofesionales en una escuela fiscal urbana de la provincia del Azuay. La recolección de datos incluyó observaciones no participante, videograbación de clases, entrevistas semiestructuradas iniciales y finales, sesiones de auto, co y aloconfrontación, y análisis documental de planificaciones micro curriculares, procesados mediante análisis de contenido cualitativo con MAXQDA 2024 en cuatro categorías: reflexión pedagógica como proceso formativo, formación inicial docente, relación teoría-práctica en la práctica preprofesional, y videoformación en la formación inicial. Los resultados muestran que el dispositivo videográfico objetiva la práctica confrontando la autopercepción con el desempeño real, identificándose tres dimensiones de situaciones críticas: dificultades instruccionales, imprevistos en la práctica y gestión de aula. Se documentó un tránsito desde la reflexión instrumental hacia el análisis de la dimensión relacional del acto educativo. La autoconfrontación promovió autocrítica, la coconfrontación facilitó retroalimentación entre pares y la aloconfrontación expuso contradicciones entre discurso pedagógico y prácticas efectivas. Como producto propositivo se diseñó el blog Reflexitu, que sistematiza cápsulas videográficas y hallazgos para uso formativo en la UNAE. Se concluye que la video-formación requiere mediación pedagógica sostenida para traducir comprensiones críticas en repertorios de acción alternativos.

PALABRAS CLAVES: Formación de docentes, Práctica pedagógica, Enseñanza reflexiva, Metodología Néopass@ction, Análisis de la enseñanza, Educación básica.

ABSTRACT

This curricular integration project analyzes how the Néopass@ction methodology contributes to the understanding of critical situations, reflection, and the theory-practice relationship among pre-service Basic Education teachers at the National University of Education (UNAE). The study employs a qualitative approach with an integrated single-case study design, focusing on a

pedagogical pair of ninth-semester students during their pre-professional practicum at a public urban school in the province of Azuay. Data collection included non-participant observation, video recording of classes, initial and final semi-structured interviews, sessions of self-, co-, and allo-confrontation, and documentary analysis of micro-curricular plans, processed through qualitative content analysis using MAXQDA 2024 into four categories: pedagogical reflection as a formative process, initial teacher education, the theory-practice relationship in the pre-professional practicum, and video-based training in initial teacher education. The results show that the video-based device objectifies practice by confronting self-perception with actual observable performance, identifying three dimensions of critical situations: instructional difficulties, unforeseen events in practice, and classroom management. A shift was documented from instrumental reflection toward an analysis of the relational dimension of the educational act. Self-confrontation fostered self-criticism, co-confrontation facilitated peer feedback, and allo-confrontation exposed contradictions between pedagogical discourse and actual practices. As a propositive educational product, the Reflexitu blog was designed to systematize video capsules and findings for formative use at UNAE. It is concluded that video-based training requires sustained pedagogical mediation to translate critical understandings into alternative repertoires of action.

KEYWORDS: Teacher education, pedagogical practice, reflective teaching, Néopass@ction methodology, video-based training, basic education.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL 1

1.1. Antecedentes 1

1.1.1. Antecedentes locales 1

1.1.2. Antecedentes nacionales 3

1.1.3. Antecedentes internacionales 5

1.2. Fundamentos Teóricos 7

1.2.1. Categoría la reflexión pedagógica como proceso formativo 7

1.2.2. Categoría Formación inicial docente 13

1.2.3. Categoría Relación teoría-práctica en el contexto de la práctica preprofesional 19

1.2.4. Categoría El video como recurso para el análisis de la práctica docente 22

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO 25

2.1. Paradigma 25

2.2. Enfoque 26

2.3. Metodología estudio de caso 26

2.3.1. Diseño del estudio de caso 26

2.3.2. Diagnóstico 27

2.3.3. Fases del estudio de caso 28

2.4. Alcance de estudio-Investigación descriptiva e interpretativa 29

2.5. Unidades de información y escenario 30

2.5.1. Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de información 30

2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información 36

2.7. Realización del estudio 41

2.7.1. Preparación de la recolección de la información 41

2.7.2. Recursos tecnológicos empleados 42

2.8. Técnicas y procedimientos de análisis de información 42

2.9. Procedimiento - Análisis temático 43

2.10. Procedimiento - Análisis de caso único con unidades integradas 45

2.11. Sistematización y análisis de la información 46

CAPÍTULO III. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN 1

3.1. Resultados y Análisis por categorías 2
3.1.1. Categoría La reflexión pedagógica como proceso formativo 2
3.1.2. Categoría Formación inicial docente 3
3.1.3. Categoría Relación teoría-práctica en el contexto de la práctica preprofesional 5
3.1.4. Categoría El uso del video en la formación inicial docente 6
3.2. Resultados y Análisis por participante e instrumento 7
3.2.1. Resultados y análisis de entrevista inicial P_1 7
3.2.2. Resultados y Análisis de guía de observación P_1 7
3.2.3. Resultados y Análisis de autoconfrontación P_1 8
3.2.4. Resultados y Análisis de coconfrontación P_1 9
3.2.5. Resultados y Análisis de aloconfrontación P_1 10
3.2.6. Resultados y Análisis de entrevista final P_1 11
3.2.7. Resultados y Análisis de planificación microcurricular P_1 12
3.3. Resultados y Análisis de entrevista inicial P_2 13
3.3.1. Resultados y Análisis de guía de observación P_2 13
3.3.2. Resultados y Análisis de autoconfrontación P_2 14
3.3.3. Resultados y Análisis de coconfrontación P_2 15
3.3.4. Resultados y Análisis de aloconfrontación P_2 16
3.3.5. Resultados y Análisis de entrevista final P_2 17
3.3.6. Resultados y Análisis de planificación microcurricular P_2 18
3.4. Análisis documental 19
3.4.1. Modelo Pedagógico de la UNAE 19
3.4.2. Modelo de Prácticas Preprofesionales 20
3.5. Análisis comparativo entre participantes 21
3.6. Discusión de resultados 22
3.6.1. Reflexión pedagógica mediada por dispositivos videográficos 23
3.6.2. Relación teoría-práctica en la formación inicial docente 24
3.6.3. El uso de la video-formación en la formación inicial docente 25
3.6.4. Limitaciones y desafíos identificados 26
CAPÍTULO IV: PRODUCTO PROPOSITIVO EDUCATIVO 1
4. Diseño del blog educativo inspirado en Néopass@ction 1

4.1. Justificación del producto 1
4.2. Objetivos del blog educativo 2
4.3. Fundamentos pedagógicos 3
4.4. Estructura y contenidos del blog 4
4.5. Acceso y usabilidad 6
4.6. Proyección y sostenibilidad 6
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFERENCIAS 1
Conclusiones 1
5.1. Limitaciones y Recomendaciones 3
8. Referencias bibliográficas 1

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de categorías de análisis 31
Tabla 2. Cronograma de recolección de información 41
Tabla 3. Fases del análisis temático aplicadas en el estudio 43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sistema de documentos y códigos en MAXQDA Analytics Pro 47
Figura 2. Resumen de segmentos codificados en MaxQDA: muestra representativa del proceso de análisis 2
Figura 3. Modelo de dos casos: relaciones entre participantes y categorías de análisis 22
Figura 4. Página de inicio del blog Reflexitu 5

Introducción

La formación inicial docente se la considera como una etapa importante en la construcción de la identidad profesional y el desarrollo de las competencias pedagógicas que los futuros maestros necesitarán para ejercer su labor. En este proceso, la reflexión sobre la práctica ocupa un lugar central, debido a que no se trata únicamente de aprender a enseñar, más bien de desarrollar la capacidad de analizar, cuestionar y comprender las propias decisiones pedagógicas en contextos reales de aula.

La Universidad Nacional de Educación, como institución formadora de docentes en Ecuador, ha asumido este principio como eje de su modelo formativo, estableciendo la articulación entre teoría y práctica como fundamento de la preparación profesional (UNAE, 2024). En ese marco, los estudiantes en formación docente de la carrera de Educación Básica transitan por sus prácticas preprofesionales (desde ahora en adelante, se utilizará la sigla PPP) en instituciones educativas reales, enfrentándose a situaciones complejas que demandan no solo conocimiento disciplinar, sino también la capacidad de reflexionar sobre lo que ocurre en el aula (Portilla et al., 2023).

Este Trabajo de Integración Curricular (para efectos de este estudio, se utilizará las siglas TIC) se desarrolló en dos espacios complementarios: la Universidad Nacional de Educación, donde se llevaron a cabo las sesiones de análisis y confrontación videográfica, y una institución fiscal de la provincia del Azuay, donde los estudiantes en formación docente de la carrera de Educación Básica realizaron sus PPP con grupos de Educación General Básica. Este contexto permitió aproximarse a los procesos reflexivos de los practicantes tal como se presentan en la práctica cotidiana.

El TIC se organiza en cuatro capítulos. El primero desarrolla el Marco Teórico-Conceptual, que incluye el estado del arte y la fundamentación teórica. El segundo presenta la Metodología, con el diseño del estudio, las fases de investigación y los instrumentos utilizados. El tercero expone el Análisis y Resultados, con la discusión de los hallazgos obtenidos. El cuarto describe el producto propositivo educativo: el blog Reflexitu, diseñado a partir de los hallazgos de la investigación. Finalmente, se presentan las Conclusiones, Recomendaciones y Referencias Bibliográficas.

Problema de investigación

Planteamiento del problema

El estudio se desarrolló en dos espacios con características propias . La UNAE como institución formadora pública de docentes en Ecuador, organiza las prácticas preprofesionales en ciclos progresivos de inserción en la realidad escolar, con tutores académicos y mentores de aula como figuras de acompañamiento. Los estudiantes en formación docente cursaban noveno ciclo etapa en la que se intensifica la inmersión en aulas reales con mayor autonomía pedagógica. La institución de práctica correspondió a una escuela fiscal urbana de la ciudad de Cuenca-Azuay que atiende a estudiantes de Educación General Básica en contextos socioeconómicos medios-bajos. Este escenario se caracteriza por grupos numerosos, limitaciones de recursos y la coexistencia de docentes de planta con practicantes universitarios, dinámica que genera tensiones y oportunidades específicas para el aprendizaje de la enseñanza. Comprender estas condiciones es clave para interpretar las situaciones críticas identificadas y los procesos reflexivos que emergen en este contexto.

La formación inicial docente enfrenta un desafío persistente: lograr que los estudiantes en formación docente desarrollen procesos reflexivos profundos y sistemáticos durante sus PPP, más allá de la simple descripción de actividades. La Universidad Nacional de Educación UNAE (2024), a través de su Modelo Educativo-Pedagógico (a partir de este momento MEP) y su Modelo de Práctica Preprofesional (Portilla et al., 2023) (en lo sucesivo, se empleará la sigla MPPP), ha asumido este compromiso estableciendo la reflexión, la metacognición y la articulación entre teoría y práctica como ejes fundamentales de la formación docente. En este marco, los estudiantes en formación de la carrera de Educación Básica cuentan con instancias formales para reflexionar sobre su desempeño pedagógico, aunque la manera en que estas instancias se desarrollan varía según los contextos, los participantes y las condiciones de cada proceso de práctica.

Esta inquietud llevó al equipo investigador a realizar una aproximación diagnóstica durante el séptimo ciclo con estudiantes en formación docente de la carrera de Educación Básica, a partir de la revisión de diarios de campo, planificaciones microcurriculares y entrevistas semiestructuradas. De manera general, se pudo observar que los procesos reflexivos estaban presentes, sin embargo, tendían a centrarse en aspectos descriptivos de la práctica sin profundizar en el análisis de las decisiones pedagógicas ni en los fundamentos teóricos que las orientaban.

Esta observación encontró respaldo en investigaciones desarrolladas en la propia línea de investigación institucional Teoría-práctica en la formación profesional docente, que revelan de manera sostenida que la reflexión tiende a permanecer en un nivel descriptivo e instrumental, sin alcanzar la profundidad necesaria para que los practicantes cuestionen sus decisiones pedagógicas ni identifiquen los fundamentos teóricos que las orientan. Sumba (2019) identificó la necesidad de generar procesos reflexivos que permitan superar patrones pedagógicos que se reproducen de manera inconsciente. Washima y Narváez (2021) señalaron que persiste la necesidad de recursos que sostengan los espacios reflexivos innovadores. Del Río-Fernández (2021) mostró que la reflexión compartida permite modificar esquemas habituales, aunque su continuidad enfrenta dificultades estructurales. Ullauri-Ullauri (2022) determinó que los procesos reflexivos en el Prácticum de Educación Básica requieren mayor acompañamiento tutorial efectivo y espacios más específicos que profundicen la articulación entre la formación universitaria y la práctica real de aula. Portilla et al. (2025) constataron que persiste una tensión entre los principios pedagógicos declarados institucionalmente y las prácticas que efectivamente se desarrollan en los espacios de formación. Perrenoud (2007) sostiene que la práctica reflexiva no es un ejercicio complementario sino una actitud profesional que debe atravesar todas las fases del actuar docente, lo que implica que su desarrollo requiere condiciones sostenidas.

El conjunto de estos hallazgos confirmó que la reflexión profunda sobre la práctica continúa siendo una necesidad que toma nuevas formas y requiere propuestas renovadas y situadas. Fue así como, a partir de la aproximación diagnóstica realizada en séptimo ciclo y del seguimiento de los mismos estudiantes en formación en su trayectoria hasta noveno ciclo.

En este marco la situación problemática que orienta el TIC se configura entorno a tres dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, los estudiantes en formación docente presentan dificultades para identificar y comprender las situaciones críticas que emergen en su práctica, pues estas tienden a pasar inadvertidas durante la acción o a ser interpretadas superficialmente. En segundo lugar, los procesos de reflexión que se desarrollan permanecen en un nivel predominante descriptivo e instrumental, sin alcanzar la profundidad necesaria para cuestionar las decisiones pedagógicas y sus fundamentos teóricos. En tercer lugar, persiste una brecha entre el conocimiento teórico adquirido en la universidad y su traducción en prácticas pedagógicas coherentes en el aula, lo que refleja una articulación teoría práctica aún incompleta. Estas tres dimensiones constituyen el núcleo del problema que este TIC busca analizar mediante

la implementación de la metodología Néopass@ction. Fue así como surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la implementación de la metodología Néopass@ction a la comprensión de situaciones críticas, la reflexión y la relación teoría–práctica en estudiantes en formación docente de la carrera de Educación Básica?

Desde el enfoque del estudio de caso propuesto por Yín (2018),este TIC busca no solo describir los procesos reflexivos , sino identificar las relaciones causales que los sostiene o limitan. Se hipotetiza que la ausencia de dispositivos de objetivación de la práctica como el registro videográfico impide que los estudiantes en formación accedan a la comprensión de sus situaciones críticas, lo que a su vez mantienen la reflexión en un nivel instrumental y refuerza la brecha entre la teoría y práctica. La implementación de la metodología Néopass@ction actúa como condición activadora de un mecanismo causal que conecta la confrontación videográfica con la profundización reflexiva y la resignificación de la práctica.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar cómo la metodología Néopass@ction contribuye a la comprensión de las situaciones críticas, los procesos de reflexión, la relación teoría-práctica mediante el uso de video formación en la formación de estudiantes en formación docente de la carrera de Educación Básica durante sus prácticas preprofesionales.

Objetivos específicos

1. Identificar situaciones críticas observadas en las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación docente a través del análisis reflexivo de registros videográficos.
2. Describir los procesos de reflexión generados a partir de las sesiones de auto, co y aloconfrontación [1] realizadas por los estudiantes en formación docente sobre su práctica.

[1] La *autoconfrontación* consiste en que la persona se analiza a sí misma, revisando sus propias ideas y acciones. La *coconfrontación* ocurre cuando dos personas dialogan y contrastan sus puntos de vista para comprender mejor una situación. La *aloconfrontación* se da cuando un tercero ofrece observaciones o retroalimentación sobre la actuación de alguien, aportando una mirada externa.

3. Interpretar las percepciones de los estudiantes en formación docente que elaboran en relación con sus decisiones pedagógicas tomadas en planificación microcurricular como en los momentos de la clase.
4. Diseñar un blog con base en la plataforma Néopass@ction, que sistematice los hallazgos sobre las situaciones de práctica y los procesos de reflexión de los estudiantes en formación docente.

Justificación

La problemática identificada en torno a la reflexión pedagógica en la formación inicial de docentes de Educación Básica plantea la necesidad de analizar cómo metodologías situadas en la práctica real pueden contribuir a profundizar ese proceso. En ese sentido, este TIC se justifica por su pertinencia, su importancia y su factibilidad.

La elección de Néopass@ction como propuesta metodológica responde a tres razones. La primera es su pertinencia en el contexto de la Universidad Nacional de Educación (ahora en adelante llamada UNAE): ha sido implementada en investigaciones previas de la institución (D'aubeterre y Castellanos, 2020; Mendieta-Chacha et al., 2024; D'aubeterre et al., 2025), lo que garantiza coherencia con los modelos formativos existentes. La segunda es su capacidad para generar distancia analítica: el registro videográfico permite observar la propia práctica con una perspectiva que la acción inmediata no posibilita, haciendo visible lo que durante la clase pasa inadvertido (Ria et al., 2010; Leblanc y Ria, 2014). La tercera es la riqueza de sus dispositivos de confrontación: la autoconfrontación, la coconfrontación y la aloconfrontación aportan miradas diferenciadas sobre una misma práctica desde el propio practicante, sus pares y un experto, enriqueciendo la comprensión del acto pedagógico.

El TIC aborda la reflexión pedagógica como una práctica observable y analizable a partir de registros videográficos de clases reales. Gaudin y Chaliès (2015) sostienen que el video ayuda a analizar situaciones profesionales desde perspectivas múltiples, potenciando la capacidad de observación reflexiva. Desde esa perspectiva, el TIC busca ampliar la comprensión de cómo los estudiantes en formación docente de Educación Básica elaboran interpretaciones sobre su propia práctica, aportando evidencia empírica situada en el contexto ecuatoriano.

Esta contribución adquiere relevancia en un sistema educativo que, a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), establece que los docentes deben contar con

capacidades críticas y reflexivas para responder a las necesidades de sus estudiantes, lo que convierte a la reflexión pedagógica en una competencia profesional exigida desde la formación inicial.

En cuanto a los beneficiarios, los principales son los propios estudiantes en formación docente de la carrera de Educación Básica, quienes tienen la oportunidad de analizar su práctica pedagógica con mayor profundidad. De manera indirecta, los hallazgos podrían ofrecer insumos para los formadores y tutores de práctica de la UNAE, y el blog educativo diseñado como producto podría constituir un recurso accesible para quienes se interesen en la videoformación como herramienta de análisis de la práctica, aunque su alcance dependerá de las decisiones institucionales sobre su difusión.

El TIC contó con las condiciones necesarias para su desarrollo. Los estudiantes en formación docente (participantes) otorgaron su consentimiento informado y mostraron disposición para colaborar en las videograbaciones y sesiones de confrontación. Los representantes legales de los estudiantes de la institución educativa firmaron los permisos correspondientes. El equipo investigador dispuso de los recursos tecnológicos requeridos para los registros videográficos y del acceso a espacios de la UNAE para las sesiones de análisis.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Este capítulo presenta los fundamentos que sustentan el TIC, organizado en dos partes. La primera recoge investigaciones previas sobre videoformación docente y la metodología Néopass@ction en contextos locales, nacionales e internacionales. La segunda desarrolla los referentes teóricos organizados en torno a cuatro categorías: la reflexión pedagógica como proceso formativo, la formación inicial docente, la relación teoría-práctica en el contexto de la práctica preprofesional, y el video como recurso para el análisis de la práctica docente. Estos fundamentos orientan tanto el diseño metodológico como la interpretación de los hallazgos del estudio.

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes locales

La investigación de Mendieta-Chacha et al. (2024), titulada "Néopass@ction: una plataforma para la formación y reflexión de la práctica docente", representa un referente inicial en la Universidad Nacional de Educación, Azogues-Ecuador. Los autores analizaron la implementación de una plataforma digital basada en la metodología Néopass@ction con estudiantes de tercer y séptimo ciclo de Educación Básica. El estudio adoptó un enfoque cualitativo interpretativo con un diseño de casos exploratorio mediante grupos focales. La recolección de datos se efectuó a través de preguntas abiertas y el procesamiento se ejecutó mediante análisis temático con el software Atlas.ti® 22. Los hallazgos demostraron que la plataforma favoreció la reflexión, autoformación, autocrítica y retroalimentación. Además, el estudio reveló la desconexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial.

En relación con el problema del presente TIC este antecedente aporta evidencia directa sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes en formación docente para desarrollar procesos reflexivos profundos, la tendencia a una desconexión entre la teoría y práctica , y la viabilidad de la metodología Néopass@ction para hacer visibles las situaciones críticas que se presentan en la práctica pedagógica. Estas tres dimensiones constituyen el núcleo del problema que orienta esta investigación

Pérez-Morales et al. (2025), en la Universidad Nacional de Educación, Azogues-Ecuador, realizaron un estudio denominado "El video como recurso para la reflexión docente en procesos de formación e investigación educativa", que profundizó en el uso del video como recurso reflexivo. La ruta metodológica consistió en un estudio de caso que empleó la autoconfrontación

como técnica central y un análisis de datos mediante matriz de triple entrada. Los resultados constataron que los docentes centraron su reflexión en tres dimensiones: pedagógica, didáctica y disciplinar. La dimensión pedagógica subrayó la importancia del rol mediador para la gestión de aprendizajes activos, mientras que la dimensión didáctica validó las metodologías activas para la interacción positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aporte de Pérez-Morales (2025) al problema del presente TIC se concentra en dos dimensiones. En cuanto a los procesos de reflexión, las tres dimensiones identificadas pedagógica, didáctica y disciplinar demuestran que la autoconfrontación videográfica puede llevar la reflexión más allá del nivel descriptivo, permitiendo cuestionar las decisiones pedagógicas desde marcos conceptuales más profundos. Respecto a la relación teoría-práctica la matriz de triple entrada como herramienta de análisis revela la distancia entre los marcos teóricos que los estudiantes en formación declaran y las prácticas que efectivamente despliegan en el contexto áulico, brecha que este TIC busca analizar mediante la metodología Néopass@ction.

El estudio de Calle y Valarezo (2025), denominado "La autorreflexión de la práctica docente en Educación Inicial: una dialógica especular", aplicó la metodología Néopass@ction con siete docentes de centros públicos de las ciudades de Cuenca y Azogues-Ecuador. Mediante un enfoque cualitativo interpretativo, las investigadoras emplearon la autoconfrontación con videograbaciones organizadas según tiempos críticos, tiempos típicos y estrategias alternativas. El proceso permitió la identificación de preocupaciones comunes en la gestión del aula, comunicación y manejo del tiempo. Las participantes asumieron un rol de coinvestigadoras y desarrollaron un proceso reflexivo que les permitió proponer mejoras pedagógicas vinculadas al uso de recursos digitales, estrategias colaborativas y participación familiar.

Este antecedente guarda estrecha relación con el problema que orienta este TIC. La identificación de preocupaciones comunes en la gestión del aula, la comunicación y el manejo del tiempo confirma que los estudiantes en formación enfrentan situaciones críticas recurrentes que requieren dispositivos específicos para hacerse visibles y analizables. Asimismo, el proceso de autoconfrontación con videograbaciones organizadas por momentos temporales demuestra que la reflexión mediada por video puede profundizarse cuando existe una estructura que orienta la observación, evidenciando la misma necesidad que este TIC identifica en los estudiantes en formación docente.

La investigación de Ullauri-Ullauri y Mejía-Cajamarca (2025) en la Universidad Nacional de Educación, Azogues-Ecuador, titulada "Diseño de una plataforma virtual inclusiva para la formación docente: una experiencia Néopass@ction", presenta una propuesta digital accesible de video-formación. El proceso contempló fases de diseño y pilotaje de la plataforma Néopass Accesible UNAE, estructurada bajo directrices WCAG 2.1 con la integración de herramientas de accesibilidad. Los participantes incluyeron a 150 estudiantes de Educación Básica y cuatro usuarios con discapacidad. Los resultados confirmaron que la propuesta impulsó la reflexión docente y favoreció la inclusión digital.

Los hallazgos de Ullauri-Ullauri y Mejía-Cajamarca (2025) resultan pertinentes para el problema que orienta este TIC. Sus resultados confirman que los dispositivos digitales basados en Néopass@ction impulsan la reflexión docente cuando están diseñados con criterios formativos claros y accesibilidad garantizada, lo que refuerza la pertinencia de desarrollar recursos complementarios para sostener los procesos reflexivos de los estudiantes en formación docente de la UNAE. Asimismo, el proceso de validación con estudiantes de la misma institución aporta evidencia sobre la viabilidad de este tipo de recursos en el contexto formativo específico donde se desarrolla el presente TIC.

1.1.2. Antecedentes nacionales

La adaptación metodológica de Morales y Ordóñez (2022), desarrollada en las provincias de Azuay y Cañar durante la virtualidad, constituye el primer referente nacional. La investigación, titulada "Formación y autorreflexión docente como experiencia para la transformación en Educación Inicial", involucró a seis docentes bajo un enfoque hermenéutico-fenomenológico. Las autoras aplicaron procesos de auto, co y aloconfrontación a partir de videograbaciones de clases virtuales realizadas por Zoom. Las participantes reflexionaron sobre su práctica, identificaron fortalezas y generaron propuestas de mejora. Las investigadoras establecieron tres categorías emergentes: formación docente, procesos de reflexión y mejora de la praxis.

Desde el problema que orienta este TIC, Morales y Ordóñez (2022) aportan evidencia en cuanto a los procesos de reflexión, las tres categorías emergentes formación docente, procesos de reflexión y mejora de la praxis confirman que la reflexión mediada por confrontación videográfica puede superar el nivel descriptivo cuando existe una estructura que la sostenga. Respecto a la relación teoría-práctica, la experiencia documenta que los docentes lograron identificar la

distancia entre sus intenciones pedagógicas y sus prácticas efectivas, brecha que este TIC busca analizar en el contexto de la formación inicial.

D'aubeterre y Castellanos (2020) describen una experiencia de video-formación con seis docentes en una escuela rural kichwa-Saraguro en Loja-Ecuador. El diseño del estudio se basó en un enfoque cualitativo e interpretativo que empleó la observación participante, el análisis de videograbaciones (auto, co y heteroconfrontación), entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El análisis se desarrolló en tres fases colaborativas entre investigadores y docentes, lo cual permitió el hallazgo de "tiempos críticos" previamente inadvertidos. La experiencia fortaleció las competencias de análisis pedagógico comprensivo y crítico, el trabajo colaborativo, la planificación didáctica y la construcción de una identidad profesional contextualizada.

El aporte de D'aubeterre y Castellanos (2020) se concentra en relación con la comprensión de situaciones críticas, el hallazgo de tiempos críticos previamente inadvertidos demuestra que la confrontación videográfica hace visible lo que la práctica cotidiana oculta, dimensión central del problema que este TIC investiga. En cuanto a los procesos de reflexión, el análisis colaborativo en tres fases evidencia que la reflexión mediada por video puede profundizarse cuando existe acompañamiento estructurado, condición que los estudiantes en formación docente aún no tienen garantizada.

La implementación de Néopass@ction en contextos de Educación Intercultural Bilingüe ha seguido siendo documentada por D'aubeterre et al. (2025) en Saraguro-Loja, Ecuador, en su estudio "Escuelas coaprendientes coformadoras: retos de un proceso de acompañamiento formativo en la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador". Los autores implementaron un proceso de investigación acción participativa con docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe en Saraguro, Loja, con el objetivo de transformar las prácticas pedagógicas, de gestión y vinculación comunitaria. El proyecto incluyó talleres de formación sobre recursos digitales y didácticas activas, diagnósticos institucionales, y la aplicación del programa Néopass@ction con cinco docentes voluntarios, mediante videograbaciones de clases, sesiones de auto, co y aloconfrontación, y análisis colaborativo de cápsulas videográficas. A pesar de desafíos como la virtualidad y el relevo de personal, el estudio evidenció una motivación positiva de los actores educativos para el cambio, así como avances hacia la consolidación de una comunidad profesional comprometida con la mejora continua.

Los materiales fueron sistematizados y alojados en una plataforma digital como repositorio formativo, lo cual permite proyectar esta experiencia hacia otras escuelas indígenas con enfoque intercultural bilingüe. Este estudio contribuye a esta investigación principalmente en los procesos de reflexión. Los resultados evidencian que, incluso en contextos de alta complejidad institucional, la implementación de Néopass@ction genera avances en los procesos reflexivos de los docentes cuando existe mediación sostenida y comunidad profesional comprometida. Esto confirma que la reflexión profunda no nace espontáneamente de la práctica, sino que requiere dispositivos específicos que la estructuren, necesidad que este TIC identifica también en los estudiantes en formación docente.

1.1.3. Antecedentes internacionales

La tesis doctoral de Blondeau (2023), titulada "Apprendre à faire la classe: analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB", desarrollada en Bélgica, analiza cómo los estudiantes en formación inicial como docentes de primaria aprenden a enseñar durante sus períodos de prácticas. El estudio adopta un enfoque cualitativo bajo una perspectiva no deficitaria, centrada en los recursos que los estudiantes movilizan para aprender el oficio docente. Se fundamenta en el enfoque de la actividad y el marco semiológico del curso de acción. Los datos se recolectaron mediante videograbaciones de prácticas reales en aula y sesiones de autoconfrontación, donde los estudiantes analizaron su propia actividad. Los resultados evidencian el paso de acciones aisladas e inseguras hacia configuraciones más organizadas de gestos profesionales. El estudio identifica cinco experiencias típicas de aprendizaje situado: ensayo y error, ajuste, consolidación, referenciación e inmersión/reflexión. La selección de este antecedente Blondeau (2023) aporta evidencia en cuanto a la comprensión de situaciones críticas, las cinco experiencias típicas de aprendizaje situado documentan los momentos de mayor tensión en la formación inicial, confirmando que los estudiantes en formación enfrentan situaciones críticas recurrentes que pasan inadvertidas sin un dispositivo de análisis. En cuanto a los procesos de reflexión, la autoconfrontación videográfica demostró que los futuros docentes pueden tomar conciencia de sus propias estrategias cuando se les confronta con evidencia observable de su práctica, proceso que este Trabajo de Integración Curricular busca replicar en el contexto ecuatoriano.

Blondeau et al. (2025), en "Néopass Pasantías, una plataforma de video soporte para la formación inicial de docentes de Educación Primaria en Bélgica", describen el diseño y evolución

de una plataforma digital orientada a la formación docente mediante cápsulas de video. La investigación se desarrolló mediante un sistema de recopilación y análisis de datos a través de videograbaciones realizadas en contextos reales de aula durante pasantías docentes. El procedimiento incluyó la grabación de clases en condiciones ecológicas y la producción de cuatro tipos de cápsulas: situaciones de referencia, autoconfrontaciones, análisis de expertos y evaluaciones retrospectivas. Los datos fueron recolectados a lo largo de períodos prolongados, permitiendo análisis longitudinales intra e interindividuales. El enfoque se apoya en el análisis de la actividad, específicamente en el marco semiológico del curso de acción. Los resultados muestran que el uso sistemático de cápsulas de video facilitó el análisis de la práctica real, la evolución intraindividual de los estudiantes y diferentes formas de afrontar situaciones profesionales.

El aporte de Blondeau et al. (2025) al problema del TIC se centra en la dimensión de los procesos de reflexión. Los resultados muestran que el uso sistemático de cápsulas videográficas facilita la evolución reflexiva de los estudiantes en formación, permitiéndoles identificar diferentes formas de afrontar situaciones profesionales que de otro modo permanecerían invisibles. Esto refuerza la pertinencia del mismo sin dispositivos que estructuren la observación de la práctica real, los estudiantes en formación docente difícilmente superan el nivel reflexivo descriptivo que esta investigación identifica como limitación central.

Lucken et al. (2025), en "Entre prescripción y trabajo real: aportes de Néopass@ction a la formación de profesores en el contexto brasileño", describen una experiencia formativa desarrollada con seis participantes en Brasil. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, fundamentado en los postulados de Bogdan y Biklen (1994) y Flick (2009). La formación se estructuró en módulos siguiendo orientaciones del Centro Alain Savary. Los participantes observaron videos de la plataforma Néopass@ction, incluyendo entrevistas de autoconfrontación y análisis de profesores novatos, expertos e investigadores. Posteriormente, diseñaron escenarios de formación con objetivos y preguntas orientadoras. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario estructurado aplicado a través de Google Forms y se analizaron mediante análisis de contenido de Bardin (1991), organizándose en cuatro categorías: reflexión sobre la práctica, conocimiento teórico, proyecciones en la práctica e idioma. Los resultados evidencian que la experiencia permitió repensar la práctica docente, analizar consecuencias de las acciones y reflexionar sobre beneficios y riesgos en el aprendizaje.

Lucken et al. (2025) documentan que los estudiantes en formación docente tienden a reflexionar sobre su práctica de manera superficial hasta que un dispositivo estructurado los confronta con las consecuencias reales de sus decisiones pedagógicas. Las categorías emergentes del estudio conocimiento teórico y proyecciones en la práctica— evidencian la misma brecha que este TIC identifica en los estudiantes en formación docente el conocimiento declarativo no se traduce automáticamente en acción pedagógica coherente, lo que confirma que este problema trasciende el contexto ecuatoriano y requiere dispositivos específicos que medien entre la teoría y la práctica.

Lussi y van Brederode (2025), en "Uso de la video-formación en el acompañamiento del desarrollo profesional de los y las docentes en Suiza", analizan una experiencia de video-formación en Ginebra. La investigación se desarrolló bajo un enfoque de investigación colaborativa. El procedimiento incluyó videograbaciones de situaciones reales de aula y entrevistas de autoconfrontación con docentes y estudiantes, utilizando extractos audiovisuales como mediación. El análisis comparó las expectativas docentes con la actividad real estudiantil, identificando puntos de adecuación, tensiones y dilemas profesionales. En las sesiones colectivas, los docentes analizaron las dificultades observadas y buscaron estrategias desde su propio repertorio profesional. Los resultados muestran que el análisis del trabajo real mediante video permitió identificar dilemas profesionales, tensiones pedagógicas y discrepancias entre intención docente y acción estudiantil.

A nivel internacional, Lussi y van Brederode (2025) documentan hallazgos que guardan estrecha relación con el problema central de este TIC. La identificación de dilemas profesionales, tensiones pedagógicas y discrepancias entre la intención docente y la actividad real estudiantil confirma que las situaciones críticas son recurrentes en la formación inicial y difícilmente visibles sin mediación videográfica. Asimismo, la comparación entre lo que los docentes esperaban lograr y lo que los estudiantes efectivamente hicieron documenta la misma brecha entre teoría y práctica, evidenciando que este problema no es exclusivo del contexto ecuatoriano sino compartido internacionalmente.

1.2. Fundamentos Teóricos

1.2.1. Categoría la reflexión pedagógica como proceso formativo

Definición

La reflexión pedagógica ha sido conceptualizada desde distintas perspectivas que, en conjunto, permiten comprenderla como un proceso activo y deliberado de análisis de la propia práctica. Para Dewey (1933), el pensamiento reflexivo es el examen "active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" ["consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones a las que tiende"] (p. 6). Esta consideración activa distingue el pensamiento reflexivo de la simple aceptación de ideas, pues exige someter las creencias a un análisis riguroso.

Clarà (2015) complementa esta perspectiva al señalar que la reflexión "refers to the thinking process engaged in giving coherence to an initially unclear situation" ["se refiere al proceso de pensamiento orientado a dar coherencia a una situación inicialmente poco clara"] (p. 1). En otras palabras, la reflexión surge cuando el docente enfrenta situaciones que desafían su comprensión habitual y le demandan reorganizar su manera de interpretarlas.

Schön (1987a) distingue dos modalidades de reflexión articuladas con la acción profesional. La primera, la reflexión en la acción, ocurre durante el ejercicio mismo, cuando el practicante puede "reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas" (p. 38). La segunda, la reflexión sobre la acción, se desarrolla después de la práctica, permitiendo "retomar nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado" (p. 36). Esta distinción resulta central para comprender los procesos reflexivos que se generan a partir del análisis videográfico, donde el docente observa su práctica con distancia temporal.

Perrenoud (2007) amplía esta comprensión al señalar que "la práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma. Por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica" (p. 62). Para este autor, la reflexión no es una habilidad técnica que se aplica ocasionalmente, sino una disposición profesional que atraviesa todas las fases del actuar docente.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender la reflexión como un proceso que va más allá de describir lo que ocurrió en el aula. Reflexionar implica problematizar la propia práctica, identificar los supuestos que orientan las decisiones pedagógicas y construir nuevas

comprensiones sobre ellas. En el marco de este TIC, esta comprensión es relevante porque la metodología Néopass@ction se sustenta precisamente en la capacidad de los estudiantes en formación docente para analizar situaciones inicialmente poco claras y elaborar interpretaciones más profundas sobre su desempeño.

Conceptualización

En el marco de este TIC, la reflexión se comprende como un proceso de pensamiento intencionado que permite al docente en formación analizar críticamente su acción educativa, aprender de la experiencia y tomar decisiones más fundamentadas. Dewey (1916) sostiene que reflexionar implica examinar activamente las propias creencias a la luz de la evidencia y sus consecuencias, distanciándose de la acción impulsiva y la rutina no examinada. Schön (1987a) complementa esta idea al señalar que los profesionales reflexionan tanto durante la acción como después de ella, especialmente en situaciones donde el conocimiento previo resulta insuficiente. Perrenoud (2007) añade que la reflexión es una actitud profesional crítica y autónoma que articula saberes, experiencia y toma de decisiones en todas las fases del quehacer docente.

Esta conceptualización orienta el análisis de cómo los estudiantes en formación desarrollan procesos reflexivos a partir de la observación de su práctica videograbada mediante Néopass@ction.

Postura teórica

Este TIC asume la postura de Perrenoud (2007), quien entiende la práctica reflexiva como una actitud profesional crítica, activa y autónoma que permite al docente analizar y comprender su acción pedagógica. Para este autor, la reflexión no es un ejercicio adicional sino un eje articulador del desarrollo profesional necesario para enfrentar la complejidad del aula. Perrenoud (2007) explica que esta reflexión abarca múltiples momentos: antes de la acción, para prepararse ante los imprevistos; durante la acción, para reorganizar y regular lo que ocurre; y después de la acción, para analizar con calma los acontecimientos y construir saberes (p. 193).

Esta postura permite analizar la reflexión de los estudiantes en formación como un proceso que atraviesa distintos momentos de la práctica. La metodología Néopass@ction favorece

particularmente la reflexión posterior a la acción, aunque este análisis retrospectivo puede alimentar también la capacidad de anticipación frente a situaciones futuras.

La práctica como acto reflexivo

La experiencia en el aula no se convierte automáticamente en aprendizaje pedagógico. Para que eso ocurra, es necesario que el docente examine lo que hizo, por qué lo hizo y qué consecuencias tuvo. Dewey (1938) señala que la experiencia adquiere valor formativo cuando se somete a reflexión deliberada, es decir, cuando el docente interroga las razones que orientaron su acción en lugar de ejecutarla de manera automática.

Clarà (2015) añade que reflexionar implica convertir lo que ocurrió en el aula en un problema susceptible de análisis: no basta con recordar los eventos, sino reorganizar la comprensión de lo vivido para entender qué pasó realmente. En ese proceso, el registro videográfico cumple una función particular, ya que permite al docente en formación volver sobre su propia práctica con distancia, observando decisiones y situaciones que durante la clase pasaron inadvertidas.

En ese proceso, el registro videográfico cumple una función particular, ya que permite al docente en formación volver sobre su propia práctica con distancia, observando decisiones y situaciones que durante la clase pasaron inadvertidas. Esta posibilidad es central para comprender cómo los estudiantes en formación docente de Educación Básica construyen reflexión a partir de su experiencia en el aula durante sus PPP, que es precisamente el objeto de estudio de este TIC.

La reflexión posterior a la acción

Una vez concluida la clase, el docente tiene la posibilidad de analizar lo ocurrido con mayor calma y profundidad. Esta reflexión posterior, producida con distancia temporal respecto al momento vivido, permite examinar la práctica sin la presión de responder simultáneamente a todo lo que ocurre en el aula.

Schön (1987a) explica que en esta modalidad el profesional puede retomar su pensamiento sobre lo que hizo para descubrir cómo su manera de actuar pudo haber contribuido a un resultado inesperado, y precisa que en este caso la reflexión "carece de una conexión directa con la acción presente" (p. 36). Esa desconexión temporal no es una limitación sino lo que posibilita un análisis más sistemático. Clarà (2015) distingue esta modalidad señalando que cuando la reflexión no implica una decisión inmediata se trata de reflexión sobre la acción, y que esta tiene valor

formativo en sí misma, aunque no se traduzca de inmediato en cambios de conducta. Perrenoud (2007) refuerza este punto al señalar que el análisis retrospectivo permite "analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes" (p. 193), identificar patrones en la propia práctica y comprender las relaciones entre las decisiones tomadas y los resultados obtenidos.

Esta distancia temporal resulta especialmente relevante en el contexto de las PPP, donde los estudiantes en formación docente se enfrentan por primera vez a la complejidad del aula y necesitan espacios para reconstruir críticamente lo vivido sin la presión del momento.

Proyección reflexiva para la comprensión de la práctica docente

La reflexión no termina en el análisis de lo que ya ocurrió. Cuando ese análisis se orienta hacia la comprensión más profunda de las decisiones pedagógicas tomadas y sus consecuencias, abre la posibilidad de actuar de manera más fundamentada en situaciones futuras. Dewey (1933) señala que el pensamiento reflexivo permite precisamente esto: distingue al profesional que actúa con base en la comprensión de su práctica de quien actúa por impulso o rutina.

Schön (1987a) lleva esta idea más lejos mediante la noción de reflexión sobre la reflexión en la acción, donde el profesional analiza no solo lo que hizo sino cómo pensó mientras lo hacía: "nuestra reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura" (p. 40). Van Manen (1998) complementa señalando que la acción educativa "nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible" (p. 31), abriendo la posibilidad de deliberar y proyectar acciones pedagógicas más pertinentes. Zeichner y Liston (2013) añaden que la enseñanza reflexiva exige examinar y cuestionar los supuestos y valores que orientan la propia práctica, asumiendo responsabilidad sobre el desarrollo profesional.

Estas perspectivas orientan la comprensión de cómo los estudiantes en formación elaboran interpretaciones sobre sus propias decisiones pedagógicas y los resultados que observan en el aula durante sus PPP.

Situaciones críticas en la práctica reflexiva de los estudiantes en formación docente

La reflexión pedagógica no ocurre en abstracto: se activa especialmente frente a situaciones que desafían al docente y demandan una respuesta que va más allá de la rutina. Estas situaciones, denominadas situaciones críticas o incidentes críticos, constituyen momentos privilegiados para

el desarrollo de procesos reflexivos profundos, y por ello se analizan en este TIC como parte central de la experiencia de los estudiantes en formación docente durante sus PPP.

Monereo et al. (2009) definen los incidentes críticos como sucesos que, al superar un determinado umbral emocional del docente, desestabilizan su identidad profesional (p. 238). Woods (1997) los caracteriza como episodios no anticipados que causan una gran impresión en el profesional. Ambas definiciones coinciden en que estas situaciones no son simplemente dificultades técnicas sino eventos que obligan al docente a repensar su manera de actuar. Contreras et al. (2010) señalan que esta tensión opera como una ambivalencia: por un lado, amenaza la autoeficacia del practicante, por otro representa una oportunidad para el desarrollo profesional profundo.

En las PPP de los estudiantes en formación docente de Educación Básica, las situaciones críticas se manifiestan principalmente en tres dimensiones interrelacionadas: las dificultades instruccionales, los imprevistos surgidos durante la clase y la gestión del aula, que con frecuencia se presentan de manera simultánea, configurando momentos de alta demanda que requieren respuestas adaptativas inmediatas.

Las dificultades instruccionales están relacionadas con lo que Shulman (1986) denomina conocimiento pedagógico del contenido, es decir, la capacidad de transformar el saber disciplinar en algo enseñable considerando la comprensión de los estudiantes y las estrategias pertinentes (p. 9). El MEP de la UNAE (2024) reconoce que existe una discontinuidad inherente entre el diseño y la realización, porque "la práctica no es el resultado del diseño, sino, en todo caso, una respuesta de un sistema vivo a un diseño propuesto" (p. 34).

Los imprevistos son eventos no anticipados que interrumpen el desarrollo planificado de la clase y demandan respuestas inmediatas, movilizando lo que Schön (1987b) denomina reflexión en la acción (p. 54). Kounin (1970) aporta el concepto de momentum como la capacidad del docente para mantener el flujo de la lección adaptándose fluidamente ante disrupciones (p. 98), mientras que Márquez (2024) señala que los imprevistos suelen percibirse inicialmente como amenazas que paralizan la acción.

La gestión del aula es otro de los desafíos más persistentes para los practicantes. Christofferson y Sullivan (2015) la definen como el conjunto de acciones orientadas a organizar el espacio, establecer rutinas, monitorear el comportamiento y responder apropiadamente ante conductas

problemáticas (p. 249). Kounin (1970) aporta el concepto de with-it-ness, que alude a la capacidad proactiva del docente para mantener conciencia situacional del aula y prevenir la escalada de conflictos, habilidad que requiere tiempo y experiencia para desarrollarse.

El análisis de estas tres dimensiones permite comprender cómo los estudiantes en formación docente del noveno ciclo identifican, interpretan y reflexionan sobre los momentos más desafiantes de sus PPP, conectando la experiencia vivida con los procesos reflexivos que orientan este TIC.

1.2.2. Categoría Formación inicial docente

La formación inicial docente compone una categoría central para comprender cómo los estudiantes en formación desarrollan procesos reflexivos y construyen la relación entre teoría y práctica durante sus PPP. Este es precisamente el fenómeno que orienta este TIC.

García y Vaillant (2009) definen la formación inicial docente como "la etapa durante la cual los futuros profesores adquieren conocimientos profesionales y, muy especialmente, aprenden cómo aplicar tales conocimientos en la práctica diaria del aula" (p. 25). Esta definición pone el acento en la articulación entre la acción y el saber cómo propósito central de la formación, al reconocer que el conocimiento profesional no se adquiere de manera abstracta, más bien en relación directa con la práctica. Vaillant (2013) amplía esta comprensión al señalar que la formación inicial "constituye el primer contacto formal y prolongado con la profesión, donde se construyen los marcos conceptuales, las competencias pedagógicas y las disposiciones profesionales que caracterizarán el desempeño docente a lo largo de la carrera" (p. 188).

Ambos planteamientos concuerdan en que lo que ocurre durante esta etapa no es provisional ni secundario, sino que consolida los esquemas de pensamiento y acción que orientarán la práctica pedagógica futura. Esto convierte a la formación inicial en el espacio donde se definen, en gran medida, las posibilidades reflexivas del futuro docente y donde los procesos de articulación entre teoría y práctica comienzan a tomar forma concreta.

Esta comprensión lleva a plantear una interrogante básica ¿qué tipo de experiencias formativas contribuyen realmente a desarrollar capacidades reflexivas en los estudiantes en formación docente?, Dewey (1938) advierte que no toda experiencia tiene valor formativo por sí misma, sino que su potencial educativo depende de la capacidad reflexiva que el docente en formación sea capaz de activar sobre ella. Desde esta perspectiva, la experiencia vivida en el contexto

áulico se convierte en material para pensar, cuestionar y reconstruir el propio desempeño pedagógico. Esto implica que la formación inicial debe diseñarse no solo para exponer al futuro docente a situaciones reales, sino para dotarlo de herramientas que le permitan aprender reflexivamente de ellas, al convertir cada práctica preprofesional en una oportunidad de construcción de saber pedagógico situado.

Schön (1987a) señala que la formación inicial docente se estructura de manera graduada, partiendo del conocimiento científico como base, avanzando por los saberes aplicados y llegando finalmente a la práctica como espacio donde ese conocimiento se pone en acción. Este modelo, sin embargo, presenta una limitación importante para la formación inicial sitúa la práctica como nivel operativo final sin reconocer su potencial como espacio de producción de conocimiento profesional. Es precisamente esa limitación la que lleva al propio Schön (1987b) a proponer el prácticum reflexivo, definido como "un conjunto de prácticas diseñadas para que el estudiante logre las competencias necesarias en las zonas indeterminadas de la profesión" (p. 30), sustentado en el principio de “aprender haciendo” bajo la guía de tutores experimentados. En la formación inicial docente, este acompañamiento reflexivo resulta determinante para que el docente en formación no solo experimente la práctica sino más bien que desarrolle la capacidad de comprenderla, interpretarla y transformarla.

Modelo de formación docente en la Universidad Nacional Educación

Conocer el MEP de la UNAE (2024) permite entender en qué condiciones institucionales y pedagógicas los estudiantes en formación se aproximan a la práctica preprofesional y construyen sus primeras experiencias como maestros.

En América Latina, la calidad educativa depende en gran medida de la formación que reciben los docentes, cuyo desempeño profesional es hoy más exigente que en épocas anteriores (UNESCO-OREALC, 2018). En este contexto, la UNAE nace con un propósito claro transformar el sistema educativo ecuatoriano formando profesionales comprometidos con su realidad. Para lograrlo, su MEP rompe con la idea tradicional de que enseñar es simplemente transmitir conocimientos, apostando en cambio por procesos formativos flexibles, críticos y orientados a la práctica real (UNAE, 2024).

Para comprender cómo está organizado este modelo, es necesario reconocer que se estructura desde una visión integral que articula tres dimensiones básicas (UNAE, 2024). La primera es la

dimensión humana, que concibe al docente en formación como un sujeto crítico, reflexivo y comprometido con su entorno social. La segunda es la dimensión disciplinar, que garantiza el dominio de los saberes necesarios para enseñar con rigor. La tercera es la dimensión práctica, que sitúa la experiencia en contextos reales como el espacio donde el conocimiento se construye y transforma. Estas tres dimensiones funcionan en permanente diálogo, lo que convierte al modelo en un punto de conexión que exige al futuro docente no solo saber y saber hacer, sino también reflexionar sobre lo que hace y por qué lo hace.

Esta organización se traduce en una diferencia concreta respecto a otros modelos mientras la formación tradicional parte de la teoría para luego aplicarla, el MEP de la UNAE parte desde la práctica como punto de partida del aprendizaje docente. Portilla et al. (2023) destacan que el 40% del currículo se dedica a la práctica preprofesional, reconociendo que el pensamiento docente se construye en la acción y no antes de ella. Esta decisión curricular es significativa porque revela una postura epistemológica clara: el conocimiento profesional no se transfiere, sino que se construye en la experiencia. Como señala la propia UNAE (2024, p. 32), las teorías que no se anclan en la práctica terminan siendo "adornos retóricos" sin ninguna capacidad de transformar la realidad educativa.

Para que esta lógica funcione en el aula universitaria, el modelo incorpora una pedagogía activa se manifiesta por medio de metodologías que fomentan el aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos, metodología que promueve que los estudiantes asuman un rol protagónico y constructivo dentro de su aprendizaje, desarrollando pensamiento crítico y capacidad para resolver situaciones complejas. En este sentido, la (UNAE, 2024) asume los principios del modelo pedagógico de 2015, que orientan la formación bajo la premisa de “aprender haciendo” (p. 65). Esta propuesta no es aislada, sino que encuentra respaldo en investigaciones recientes que demuestran que los futuros docentes formados con metodologías activas desarrollan saberes más sólidos y adaptables a distintos contextos de enseñanza (Araujo et al., 2024). Ambos planteamientos coinciden en el principio de aprender haciendo que sostenga el modelo, creando las condiciones para que los estudiantes en formación no solo vivan la práctica, sino que reflexionen sobre ella.

Competencias profesionales docentes

Siguiendo a Perrenoud (2004), las competencias profesionales docentes se definen como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (p. 11). Esta conceptualización supera la visión reduccionista que equipara competencia técnica con habilidad, al incorporar dimensiones emocionales, éticas, cognitivas y contextuales en la actuación profesional.

Desde la perspectiva del MEP de la UNAE, las competencias profesionales docentes, constituyen “sistemas complejos de comprensión y de actuación; en consecuencia, son combinaciones singulares de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, emociones, idoneidad, aptitudes y ética que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos” (UNAE, 2024, p.21). Este planteamiento resulta clave para alcanzar que la formación docente no se sujeta al dominio de contenidos disciplinares o metodologías de enseñanza, más bien implica el desarrollo de manera integral del individuo como profesional reflexivo capaz de actuar en situaciones de complejidad.

El modelo de competencias profesionales implementado en la UNAE se fundamenta en la articulación de cuatro competencias básicas que conforman el perfil del egresado: la capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento de manera crítica y creativa; la capacidad para vivir y convivir en grupos heterogéneos; la capacidad para pensar, vivir y desenvolverse con autonomía para construir el propio proyecto personal; y la competencia socioemocional para el desarrollo de destrezas de interacción interpersonal (UNAE, 2024). Este modelo se complementa tras incorporar cuatro competencias profesionales básicas del docente actual: “la competencia para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículo; la competencia para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje; y la competencia para aprender a autorregularse y desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida" (UNAE, 2024, p. 37).Es decir, se configura una concepción del profesorado capaz de diagnosticar, diseñar, transformar su práctica de manera reflexiva y contextualizada en función a las respuestas de las necesidades de los estudiantes y los diversos contextos.

En función del MEP UNAE, el desarrollo del futuro docente se estructura en torno a competencias específicas que articulan saber, saber hacer y saber ser. La primera de ellas corresponde a la competencia para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos, mediante la cual el docente debe ser capaz de analizar el contexto en el que se desempeña, identificando fortalezas, debilidades, posibilidades y dificultades. Al respecto, el modelo señala

que "el docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una institución educativa, un contexto y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar en equipo con los demás compañeros de esa institución o de esa comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrenta" (UNAE, 2024, p. 37).

Una segunda competencia básica es la de diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículo, orientándolo hacia el desarrollo individual de cualidades humanas de cada estudiante. En este sentido, el modelo establece que "la tarea del docente no consistirá solo, ni principalmente, en transmitir contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los estudiantes puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores" (UNAE, 2024, p. 37). Esta competencia posiciona al docente como mediador activo del aprendizaje y no como mero transmisor de información.

Complementariamente, el modelo plantea la competencia para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje, reconociendo que los aprendizajes significativos y duraderos "se desarrollan como subproductos de vivir contextos educativos vinculados con la realidad" (UNAE, 2024, p. 37). Esto implica que el futuro docente de la UNAE debe ser capaz de crear ambientes educativos que promuevan la interacción, la colaboración y la participación, conectando los procesos formativos con la realidad social y cultural de los estudiantes.

Para el fortalecimiento de estas competencias, la UNAE desarrolla su propuesta formativa a través de metodologías activas e investigativas. Los estudiantes utilizan "metodologías como el PIENSA (proyectos integradores de saberes), Lesson Study, aprendizaje basado en el pensamiento crítico e investigativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), trabajo colaborativo y cooperativo, flipped classroom, entre otros" (UNAE, 2024, p. 55). Estas estrategias responden directamente a la naturaleza compleja de las competencias que el modelo propone, dado que sitúan al futuro docente como sujeto activo, investigador de su propia práctica y comprometido con la transformación de su entorno educativo.

Finalmente, el desarrollo de competencias profesionales en la UNAE no puede disociarse de una dimensión ética y de compromiso social. La formación docente integra valores como la justicia, la inclusión y la responsabilidad como cimientos de una educación transformadora, entendiendo

que la competencia profesional genuina articula el dominio técnico con un profundo sentido humano y social de la práctica educativa.

Plan de prácticas preprofesionales de noveno ciclo en la UNAE

De acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior de Ecuador (2022), las PPP son "actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de competencias profesionales, realizándose en entornos institucionales relacionados al ámbito profesional de la carrera" (art. 43).

El MPPP de la UNAE concibe al plan de prácticas como "el núcleo articulador del Modelo Educativo-Pedagógico. La PPP es el principal entorno para la formación del pensamiento práctico a partir del desarrollo de las competencias básicas y profesionales del docente" (Portilla et al., 2023, p. 12). Bajo esta perspectiva, posiciona la práctica no como aplicación terminal de conocimientos previamente conseguidos, más bien como el eje vertebrador de la formación, desde el primer ciclo hasta el noveno ciclo.

El plan de PPP se estructura en base a tres ejes vertebradores: ayudar, acompañar y experimentar. "Al acompañar al tutor profesional, los estudiantes observan, discriminan, distinguen, cuestionan, dialogan, hacen hipótesis y diagnostican" (Portilla et al., 2023, p. 15). Este eje trasciende la observación pasiva tradicional, convirtiéndola en una observación participante, crítica y reflexiva que permite al docente en formación comprender la complejidad de la práctica educativa real. "Al ayudar al tutor profesional, los estudiantes asumen tareas específicas asignadas por el tutor profesional y las desarrollan con la guía y asistencia del tutor académico" (Portilla et al., 2023, p. 15). De esta manera, posibilita una inmersión de manera gradual en las responsabilidades docentes. En definitiva, "al experimentar, los estudiantes en formación toman contacto con situaciones, casos y problemáticas específicas del mundo del aula y de la escuela" (Portilla et al., 2023, p. 15), para poder tomar decisiones informadas y posterior a las mismas diseñar, implementar y evaluar su propia práctica.

En su estructura de las PPP, se articula mediante núcleos problémicos y ejes integradores que organizan el currículo por ciclos. En noveno ciclo se aborda núcleos relacionados con la gestión institucional, la investigación educativa y para la transformación escolar. Esta formación curricular

demuestra que "la formación del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades profesionales fundamentales requieren atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales, el núcleo duro de sus creencias y de su identidad" (UNAE, 2024, p. 32). Esta propuesta se encuentra en los planteamientos de Donald Schön sobre el profesional reflexivo. Schön (1987a) estableció que los profesionales expertos no solo aplican conocimientos técnicos basados en la teoría, sino que son capaces de reflexionar sobre la práctica y en la práctica. Esta precisión entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción resulta básica para comprender el modelo UNAE. La reflexión sobre la acción se produce posteriormente, cuando se analiza de manera crítica sobre lo ocurrido para extraer aprendizajes y mejorar futuras intervenciones dentro del contexto áulico. Así pues, la reflexión sobre la acción resulta básica para comprender el MEP UNAE, debido a que se produce posteriormente, cuando se analiza de manera crítica sobre lo ocurrido para extraer aprendizajes y mejorar futuras intervenciones dentro del contexto áulico.

Vanegas (2019) ahonda esta perspectiva al señalar que "el enfoque reflexivo permite pensar la formación de profesores desde aspectos que superen los contenidos y los métodos pedagógicos, dando lugar a la consideración de los valores, actitudes y emociones del profesor, el desarrollo de su identidad profesional, la toma de decisiones, el análisis de los dilemas éticos y la examinación de los propios puntos de vista" (p. 115). Esta postura resulta pertinente para percibir las PPP del noveno ciclo, donde los estudiantes no solo desarrollan competencias técnicas, más bien construyen y reconstruyen su identidad profesional docente. En síntesis, el plan de prácticas representa la concreción operante de un modelo formativo integral que concibe al docente como profesional reflexivo, investigador de su práctica y agente de innovación educativa.

1.2.3. Categoría Relación teoría-práctica en el contexto de la práctica preprofesional

La relación entre la teoría y la práctica en la formación docente es uno de los ejes de debate más significativos en la pedagogía contemporánea. Lejos de ser compartimentos estancos, Liston y Zeichner (1993) la definen como una "articulación dialéctica entre los marcos conceptuales que permiten contemplar y analizar el mundo de forma diferente, y las acciones concretas que los docentes desarrollan en contextos educativos reales" (p. 45). A la luz de estos planteamientos, se sostiene en esta investigación que este vínculo no debe entenderse como una simple aplicación lineal de conocimientos, más bien una construcción epistémica compleja en la cual la teoría y práctica se comunican y se convierten mutuamente.

Baja esta perspectiva, se configura un proceso dialéctico en el cual los saberes académicos se confrontan y reconstruyen a través de experiencias reales. Consecuentemente, la relación teoría-práctica en el contexto de la práctica preprofesional se constituye como un proceso dialéctico de construcción epistémica. Schön (1983) señala que "el conocimiento profesional se construye en la acción y a través de la reflexión sobre la acción" (p. 68). De este modo, se evidencia que la práctica docente es un espacio donde los estudiantes en formación confrontan marcos conceptuales con diversas realidades educativas, en las que se genera saberes situados a través de espacios de acción-reflexión-teorización donde el intercambio entre teoría y práctica reconfiguran el actuar docente.

Integración curricular teoría-práctica

La integración curricular en la formación docente no es solo un ordenamiento de materias, sino una búsqueda de coherencia interna. Arguedas y Camacho (2021) la describen como la forma de organizar contenidos hacia una mayor articulación entre los cursos implicados en la acción formativa. Esta organización debe permitir que el estudiante perciba su plan de estudios como un todo funcional y no como fragmentos de conocimiento inconexos.

En este sentido, un concepto clave es la articulación horizontal propuesta por Costa y del Río (2016). Esta se define como los esfuerzos entre asignaturas simultáneas para lograr un diálogo que facilite el tránsito de los alumnos mediante un lenguaje común y una metodología coherente. Esta unificación de "reglas del juego" es vital para que el futuro docente reconozca objetos de estudio comunes en formatos distintos.

Sin embargo, la falta de esta mediación pedagógica traslada una carga excesiva al estudiante. Díaz Barriga (2020) señala que "la integración de contenidos escolares es una tarea que le corresponde al estudiante cuando concluye su formación profesional" (p. 161) en modelos fraccionados. Esto evidencia un quebrantamiento disciplinar donde el alumno queda solo en la responsabilidad de conectar la teoría con la realidad.

Para superar este vacío, la integración debe subordinar "los saberes que se desprenden de las disciplinas a problemas profesionales específicos" (Díaz Barriga, 2020, p. 167). Al hacer esto, la teoría se convierte en una herramienta para adquirir saberes genuinos. Así, la integración curricular se redefine como un enfoque que transforma metodologías y roles para alcanzar una vinculación lógica entre el pensar y el hacer docente.

Desconexión entre teoría- práctica dentro del contexto áulico

La brecha teoría-práctica se manifiesta como una discontinuidad estructural entre el saber universitario y la acción escolar. En esta ruptura, los conocimientos teóricos y las competencias prácticas persisten como dominios aislados que no se transforman mutuamente. Esta desconexión genera experiencias formativas fraccionadas y tensiones evidentes durante las PPP de los estudiantes.

Esta problemática es una de las más documentadas en la literatura académica actual. Liston y Zeichner (1993) indican que "la formación inicial de los docentes es una empresa de bajo impacto" (p. 32), sugiriendo que lo aprendido se olvida al enfrentar la socialización laboral. Esta crítica resalta que los aprendizajes universitarios se vuelven a menudo inaccesibles ante las demandas concretas y urgentes del contexto áulico.

Existen factores históricos que explican esta anomalía. Davini (2015) identifica que las teorías proporcionan marcos para analizar el mundo, aunque "no bastan las teorías para resolver las prácticas ni ellas fueron concebidas como meros marcos para ser aplicados" (p. 28). De este modo, la teoría permanece abstracta si no existe una traducción didáctica que permita al docente actuar en situaciones singulares.

En el ámbito ecuatoriano, Onofre et al. (2025) identifican que "los planes de estudio predican la importancia de la reflexión, sin embargo, no generan las condiciones efectivas para su desarrollo" (p. 478). Esta contradicción entre el discurso y la acción efectiva impide que la reflexión sea una práctica real. Las instituciones suelen mantener estructuras rígidas que dificultan la integración de dispositivos pedagógicos innovadores.

Esta brecha se agudiza cuando los estudiantes en formación experimentan el choque de realidad al constatar la ambigüedad de las aulas Veenman (1984). Como documenta Davini (2002), el estudiante aún no logra resolver problemas profesionales complejos, aunque tenga acercamientos a la realidad. Esta discontinuidad evidencia que la preparación teórica actual no siempre responde a las demandas prácticas inmediatas.

En este escenario, la construcción de la relación teoría-práctica no puede ser un acto mecánico, sino el resultado de un proceso reflexivo profundo por parte del docente en formación. Como establece Schön (1987b), la capacidad de realizar ajustes sobre la marcha requiere que el

estudiante aprenda a dialogar con la situación de aula. Este aprendizaje se consolida cuando el practicante logra convertir la experiencia en conocimiento profesional.

Finalmente, el desarrollo de estos procesos reflexivos permite superar la simple imitación de modelos tradicionales para dar paso a una praxis fundamentada y crítica (Onofre et al., 2025; Portilla et al., 2023). De esta manera, el futuro docente construye el vínculo entre teoría y práctica a través de un análisis constante de su propia acción, logrando así una identidad profesional sólida y coherente con las demandas del contexto educativo actual.

1.2.4. Categoría El video como recurso para el análisis de la práctica docente

El video se ha consolidado como recurso formativo en la formación inicial docente porque permite objetivar la práctica pedagógica y facilitar su análisis retrospectivo. Diversas investigaciones documentan que la efectividad del video no reside en el registro mismo, sino en las condiciones pedagógicas que median su uso. Baecher et al. (2018a) señalan que la facilitación estructurada mediante protocolos, guías y preguntas resulta determinante para potenciar el aprendizaje profesional. Los autores advierten que el simple visionado de videos posee efectos limitados sin mediación adecuada. En concordancia, Poquet et al. (2018) identifican que el video mejora los procesos formativos cuando se integra en un diseño instruccional planificado que articule actividades de análisis y discusión.

Gaudín et al. (2014) aportan que el visionado de videos influye en la práctica docente cuando las situaciones observadas conectan con las preocupaciones profesionales del futuro docente. Los participantes adoptan, adaptan o generan nuevas formas de actuación a partir de lo observado. Los autores identifican dos enfoques formativos: uno normativo, con mediación del formador, y otro desarrollativo, basado en el uso autónomo de plataformas de video-formación. Ambos enfoques favorecen la reflexión sobre la práctica, aunque la mediación pedagógica orienta el proceso formativo de manera más sistemática.

Mohamadi (2022) demuestra que la combinación de videos con discusiones focalizadas mejora el razonamiento pedagógico y la práctica observada en docentes. La interacción colaborativa refuerza la reflexión crítica, especialmente cuando se desarrolla en entornos seguros y no amenazantes. El autor señala que el análisis guiado y la mediación estructurada facilitan la incorporación de aprendizajes a la práctica docente. De manera complementaria, Rosales (2015) concluye que el uso activo del video vincula teoría y práctica al facilitar la integración de

competencias profesionales. El autor enfatiza que la reflexión crítica sobre la enseñanza se fortalece cuando el video documenta contextos reales o simulados de práctica.

Las investigaciones en contextos ecuatorianos y latinoamericanos confirman estos hallazgos. Ledesma y Matute (2023) muestran que la video-formación promueve la autorreflexión en docentes en formación inicial. Berciano et al. (2024) subrayan la relevancia de establecer criterios metodológicos que fortalezcan la reflexión formativa mediante el uso de rúbricas de análisis. Los autores señalan que la video-formación permite a los futuros docentes acceder a prácticas reales, comprender el rol del profesorado y vincular teoría con práctica para reconocer áreas de mejora.

Estos estudios convergen en tres aspectos: el video objetiva la práctica al capturar detalles que permanecen invisibles durante la acción, permite la revisión múltiple con distancia crítica y favorece la reflexión cuando se acompaña de mediación pedagógica estructurada. Estas condiciones son precisamente las que orientan el uso del video en este TIC como recurso para analizar los procesos reflexivos de los estudiantes en formación docente durante sus PPP.

La metodología Néopass@ction en la formación docente

La metodología Néopass@ction fue desarrollada en Francia en 2010 en el Institut Français de l'Éducation bajo la dirección de Luc Ria como parte de un programa de investigación orientado a la profesionalización docente (Picard y Ria, 2011). El proyecto se gestó a partir de un observatorio de la actividad de profesores principiantes cuyo propósito fue elaborar una plataforma de formación basada en las dificultades más frecuentes que enfrentan los docentes noveles (Ria y Leblanc, 2011). Los registros videográficos y testimonios recopilados se constituyeron posteriormente en casos representativos para el diseño de los primeros módulos formativos.

Néopass@ction se define como una plataforma que "s'appuie sur le travail réel des enseignants débutants et non sur leur travail prescrit ou idéalisé" [se apoya en el trabajo real de los docentes principiantes y no en su trabajo prescrito o idealizado] (Ria, 2014, párr. 3). La plataforma integra extractos de video y recursos complementarios que muestran situaciones vividas por docentes noveles en contextos de enseñanza. Su finalidad consiste en exponer las dificultades, los dilemas y las alternativas de acción para favorecer procesos reflexivos sobre la práctica (Leblanc y Ria, 2010). Ria (2022) explica que el objetivo central es visibilizar el trabajo auténtico de los docentes noveles en contextos escolares complejos.

Ria y Leblanc (2011) señalan que la propuesta busca que los futuros docentes se reconozcan en la actividad de pares, identifiquen etapas características de una comunidad en proceso de aprendizaje profesional y evalúen la pertinencia de sus modalidades de acción en escenarios familiares. En esta línea, Ria (2014) explica que la metodología busca "dépsychologiser, de désingulariser voire même de dédramatiser l'activité professionnelle pour montrer les transformations les plus génériques d'une communauté enseignante débutante" [despsicologizar, desingularizar e incluso desdramatizar la actividad profesional para mostrar las transformaciones más genéricas de una comunidad docente principiante] (párr. 4). Los errores y las tensiones dejan de percibirse como fracasos individuales para entenderse como parte del proceso de aprender a enseñar.

Gaudin et al. (2014) complementan esta comprensión al señalar que Néopass@ction favorece el desarrollo profesional mediante la observación de experiencias ajenas. Esta observación permite a los futuros docentes comparar, cuestionar y ajustar su propia práctica. Los autores explican que el uso de la plataforma facilita procesos de reflexión profesional porque los estudiantes en formación interpretan las situaciones observadas a partir de sus propias preocupaciones y experiencias. De manera particular, el análisis de videos permite que los participantes reelaboren su forma de actuar al integrar conocimientos teóricos con situaciones reales de aula. En el enfoque desarrollativo, Néopass@ction se utiliza como dispositivo de autoformación donde el estudiante en formación docente construye su aprendizaje a partir del análisis personal de las situaciones observadas.

La plataforma integra testimonios de docentes noveles, profesores experimentados e investigadores para crear una multiplicidad de voces (Ria y Leblanc, 2012). Esta polifonía permite confrontar la práctica personal con diversas miradas. Al respecto, Ria (2020) señala que la combinación de testimonios abre un espacio de contraste donde los aprendices cuestionan sus propias representaciones. La riqueza de perspectivas estimula una reflexión crítica que trasciende el simple seguimiento de modelos.

Ria y Leblanc (2011) documentan tres efectos formativos de la metodología. El primero es el reconocimiento de sí mismo a través de la experiencia de pares, lo cual reduce sentimientos de aislamiento y permite a los principiantes legitimar sus dificultades como parte del proceso profesional. El segundo es la generación de empatía y la capacidad de anticipar escenarios no vividos aún. El tercero es la conversión de la experiencia ajena en recurso anticipatorio para la

propia práctica, lo que amplía el repertorio de respuestas posibles antes de enfrentarse a situaciones similares.

La implementación de la metodología exige mediación pedagógica adecuada. Ria y Leblanc (2011) advierten que los formadores deben guiar la interpretación de los videos para evitar lecturas superficiales o prescriptivas. En concordancia, Leblanc y Ria (2010) señalan que la eficacia de la plataforma depende de integrar los recursos dentro de dispositivos formativos coherentes que orienten la reflexión y promuevan aprendizajes transferibles a la práctica real.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO.

Este capítulo describe las decisiones metodológicas que orientaron la investigación. Se presenta el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso único con unidades integradas que estructuran el diseño. Se caracterizan los participantes, el escenario, las técnicas e instrumentos de recolección de información, y los procedimientos de análisis empleados. Estas decisiones responden al objeto de estudio: los procesos de reflexión pedagógica que los estudiantes en formación docente desarrollan durante sus prácticas preprofesionales. Epistemológicamente, el conocimiento se concibe como una construcción situada que emerge de la interacción entre los sujetos y su entorno. Ontológicamente, la realidad educativa se comprende como plural y dinámica, configurada por las interpretaciones que los participantes elaboran sobre su propia experiencia.

2.1. Paradigma

El paradigma interpretativo que se aplicó, según Sandín (2003), se orienta a comprender los significados que las personas atribuyen a sus acciones y experiencias, en lugar de buscar explicaciones causales como ocurre en las Ciencias Naturales. Es así como la realidad social se la define como dinámica, subjetiva y simbólica, dado que los significados se construyen en interacción con el contexto cultural e histórico.

Fue pertinente para el TIC, debido a que permitió analizar la formación de los estudiantes desde la comprensión de los significados que los futuros maestros otorgan a sus prácticas y reflexiones. Es decir, no se trató de identificar patrones universales, más bien se buscó atender la particularidad de los procesos formativos y a la manera en que los estudiantes en formación docente interpretan sus experiencias de enseñanza a partir de la aplicación de la metodología Néopass@ction.

2.2. Enfoque

La investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, que según Denzin y Lincoln (2012) es concebido como una práctica interpretativa que busca comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias en contextos reales. En este estudio, el enfoque cualitativo posibilitó analizar cómo los estudiantes en formación docente experimentan y resignifican su aprendizaje profesional a partir de la metodología Néopass@ction. El análisis de sus reflexiones permitió comprender de qué manera articulan la teoría universitaria con la práctica en el aula, identificando los sentidos que otorgan a su experiencia formativa y los procesos de mejora que se desarrollan a partir de su desempeño pedagógico.

2.3. Metodología estudio de caso

El estudio se estructuró como un estudio de caso único con unidades de análisis integradas, según los planteamientos de Yin (2018). Este diseño resulta apropiado cuando "the single-case study is an appropriate design under several circumstances" (Yin, 2018, p. 84) y la selección del caso está vinculada a los intereses teóricos que sustentan la investigación. El caso representa un fenómeno de acceso limitado en el contexto local, aproximándose al criterio de caso revelatorio.

El caso de estudio se centró en la implementación de la metodología Néopass@ction en la práctica preprofesional de estudiantes en formación docente de Educación Básica.

2.3.1. Diseño del estudio de caso

El diseño integrado usado en este TIC se caracteriza porque "the same single-case study may involve units of analysis at more than one level" (Yin, 2018, p. 87). Se identificaron subunidades de análisis relacionadas con cada miembro de la pareja pedagógica que participó del proceso de observación, análisis y reflexión mediado por cápsulas videográficas y dispositivos de auto, co y aloconfrontación. Estas subunidades se encuentran contenidas completamente dentro del caso principal.

El foco central del análisis se mantuvo en la experiencia reflexiva de los estudiantes en formación y su vínculo con la teoría y la práctica educativa, evitando que el análisis se limitara únicamente a las subunidades y se perdiera la comprensión global del caso, tal como advierte Yin (2018) respecto a los riesgos del diseño de caso único integrado.

2.3.2. Diagnóstico

Para comprender la problemática desde el contexto propio de la investigación, el equipo investigador realizó una aproximación diagnóstica durante el séptimo ciclo con tres parejas pedagógicas de la carrera de Educación Básica de la UNAE. Esta fase previa permitió identificar tendencias en los procesos reflexivos de los estudiantes en formación antes de diseñar las fases del estudio de caso.

Se aplicaron tres instrumentos. El primero fueron los diarios de campo reflexivos (Anexo 1), tres por cada pareja pedagógica, organizados en cuatro secciones progresivas: descripción de la experiencia, orientada a la narración de hechos y primeras impresiones; revisión de la experiencia, orientada a la introspección sobre sentimientos y pensamientos; análisis y desafíos, orientada a la resolución de problemas y la conexión entre teoría y práctica; y metaanálisis, orientada a la toma de decisiones pedagógicas futuras. Cada diario contenía entre ocho y diez ejes de reflexión y respondía a un momento formativo específico: el primero a la identificación de las primeras situaciones críticas y el encuentro inicial con la realidad del aula; el segundo al análisis de ajustes y cambios respecto a la semana anterior; y el tercero a una evaluación más profunda del propio proceso reflexivo y de su evolución. El análisis de estos registros evidenció que las reflexiones de los practicantes tendieron a centrarse en la descripción de actividades y resultados, sin profundizar en los fundamentos teóricos que sustentaron sus decisiones didácticas ni en el análisis crítico de los momentos de quiebre pedagógico.

El segundo instrumento fue la revisión de planificaciones microcurriculares (Anexo 2), tres por pareja pedagógica, correspondientes a las asignaturas básicas y, en algunos casos, a Áreas Integradas o Proyectos. Estas planificaciones permitieron observar cómo los estudiantes en formación organizaban los contenidos, seleccionaban estrategias metodológicas y proyectaban la evaluación. Su análisis reveló que la selección de estrategias metodológicas no siempre se acompañaba de un cuestionamiento explícito sobre su pertinencia o sus efectos en el aprendizaje, evidenciando una escasa articulación entre los contenidos trabajados en la universidad y las situaciones reales del aula.

El tercer instrumento fue una entrevista semiestructurada (Anexo 3) aplicada a cada pareja pedagógica, compuesta por seis preguntas orientadas a explorar las percepciones de los estudiantes en formación sobre la relación entre teoría y práctica, el tipo de acompañamiento recibido durante las prácticas y su experiencia con los procesos de reflexión pedagógica. Los

hallazgos corroboraron que los estudiantes en formación perciben una desconexión entre la formación universitaria y la realidad del aula y que, si bien reconocen la importancia de reflexionar sobre su práctica, los espacios disponibles no siempre les permiten hacerlo de manera sistemática y acompañada. Señalaron que los procesos reflexivos existentes tienden a realizarse de manera individual y sin una orientación clara que les permita profundizar en el análisis de sus decisiones pedagógicas.

En conjunto, los tres instrumentos confirmaron que la reflexión en las PPP estaba presente, pero permanecía en un nivel predominantemente descriptivo, lo que evidenció la necesidad de explorar una metodología que ofreciera a los estudiantes en formación docente un espacio estructurado para analizar su práctica desde múltiples perspectivas. Este hallazgo orientó el diseño de las fases del estudio de caso que se describen a continuación.

2.3.3. Fases del estudio de caso

Yin (2018) establece seis fases de la investigación en el estudio de caso: planificar, diseñar, preparar, recolectar, analizar y compartir. Estas fases no se desarrollan de forma rígida ni secuencial, pues las flechas entre las fases de preparar, recolectar y analizar apuntan en ambas direcciones, lo cual indica la naturaleza iterativa de la realización de una investigación basada en estudio de caso. En esta investigación, las fases se adaptaron al enfoque cualitativo y al uso de la metodología Néopass@ction del siguiente modo:

En coherencia con Yin (2018), el diseño del estudio de caso incorpora cinco componentes esenciales: (1) las preguntas de investigación, centradas en el cómo y el porqué de los procesos reflexivos mediados por Néopass@ction; (2) las proposiciones del estudio, articuladas en torno a las tres dimensiones del problema: comprensión de situaciones críticas, procesos de reflexión y relación teoría-práctica; (3) la unidad de análisis, constituida por la pareja pedagógica como caso único integrado; (4) la lógica que vincula los datos con las proposiciones, operacionalizada mediante la categorización analítica y el análisis de contenido cualitativo; y (5) los criterios para interpretar los hallazgos, establecidos a partir de los referentes teóricos del marco conceptual.

Planificación: Se definieron los objetivos, las categorías y subcategorías de análisis, así como la pertinencia del estudio de caso único como estrategia metodológica para comprender los procesos reflexivos de los estudiantes en formación docente.

Diseño: Se estableció el caso a estudiar (pareja pedagógica), los instrumentos de recolección de información (guías de observación, entrevistas, fichas documentales y cápsulas de video) y el procedimiento para la auto, co y aloconfrontación.

Preparación: Se elaboraron las guías y criterios de observación, las preguntas de entrevista y los protocolos de análisis videográfico conforme a los momentos de la metodología Néopass@ction.

Recolección de información: Se realizaron observaciones no participantes, grabaciones de clases y entrevistas previas y posteriores a la confrontación, siguiendo los principios de la investigación cualitativa interpretativa.

Análisis: Se aplicó un análisis de las subunidades integradas dentro del caso único, orientado a identificar evidencias convergentes sobre la reflexión docente y la articulación entre teoría y práctica. Para ello se adoptaron tres estrategias analíticas propuestas por Yin (2018): el emparejamiento de patrones, que consistió en contrastar los hallazgos empíricos con las proposiciones teóricas del marco conceptual; la construcción de explicaciones, orientada a comprender los mecanismos reflexivos identificados en cada participante; y la triangulación de fuentes e instrumentos, que fortaleció la credibilidad interpretativa de los resultados.

Socialización de resultados (compartir): Se integraron los hallazgos de las subunidades de análisis para formular conclusiones generales sobre los aportes y desafíos de la metodología Néopass@ction en la formación inicial docente.

2.4. Alcance de estudio-Investigación descriptiva e interpretativa

La investigación es de tipo descriptiva e interpretativa, ya que busca caracterizar y comprender los procesos de reflexión pedagógica que desarrollan los estudiantes en formación en su contexto de práctica, sin manipular variables. La investigación descriptiva permite detallar las características del fenómeno tal como ocurre en la realidad educativa (Hernández-Sampieri et al., 2014), mientras que el enfoque interpretativo se orienta a comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, reconociendo la naturaleza social y contextual del conocimiento (Sandín, 2003; Denzin y Lincoln, 2012). En coherencia con estos planteamientos, el estudio describe e interpreta la experiencia reflexiva de los estudiantes en formación a partir de la implementación de la metodología Néopass@ction.

2.5. Unidades de información y escenario

Según Bassi (2015), las unidades de información se refieren a las fuentes de datos que se usan en una investigación cualitativa. Se abarcan a las personas, organizaciones, documentos o eventos de los que se obtiene la información necesaria para responder a una pregunta de investigación.

Los dos escenarios fueron una institución fiscal de Educación Básica en la ciudad de Cuenca y las salas de Coordinación de Investigación de la UNAE.

2.5.1. Criterios de inclusión y exclusión de las unidades de información

Los criterios de inclusión se establecieron con base en la problemática identificada y los objetivos de la investigación. Se incluyó a una pareja pedagógica de estudiantes de noveno ciclo de la carrera de Educación Básica de la UNAE porque realizaban sus PPP en el periodo de estudio y permitían analizar los procesos reflexivos en contextos reales de enseñanza, haciendo posible la autoconfrontación y la coconfrontación entre ellos. Se incluyó a un docente experto universitario para realizar la aloconfrontación porque su perspectiva externa y fundamentada permite contrastar las decisiones pedagógicas observadas con marcos teóricos y experiencia profesional consolidada. Se incorporaron documentos institucionales como el MPPP y el MEP de la UNAE porque contextualizan los marcos formativos que orientan la práctica. Se incluyeron las planificaciones microcurriculares (PUD[2]) elaboradas por los participantes porque permiten examinar los marcos de interpretación que sustentan las decisiones pedagógicas tanto en la planificación como durante la clase.

Los criterios de exclusión se establecieron para mantener el foco en el objeto de estudio. Se excluyó al cuerpo docente de la unidad educativa porque la investigación se centra en los procesos reflexivos de los estudiantes en formación docente, no en la práctica de los profesionales en ejercicio. Se excluyeron documentos institucionales como el PCI[3] y PCA[4] porque no aportan información directa sobre los procesos reflexivos individuales de los

[2] Documento de planificación docente que organiza los contenidos, destrezas y actividades de una unidad didáctica específica dentro del proceso de enseñanza en la educación básica ecuatoriana.
[3] Instrumento curricular mediante el cual cada institución educativa ecuatoriana adapta el currículo nacional a su contexto local, definiendo prioridades y lineamientos pedagógicos propios.
[4] Documento de planificación que distribuye y secuencia los contenidos y destrezas del currículo nacional ecuatoriano a lo largo de un año lectivo, orientando la práctica pedagógica del docente en el aula.

participantes. Se excluyó la participación de los niños porque el estudio analiza la reflexión de estudiantes en formación docente y no el aprendizaje estudiantil.

Tabla 1.

Operacionalización de categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Indicadores de análisis	Instrumentos metodológicos
La reflexión pedagógica como proceso formativo "La práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma. Por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica" (Perrenoud, 2007, p. 62).	**La reflexión posterior a la acción** "A posteriori, la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes" (Perrenoud, 2007, p. 193).	Formativa	1. Reconstrucción crítica de las experiencias pedagógicas relatadas por los estudiantes en formación. 2. Identificación de dilemas surgidos en la práctica docente. 3. Identificación de tensiones surgidos en la práctica docente. 4. Proyección de alternativas de	-Guía de entrevista semiestructurada inicial y final -Cápsulas de videos guía de auto, co y aloconfrontación -Cápsulas de videos guía de auto, co y aloconfrontación -Análisis documental

			mejora a partir de la reflexión posterior a la acción.	(primera planificación microcurricular)
	Proyección reflexiva para la mejora de la práctica docente La práctica reflexiva prepara al docente para enfrentar los imprevistos de la enseñanza y esto supone traducir lo aprendido en nuevas estrategias pedagógicas que fortalecen la práctica profesional (Perrenoud, 2007).	**Formativa**	1. Diseño de nuevas estrategias a partir de la reflexión sobre imprevistos	-Análisis documental (segunda planificación microcurricular) -Guía de entrevista semiestructurada final
Formación inicial docente La formación docente es “el	**Modelo de Formación Docente en la Universidad**	**Pedagógica**	1. Reconocimiento del proceso de construcción de la	-Guía de observación -Guía de entrevista

proceso mediante el cual los profesores, en tanto individuos y colectivos, revisan, renuevan y amplían su compromiso como agentes de cambio con los propósitos morales de la enseñanza" (García y Vaillant, 2009, p.15).	**Nacional de Educación (UNAE)** Se centra en el desarrollo de competencias básicas que integran teoría y práctica, promoviendo un enfoque inclusivo y diverso en el aula. Se enfatiza la importancia de formar docentes críticos y reflexivos, capaces de adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y comprometidos con su desarrollo profesional a lo largo de su carrera (UNAE, 2024).		identidad profesional docente 2. Valoración de la práctica preprofesional como espacio de aprendizaje profesional 3. Desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas vinculadas a la enseñanza en Educación Básica.	semiestructurada inicial y final - Guía de entrevista semiestructurada inicial y final -Análisis documental (Modelo pedagógico UNAE) -Guía de entrevista semiestructurada final
		Metodológica	1. Articulación de los conocimientos	-Análisis documental (Informe de

	Competencias profesionales docentes La formación docente según el Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE debe integrar teoría y práctica en contextos educativos reales. Debe fomentar la reflexión crítica, desarrollar competencias profesionales, que garanticen la mejora continua de la calidad educativa (Portilla et al., 2023).		teóricos en la práctica de aula 2. Evidencia de la reflexión crítica sobre situaciones problemáticas de la práctica 3. Identificación y uso de estrategias de mejora continua	práctica preprofesional) - Guía de entrevista semiestructurada inicial -Guía de entrevista semiestructurada inicial -Guía de observación -Análisis documental (primera y segunda planificación microcurricular)
	Plan de práctica preprofesional en noveno semestre UNAE	**Didáctica-Metodológica**	1. Desarrollo de destrezas en gestión de aula	-Guía de observación -Análisis documental (primera

	Desde la preparación inicial, la intervención pedagógica y la reflexión hasta la evaluación final cada fase está diseñada para promover un aprendizaje significativo centrado en el desarrollo de destrezas como la planificación, la gestión del aula, la evaluación y la atención a la diversidad. Dentro del plan también se contempla la incorporación de metodologías activas como proyectos, resolución de problemas y casos favoreciendo la		planificación microcurricular) -Cápsulas de video -Guía de observación -Análisis documental (primera planificación microcurricular) -Cápsulas de video
		2. Desarrollo de destrezas en planificación	
		3. Desempeño del rol docente en formación mediante procesos de acompañamiento, ayuda y experimentación pedagógica.	-Guía de observación -Guía de entrevista semiestructurada inicial

	participación activa del estudiante en su proceso formativo (Portilla et al., 2023).

***Nota*:** Elaboración propia basada en el marco teórico (Dewey (1938); Schön (1983); Perrenoud (2007); Ria y Leblanc (2011), Gaudin y Chaliès (2015); García y Vaillant (2009) y Portilla et al (2023).

2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Observación no participante

Para Medina et al. (2023) la observación no participante permite al investigador registrar comportamientos e interacciones sin intervenir en el entorno observado, manteniendo una posición externa frente al fenómeno de estudio. En esta investigación se empleó la observación no participante directa, dado que los datos se obtuvieron de manera inmediata de los sujetos investigados.

Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que orienta la mirada del investigador mediante categorías e indicadores previamente definidos, permitiendo registrar de forma ordenada los comportamientos e interacciones relevantes en el contexto educativo (Medina et al., 2023). En esta investigación se aplicó una guía de observación por cada clase videograbada (Anexo 4), estructurada en torno a dos categorías: formación inicial docente y relación teoría-práctica en el contexto de práctica preprofesional. La primera categoría incluyó tres subcategorías: modelos de formación docente en la UNAE, modelo de competencias profesionales y plan de práctica preprofesional de noveno ciclo, con un total de doce ítems observables con respuesta dicotómica sí/no. La segunda categoría se organizó en la subcategoría de integración curricular teoría-práctica, con tres ítems orientados a identificar la aplicación de conceptos teóricos en el aula y las brechas entre saberes académicos y exigencias reales. El instrumento incorporó además un registro temporal minuto a minuto durante los primeros 60 minutos de clase y campos abiertos

para documentar situaciones críticas, momentos destacados para análisis videográfico, notas sobre interacciones con tutor, estudiantes y pares, y otras observaciones relevantes.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada combina preguntas abiertas con flexibilidad conversacional para profundizar en las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a sus acciones. Su carácter dialógico permite adaptar el orden o formulación de las preguntas según el desarrollo de la interacción (Lázaro, 2021).

Guía de entrevista

Según Lázaro (2021), la guía de entrevista organiza los temas y subtemas a abordar en coherencia con los objetivos de la investigación, garantizando la coherencia del diálogo y la pertinencia de la información recogida. En esta investigación se diseñaron dos guías de entrevista semiestructurada: una inicial y una final, aplicadas en momentos distintos del proceso formativo.

Guía de entrevista inicial

La guía de entrevista inicial se aplicó antes del proceso de análisis videográfico con la metodología Néopass@ction (Anexo 5), con una duración aproximada de 30 minutos por participante. Su propósito fue identificar el punto de partida de los estudiantes en formación docente respecto a sus prácticas reflexivas, su construcción identitaria y su percepción sobre la relación teoría-práctica. La guía se organizó en cuatro categorías con un total de doce preguntas: la reflexión pedagógica como proceso formativo, con cinco preguntas orientadas a explorar la frecuencia, profundidad y referentes de la reflexión posterior a la acción y las dificultades que enfrentan al reflexionar; formación inicial docente, con cinco preguntas sobre la construcción de la identidad profesional, la valoración de las PPP, la articulación entre teoría y práctica y la autopercepción en el rol docente; relación teoría-práctica en el contexto de práctica preprofesional, con una pregunta sobre el reconocimiento de vínculos entre la formación universitaria y las exigencias del aula; y el uso del video en la formación inicial docente, con una pregunta sobre las percepciones iniciales respecto al video como recurso para observar y analizar la práctica.

Guía de entrevista final

La guía de entrevista final se aplicó después del proceso completo de análisis videográfico mediante Néopass@ction (Anexo 6). Su objetivo fue documentar los cambios, aprendizajes y nuevas comprensiones desarrolladas por los estudiantes en formación a partir de la experiencia reflexiva. Mantuvo las mismas cuatro categorías de la guía inicial, con un total de dieciséis preguntas reformuladas para captar la transformación del pensamiento pedagógico: la reflexión pedagógica como proceso formativo, con ocho preguntas que exploraron los cambios en la manera de reflexionar, la frecuencia y profundidad posterior al análisis videográfico, las nuevas comprensiones surgidas y las intenciones de cambio en la práctica; formación inicial docente, con tres preguntas sobre los aspectos que fortalecieron la identidad profesional, los aprendizajes determinantes y las competencias desarrolladas; relación teoría-práctica, con cuatro preguntas sobre el reconocimiento actual de vínculos entre contenidos universitarios y aula, las contradicciones persistentes y los saberes prácticos construidos; y el uso del video en la formación inicial docente, con tres preguntas sobre los aportes de la visualización de la práctica, los aspectos de Néopass@ction que facilitaron la reflexión y su valoración sobre la integración teoría-práctica.

Ambas guías incluyeron un protocolo de consentimiento informado al inicio, garantizando la confidencialidad de la información y el derecho de los participantes a detener la entrevista en cualquier momento. Su aplicación en momentos distintos permitió realizar un análisis comparativo del pensamiento reflexivo y la construcción identitaria de los estudiantes en formación a lo largo del proceso investigativo.

Análisis documental

El análisis documental es la revisión y evaluación de fuentes escritas o audiovisuales con el fin de identificar información relevante sobre el objeto de estudio, permitiendo contrastar perspectivas y construir una comprensión más amplia del fenómeno investigado (Medina et al., 2023). Valles (1997) define el análisis documental como el examen de huellas documentales que permiten contrastar la acción observada con la normativa y los objetivos pedagógicos previstos.

Matriz de análisis documental

En esta investigación se aplicó una matriz de análisis documental donde se revisaron tres tipos de documentos (Anexo 7). El primero fueron las planificaciones microcurriculares elaboradas por los estudiantes en formación docente, una por participante, correspondientes a la asignatura de Matemática, analizadas para identificar la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado en el aula. El segundo fue el MEP de la UNAE (2024), revisado para comprender los principios formativos, el perfil de egreso y las competencias docentes que orientan la formación inicial. El tercero fue el MPPP de la UNAE (Portilla et al., 2023), consultado para identificar los objetivos, ejes vertebradores y modalidades de acompañamiento de las prácticas en noveno ciclo. La revisión documental permitió analizar la práctica observada en relación con las prescripciones institucionales y las planificaciones previas de los estudiantes en formación, identificando convergencias y divergencias entre lo planificado y lo ejecutado.

Análisis de video

Gaudin y Chaliès (2015) definen el análisis de video como un proceso que involucra la atención selectiva y el razonamiento basado en conocimiento para examinar registros videográficos de prácticas pedagógicas. Los autores señalan que el video captura la riqueza y complejidad de la práctica docente, facilitando la reflexión mediante evidencias concretas y posibilitando la revisión múltiple de eventos pedagógicos desde diversos puntos de vista.

Cápsulas de video

Las cápsulas de video son fragmentos breves de clases reales organizados temáticamente que muestran situaciones críticas de la práctica docente. Más que modelos de buenas prácticas, son dispositivos de reflexión que permiten a los estudiantes en formación docente observar, cuestionar y confrontar la realidad del aula (Mendieta y Zambrano-Vacacela, 2024). En esta investigación se seleccionaron 7 cápsulas para P_1 y 6 para P_2, con una duración promedio de uno a tres minutos cada una. No todas las cápsulas se emplearon en las tres modalidades de confrontación, sino que se seleccionaron fragmentos específicos según su pertinencia para cada tipo de análisis. Para Participante 1 (P_1) se utilizaron las cápsulas 2, 3, 4, 5, 6 y 7 en la autoconfrontación; las cápsulas 2, 3, 5, 6 y 7 en la coconfrontación; y las cápsulas 1, 2, 4, 5 y 7 en la aloconfrontación. Para Participante 2 (P_2) se utilizaron las cápsulas 1, 2, 3, 4 y 5 en la autoconfrontación; los clips 1, 3, 4 y 5 en la coconfrontación; y las cápsulas 2, 3, 4, 5 y 6 en la

aloconfrontación. En total se realizaron 29 presentaciones de las cápsulas para el análisis videográfico distribuidas entre las tres modalidades de confrontación.

Criterios para la selección de cápsulas de video

Se diseñó una matriz de validación (Anexo 8) organizada en torno a tres categorías del estudio: la reflexión posterior a la acción, el plan de práctica preprofesional de noveno ciclo y la metodología Néopass@ction en la formación docente. Cada categoría se operacionalizó mediante criterios de selección con respuesta de sí o no, orientados a identificar dilemas y tensiones surgidos en la práctica, diferencias entre lo planificado y lo ocurrido en el aula, aspectos de gestión de aula, evidencias de estrategias pedagógicas y momentos que facilitaran la reflexión individual y colectiva (Ria et al., 2006; San Martín et al., 2017). Estas dimensiones guardan coherencia con las situaciones críticas identificadas en el marco teórico —dificultades instruccionales, imprevistos surgidos en la práctica y gestión del aula— lo que permitió seleccionar cápsulas con potencial reflexivo real y directamente vinculadas al objeto de estudio.

Guía de auto, co y aloconfrontación

Mollo y Falzon (2004) distinguen la autoconfrontación individual, donde los participantes se confrontan con su propia actividad registrada en video, y la aloconfrontación, donde se confrontan con una actividad realizada por otra persona. Gaudin y Chaliès (2015) identifican diversas modalidades de confrontación videográfica en la formación docente, donde la confrontación con la práctica registrada permite a los estudiantes en formación docente explicitar el sentido de sus acciones y reflexionar sobre sus decisiones pedagógicas. En esta investigación se emplearon tres modalidades: autoconfrontación, donde cada practicante analizó su propia práctica; coconfrontación, donde la pareja pedagógica analizó mutuamente sus prácticas; y aloconfrontación, donde un docente experto analizó las prácticas videograbadas desde su perspectiva profesional.

La guía (Anexo 9) se constituyó como un conjunto de preguntas orientadoras formuladas por las investigadoras y validadas por el tutor de tesis, aplicadas el mismo día de la grabación y al día siguiente. Por cada cápsula se formularon entre dos y tres preguntas organizadas en torno a tres dimensiones: las emociones experimentadas durante el momento observado, los pensamientos y razonamientos que orientaron las decisiones tomadas, y las alternativas que el practicante identificó en retrospectiva. Las preguntas de autoconfrontación exploraron las emociones,

pensamientos y decisiones del docente en formación durante momentos específicos de su práctica. Las de coconfrontación permitieron que cada participante analizara la práctica de su compañero y ofreciera sus percepciones, mientras el practicante observado reflexionaba sobre los comentarios recibidos. Las de aloconfrontación, dirigidas al docente experto, abordaron competencias profesionales evidenciadas, fortalezas del estudiante en formación docente y aspectos por desarrollar. Cada sesión tuvo una duración de entre 20 y 40 minutos, durante las cuales los participantes visualizaron sus cápsulas seleccionadas y reflexionaron sobre su práctica mediante las guías de preguntas diseñadas para cada modalidad de confrontación.

2.7. Realización del estudio

2.7.1. Preparación de la recolección de la información

Diseño y revisión de los instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos de recolección de información fueron diseñados y finalizados en el mes de octubre. La validez de contenido fue asegurada mediante revisión por tres expertos especialistas con experiencia en investigaciones previas sobre Néopass@ction (Anexo 10). Los validadores realizaron observaciones orientadas a alinear las preguntas de las guías de entrevista con los objetivos de la investigación, lo cual derivó en ajustes menores en la formulación y enfoque de algunos ítems. Los instrumentos validados fueron recibidos en noviembre de 2025. No se realizó pilotaje debido a que el participante previsto se retiró del proceso y no se contó con otros voluntarios disponibles.

Planificación del proceso de recolección de la información

La gestión de permisos institucionales inició en octubre de 2025 con la solicitud formal de autorización al rector de la institución educativa para la videograbación de clases y el ingreso al aula (Anexo 11). Adicionalmente, se gestionaron consentimientos informados con los representantes legales de los estudiantes y la carta de autorización sobre el uso de imagen de la pareja pedagógica, distribuyéndose las cartas de autorización en noviembre y recibiéndose firmadas ese mismo mes. La coordinación con los participantes se realizó considerando su disponibilidad y disposición para colaborar durante todo el proceso investigativo. El docente experto fue seleccionado por su participación previa en estudios sobre Néopass@ction y su familiaridad con la metodología.

Tabla 2.

Cronograma de recolección de información

Actividad	Participante 1	Participante 2	Fecha
Entrevista inicial	✓	✓	20 de noviembre de 2025
Observación y videograbación de clase	✓	✓	8 de diciembre de 2025
Aplicación de guía de observación no participante	✓	✓	8 de diciembre de 2025
Selección de cápsulas de video	7 cápsulas	6 cápsulas	8 de diciembre de 2025
Sesiones de auto, co y aloconfrontación	✓ (parcial)	-	9 de diciembre de 2025
Sesiones de auto, co y aloconfrontación	-	✓	10 de diciembre de 2025
Entrevista final	✓	✓	29 de diciembre de 2025

Nota: Las sesiones de confrontación tuvieron una duración aproximada de 20 a 40 minutos cada una.

2.7.2. Recursos tecnológicos empleados

Para el registro videográfico de las clases se utilizaron trípodes, cámaras de grabación de alta definición, micrófonos ambientales y grabadoras de mano. Las sesiones de auto, co y aloconfrontación se desarrollaron en las dependencias de la UNAE en diciembre, empleándose una laptop y un televisor para la proyección simultánea de las cápsulas de video seleccionadas. El proceso reflexivo fue registrado mediante cámaras y micrófonos adicionales. La segunda sesión del P_2 se realizó en una sala diferente a la primera dependencia debido a la no disponibilidad de esta.

2.8. Técnicas y procedimientos de análisis de información

Análisis de contenido cualitativo

El análisis de contenido cualitativo es una técnica que permite examinar de manera sistemática el contenido de comunicaciones registradas para identificar patrones, temas y significados en los datos recopilados. Bardin (1991) establece que esta técnica se organiza en tres fases fundamentales: preanálisis, donde se selecciona y organiza el material; exploración del material, mediante codificación y categorización; e interpretación, donde se establecen inferencias fundamentadas en los datos analizados.

En esta investigación, el análisis de contenido se aplicó a las transcripciones de entrevistas iniciales y finales, los registros de las sesiones de auto, co y aloconfrontación, las guías de observación de clase, las planificaciones microcurriculares y los documentos institucionales. Este procedimiento permitió identificar unidades de significado relacionadas con las categorías del estudio: reflexión pedagógica como proceso formativo, formación inicial docente, relación teoría-práctica en el contexto de práctica preprofesional, y el uso del video en la formación inicial docente.

2.9. Procedimiento - Análisis temático

El análisis temático es un procedimiento flexible para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos cualitativos. Braun y Clarke (2006) establecen seis fases para su implementación, tal como se detalla en la Tabla 3:

Tabla 3.

Fases del análisis temático aplicadas en el estudio

Fase	Descripción	Aplicación en el estudio

1. Familiarización con los datos	Transcripción de datos, lectura y relectura de los datos, anotación de ideas iniciales	Se realizó lectura completa de todas las transcripciones de entrevistas y sesiones de confrontación para identificar primeras impresiones sobre patrones relevantes
2. Generación de códigos iniciales	Codificación de características interesantes de los datos de forma sistemática en todo el conjunto de datos	Se identificaron unidades de significado y se asignaron códigos descriptivos organizados jerárquicamente en MAXQDA 2024 según las categorías: competencias profesionales, reflexión pedagógica, relación teoría-práctica y metodología Néopass@ction
3. Búsqueda de temas	Agrupación de códigos en temas potenciales, reuniendo todos los datos relevantes para cada tema	Se organizaron los códigos en subcategorías temáticas como dificultades instruccionales, imprevistos surgidos en la práctica, gestión del aula, integración curricular teoría-práctica, y procesos de auto, co y aloconfrontación
4. Revisión de temas	Verificación de que los temas funcionen en relación con los extractos codificados y el conjunto de datos completo	Se revisó la coherencia interna de cada subcategoría mediante la herramienta MAXMaps, verificando las relaciones entre códigos para P_1 y P_2
5. Definición y denominación de temas	Refinamiento continuo de las especificidades de cada tema y la historia	Se definieron los temas finales vinculados a las categorías del marco teórico: modelos de formación docente UNAE,

	general que el análisis cuenta	competencias profesionales, práctica como acto reflexivo, proyección reflexiva para la mejora, y reconocimiento del video como recurso de análisis
6. Elaboración del informe	Selección de ejemplos vívidos y convincentes, análisis final de extractos seleccionados, vinculación del análisis con la pregunta de investigación	Se seleccionaron fragmentos representativos de cada participante para integrarlos en el reporte de hallazgos del Capítulo III, utilizando las frecuencias de códigos visualizadas en MAXMaps como evidencia de patrones emergentes

Nota: Adaptado de "Using thematic analysis in psychology" por Braun y Clarke (2006), *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), p. 87.

2.10. Procedimiento - Análisis de caso único con unidades integradas

Yin (2018) establece que el análisis de caso único con diseño integrado implica examinar en profundidad el caso principal mientras se atiende a las particularidades de las subunidades que lo componen. Este procedimiento permite comprender tanto la experiencia global del fenómeno estudiado como las características específicas de cada unidad de análisis, evitando que el análisis se fragmente y pierda de vista la comprensión holística del caso.

En esta investigación, se analizó el caso de implementación de Néopass@ction en la práctica preprofesional de estudiantes en formación docente de Educación Básica, considerando como subunidades a P_1 y P_2. El análisis intrasubunidad[5] permitió comprender los procesos reflexivos particulares de cada participante mediante la codificación diferenciada de sus entrevistas, sesiones de autoconfrontación, coconfrontación y aloconfrontación, así como sus planificaciones microcurriculares. El análisis intersubunidades[6] se facilitó mediante la

[5] Según Yin (2018), el análisis intrasubunidad examina las particularidades de cada unidad de análisis de manera independiente.

[6] El análisis intersubunidades permite la comparación entre unidades para enriquecer la comprensión del caso global (Yin, 2018).

comparación visual en MAXMaps, donde las frecuencias de códigos por participante (representadas numéricamente en las conexiones del mapa conceptual) evidenciaron patrones comunes y diferencias en aspectos como dificultades instruccionales, gestión del aula, integración curricular teoría-práctica y reflexión posterior a la acción. Este doble nivel de análisis garantizó atender las especificidades individuales sin perder la comprensión del fenómeno formativo global que constituye el caso de estudio.

2.11. Sistematización y análisis de la información

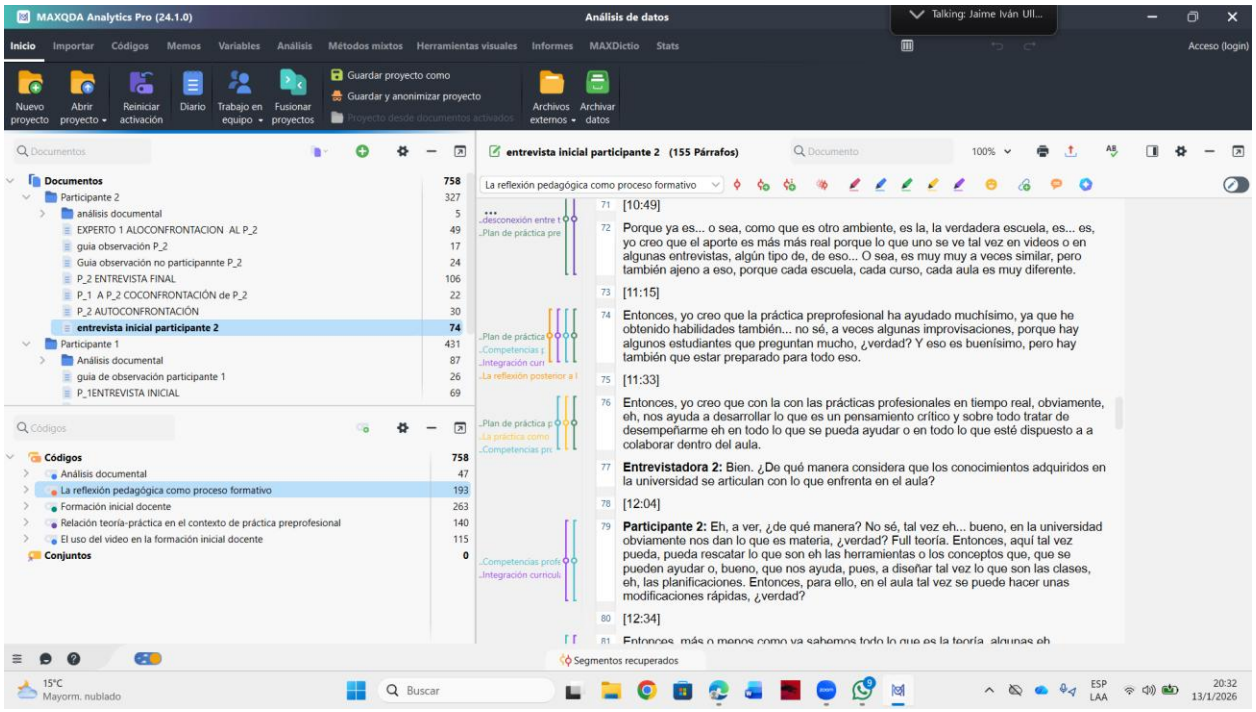
MAXQDA es un software profesional de análisis de datos cualitativos que facilita la organización, codificación y análisis sistemático de información textual y audiovisual. Permite gestionar múltiples tipos de datos, crear sistemas de códigos jerárquicos, establecer relaciones entre categorías, generar mapas conceptuales mediante la herramienta MAXMaps y producir visualizaciones que facilitan la interpretación de hallazgos (Kuckartz y Rädiker, 2019).

Las videograbaciones de clases, entrevistas y sesiones de confrontación fueron transcritas mediante la aplicación Pinpoint, con ajustes manuales para corregir imprecisiones del software automático. El proceso de transcripción se completó en dos días, generando archivos de texto que fueron organizados en MAXQDA Analytics Pro (versión 24.1.0) para su codificación y análisis.

Los documentos se organizaron siguiendo una estructura jerárquica por participante. Se crearon dos grupos principales, P_1 y P_2, cada uno conteniendo sus respectivas entrevistas iniciales y finales, sesiones de autoconfrontación, coconfrontación y aloconfrontación, guías de observación y planificaciones microcurriculares. Adicionalmente, se incorporó una carpeta de análisis documental con las planificaciones de cada participante y los documentos institucionales revisados. Esta estructura facilitó la codificación sistemática y el análisis comparativo entre ambos casos. La codificación se realizó siguiendo las categorías y subcategorías establecidas en la operacionalización del estudio, organizándose jerárquicamente desde las categorías principales hasta los códigos más específicos relacionados con situaciones críticas, procesos reflexivos y articulación teoría-práctica. El software permitió además vincular segmentos de datos con códigos temáticos, generar matrices de análisis comparativo y crear mapas conceptuales mediante MAXMaps para visualizar las relaciones entre códigos.

La Figura 1 muestra la organización del sistema de documentos y códigos implementado en MAXQDA Analytics Pro para el análisis de la información recopilada.

Figura 1. *Sistema de documentos y códigos en MAXQDA Analytics Pro*



Nota. Captura de pantalla del proyecto de análisis en MAXQDA Analytics Pro versión 24.1.0.

La figura muestra: (a) estructura jerárquica de documentos organizados por participante en el panel izquierdo, incluyendo entrevistas iniciales y finales, sesiones de auto, co y aloconfrontación, guías de observación y análisis documental; (b) sistema de códigos organizados por categorías principales con sus frecuencias numéricas en el panel central; y (c) ejemplo de segmento codificado de la entrevista inicial del P_2 en el panel derecho, donde las barras verticales de colores indican la aplicación simultánea de múltiples códigos al mismo fragmento textual.

CAPÍTULO III. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Este capítulo presenta el análisis sistemático de la información recopilada durante la investigación y la discusión de los hallazgos en diálogo con los aportes teóricos y empíricos documentados en la literatura. El análisis se estructura en tres secciones principales que responden a los objetivos específicos del estudio.

La primera sección desarrolla el análisis por categorías, organizando los hallazgos según las cuatro categorías centrales del estudio: la reflexión pedagógica como proceso formativo, la formación inicial docente, la relación teoría-práctica en el contexto de la práctica preprofesional, y el uso de la video-formación en la formación inicial docente. Este análisis identifica patrones, regularidades y particularidades en los procesos reflexivos desarrollados por los estudiantes en formación docente mediante la metodología Néopass@ction.

La segunda sección presenta el análisis por participante e instrumento, examinando de manera integrada las evidencias provenientes de las entrevistas iniciales y finales, las guías de observación, las sesiones de auto, co y aloconfrontación, las planificaciones microcurriculares y los documentos institucionales. Este nivel de análisis permite comprender tanto las especificidades de cada caso como los elementos comunes que caracterizan la experiencia formativa mediada por el dispositivo videográfico.

La tercera sección desarrolla la discusión de resultados, contrastando los hallazgos de la investigación con los aportes de los autores presentados en los antecedentes y el marco teórico. El diálogo se organiza en torno a cuatro ejes temáticos: los procesos de reflexión pedagógica mediados por video, las situaciones críticas en la práctica preprofesional, la relación teoría-práctica en la formación inicial docente, y los aportes del uso de la video-formación al desarrollo profesional. Esta discusión permite situar los hallazgos del estudio en el campo más amplio de la investigación sobre formación docente y video-formación.

La Figura 2 (página siguiente) ilustra una muestra representativa de este proceso, mostrando la relación entre los códigos asignados, los segmentos extraídos de los instrumentos y el análisis interpretativo desarrollado por las investigadoras.

Figura 2. *Resumen de segmentos codificados en MaxQDA: muestra representativa del proceso de análisis*

MAXQDA 24 2/1/2026

Resumen con segmentos codificados - Análisis de datos.mx24

Código	Segmentos codificados	Análisis
Situaciones críticas > Imprevistos surgidos en la práctica	la niña al tener que multiplicar el 666 x 1000, no supo pronunciar correctamente el 666.000, hubo falla en eso. Porque, o sea, ella ya lleva desde clases anteriores que ha dado la profe de matemáticas. La niña no comprendía o no podía realizar bien la lectura de los números teniendo, aun así, el apoyo de la tabla posicional ahí. Participante 2 > P_1 A P_2 COCONFRONTACIÓN de P_2: 18 - 18 (0)	Existe una disociación entre saber hacer y saber expresar porque la estudiante ejecuta correctamente la multiplicación, pero no puede verbalizar el resultado. El problema no es la operación sino la lectura del número grande, evidenciando que la tabla posicional presente en el aula no está siendo utilizada como herramienta de comprensión del valor posicional. Se entiende que persiste una dificultad arrastrada de clases anteriores que no ha sido resuelta y que el practicante no interviene específicamente sobre este vacío.
	Se presentaron interrupciones constantes por parte de los estudiantes, quienes solicitaban atención del docente de manera simultánea durante diferentes momentos de la clase. Participante 1 > guía de observación participante 1: 5 - 5 (0)	Se evidencia un escenario donde múltiples estudiantes solicitan atención simultáneamente, generando un colapso en la capacidad de respuesta del docente. Se comprende que no existen mecanismos establecidos para ordenar la participación o las consultas, provocando un ambiente caótico donde las demandas se superponen y el practicante no puede atender efectivamente a nadie.
	no establece normas de manera autónoma Participante 1 > Guía observación no participante P_1: 4 - 4 (0)	El practicante no genera reglas propias para el funcionamiento del aula. Se comprende que opera desde normas heredadas o impuestas externamente sin apropiarse de su rol como constructor de acuerdos específicos con su grupo.

Nota. Resumen exportado desde MaxQDA Analytics Pro (versión 24.1.0). La columna "Código" indica la categoría y subcategoría asignada; "Segmentos codificados" presenta el fragmento textual extraído del instrumento correspondiente; "Análisis" recoge la interpretación desarrollada por las investigadoras para cada segmento. Elaboración propia.

3.1. Resultados y Análisis por categorías

3.1.1. Categoría La reflexión pedagógica como proceso formativo

Al revisar su práctica a través de los registros videográficos, P_1 expresa: *"a través del video, hubo cosas que tal vez uno al frente ni notó, pero en el video sí se vio. Y uno a través de esto va pensando si las actividades son las aptas o hay puntos de mejora"* (P_1, entrevista final). En la misma línea, P_2 reconoce que la revisión del video le hizo notar que *"no me fijaba en el comportamiento de todos los estudiantes. Yo creo que hay que poner un poco más de énfasis en lo que son los estudiantes"* (P_2, entrevista final). Estas verbalizaciones muestran que, mientras están frente al grupo, ambos practicantes concentran su atención en ejecutar las

actividades planificadas, y lo que les ocurre a los estudiantes —sus confusiones, su nivel real de comprensión, quiénes participan y quiénes no— queda en segundo plano. Las guías de observación confirman este patrón: P_1 omitió el cierre de su clase por falta de tiempo, y en ambos casos se registra que los practicantes interactúan con mayor frecuencia con los estudiantes más activos, dejando sin atención a quienes se ubican en los extremos del aula o participan menos.

A partir de estos datos se identifica que el video funciona como algo que ningún recuerdo ni comentario oral puede reemplazar: devuelve al practicante una imagen fiel de lo que realmente ocurrió en el aula. Recupera los momentos que la presión del momento hace invisibles —el estudiante que abandonó la tarea, la instrucción que no fue comprendida, el instante en que el grupo comenzó a desorganizarse— y los vuelve observables, repetibles y analizables. Esta posibilidad de verse desde afuera, de notar lo que no se pudo notar estando adentro, es lo que pone en marcha un proceso reflexivo genuino.

Comprender esto permite interpretar que la reflexión mediada por video desplaza gradualmente la mirada del docente: deja de estar centrada en lo que él hizo y comienza a enfocarse en lo que los estudiantes aprendieron, o dejaron de aprender, como consecuencia de esas decisiones. A medida que P_1 y P_2 avanzan en el proceso, empiezan a preguntarse no solo qué salió mal, sino cómo podrían haber actuado de otra manera: replantear una instrucción, prever un cierre más claro, anticipar cómo respondería el grupo ante una actividad determinada. Este movimiento —del análisis de lo ocurrido hacia la proyección de una práctica futura mejor fundamentada— evidencia que la planificación comienza a concebirse no como un guion fijo, sino como un punto de partida que se ajusta a la realidad del aula. Ese es, precisamente, uno de los aprendizajes más valiosos que el dispositivo videográfico hace posibles.

3.1.2. Categoría Formación inicial docente

P_1 manifiesta en su entrevista inicial la preocupación por mantener *"la coherencia entre el constructivismo proclamado y la práctica ejecutada"* (P_1, entrevista inicial), mientras que P_2 valora las PPP como el espacio donde desarrolla *"capacidad de improvisación ante las preguntas estudiantiles imprevisibles"* (P_2, entrevista inicial). No obstante, los registros videográficos muestran que, cuando enfrentan la presión real del aula, ambos practicantes recurren a formas de enseñanza más convencionales: permanecen frente al pizarrón, explican ellos mismos lo que los niños deberían descubrir y toman decisiones que centralizan el protagonismo en el docente

en lugar de provocar el pensamiento del estudiante. Las guías de observación documentan las condiciones que explican esta situación: P_1 no alcanzó a ejecutar el cierre planificado porque el tiempo se agotó; en ambos casos, los grupos numerosos dificultan el seguimiento individualizado, y la presión de ser observados y evaluados añade una carga que condiciona cada decisión dentro del aula. Respecto al acompañamiento que reciben, tanto P_1 como P_2 reportan que los tutores profesionales aprueban sus clases sin señalamientos de fondo, lo que les impide recibir la retroalimentación crítica que necesitarían para revisar sus decisiones pedagógicas. Ante ese vacío, los propios participantes construyen entre sí una red de apoyo: durante la coconfrontación, P_2 sugiere a P_1 organizar el trabajo en parejas como una alternativa más manejable, mientras P_1 reconoce en la clase de P_2 que *"la actividad del bingo capturó el interés estudiantil mediante la gamificación del contenido matemático"* (P_1, coconfrontación P_2).

Se identifica que la distancia entre lo que los practicantes saben decir sobre pedagogía y lo que efectivamente hacen en el aula no se explica por falta de formación teórica, sino por las condiciones reales en que ocurre la práctica. Cuando el tiempo no alcanza, el grupo es difícil de manejar y alguien los observa para evaluarlos, la respuesta más accesible es recurrir a lo conocido: las formas de enseñar con las que ellos mismos fueron enseñados. Se identifica, además, que la falta de articulación entre el tutor académico —que valora la coherencia con los principios constructivistas— y el tutor profesional —que prioriza el orden y el control del grupo— genera una ambigüedad que P_1 y P_2 resuelven de manera práctica: hacen lo que responde a las exigencias inmediatas del contexto escolar. La red de apoyo entre pares, aunque valiosa, no logra suplir el acompañamiento experto que el proceso formativo requiere.

Esto conduce a interpretar que la formación inicial docente enfrenta una tensión real entre el horizonte pedagógico que propone la universidad y lo que el aula exige en el momento. El desarrollo profesional de P_1 y P_2 no avanza de manera uniforme: hay sesiones donde demuestran habilidades que en la siguiente clase desaparecen ante una situación más exigente. Esta irregularidad no indica que la formación haya fallado ni que los practicantes sean incapaces; refleja algo propio de quien aprende a enseñar en contextos reales y complejos, donde ningún nivel de preparación teórica garantiza el dominio inmediato de la práctica. Reconocer esa naturaleza progresiva e inestable del aprendizaje profesional es parte fundamental de la comprensión que el estudio busca aportar.

3.1.3. Categoría Relación teoría-práctica en el contexto de la práctica preprofesional

P_2 describe con claridad la tensión que ambos participantes experimentan: *"la teoría, y nosotros ya vinimos todos estudiando la teoría a lo largo de la carrera... pero aquí en la práctica, yo creo que aquí exige unas respuestas inmediatas"* (P_2, entrevista final). Los registros videográficos muestran que, a pesar de incorporar recursos como videos de YouTube, juegos como el bingo y materiales concretos como billetes, la dinámica en el aula no cambia de fondo: el docente sigue siendo quien conduce, explica y decide, mientras el estudiante escucha y aplica. Las guías de observación documentan cómo la actividad colaborativa planificada por P_1 derivó en descontrol porque el diseño no contemplaba formas de regular la participación del grupo; de manera similar, la dinámica lúdica de P_2 generó un entusiasmo que el practicante no supo encauzar. En ambos casos, hay momentos en que los participantes contextualizan bien los contenidos o se adaptan con flexibilidad ante dificultades del grupo, sin embargo, esos logros coexisten con la reproducción de esquemas de enseñanza que contradicen los principios que ambos enuncian con soltura.

Se identifica que usar un recurso diferente —tecnológico, lúdico o concreto— no transforma la manera en que el docente y los estudiantes se relacionan con el conocimiento, si la lógica que ordena la clase sigue siendo la misma: el docente explica, el estudiante recibe. El cambio de herramienta es visible; el cambio pedagógico, no. Se identifica también que, ante la presión del aula, los practicantes recurren a las formas de enseñar que les resultan más seguras y predecibles, aquellas con las que ellos mismos aprendieron, porque en ese momento no hay tiempo para experimentar ni para reflexionar: hay que responder.

Esto permite interpretar que el conocimiento teórico, por sólido que sea, no se traslada de manera directa a la acción pedagógica. Entre saber algo y poder aplicarlo en el aula, en tiempo real y con un grupo real, existe una distancia que solo se acorta con práctica, análisis y mediación. La inmediatez que exige el aula es precisamente lo que la formación universitaria no entrena de manera explícita, y es también lo que Néopass@ction contribuye a desarrollar: al hacer la propia práctica observable y analizable, el dispositivo permite que los practicantes comiencen a entender no solo qué ocurrió, sino por qué ocurrió, y cómo podrían actuar de otra manera la próxima vez.

3.1.4. Categoría El uso del video en la formación inicial docente

P_2 resume el valor del video con una imagen sencilla y precisa: *"el uso del video es como verse al espejo, lo que uno hace, todas las acciones que hace"* (P_2, entrevista inicial). P_1, por su parte, añade que el registro le permitió identificar aspectos que no había podido percibir durante la clase: *"da una visión amplia, amplia, amplia total, eh, a través del video, o sea, hubo cosas que tal vez uno al frente a veces ni notó"* (P_1, entrevista final). Durante la autoconfrontación, P_1 reconoce que debió dar las instrucciones antes de organizar los grupos, y P_2 identifica que su explicación inicial confusa fue el origen directo del desorden que siguió. En la coconfrontación, la perspectiva del compañero confirma lo que cada uno ya había identificado sobre sí mismo: *"cuando uno se está viendo los videos, pues coincidíamos. Yo también decía: 'No, yo creo que esa actividad no se tenía que haber desarrollado así, sino de otra manera'"* (P_1, entrevista final). Ambos participantes señalan, sin embargo, que no podrían llevar adelante este proceso solos: la metodología requiere la guía de alguien con experiencia que oriente el análisis y evite que la revisión del video se quede en una simple descripción de lo ocurrido.

Se identifica que cada modalidad de confrontación aporta algo que las otras no pueden ofrecer. La autoconfrontación activa la conciencia sobre los propios errores desde la evidencia concreta, sin depender del recuerdo. La coconfrontación convierte el análisis en un ejercicio compartido, lo que reduce la incomodidad de evaluarse y fortalece la credibilidad de los hallazgos al ser validados por alguien más. La aloconfrontación experta, en tanto, amplía la mirada al señalar aspectos que ni los practicantes ni sus pares logran detectar desde adentro. Se identifica también una limitación común: el análisis de P_1 y P_2 tiende a quedarse en el nivel de qué salió mal y cómo podrían haberlo hecho diferente, sin llegar a cuestionar las ideas de fondo que orientaron sus decisiones pedagógicas.

Esto conduce a interpretar que el video no transforma por sí solo la manera de enseñar, en cambio, abre algo que ninguna otra herramienta formativa ofrece con la misma eficacia: la posibilidad de ver la propia práctica como la vería alguien más, con distancia y sin la presión del momento. Esa posibilidad es el punto de partida de una reflexión genuina. Cuando se articula con la mediación de un experto y el diálogo entre pares, el dispositivo videográfico se convierte en una herramienta de formación que no evalúa el desempeño desde afuera, sino que ayuda al propio docente a comprender lo que hace, por qué lo hace y cómo podría hacerlo mejor.

3.2. Resultados y Análisis por participante e instrumento

3.2.1. Resultados y análisis de entrevista inicial P_1

Antes de iniciar el proceso con Néopass@ction, P_1 describe su reflexión como un ejercicio que realiza justo después de cada clase, dialogando con su pareja pedagógica y la tutora. Su análisis gira en torno a preguntas concretas: si logró captar la atención del grupo, si los materiales fueron adecuados, si el tiempo alcanzó, y si lo que hizo en el aula fue coherente con lo que la universidad le enseñó sobre el constructivismo. Reconoce que la práctica preprofesional es un escenario que avanza en complejidad —de observar a intervenir— y valora tanto el conocimiento teórico que trae consigo como la experiencia de los tutores externos. No obstante, identifica que la formación universitaria no lo preparó del todo para la diversidad real del aula: *"los niños presentan una heterogeneidad de ritmos que los marcos teóricos no representan con fidelidad"* (P_1, entrevista inicial). Ante la falta de participación del grupo, busca alternativas, aunque sus ajustes se quedan en el plano metodológico —cambiar un recurso, modificar una actividad— sin indagar en las causas pedagógicas más profundas de lo que ocurre.

Se identifica que la reflexión de P_1 en este momento inicial es de tipo descriptivo-instrumental: describe lo que hizo, evalúa si funcionó o no, y piensa en cómo hacerlo diferente la próxima vez. Domina el lenguaje del constructivismo y las metodologías activas, lo menciona con naturalidad, aunque aún no logra traducir esos marcos conceptuales en decisiones pedagógicas que los hagan visibles dentro del aula.

Esto permite interpretar que, en esta etapa, el conocimiento teórico funciona más como un vocabulario que como una guía de acción. P_1 sabe qué debería hacerse, puede enunciarlo con precisión, pero la distancia entre ese saber y lo que efectivamente ocurre en el aula todavía no es algo que él mismo logre observar con claridad. Esa distancia será, precisamente, lo que el dispositivo videográfico comenzará a revelar en las etapas siguientes.

Este tipo de reflexión descriptivo- instrumental corresponde a lo que Perrenoud (2007) denomina la práctica reflexiva aún no consolidada, en la que el docente evalúa resultados sin interrogar los fundamentos que orientaron sus decisiones pedagógicas.

3.2.2. Resultados y Análisis de guía de observación P_1

Los registros de observación muestran que P_1 inicia su clase con seguridad: establece normas de convivencia, organiza al grupo para el trabajo colaborativo y demuestra flexibilidad cuando

aparecen dificultades de comprensión, ajustando los tiempos sobre la marcha. Sin embargo, a medida que avanza la sesión, la dinámica del grupo comienza a deteriorarse. Las interrupciones constantes de los estudiantes —que solicitan atención de manera simultánea— superan su capacidad de respuesta, y lo que empezó como una clase ordenada deriva en pérdida progresiva del control grupal. La guía de observación lo documenta con precisión: *"se presentaron interrupciones constantes por parte de los estudiantes, quienes solicitaban atención del docente de manera simultánea durante diferentes momentos de la clase"* (Guía de observación, P_1). El cierre planificado nunca llegó a ejecutarse, lo que comprometió la consolidación de los contenidos trabajados durante la sesión.

Se identifica una contradicción importante: P_1 sabe cómo organizar una actividad colaborativa —lo diseña en detalle, asigna roles, prevé materiales— sin embargo, carece de estrategias concretas para sostener esa estructura cuando el grupo empieza a desbordarse. La ausencia de mecanismos de regulación grupal es la limitación central que la observación expone.

Esto lleva a interpretar que saber diseñar una actividad no equivale a saber conducirla cuando los imprevistos aparecen. La planificación de P_1 es detallada en el papel, en cambio, no contempla qué hacer cuando la dinámica se sale de lo previsto. Esta brecha entre el diseño y la ejecución es una de las más reveladoras del proceso: muestra que la competencia práctica requiere no solo una buena planificación, sino también un repertorio de respuestas para lo que no estaba planificado.

Esta distinción coincide con lo señalado con Schön (1983) quien advierte que la competencia profesional no reside únicamente en la aplicación de conocimiento técnico, más bien en la capacidad de responder reflexivamente a situaciones que se desvían de lo previsto.

3.2.3. Resultados y Análisis de autoconfrontación P_1

Al revisar el video de su propia clase, P_1 experimenta incomodidad y frustración. Reconoce que en varios momentos no sabía si el problema era la claridad de sus instrucciones o el desinterés de los niños: *"ese momento sentí que ningún estudiante estaba prestando atención a lo que yo estaba diciendo. Y sí me sentí un poco frustrado"* (P_1, autoconfrontación). A través del análisis retrospectivo, identifica un error concreto en la secuencia de la clase: organizó los grupos antes de haber dado las instrucciones, lo que generó confusión desde el inicio. También advierte que la actividad de compra y venta con billetes —que en el papel parecía dinámica y

contextualizada— no funcionó como esperaba porque los estudiantes no tenían claro qué debían hacer. Reconoce además haber intervenido directamente en los ejercicios de los niños en lugar de guiarlos: *"siento que fui apoyando, apoyando y a la final terminé haciendo todo yo"* (P_1, autoconfrontación). Lo que más le preocupa, sin embargo, no es el diseño de la actividad sino la pérdida del control del grupo: *"sinceramente estaban haciendo ya lo que ellos querían. Lo que más me preocupa es que el orden del grupo se perdió totalmente. No pude comprobar que todos los estudiantes hayan comprendido"* (P_1, autoconfrontación).

Se identifica que el video produce un reconocimiento que el recuerdo no habría generado: P_1 puede ver, con evidencia concreta, los momentos exactos en que la clase comenzó a desorganizarse y las decisiones que lo provocaron. No obstante, su análisis se concentra en el control disciplinario como causa principal del fracaso, sin avanzar hacia una reflexión sobre si el propio diseño pedagógico de la actividad fue coherente con lo que quería lograr.

Esto conduce a interpretar que la autoconfrontación cumple una función fundamental al inicio del proceso reflexivo: pone al practicante frente a lo que realmente ocurrió, sin filtros ni justificaciones posteriores. P_1 ya no puede atribuir lo sucedido a factores externos; el video lo sitúa como protagonista de cada decisión. Sin embargo, la reflexión que emerge en este momento aún es técnica: identifica errores de secuenciación y de gestión, sin embargo, no interroga los fundamentos que orientaron sus decisiones. Ese es el nivel de análisis que irá profundizándose en las etapas siguientes. Este proceso se inscribe en lo que Schön (1983)denomina reflexión sobre la acción al revisar el video con distancia temporal, P_1 accede a aspectos de su práctica que la inmediatez del aula no le permite percibir durante la clase.

3.2.4. Resultados y Análisis de coconfrontación P_1

En su rol de observador externo, P_2 analiza la clase de P_1 y confirma varios de los diagnósticos que P_1 ya había realizado sobre sí mismo. Identifica que la formación de grupos sin instrucciones previas generó dispersión desde el inicio, y sugiere que el trabajo en parejas habría sido una alternativa más manejable para ese grupo. Reconoce también los aciertos: la contextualización de la actividad mediante billetes fue pertinente y conectó el contenido con situaciones cotidianas. Valora además la capacidad de P_1 para sobreponerse a una interrupción imprevista —la hora del recreo— sin perder el hilo de la planificación. Lo que señala como ausencia crítica es el cierre de la clase: sin una síntesis final, los contenidos trabajados quedan

sin consolidarse. Su propuesta es concreta: terminar con preguntas abiertas dirigidas al grupo para verificar la comprensión alcanzada.

Se identifica que la mirada de P_2 enriquece el análisis al aportar una perspectiva externa que valida los errores detectados por P_1 y propone alternativas concretas. La coconfrontación convierte la evaluación en un ejercicio colaborativo: P_1 no recibe una crítica desde una posición de autoridad, sino el análisis de alguien que estuvo en la misma situación y que observa con la ventaja de no haber estado al frente del grupo.

Esto permite interpretar que el diálogo entre pares tiene un valor formativo que la supervisión tradicional no siempre ofrece: reduce la defensividad, valida los hallazgos de manera intersubjetiva y genera propuestas que nacen de una comprensión compartida del contexto. No obstante, las sugerencias que emergen en esta sesión permanecen en el nivel metodológico —cambiar el formato, mejorar el cierre, reorganizar los grupos— sin avanzar hacia una reflexión sobre los principios pedagógicos que subyacen a esas decisiones. Mollo y Falzon (2004) señalan precisamente que la coconfrontación tiene mayor potencial formativo cuando transciende el intercambio de sugerencias operativas para interrogar los marcos interpretativos que orientan la acción docente.

3.2.5. Resultados y Análisis de aloconfrontación P_1

La perspectiva del experto amplía el marco de análisis y señala aspectos que ni P_1 ni P_2 habían identificado desde adentro. El especialista observa que los estudiantes operan sin normas propias establecidas por el docente, siguiendo únicamente las rutinas que heredaron de otros maestros. Señala que P_1 conoce estrategias innovadoras, pero las condiciones del aula —y la presión de no fallar— lo llevan a replicar modelos más conocidos y predecibles. Identifica déficits en el control disciplinario, el diseño de ambientes de aprendizaje y la aplicación coherente de los enfoques pedagógicos. Reconoce, sin embargo, que P_1 logró superar el miedo escénico inicial, lo cual es un punto de partida válido, aunque insuficiente. El diagnóstico experto sitúa las dificultades observadas no solo en el desempeño individual del practicante, sino en las condiciones más amplias en que se desarrolla su formación: los tutores profesionales imponen contenidos y formatos de clase que restringen la autonomía didáctica del practicante, limitando el margen para experimentar con lo aprendido en la universidad.

Esta lectura coincide con el planteamiento de Liston y Zeichner (1993), quienes sostienen que las condiciones institucionales y el sistema de acompañamiento son factores determinantes en el desarrollo reflexivo de los estudiantes en formación docente con frecuencia más decisivos que las capacidades individuales del practicante.

Se identifica que la aloconfrontación aporta una lectura que ningún otro instrumento puede ofrecer: ubica las dificultades del practicante en un contexto más amplio, reconociendo que lo que ocurre en el aula no depende únicamente de las decisiones individuales del estudiante en formación docente, sino también de las condiciones institucionales y del sistema de acompañamiento en el que se inserta.

3.2.6. Resultados y Análisis de entrevista final P_1

Al concluir el proceso, P_1 señala que la revisión de su propia práctica a través del video fue el elemento formativo más significativo de toda la experiencia. Admite que las actividades que diseñó como innovadoras no siempre generaron el impacto motivador que esperaba en los estudiantes, y reconoce que la realidad del aula exige una flexibilidad que ninguna planificación puede anticipar del todo. Desde esa conciencia, solicita que este tipo de espacios reflexivos se institucionalicen en la formación docente, y destaca el valor del video frente al comentario oral convencional: *"son comentarios y los tomo como constructivos. Cuando uno se está viendo los videos, pues coincidíamos. Yo también decía: 'No, yo creo que esa actividad no se tenía que haber desarrollado así, sino de otra manera'"* (P_1, entrevista final). Aparece también, por primera vez, un cuestionamiento más profundo: P_1 pone en duda la aplicabilidad del constructivismo puro ante la complejidad del aula, y reconoce que la formación universitaria debería estar más conectada con la realidad que prepararlos para enfrentar.

Se identifica que P_1 ha desarrollado una conciencia sobre sus propias limitaciones que no existía al inicio del proceso. Ya no describe lo que hizo y evalúa si funcionó: ahora comprende por qué ciertas decisiones no funcionaron y puede articular lo que haría diferente. La apertura hacia la retroalimentación —que al inicio del proceso podría haber generado defensividad— se convierte en una disposición genuina hacia el análisis crítico.

Esto permite interpretar que el proceso reflexivo mediado por video produce un cambio en la manera en que P_1 se relaciona con su propia práctica. No se trata de un cambio en su desempeño inmediato —las competencias en construcción siguen siendo frágiles y contexto-

dependientes— sino en la postura desde la que se mira a sí mismo como docente: con mayor honestidad, con menos necesidad de justificar lo ocurrido y con una comprensión más clara de que aprender a enseñar es un proceso largo, progresivo e inevitablemente incompleto. Este tránsito refleja lo que Perrenoud (2007) describe como el desarrollo de una postura reflexiva genuina, ya no se trata de corregir errores puntuales , más bien de asumir la práctica como objeto permanente de análisis y aprendizaje.

3.2.7. Resultados y Análisis de planificación microcurricular P_1

La planificación de P_1 propone una secuencia centrada en el cálculo de la resta aplicado a situaciones cotidianas, organizada alrededor de una simulación de compra y venta con billetes. El documento es detallado: distribuye los asientos, asigna roles de compradores y vendedores, y prevé los materiales con precisión. El lenguaje pedagógico es correcto y la estructura de las fases del aprendizaje está bien articulada. Sin embargo, al contrastar este diseño con lo registrado en las guías de observación, emerge una contradicción contundente: mientras el papel anticipa orden, dinamismo y aprendizaje situado, la realidad del aula mostró colapso organizativo, instrucciones incomprendidas y un cierre que nunca llegó a ejecutarse. El documento no contempla en ningún momento qué hacer si los grupos se desorganizan, si los estudiantes no comprenden las instrucciones iniciales o si el tiempo no alcanza para completar la secuencia.

Se identifica que la planificación de P_1 refleja un dominio del lenguaje pedagógico y de la estructura didáctica, aunque revela una brecha entre lo que el papel anticipa y lo que el aula requiere. Saber planificar una actividad colaborativa no equivale a saber conducirla cuando la realidad se desvía de lo previsto.

Esto conduce a interpretar que una planificación detallada es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desempeño efectivo en el aula. Lo que el documento de P_1 no contempla —y que el análisis de su clase evidencia como la mayor dificultad— es el repertorio de acciones para responder a los imprevistos: qué hacer cuando el grupo no entiende, cuando el tiempo se agota, cuando la dinámica se desborda. Ese repertorio no se construye en el papel; se construye en la experiencia, en la reflexión posterior y en la posibilidad de verse actuar para comprender qué ocurrió realmente. Davini (2015) sostiene que la planificación docente cumple una función orientadora pero es la experiencia reflexiva sobre la práctica real la que permite construir el repertorio de respuestas que ningún documento puede anticipar.

3.3. Resultados y Análisis de entrevista inicial P_2

Al iniciar el proceso, P_2 organiza su reflexión siguiendo la estructura de la secuencia didáctica: anticipación, construcción y consolidación. Su análisis gira en torno a lo que ocurrió en cada fase: si los recursos tecnológicos funcionaron, si los materiales fueron pertinentes, si sus explicaciones llegaron realmente al estudiante. Identifica que el tiempo es uno de sus principales obstáculos: siente que las secuencias quedan inconclusas con frecuencia porque la clase no alcanza para todo lo que planificó. A diferencia de una visión estática del rol docente, P_2 concibe su identidad profesional como algo que se construye permanentemente: valora las PPP como el único espacio donde enfrenta situaciones que ninguna simulación universitaria puede reproducir, y destaca que allí ha desarrollado la capacidad de improvisar ante preguntas que los estudiantes formulan y que él no anticipó. Sin embargo, reconoce que esa capacidad de improvisación tiene un límite claro: *"la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje demanda respuestas diferenciadas que no siempre logro concretar efectivamente"* (P_2, entrevista inicial). Sabe que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, lo enuncia con claridad, sin embargo, aún no cuenta con estrategias concretas para responder a esa diversidad dentro del aula.

Se identifica que P_2, al igual que P_1, maneja con soltura el vocabulario pedagógico y comprende bien la estructura de los ciclos de aprendizaje. Su reflexión inicial es ordenada y muestra conciencia sobre las limitaciones del contexto. No obstante, el análisis se queda en el nivel de las actividades —qué funcionó, qué no— sin avanzar hacia un cuestionamiento de los principios que fundamentan sus decisiones.

Esto permite interpretar que P_2 llega al proceso con una disposición reflexiva favorable y un conocimiento discursivo sólido, pero con la misma brecha que caracteriza a los estudiantes en formación docente en esta etapa: sabe describir los problemas con precisión, en cambio aún no tiene los instrumentos para analizarlos en profundidad ni para convertirlos en aprendizaje pedagógico genuino. Ese será, precisamente, el recorrido que Néopass@ction le permitirá transitar. Clarà (2015) advierte que este tipo de reflexión centrada en actividades sin interrogar fundamentos es característica de etapas iniciales en la docencia y requiere dispositivos específicos para profundizarse.

3.3.1. Resultados y Análisis de guía de observación P_2

Los registros de observación muestran que P_2 inicia su clase en buenas condiciones: el grupo está atento, las instrucciones son claras, el tono es apropiado y la incorporación de videos

proyectados acompaña bien las explicaciones. El ambiente inicial es ordenado y participativo. Sin embargo, el deterioro comienza cuando la actividad lúdica —el juego del bingo— entra en escena. El entusiasmo de los estudiantes, lejos de convertirse en energía para el aprendizaje, desborda la capacidad de P_2 para regularlo: varios niños intentan responder al mismo tiempo sin ningún sistema que ordene las participaciones, y lo que debía ser un cierre motivador se convierte en un momento de descontrol. La guía de observación registra también una ruptura comunicativa significativa: durante el juego, lo que P_2 intenta transmitir y lo que los estudiantes comprenden no coincide, lo que genera confusión sostenida. Se documenta, además, el uso esporádico de un registro lingüístico coloquial que resulta inadecuado para el momento de la explicación técnica.

Se identifica que P_2 sabe cómo comenzar una clase y generar condiciones favorables para el aprendizaje, aunque no cuenta con los mecanismos necesarios para sostener esas condiciones cuando la dinámica se complica. La incorporación de tecnología y formatos lúdicos —que en el papel representan innovación— no va acompañada de las competencias comunicativas e interaccionales que esos formatos exigen para funcionar pedagógicamente.

Esto conduce a interpretar que el entusiasmo del estudiante, sin estrategias de regulación, se convierte en el mayor obstáculo del aprendizaje. P_2 logra motivar al grupo, pero no logra encauzar esa motivación. Esta distinción es importante: motivar y conducir el aprendizaje son competencias distintas, y los registros evidencian que la segunda está aún en construcción. El formato lúdico requiere un nivel de conducción más exigente que la clase expositiva, no menos; y esa exigencia adicional es la que P_2 no logra sostener en esta etapa. Gaudin y Chaliès (2015) señalan que los formatos lúdicos y tecnológicos en el contexto áulico demandan competencias de conducción más complejas que los expositivos tradicionales, competencias que solo se desarrollan con práctica sostenida.

3.3.2. Resultados y Análisis de autoconfrontación P_2

Al revisar el video de su clase, P_2 identifica con precisión el momento en que todo comenzó a desorganizarse: cuando mencionó el juego del bingo antes de que los estudiantes tuvieran claras las reglas, el entusiasmo se disparó y el grupo perdió el orden. Reconoce que un estudiante muy participativo monopolizó las interacciones durante varios momentos, impidiendo que otras voces tuvieran espacio. Admite que sus instrucciones iniciales fueron confusas, y comprende que esa confusión fue irreversible: una vez que los niños comenzaron a ejecutar la actividad de manera

equivocada, fue muy difícil reorientar el proceso. La incomodidad que sintió cuando los estudiantes se levantaron simultáneamente en busca de su aprobación la describe con claridad: *"experimenté presión e incomodidad física ante el levantamiento simultáneo de los niños. Reconozco que ese caos provino directamente de mi explicación inicial deficiente"* (P_2, autoconfrontación). Aunque en algunos momentos atribuye parte de las dificultades a factores externos —como la falta de materiales desde el hogar—, el análisis lo lleva finalmente a reconocer que su gestión comunicativa fue inadecuada para la complejidad de ese momento.

Se identifica que la autoconfrontación genera en P_2 una conciencia específica sobre el peso de la comunicación en el desarrollo de las actividades: una instrucción mal formulada al inicio puede condicionar todo lo que viene después de manera irreversible. Su reflexión es más precisa que la de P_1 en cuanto a la identificación de causas, aunque comparte con él la tendencia a concentrarse en lo que salió mal operativamente, sin interrogar si el diseño pedagógico de la actividad promovió realmente la construcción conceptual que se pretendía.

Esto permite interpretar que P_2 aprende del video algo que el recuerdo no le habría mostrado con esa claridad: la relación directa entre sus decisiones comunicativas y los resultados que obtuvo. Esa comprensión causal —esto ocurrió porque yo hice aquello— es un avance reflexivo significativo. Sin embargo, la pregunta que todavía no se formula es si el juego del bingo, más allá de cómo se lo explicó, realmente favoreció que los estudiantes comprendieran el contenido matemático, o si simplemente lo mecanizaron. Esa pregunta más profunda es la que las etapas siguientes comenzarán a abrir. Mollo y Falzon (2004) enfatizan que la autoconfrontación produce exactamente este tipo de razón causal al verse actuar, el docente puede establecer conexiones entre sus decisiones y sus consecuencias que el recuerdo inmediato de la clase no permite reconstruir.

3.3.3. Resultados y Análisis de coconfrontación P_2

P_1, en su rol de observador de la clase de P_2, reconoce que la actividad del bingo captó genuinamente el interés de los estudiantes y logró conectar el contenido matemático con un formato que los motivó. Identifica el momento en que los niños no comprendían las instrucciones del juego, sin embargo, señala algo relevante: cuando P_2 optó por demostrar en lugar de explicar verbalmente, el grupo entendió sin necesidad de más palabras. Esto le resulta significativo porque sugiere que la demostración práctica puede ser más efectiva que la explicación oral en ciertos contextos. Valora también que la actividad con billetes ancló el

aprendizaje en experiencias cotidianas familiares para los estudiantes. Reconoce, sin embargo, que una estructura instruccional más sólida desde el inicio habría evitado buena parte de la confusión. Finalmente, destaca algo que desde adentro P_2 no había percibido: *"la participación silenciosa de niños habitualmente poco activos, cuyo compromiso con la tarea trascendía la manifestación verbal pública"* (P_1, coconfrontación P_2). Es decir, algunos estudiantes que no levantaban la mano ni hablaban estaban igualmente comprometidos con la actividad, algo que el docente frente al grupo difícilmente puede detectar.

Se identifica que la coconfrontación aporta a P_2 una perspectiva que amplía su comprensión de lo ocurrido: no todo fue caos, y hubo logros que él mismo no había reconocido. La demostración como recurso comunicativo, la motivación lúdica y la participación inclusiva son elementos que P_1 puede ver desde afuera con más claridad de lo que P_2 pudo percibirlos estando al frente del grupo.

Esto conduce a interpretar que el valor de la coconfrontación no reside únicamente en confirmar los errores, sino también en hacer visibles los aciertos que la autocrítica tiende a opacar. P_2 sale de esta sesión con una imagen más equilibrada de su práctica: reconoce lo que no funcionó, pero también comprende qué sí tuvo impacto y por qué. Esa distinción es importante para el desarrollo profesional, porque aprender a enseñar no consiste solo en eliminar errores, sino también en identificar qué vale la pena sostener y profundizar. Este equilibrio entre el reconocimiento de traspiés y la apreciación de aciertos es lo que Ria et al. (2010) asemeja como condición necesaria para que la reflexión entre pares favorezca efectivamente al desarrollo profesional docente.

3.3.4. Resultados y Análisis de aloconfrontación P_2

El experto observa que P_2 pierde el control del espacio sin percatarse: los niños se desplazan libremente por el aula y él no lo nota porque su atención está concentrada en quienes están frente a él. Señala que la incorporación de videos de YouTube y el juego del bingo representan una actualización de los recursos, aunque no una transformación de la lógica pedagógica: la clase sigue siendo una secuencia de transmisión y aplicación mecánica, independientemente del formato. Distingue con precisión entre dos competencias que P_2 no logra articular todavía: la capacidad de emitir instrucciones —que sí posee— y la habilidad de lograr que los estudiantes comprendan genuinamente —que está en construcción—. Cuestiona que la enseñanza del algoritmo matemático se haya producido sin la base conceptual que le da sentido: enseñar a

"agregar ceros" como procedimiento, sin que los estudiantes entiendan por qué funciona, produce un aprendizaje superficial que no perdura. Identifica, además, inconsistencias en las respuestas de P_2 durante la clase que evidencian una planificación que no previó con suficiente profundidad cómo guiar el razonamiento matemático del estudiante.

Se identifica que la perspectiva experta sitúa las dificultades de P_2 en un nivel que ni la autoconfrontación ni la coconfrontación habían alcanzado: no se trata solo de cómo explicó, sino de qué enseñó realmente. El formato cambió, sin embargo, el fondo pedagógico no.

Esto permite interpretar que la aloconfrontación cumple una función formativa que no puede ser reemplazada por el análisis entre pares: introduce una mirada que va más allá de lo visible en el video para interrogar los supuestos que orientaron las decisiones pedagógicas. P_2 aprende a enseñar a sumar y restar, pero el experto señala que eso no es suficiente si el estudiante no comprende el sentido de lo que hace. Esa distinción —entre mecanizar y comprender— es una de las más importantes que la experiencia formativa pone sobre la mesa, y es la que P_2 deberá seguir trabajando en su desarrollo profesional. Schön (1983) designa a esta distinción la diferencia entre conocimiento en la acción y reflexión en la acción P_2 domina el procedimiento, pero aún no ha desarrollado la capacidad de interrogar si ese procedimiento origina comprensión genuina en sus educandos.

3.3.5. Resultados y Análisis de entrevista final P_2

Al cerrar el proceso, P_2 reconoce que su manera de reflexionar cambió de manera significativa. Antes, su análisis posterior a la clase se concentraba en las actividades que había realizado y en cómo habían respondido los estudiantes a ellas. Ahora, su punto de partida es distinto: *"yo creo que fue un cambio en cuanto a verificar y entender por qué se dieron sus actividades, cómo los niños se tomaron las actividades y qué pasó al final de la clase. Comprendí que el proceso reflexivo siempre se tiene que tener en cuenta desde que se inicia una clase"* (P_2, entrevista final). Reconoce que hay estudiantes que no alzarán la mano, aunque no hayan entendido —los más tímidos, los que se ubican lejos— y que su responsabilidad como docente es acercarse a ellos activamente, sin esperar que den señales visibles de dificultad. Percibe con claridad la tensión entre la pausa que permite el análisis teórico y la urgencia que exige el aula, y valora el video justamente porque le devuelve esa pausa que la práctica no tiene. Proyecta hacia el futuro incorporar recursos cocreados con los estudiantes y actividades que distribuyan la atención de manera más equitativa entre todo el grupo.

Se identifica que P_2 ha transitado desde una reflexión centrada en las actividades hacia una reflexión centrada en el aprendizaje del estudiante. Ese desplazamiento es conceptualmente significativo: ya no evalúa si la actividad fue buena, sino qué comprendieron los estudiantes gracias a ella y qué no.

Esto conduce a interpretar que el proceso reflexivo mediado por video produjo en P_2 un cambio real en la manera de concebir la enseñanza. Reconoce que enunciar un principio —atender a todos los estudiantes por igual— no es suficiente para ejecutarlo, y que entre el propósito y la práctica existe una distancia que solo se acorta con experiencia reflexiva sostenida. La apropiación de ese principio como guía de acción, y no solo como declaración, es el siguiente paso en su desarrollo profesional, y P_2 lo nombra con honestidad al finalizar el proceso. Este desplazamiento desde una reflexión céntrica en las actividades hacia el aprendizaje del estudiante corresponde a lo que Perrenoud (2007) refiere como el tránsito hacia una práctica reflexiva fructifica, orientada no por lo que el docente hace sino por lo que el estudiante aprende como consecuencia de esas decisiones.

3.3.6. Resultados y Análisis de planificación microcurricular P_2

La planificación de P_2 propone un objetivo orientado al cálculo mental y al reconocimiento de patrones numéricos, y organiza la secuencia a partir de preguntas sobre el valor del dinero para activar conocimientos previos. Incluye la actividad "Detective de Patrones" y el uso de videos de YouTube como recursos de apoyo. El lenguaje del documento es apropiado y la intención pedagógica es clara: busca que los estudiantes construyan el conocimiento mediante la observación, sin recurrir a algoritmos escritos. Sin embargo, al contrastar este diseño con lo que ocurrió en el aula, emerge una contradicción reveladora: mientras el plan propone evitar los algoritmos, la clase derivó en la enseñanza de una regla mecánica —"agregar ceros"— sin que los estudiantes comprendieran por qué esa operación funciona. El documento no ofrece orientaciones sobre cómo guiar al estudiante desde la observación del patrón hasta la comprensión del principio matemático que lo sustenta. La diferencia entre el objetivo declarado y la práctica ejecutada refleja que la planificación funcionó como un marco de intenciones, sin embargo, no como una guía operativa para el momento en que la presión del aula exige tomar decisiones concretas.

Se identifica que, al igual que en el caso de P_1, la planificación de P_2 muestra dominio del lenguaje pedagógico y apropiación del discurso sobre metodologías activas, sin embargo carece

de la profundidad necesaria para traducir esas intenciones en una secuencia de acciones que conduzcan al estudiante hacia la comprensión conceptual genuina.

Esto permite interpretar que la brecha entre la planificación y la ejecución no es un problema de voluntad ni de conocimiento declarativo: P_2 sabe lo que quiere lograr y puede enunciarlo con precisión. El problema reside en que el documento no contempla cómo sostener esa intención cuando la realidad del aula se complica. Ante la presión, el docente recurre a lo más accesible —la explicación procedimental directa— porque el plan no le ofrece una ruta alternativa. Esta es una de las conclusiones más consistentes del estudio el diseño curricular, por sí solo, no garantiza una práctica pedagógica coherente con los principios que lo fundamentan. Davini (2015) recalca que esta brecha entre el diseño y la ejecución es estructural en la formación inicial docente la planificación manifiesta el conocimiento declarativo, mientras que la práctica demanda un conocimiento en acción que solo se construye a través de la experiencia reflexiva sostenida en el tiempo.

3.4. Análisis documental

3.4.1. Modelo Pedagógico de la UNAE

El MEP de la UNAE plantea una formación docente orientada al desarrollo integral, donde el conocimiento, las emociones y los valores se articulan como componentes inseparables de la competencia profesional. El documento rechaza la enseñanza rígida y propone que los estudiantes aprendan a partir de situaciones auténticas del aula, dejando atrás la organización tradicional por materias para centrarse en problemas reales de la práctica educativa. Reconoce, además, que las creencias personales de los docentes influyen profundamente en la manera en que enseñan, y señala que la formación debe ayudarlos a identificar y cuestionar esas ideas para que no operen de forma automática e irreflexiva. El modelo advierte que el aprendizaje teórico desconectado de la práctica produce un discurso académico correcto pero vacío, incapaz de transformar lo que ocurre dentro del aula.

Se identifica que el marco institucional anticipa, en su propio diagnóstico, la misma brecha que este estudio documenta en la experiencia de P_1 y P_2: la distancia entre lo que se enuncia y lo que se hace, entre el ideal pedagógico y la práctica efectiva. El modelo reconoce que esa distancia existe y propone la articulación teoría-práctica como principio rector de la formación.

Esto conduce a interpretar que los hallazgos del estudio no contradicen al modelo institucional, sino que evidencian la dificultad de llevarlo a la realidad. La UNAE propone exactamente lo que P_1 y P_2 necesitan —análisis de situaciones reales, cuestionamiento de creencias, articulación entre pensamiento y acción—, en cambio, los datos muestran que los mecanismos concretos para lograrlo en el contexto de la práctica preprofesional aún presentan vacíos importantes. Néopass@ction emerge, en ese sentido, como un dispositivo coherente con el espíritu del modelo institucional, capaz de operacionalizar en la práctica lo que el documento propone como principio.

3.4.2. Modelo de Prácticas Preprofesionales

El MPPP ubica la práctica en el centro del plan de estudios desde el inicio hasta el final de la carrera, y establece que el 60% del tiempo formativo debe dedicarse a la reflexión y teorización sobre lo ocurrido en el aula, mientras que el 40% restante corresponde a la intervención directa. El tutor académico tiene la responsabilidad de coordinar los aportes de los docentes, acompañar a los practicantes en las escuelas y fomentar el pensamiento reflexivo. La pareja pedagógica —como la conforman P_1 y P_2— se concibe como un dispositivo de aprendizaje colaborativo que potencia la observación mutua y el análisis compartido de la experiencia.

Se identifica que este modelo, tal como lo describe el documento, alberga las condiciones necesarias para el tipo de formación reflexiva que Néopass@ction promueve. Sin embargo, los datos recogidos durante el estudio revelan una distancia importante entre lo que el modelo propone y lo que los practicantes experimentan: los espacios formales para el análisis de videos y la retroalimentación detallada son escasos, y el acompañamiento tutorial no siempre alcanza la profundidad crítica que el modelo establece como expectativa.

Esto permite interpretar que la práctica preprofesional tiene el potencial formativo que el documento le atribuye, sin embargo ese potencial depende de condiciones que no siempre están garantizadas: tutores que acompañen con profundidad crítica, espacios reales para la reflexión sistemática y dispositivos que conviertan la experiencia en objeto de análisis. Cuando esas condiciones faltan, los practicantes resuelven como pueden —apoyándose entre sí, improvisando, recurriendo a lo conocido— y el aprendizaje profesional más significativo queda librado al azar de lo que cada contexto particular ofrece.

3.5. Análisis comparativo entre participantes

La Figura 2 presenta el modelo de dos casos generado a partir de la codificación de los datos en MaxQDA, donde cada nodo temático y cada línea de conexión representan la frecuencia y el peso de las relaciones identificadas entre los participantes y las categorías de análisis del estudio. Lejos de ser un esquema decorativo, la figura condensa visualmente lo que el análisis cualitativo documenta en detalle: qué preocupó más a cada participante, dónde se concentró su reflexión y qué aspectos comparten como experiencia común de la práctica preprofesional.

Lo primero que llama la atención al observar el modelo es que ambos participantes están conectados con las mismas categorías centrales, lo que confirma que su experiencia formativa comparte una base común. La metodología Néopass@ction —con sus tres modalidades de confrontación: autoconfrontación, coconfrontación y aloconfrontación— aparece como el nodo articulador que conecta a P_1 y P_2 con el conjunto del proceso reflexivo. Asimismo, el reconocimiento del video como recurso para el análisis de la práctica docente aparece vinculado a ambos, con una presencia relevante que respalda lo documentado en las entrevistas: los dos participantes valoran el dispositivo videográfico como una herramienta de diagnóstico que supera las limitaciones del recuerdo y la autopercepción subjetiva.

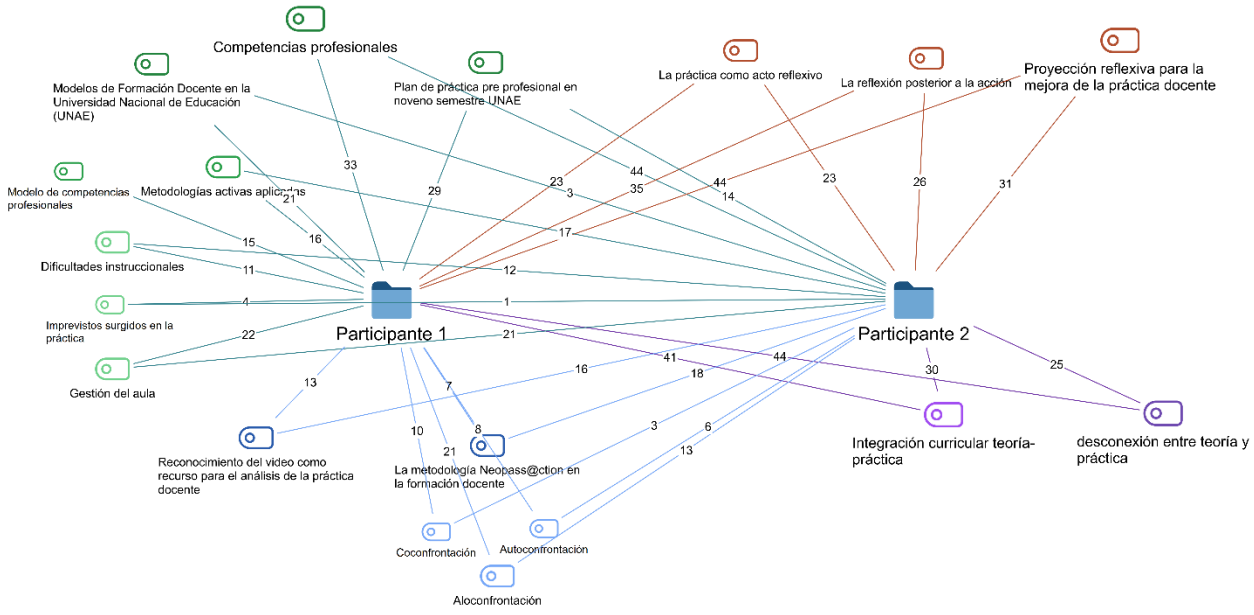
Las diferencias entre participantes, sin embargo, son igualmente elocuentes. En el caso de P_1, los nodos con mayor peso de conexión corresponden a la gestión del aula (22), los imprevistos surgidos en la práctica (22) y las dificultades instruccionales (15 y 11), lo que es consistente con lo documentado a lo largo de los distintos instrumentos: P_1 concentra su reflexión en el control del grupo, en lo que ocurrió de manera imprevista y en los errores de secuenciación de sus instrucciones. Su análisis tiende a quedarse en ese nivel —lo que salió mal operativamente— con menor énfasis en las categorías reflexivas más profundas. P_2, en cambio, presenta conexiones más fuertes con la práctica como acto reflexivo (44), la proyección reflexiva para la mejora de la práctica docente y la desconexión entre teoría y práctica (25), lo que refleja un desplazamiento reflexivo más marcado hacia la comprensión de los fundamentos de su actuación pedagógica. Esta diferencia no implica que P_2 sea un mejor practicante, sino que su trayectoria reflexiva avanzó hacia preguntas más profundas sobre el sentido de lo que hace en el aula.

Ambos participantes comparten, con pesos similares, las conexiones con los nodos vinculados a competencias profesionales, modelos de formación docente en la UNAE y plan de práctica preprofesional. Esto indica que los dos sostienen su reflexión desde el marco institucional que

los forma, aunque con lecturas distintas: P_1 lo usa como referente para evaluar si cumplió con lo que se esperaba de él; P_2 lo interroga como horizonte frente al cual mide la distancia entre lo que aprendió y lo que puede hacer. La integración curricular teoría-práctica aparece con mayor peso del lado de P_2 (30), lo que es coherente con su mayor tendencia a reflexionar sobre esa brecha de manera explícita en sus verbalizaciones.

En conjunto, la figura revela que P_1 y P_2 recorrieron el mismo proceso formativo desde posiciones distintas, con énfasis reflexivos diferenciados que responden tanto a sus estilos personales como a los desafíos específicos que cada uno enfrentó en el aula. Lo que la figura no puede mostrar —y que el análisis cualitativo sí documenta— es el proceso que hizo posible esos desplazamientos: las conversaciones, los momentos de incomodidad frente al video, las preguntas del experto que abrieron perspectivas nuevas y el apoyo mutuo que sostiene la reflexión cuando el sistema tutorial no alcanza. La figura es el resultado visible de un proceso que este capítulo se ha ocupado de narrar en su complejidad.

Figura 3. *Modelo de dos casos: relaciones entre participantes y categorías de análisis*



Nota. Mapa comparativo elaborado en MaxQDA Analytics Pro (versión 24.1.0)

3.6. Discusión de resultados

La presente discusión contrasta los hallazgos de la investigación con los aportes teóricos y empíricos desarrollados por los autores presentados en los antecedentes y el marco teórico. El

análisis se organiza en torno a cuatro ejes temáticos que emergen de los objetivos de investigación y los resultados obtenidos: los procesos de reflexión pedagógica mediados por video, la relación teoría-práctica en la formación inicial docente, el uso de la video-formación en la formación inicial docente, y las limitaciones y desafíos identificados.

3.6.1. Reflexión pedagógica mediada por dispositivos videográficos

El estudio evidencia que P_1 y P_2 inician su proceso reflexivo desde una mirada centrada en la dimensión técnica del acto pedagógico —recursos utilizados, cumplimiento de fases, gestión del tiempo— y transitan progresivamente hacia una comprensión que incorpora la dimensión relacional: las respuestas del estudiantado, los silencios, la distribución desigual de la atención docente. Este desplazamiento coincide con lo documentado por Pérez-Morales et al. (2025) en la UNAE, quienes identificaron que la confrontación videográfica promueve la toma de conciencia del acto pedagógico en tres dimensiones: pedagógica, didáctica y disciplinar. Sin embargo, este TIC matiza ese hallazgo al evidenciar que ese tránsito no ocurre de manera uniforme entre participantes: mientras P_2 avanzó hacia una reflexión más situada sobre el aprendizaje del estudiante, P_1 tendió a permanecer en el análisis disciplinario, diferencia que los autores no contemplan en su estudio y que sugiere que la trayectoria reflexiva es individual y no lineal.

Este hallazgo confirma lo planteado por Ledesma y Matute (2023), quienes identificaron que la video-formación promueve autorreflexión en docentes en formación inicial al hacer visible la distancia entre intención pedagógica y acción ejecutada. Este TIC amplía ese planteamiento al documentar que esa visibilidad no produce el mismo tipo de reflexión en todos los practicantes: en P_1 activó principalmente una conciencia sobre errores de gestión, mientras que en P_2 derivó en cuestionamientos sobre la pertinencia del diseño pedagógico, lo que sugiere que la profundidad reflexiva depende no solo del dispositivo sino también de las disposiciones previas del practicante. Schön (1987a) explica este fenómeno al señalar que la reflexión posterior a la acción permite examinar cómo el conocimiento en la acción contribuyó a resultados inesperados. El dispositivo videográfico cumple precisamente esa función: proporciona la distancia temporal y emocional que la inmediatez de la clase no permite, posibilitando que los practicantes identifiquen patrones recurrentes en su práctica que, de otro modo, permanecerían como esquemas de acción no examinados.

3.6.2. Relación teoría-práctica en la formación inicial docente

Uno de los hallazgos más consistentes del estudio es la persistencia de una brecha entre el dominio discursivo del constructivismo y las prácticas efectivamente desplegadas en el aula. P_1 y P_2 articulan con fluidez los principios de las metodologías activas y los enuncian como horizonte de su actuación docente; sin embargo, los registros videográficos muestran que, bajo la presión del aula real, reproducen esquemas transmisivos: permanencia frente al pizarrón, resolución directa de los problemas estudiantiles y protagonismo docente que desplaza el aprendizaje activo. Este hallazgo converge con el diagnóstico de Portilla et al. (2025), quienes concluyen que persiste un enfoque teórico-técnico en contradicción con los principios pedagógicos declarados institucionalmente, y con los planteamientos de Liston y Zeichner (1993) sobre el bajo impacto de la formación inicial cuando los aprendizajes universitarios resultan inaccesibles ante las demandas concretas del aula. No obstante, en este TIC se añade un elemento que ambas referencias no desarrollan con suficiente especificidad: la reproducción transmisiva no es estática sino situacional, es decir, aparece con mayor intensidad en momentos concretos de alta presión como las transiciones entre actividades y los episodios de confusión instruccional, y se atenúa cuando el practicante percibe control sobre la dinámica del grupo.

La reproducción de métodos tradicionales observada no responde a una carencia de conocimiento, sino a una respuesta adaptativa ante condiciones estructurales adversas: grupos numerosos, tiempos insuficientes y la presión de ser evaluados. Davini (2015) explica que los estudiantes en formación recurren a la imitación de modelos pedagógicos que experimentaron como estudiantes porque estos les ofrecen certidumbre en contextos de alta incertidumbre. Este TIC documenta con precisión cómo opera esa reproducción y aporta un matiz que Davini (2015) no desarrolla: la incorporación de recursos tecnológicos o formatos lúdicos genera en los practicantes la percepción subjetiva de estar innovando, lo que dificulta aún más la toma de conciencia sobre la persistencia de la lógica transmisiva de fondo. Esa ilusión de cambio es, paradójicamente, uno de los obstáculos más difíciles de superar en el proceso formativo.

Respecto al acompañamiento tutorial, Ullauri-Ullauri (2022) señala la necesidad de un acompañamiento más efectivo que supere la validación formal de las actuaciones. Este estudio aporta evidencia concreta sobre cómo la retroalimentación acrítica perpetúa prácticas tradicionales naturalizadas y priva a los practicantes del andamiaje crítico que el proceso formativo requiere. Lo que este estudio añade a ese diagnóstico es la identificación del mecanismo específico mediante el cual esa validación opera: la desarticulación entre el tutor

académico —que valora la coherencia constructivista— y el tutor profesional —que prioriza el orden y el control— genera una ambigüedad que los practicantes resuelven adoptando lo que responde a las demandas inmediatas del contexto escolar, relegando los principios universitarios a un plano discursivo sin traducción operativa.

3.6.3. El uso de la video-formación en la formación inicial docente

Los hallazgos sobre los efectos formativos del dispositivo videográfico confirman y amplían lo documentado en los antecedentes. Mendieta-Chacha et al. (2024) identificaron que Néopass@ction favorece la reflexión, autoformación, autocrítica y retroalimentación en estudiantes de la UNAE; este TIC aporta especificidad sobre cómo cada modalidad de confrontación opera de manera diferenciada y complementaria, dimensión que los autores no desarrollan con detalle. La autoconfrontación activa la conciencia sobre errores concretos al confrontar la autoimagen docente con el desempeño observable, reduciendo la tendencia a justificar externamente lo ocurrido. La coconfrontación entre pares convierte el análisis en un ejercicio colaborativo que valida los hallazgos de manera intersubjetiva y reduce la percepción de la evaluación como instancia punitiva. La aloconfrontación experta amplía el marco interpretativo al situar las dificultades individuales en un contexto formativo más amplio, señalando aspectos que ni los practicantes ni sus pares logran detectar desde adentro.

Este funcionamiento diferenciado encuentra sustento en los planteamientos de Gaudin y Chaliès (2015), quienes sostienen que la facilitación estructurada mediante protocolos es determinante para la profundidad del análisis. Las guías de auto, co y aloconfrontación aplicadas en este estudio cumplieron esa función mediadora: sin ellas, los participantes tendían a descripciones generales de lo ocurrido; con ellas, focalizaron su atención en aspectos concretos que enriquecieron la reflexión. Este hallazgo amplía lo señalado por Gaudin y Chaliès (2015) al documentar que las guías no solo estructuran la observación, sino que también regulan la respuesta emocional ante el visionado, reduciendo la defensividad y facilitando un análisis más honesto. La experiencia de Morales y Ordóñez (2022) en Ecuador confirma esta dinámica y aporta evidencia sobre la pertinencia de la metodología en el contexto nacional; este TIC la extiende al nivel de Educación Básica, donde las situaciones críticas presentan particularidades grupos más numerosos, mayor heterogeneidad de ritmos que no habían sido documentadas con esta metodología en ese contexto específico.

Un hallazgo particularmente relevante refiere a lo que Ria (2014) denomina la función desdramatizadora de Néopass@ction. En las entrevistas finales, P_1 y P_2 transitaron desde atribuciones personales del fracaso hacia comprensiones más situadas que reconocen las dificultades como parte inherente del proceso de aprender a enseñar. Este estudio confirma esa función, sin embargo, identifica un límite que Ria no señala: la desdramatización puede operar también como mecanismo de acomodación si no va acompañada de una mediación experta que impida que el practicante normalice sus dificultades sin interrogarlas. Hay que reconocer que las dificultades son comunes no equivale a comprenderlas ni a superarlas, y esa distinción es crítica para el diseño de procesos formativos basados en video-formación.

3.6.4. Limitaciones y desafíos identificados

El estudio evidencia que la video-formación, por sí sola, resulta insuficiente para cerrar la brecha entre el conocimiento declarativo y el desempeño situado. A pesar del proceso reflexivo sostenido, los participantes continuaron reproduciendo esquemas transmisivos en momentos de alta presión, lo que sugiere que la transformación del pensamiento pedagógico requiere dispositivos complementarios y tiempo sostenido que este estudio, por su alcance temporal acotado, no pudo documentar. Esta limitación converge con lo que Calle y Valarezo (2025) identifican en su estudio, en cambio, este TIC precisa el punto en que ese límite se hace más evidente: no en la capacidad de identificar errores, que sí se desarrolló, sino en la capacidad de traducir esas identificaciones en repertorios de acción alternativos estables durante la práctica real.

Ambos participantes manifestaron dependencia del acompañamiento experto para aplicar las fases del método de manera autónoma, lo que cuestiona la posibilidad de implementar Néopass@ction como herramienta de autoformación sin mediación pedagógica estructurada, al menos en las etapas iniciales. La metodología es potente, sin embargo, su potencia depende de quien la conduce: sin una guía que oriente el análisis y evite que la revisión del video se reduzca a una descripción de lo ocurrido, el proceso reflexivo pierde profundidad y dirección.

Finalmente, aunque el estudio contó con equipamiento tecnológico adecuado provisto por las investigadoras, esta condición excepcional plantea interrogantes sobre la sostenibilidad del dispositivo en contextos institucionales habituales donde el acceso a tecnología videográfica puede ser limitado. La replicabilidad de la experiencia a mayor escala dependerá de que las

instituciones formadoras asuman el dispositivo videográfico no como un recurso auxiliar, sino como un componente central de la formación reflexiva en la práctica preprofesional.

CAPÍTULO IV: PRODUCTO PROPOSITIVO EDUCATIVO

Este capítulo presenta el diseño y desarrollo del blog educativo Reflexitu, propuesta derivada de los hallazgos de la investigación sobre la implementación de la metodología Néopass@ction en la formación inicial docente. El blog constituye un espacio digital de video-formación que sistematiza las cápsulas videográficas analizadas, los procesos reflexivos documentados y recursos pedagógicos orientados a fortalecer la práctica reflexiva en estudiantes en formación de la UNAE. La estructura del capítulo aborda la justificación del producto, sus objetivos, fundamentos pedagógicos, estructura organizativa, criterios de accesibilidad y proyecciones de uso y sostenibilidad. Cabe señalar que, en el momento de cierre de esta investigación, el blog no fue sometido a un proceso de validación por expertos ni a pilotaje con usuarios finales, por lo que su pertinencia y efectividad pedagógica quedan abiertas a verificación en futuras investigaciones. Lo que se presenta es una propuesta fundamentada en los hallazgos empíricos del estudio y en los principios teóricos de la videoformación.

4. Diseño del blog educativo inspirado en Néopass@ction

4.1. Justificación del producto

Los hallazgos de la investigación evidenciaron que, si bien el MPPP de la UNAE establece que el 60% del tiempo formativo debe destinarse a la reflexión sobre la práctica, P_1 y P_2 manifestaron la ausencia de espacios sistemáticos y recursos específicos para sostener ese proceso de manera continua. En la entrevista final, P_1 expresó con claridad esa necesidad: *"siento que se debería abrir puntos o espacios de reflexión de nuestras clases para ir sabiendo ya desde temprano qué cosas ir cambiando uno... e ir mejorando las prácticas educativas"* (P_1, entrevista final). En el mismo sentido, P_2 señaló el valor que tendría incorporar la tecnología como soporte de ese proceso reflexivo: *"yo creo que es el uso de la tecnología, el aplicar tecnología para también tratar de reflexionar todo el proceso de práctica y ver algunos cambios"* (P_2, entrevista final).

Estas demandas convergen con lo que Ullauri-Ullauri (2022) identificó en su estudio sobre formación docente en la UNAE: los procesos reflexivos sistemáticos requieren acompañamiento tutorial efectivo y espacios específicos que profundicen la articulación entre teoría y práctica. Por su parte, Portilla et al. (2025) documentaron que, aunque la reflexión ocupa un lugar central en el discurso institucional, persisten desafíos concretos en su implementación efectiva dentro de los ciclos de práctica preprofesional. El blog Reflexitu se propone como una respuesta a ese

vacío: un repositorio digital accesible de situaciones auténticas de práctica que pueda ser utilizado de manera recurrente en distintos momentos formativos, como complemento —no como sustituto— de los dispositivos de acompañamiento existentes.

La elección del formato blog como soporte tecnológico responde a criterios de accesibilidad, replicabilidad y sostenibilidad. En cuanto a la accesibilidad, el blog permite el acceso desde cualquier dispositivo con conexión a internet sin requerir la instalación de software especializado, lo que facilita su uso tanto en contextos universitarios como en los propios centros de práctica (Sim y Hew, 2010). En cuanto a la replicabilidad, la estructura organizativa y los recursos desarrollados pueden adaptarse a otros contextos formativos de la UNAE o transferirse a instituciones similares sin inversión significativa. Finalmente, la plataforma seleccionada Odoo es gratuita y no requiere mantenimiento técnico complejo, lo que reduce la dependencia de financiamiento externo para su continuidad.

El blog Reflexitu propone aportar al modelo formativo de la UNAE en tres dimensiones complementarias. En primer lugar, busca materializar los principios del Modelo Educativo-Pedagógico al ofrecer recursos para el análisis crítico de la práctica en contextos reales (UNAE, 2024). En segundo lugar, pretende complementar el Modelo de Práctica Preprofesional al poner a disposición un repositorio de casos auténticos que ejemplifican situaciones críticas típicas del noveno ciclo Portilla et al. (2023). En tercer lugar, aspira a sistematizar el conocimiento práctico construido por los propios estudiantes, haciendo visibles saberes que habitualmente permanecen en el plano informal o se transmiten de manera oral entre pares.

4.2. Objetivos del blog educativo

Diseñar un blog como recurso educativo digital que a partir de los hallazgos de la investigación sistematice cápsulas videográficas auténticas de prácticas pedagógica organizadas según las tres modalidades inspiradas en el Néopass@ction con el propósito de apoyar a estudiantes en formación docente y tutores de práctica en (a) identificación y comprensión de situaciones críticas en el contexto áulico, (b) el desarrollo de los procesos de reflexión pedagógica progresiva, y (c) el fortalecimiento de la articulación entre los referentes teóricos universitarios y las decisiones pedagógicas en contextos reales de práctica preprofesional.

Para alcanzar ese propósito, el blog se plantea cuatro objetivos específicos: sistematizar cápsulas videográficas de situaciones críticas vividas durante las PPP, organizadas según las

modalidades de confrontación; facilitar procesos de reflexión sobre la práctica real mediante preguntas orientadoras que problematicen las decisiones pedagógicas observadas; ofrecer recursos complementarios —contextos de las situaciones y análisis interpretativos breves— que enriquezcan la comprensión de lo documentado; y constituir un repositorio accesible y replicable de casos reales que pueda ser utilizado en procesos formativos de la UNAE y otras instituciones de formación inicial docente.

4.3. Fundamentos pedagógicos

Relación con la plataforma Néopass@ction

El diseño de Reflexitu se inspira en la plataforma francesa Néopass@ction (Ria y Leblanc, 2011), manteniendo coherencia con sus principios formativos centrales. Al igual que esa plataforma, el blog propone presentar situaciones de referencia extraídas del trabajo real de estudiantes en formación en contextos escolares auténticos, evitando deliberadamente la exposición de "buenas prácticas" idealizadas para mostrar, en cambio, la complejidad, los dilemas y las tensiones que caracterizan el proceso de aprender a enseñar (Ria, 2014). Esta decisión tiene un fundamento pedagógico preciso: como señalan Ria y Leblanc (2011), el valor formativo del dispositivo reside en que los estudiantes en formación docente puedan reconocerse en la experiencia de sus pares, identificar que sus dificultades son compartidas y comprenderlas como parte de un proceso profesional colectivo, no como fracasos individuales.

La estructura organizativa del blog en tres secciones —autoconfrontación, coconfrontación y aloconfrontación— replica la arquitectura conceptual de Néopass@ction, donde cada modalidad aporta una perspectiva diferenciada al análisis. La autoconfrontación favorece la toma de conciencia sobre la propia actividad; la coconfrontación permite el contraste con la mirada de un par; y la aloconfrontación proporciona marcos interpretativos expertos que interpelan los supuestos que orientan las decisiones pedagógicas (Leblanc y Ria, 2014).

Principios de video-formación

El blog se sustenta en tres principios pedagógicos derivados de la literatura sobre video-formación. El primero es el principio de autenticidad: las cápsulas presentan fragmentos de clases reales, preservando la complejidad y el carácter contextualizado de la actividad docente (Gaudin y Chaliès, 2015). El segundo es el principio de reflexión mediada: cada cápsula se acompaña de preguntas orientadoras y análisis contextuales que estructuran la observación y

promueven niveles más profundos de reflexión, evitando que el visionado se reduzca a una descripción superficial de lo ocurrido (Baecher et al., 2018b). El tercero es el principio de multiperspectividad: al presentar las tres modalidades de confrontación sobre una misma situación, el blog permite contrastar interpretaciones desde diferentes posicionamientos —el del propio practicante, el de su par y el del experto—, lo que enriquece la comprensión de los eventos observados (Mohamadi, 2022). Estos principios convergen en un punto central: el potencial formativo del video no se activa por el simple hecho de verlo, sino cuando se integra en un dispositivo que oriente el análisis y promueva aprendizajes transferibles a la práctica profesional (Leblanc y Ria, 2014).

Coherencia con el Modelo Pedagógico UNAE

El blog propone articularse con los tres ejes centrales del MEP de la UNAE (2024). El eje "pensar" se activa a través de las preguntas reflexivas que invitan a analizar críticamente las teorías implícitas que orientaron las decisiones pedagógicas observadas. El eje "decir" se evidencia en las cápsulas de confrontación, donde los estudiantes en formación docente construyen discurso pedagógico al verbalizar su experiencia frente al video. El eje "hacer" queda documentado en los propios registros de clase, que muestran la traducción —o la desconexión— entre el conocimiento teórico y la acción en contextos reales de enseñanza.

4.4. Estructura y contenidos del blog

El blog Reflexitu —nombre que combina "reflexión" con el sufijo coloquial "-itu", que connota cercanía y accesibilidad— se organiza en cuatro secciones que estructuran progresivamente la experiencia del usuario.

La **sección de inicio** funciona como marco orientador. Incluye una presentación del blog como espacio de video-formación, la descripción de sus objetivos, una guía de navegación que orienta el recorrido sugerido y explica la función de cada sección, una síntesis de los fundamentos teóricos del programa Curso de la Acción y la metodología Néopass@ction, y una nota ética que informa sobre el consentimiento informado de los participantes, su anonimato relativo —identificados como P_1 y P_2— y el uso exclusivamente formativo de los materiales.

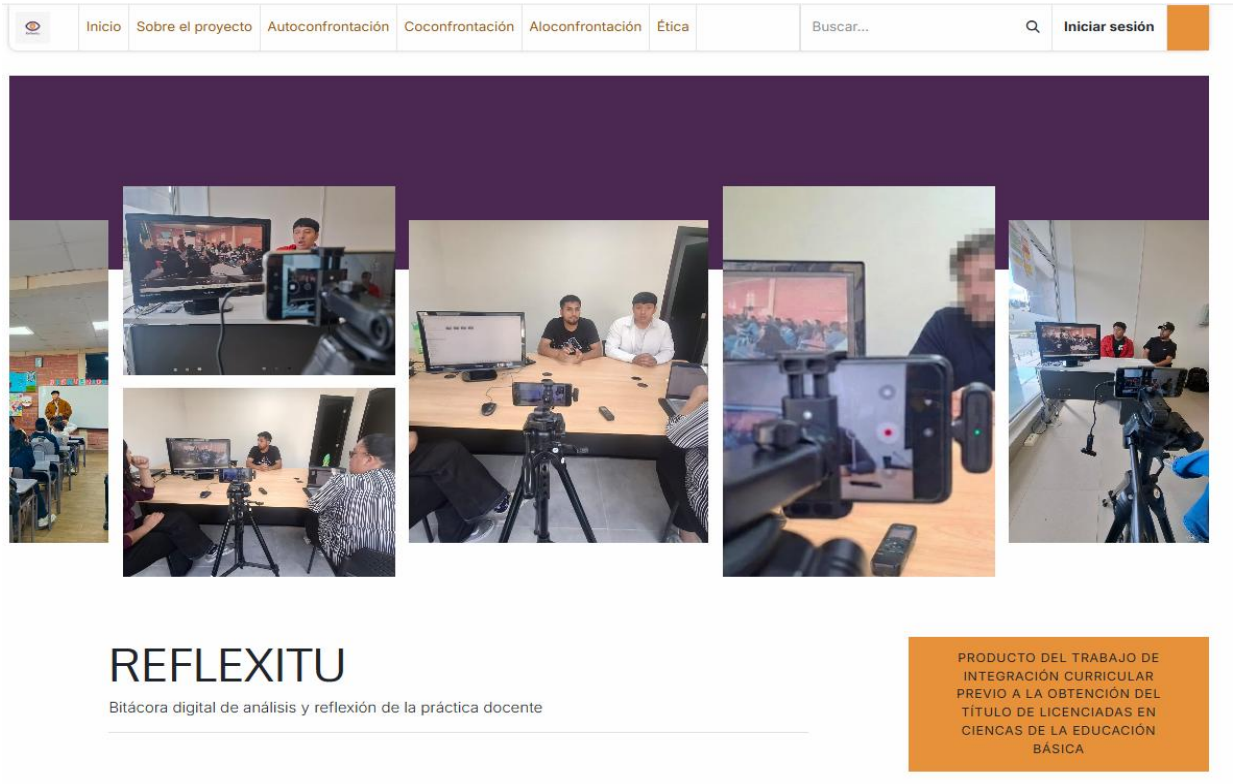
La **sección de autoconfrontación** presenta las cápsulas donde cada practicante analiza su propia actividad documentada en video. Para cada cápsula se proporciona el contexto de la situación —momento de la clase, objetivo de aprendizaje previsto, número de estudiantes y

configuración del aula—, el fragmento de la clase real, el video de la entrevista de autoconfrontación donde el practicante comenta lo que observa, preguntas orientadoras que invitan al usuario a posicionarse ante la situación, y un análisis breve que sintetiza los elementos críticos identificados. Esta sección incluye siete cápsulas de P_1 y seis de P_2, organizadas cronológicamente según la secuencia de cada clase.

La **sección de coconfrontación** documenta el análisis cruzado donde cada practicante observa y comenta la práctica de su compañero. Mantiene la misma estructura de la sección anterior e incorpora un análisis comparativo que sintetiza las convergencias y divergencias entre la autopercepción del practicante y la lectura de su par.

La **sección de aloconfrontación** presenta el análisis realizado por un docente universitario con experiencia en formación inicial y conocimiento de la metodología Néopass@ction. Sigue la misma estructura de las secciones anteriores y añade un análisis experto que sintetiza las principales tensiones identificadas y ofrece orientaciones para la formación desde marcos teóricos especializados.

Figura 4. *Página de inicio del blog Reflexitu*



Nota. Elaboración propia.

4.5. Acceso y usabilidad

El blog Reflexitu está alojado en la plataforma gratuita Odoo y es accesible a través de la URL: https://reflexitu.odoo.com/. La selección de esta plataforma responde a su gratuidad sin limitaciones de almacenamiento para videos, su interfaz intuitiva que no requiere conocimientos técnicos avanzados para su uso ni para su gestión, y su compatibilidad con distintos dispositivos —computadoras de escritorio, tabletas y teléfonos móviles.

La página de inicio incluye orientaciones de navegación para que el usuario pueda sacar el mayor provecho al recorrido: se sugiere comenzar por la presentación y la fundamentación para contextualizar el propósito formativo del blog; seleccionar luego una de las tres secciones según el interés o la necesidad del momento; y dentro de cada sección, seguir la secuencia propuesta para cada cápsula: leer el contexto, observar el video de la situación, ver el video de confrontación correspondiente y reflexionar a partir de las preguntas orientadoras. El blog también permite una navegación libre entre secciones para contrastar perspectivas sobre una misma situación, y el menú principal permanece visible en todo momento para facilitar el acceso directo a cualquier parte del recurso.

En cuanto a la accesibilidad, el diseño del blog incorpora subtítulos en todos los videos, una estructura organizativa clara con títulos descriptivos y jerarquía visual, y un diseño responsivo que ajusta la visualización según el tamaño de la pantalla del dispositivo utilizado. En el momento de cierre de esta investigación, se encuentra en definición institucional si el acceso será abierto al público general o restringido a usuarios con credenciales de la UNAE. Esta decisión dependerá de consideraciones éticas sobre la privacidad de los participantes y de las políticas institucionales sobre la difusión de materiales formativos.

4.6. Proyección y sostenibilidad

El blog presenta versatilidad para diferentes modalidades de uso. En el contexto de la formación inicial, puede integrarse como recurso en asignaturas de práctica preprofesional, donde los estudiantes analizan cápsulas de situaciones similares a las que enfrentarán antes de sus propias intervenciones en el aula. En el acompañamiento tutorial, los tutores académicos podrían utilizarlo como referencia para problematizar situaciones que sus tutorados estén

experimentando. En la autoformación, los estudiantes en formación docente podrían consultarlo de manera autónoma para reflexionar sobre dificultades específicas de su práctica.

Más allá de la UNAE, el blog tiene potencial de uso en otras carreras de pedagogía —Educación Inicial, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Especial— dado que las situaciones críticas documentadas, como la gestión del aula, la claridad instruccional y el manejo de imprevistos, son transversales a los distintos contextos de práctica. La transferibilidad del modelo se fundamenta en lo que Ria y Leblanc (2011) señalan sobre la video-formación basada en situaciones auténticas: permite a los estudiantes en formación docente reconocerse en la experiencia de otros independientemente del contexto específico, generando procesos de identificación y aprendizaje a partir de situaciones compartidas.

La sostenibilidad del blog no depende de financiamiento continuo ni de mantenimiento técnico especializado: la plataforma Odoo garantiza alojamiento gratuito sin fecha de caducidad, y la gestión de contenidos puede ser realizada por cualquier usuario con acceso de administrador mediante una interfaz intuitiva. El diseño técnico permite además incorporar nuevos contenidos sin dificultad, lo que abre la posibilidad de que investigaciones futuras desarrolladas en la misma línea contribuyan al repositorio, siempre respetando los estándares éticos establecidos —consentimiento informado, anonimato y uso exclusivamente formativo— y la estructura metodológica que orienta el blog.

No obstante, es necesario reconocer que la efectividad pedagógica del recurso no puede afirmarse de manera definitiva en el marco de esta investigación. El blog surge como una propuesta fundamentada en los hallazgos empíricos del estudio y en los principios teóricos de la video-formación, sin embargo, no fue sometido a validación por expertos ni a pilotaje con usuarios. Su pertinencia real como herramienta formativa quedará sujeta a la verificación que futuras investigaciones puedan aportar, idealmente mediante procesos de implementación sistemática, recogida de evidencias sobre su uso y evaluación de su impacto en los procesos reflexivos de los estudiantes en formación docente que lo utilicen.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFERENCIAS

Conclusiones

Este TIC tuvo como propósito analizar cómo la metodología Néopass@ction contribuye a la comprensión de las situaciones críticas, los procesos de reflexión y la relación teoría-práctica en estudiantes en formación docente de la carrera de Educación Básica durante sus prácticas pedagógicas. Los hallazgos confirman que el dispositivo videográfico, articulado con las tres modalidades de confrontación, es una herramienta formativa de alto valor para hacer visible lo que la inmediatez del aula oculta, siempre que esté acompañado de mediación pedagógica estructurada y tiempos curriculares destinados específicamente al análisis reflexivo.

El análisis videográfico permitió identificar situaciones críticas que los practicantes no habían percibido durante la clase ni podían recuperar con precisión desde el recuerdo. Las de mayor densidad crítica se concentraron en las transiciones entre actividades, los episodios de confusión instruccional y el manejo de dinámicas lúdicas o colaborativas, momentos en que el aula exige respuestas inmediatas. Lejos de constituir fracasos individuales, estas situaciones reflejan las tensiones propias y esperables del proceso de aprender a enseñar en contextos reales y complejos.

Las tres modalidades de confrontación generaron procesos reflexivos diferenciados y complementarios. La autoconfrontación activó la toma de conciencia sobre errores concretos al confrontar la autopercepción con la evidencia observable; la coconfrontación entre pares validó los hallazgos intersubjetivamente y transformó la evaluación en un ejercicio colaborativo; la aloconfrontación experta amplió el marco interpretativo hacia aspectos que ni los practicantes ni sus pares lograban detectar desde adentro. En conjunto, la reflexión transitó desde una mirada centrada en lo que el docente hizo hacia una comprensión progresiva de lo que los estudiantes aprendieron como consecuencia de esas decisiones, aunque tendió a permanecer en un nivel técnico-procedimental sin llegar a interrogar los fundamentos pedagógicos más profundos que orientaron la acción.

Las percepciones de los estudiantes en formación docente sobre sus propias decisiones revelan que la brecha entre el conocimiento declarativo y el desempeño situado no responde a una carencia de formación teórica, sino a la distancia estructural entre los ritmos reflexivos y las demandas de respuesta inmediata que impone el aula real. Ambos practicantes enuncian con fluidez los principios del constructivismo y las metodologías activas, aunque bajo presión

reproducen esquemas transmisivos, priorizan el control disciplinario como causa de los problemas y raramente cuestionan si el diseño pedagógico de sus actividades fue coherente con los aprendizajes que buscaban promover. Esto evidencia que cuestionar los propios fundamentos pedagógicos es el nivel reflexivo más difícil de alcanzar y el que más mediación y tiempo sostenido requiere, razón por la cual la video-formación debe concebirse como un proceso continuo y no como una intervención puntual.

Como respuesta concreta a los hallazgos, el blog educativo Reflexitu sistematiza las cápsulas videográficas del estudio organizadas según las tres modalidades de confrontación, articulando los principios de autenticidad, reflexión mediada y multiperspectividad propios de Néopass@ction con el MEP de la UNAE. Este recurso no pretende sustituir el acompañamiento tutorial, sino complementarlo ofreciendo un repositorio accesible de situaciones auténticas de práctica que pueda ser utilizado de manera recurrente en distintos momentos formativos. Su efectividad pedagógica real quedará sujeta a la verificación que futuras investigaciones aporten mediante procesos de implementación sistemática y evaluación de impacto.

No obstante, los alcances de este estudio deben leerse con la cautela que impone su propia naturaleza: dos participantes en un contexto institucional específico y un ciclo formativo acotado temporalmente. Esas condiciones permiten profundidad interpretativa, aunque no generalización. Lo que el estudio deja abierto es igualmente relevante: se necesitan investigaciones longitudinales que documenten si las comprensiones alcanzadas mediante la video-formación se traducen en transformaciones estables de la práctica, estudios que amplíen la implementación de Néopass@ction a otras carreras pedagógicas de la UNAE, y procesos de validación del blog Reflexitu con usuarios reales que permitan evaluar su impacto formativo concreto.

Este TIC aporta evidencia concreta sobre la pertinencia y los límites de la video-formación en el contexto de la formación inicial docente ecuatoriana, un campo aun escasamente documentado desde investigaciones empíricas situadas. Los hallazgos señalan que la transformación de la práctica pedagógica no se produce por la acumulación de conocimiento teórico ni por la experiencia práctica aislada, sino en el espacio reflexivo que se abre entre ambas cuando existe un dispositivo que las articula. Néopass@ction demuestra ser coherente con ese propósito, y su implementación sistemática en las PPP de la UNAE representa una oportunidad concreta para cerrar la brecha que este estudio documenta.

En cuanto al uso de la video formación como herramienta de análisis de la práctica docente los hallazgos confirman que el registro videográfico constituye un dispositivo de objetivación de alto valor formativo cuando se articula con mediación pedagógica experta. Las cápsulas videográficas produjeron efectos diferenciados según la modalidad de confrontación empleada, la autoconfrontación activó la forma de conciencia sobre aspectos imperceptibles durante la acción; la coconfrontación transformó la evaluación individual en proceso colaborativo; y la aloconfrontación amplió el marco interpretativo hacia dimensiones que los propios participantes no lograban detectar desde adentro. Sin embargo, la video formación no produce por sí sola transformaciones pedagógicas profundas requiere tiempos curriculares destinados específicamente al análisis reflexivo, formación de los mediadores en los fundamentos metodológicos, y continuidad entre ciclos formativos.

5.1. Limitaciones y Recomendaciones

Limitaciones

Los alcances de esta investigación deben leerse con la cautela que impone su naturaleza metodológica. La muestra de dos participantes permite profundidad interpretativa pero no generalización, por lo que los hallazgos son válidos para los casos estudiados y transferibles como hipótesis de trabajo, no como afirmaciones universales. El alcance temporal, circunscrito a un ciclo formativo, no permitió documentar si los cambios observados en la manera de concebir la enseñanza se traducen en transformaciones estables en ciclos posteriores, lo que abre una línea valiosa para investigaciones futuras.

El estudio se desarrolló en un contexto institucional específico, lo que sugiere la necesidad de adaptaciones antes de transferir los hallazgos a otros escenarios formativos. El equipamiento tecnológico fue provisto por las investigadoras, condición que plantea interrogantes sobre la sostenibilidad del dispositivo donde el acceso a tecnología requiere gestión institucional propia. Finalmente, el blog Reflexitu es una propuesta fundamentada empíricamente pero pendiente de validación con expertos y usuarios, lo que representa una oportunidad concreta para investigaciones que continúen esta línea.

Recomendaciones

Para la formación inicial docente en la UNAE

Los hallazgos evidencian el alto potencial formativo que tiene el principio de reflexión sobre la práctica cuando se operacionaliza mediante dispositivos concretos de análisis videográfico, en coherencia con lo que el modelo institucional ya propone. Se recomienda enriquecer esos espacios incorporando protocolos estructurados que orienten la observación hacia preguntas que interpelan las decisiones pedagógicas, profundizando la intención formativa que la UNAE promueve. Potenciar la articulación entre tutores académicos y profesionales mediante protocolos de retroalimentación compartidos permitiría además ofrecer a los practicantes orientaciones más coherentes y conectadas con los principios pedagógicos institucionales.

Para la implementación de Néopass@ction en futuras prácticas preprofesionales

La metodología produce procesos reflexivos de alto valor cuando está acompañada de mediación experta. Se recomienda desarrollar formación específica para quienes conducen las sesiones de confrontación, asegurando que dominen los fundamentos metodológicos y las técnicas de interrogación que activan la reflexión profunda. La implementación requiere además condiciones concretas que fortalecerían su sostenibilidad: espacios adecuados, acceso a equipamiento tecnológico, tiempos curriculares destinados al análisis y criterios claros de selección de cápsulas que concentren los momentos de mayor densidad crítica.

Para futuras investigaciones

El estudio abre oportunidades concretas para seguir construyendo conocimiento en este campo. Se recomienda realizar estudios longitudinales que documenten si las comprensiones alcanzadas mediante la videoformación se traducen en transformaciones estables de la práctica e identificar qué condiciones favorecen ese tránsito del saber al hacer. Asimismo, se recomienda validar y pilotar el blog Reflexitu con usuarios reales para evaluar su pertinencia formativa, y explorar la implementación de Néopass@ction en otras carreras pedagógicas de la UNAE para determinar si las situaciones críticas documentadas son transversales o requieren adaptaciones disciplinares específicas.

8. Referencias bibliográficas

Araujo, I., Paladines, D., Reyes, J., Maza, J., Ochoa, G., y Naranjo, M. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos: Efectos en el Pensamiento Crítico y las Habilidades Colaborativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 3311-3327.* https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12695

Arguedas-Ramírez, A., y Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare, 25(3), 339-356.* https://doi.org/10.15359/ree.25-3.18

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).* Registro Oficial Suplemento 417, 31 de marzo de 2011. https://www.educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/

Baecher, L., Kung, S., Jewkes, A. M., y Rosalia, C. (2018a). The role of video analysis in teacher preparation: A review of research. *The Teacher Educator, 53*(4), 415-433. https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1516048

Baecher, L., Kung, S., Laleman Ward, S., & Kern. (2018b). Facilitating Video Analysis for Teacher Development*: A Systematic Review of the Research. Journal of Technology and Teacher Education, 26*(2), 185-216. https://academicworks.cuny.edu/hc_pubs/472

Bardin, L. (1991). Análisis de contenido (3.ª ed.). Akal.

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado* (1ª ed.). Ediciones El Buen Aire / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Berciano, A., Salgado, M., y Alsina, Á. (2024). Selección y análisis de vídeos en la formación inicial del profesorado de educación matemática infantil: rúbrica R4. *Uniciencia, 38*(1), 172-187. https://doi.org/10.15359/ru.38-1.10

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 Fédération*

Wallonie-Bruxelles [Tesis doctoral, Universito catholique de Louvain]. DIAL UCLouvain. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:274056

Blondeau, M., Lambert, F., Moncarey, C., y Van Nieuwenhoven, C. (2025). Néopass Pasantías, una plataforma de videosoporte para la formación inicial de docentes de Educación Primaria en Bélgica: presentación de la plataforma en línea. En L. D'Aubeterre & L. Ria (Coords.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass*. Editorial UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/122/309/604

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Calle García, T., y Valarezo Encalada, C. (2025). La autorreflexión de la práctica docente en Educación Inicial: una dialógica especular. En L. D'Aubeterre & L. Ria (Eds.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 181-193). Editorial UNAE.

Christofferson, M., y Sullivan, A. L. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools, 52*(3), 248-264. https://doi.org/10.1002/pits.21819

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education, 66*(3), 261-271. https://doi.org/10.1177/0022487114552028

Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico.* https://www.ces.gob.ec/

Contreras, C., Monereo, C., y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos, 36*(2), 63-81. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200004

Costa, V. A., y del Río, L. S. (2016). La articulación en la enseñanza. En C. Giordano & G. Morandi (Eds.), *1ª Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública:*

Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61283/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

D'Aubeterre Alvarado, L. A., González Téllez, S. J., y Flores Chuquimarca, D. K. (2025). 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. En L. D'Aubeterre y L. Ria (Eds.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 235-252). Editorial UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/122

D'aubeterre Alvarado, L. A., y Castellanos Gómez, R. (2020). Néopass@ction: Una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1485–1493). Editorial Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/346345727_NEOPASSCTION_UNA_EXPERIENCIA_COLABORATIVA_DE_VIDEO-_FORMACION_CON_DOCENTES_DE_EDUCACION_INTERCULTURAL_BILINGUE_ECUADOR

Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.

Davini, M. C. (2015*). La formación en la práctica docente*. Paidós.

Del Río-Fernández, J. L. (2021). La Lesson Study como estrategia formativa para aprender a enseñar en la universidad: Algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Revista Complutense de Educación, 32*(2), 171-180. https://doi.org/10.5209/rced.68205

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa* (M. E. Perrone, Trad.). Gedisa.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Díaz Barriga , Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos, 42*(169), 160-179. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478

García, M., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea

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. https://doi.org/10.13128/formare-15126

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

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

Kuckartz, U., y Rädiker, S. (2019*). Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8

Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65–84). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction platform based on modeling of beginning teachers' activity. *Design and Technology Education: An International Journal, 19*(2). ⟨halshs-01092870⟩

Leblanc, S., y Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Éds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative* (pp. 205–213). De Boeck. https://hal.science/hal-00804083v1

Ledesma Fajardo, S. M., y Matute Nicolalde, M. G. (2023). *La video-formación para el fortalecimiento de la práctica docente dentro del Ámbito Relaciones lógico-matemáticas de la Unidad Educativa Manuel J. Calle* [Trabajo de titulación de grado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio UNAE. https://repositorio.unae.edu.ec/items/0383d429-d585-4d1a-92eb-f242b076ea6a

Liston, D., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Morata.

Lucken, L., Luccas, S., y San Martín, J. (2025). Entre prescripción y trabajo real: aportes de Néopass@ction a la formación de profesores en el contexto brasileño. En L. D'Aubeterre & L. Ria (Coords.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass*. Editorial UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/122/309/604

Lussi Borer, V., y van Brederode, M. (2025). Uso de la videoformación en el acompañamiento del desarrollo profesional de los y las docentes en Suiza. En L. D'Aubeterre & L. Ria (Coords.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass.* Editorial UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/122/309/604

Márquez Jiménez, A. (2024). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29*(100), 165-189. https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1584

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación* (1.ª ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Mendieta-Chacha y Zambrano-Vacacela. (2024). *Aportes de la plataforma Néopass@ction a la formación inicial de docentes: percepciones de investigadores de la Universidad Nacional de Educación*. En L. D'Aubeterre & L. Ria (Eds.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 163-180). Editorial UNAE. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Zambrano-Vacacela/publication/390201918_Capitulo_6_Aportes_de_la_plataforma_Neopass_ction_a_la_formacion_inicial_de_docentes_percepciones_de_investigadores_de_la_Universidad_Nacional_de_Educacion/links/67e4278443ec6369e2ff5991/Capitulo-6-Aportes-de-la-plataforma-Neopass-ction-a-la-formacion-inicial-de-docentes-percepciones-de-investigadores-de-la-Universidad-Nacional-de-Educacion.pdf

Mendieta-Chacha, C., Ullauri-Ullauri, J., y Mejía-Cajamarca, P. (2024). Néopass@ction: una plataforma para la formación y reflexión de la práctica docente. En *Trabajo docente en tiempos de crisis* (pp. 469-486). Editorial Abya-Yala. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/29315/31/Néopass%40ction.pdf

Mohamadi Zenouzagh, Z. (2022). The effect of professional teaching videos induction and online focused group discussion on the development of teacher competences. *Educational Research for Policy and Practice, 21*(4), 465–488. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09318-z

Mollo, V., y Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics, 35*(6), 531-540. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003

Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación, 21*(3), 237-256. https://doi.org/10.1174/113564009789052343

Morales Astudillo, J. A., y Ordoñez Urgilés, J. A. (2022). Formación y autorreflexión docente como experiencia para la transformación en Educación Inicial. En L. D'Aubeterre & L.

Ria (Eds.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 195–217). Editorial Unae. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/122

Onofre Galindo, R. Á., Cabanilla Concha, F. S., y Pizarro Asencio, P. G. (2025). La brecha entre teoría y práctica en la formación docente: Retos y perspectivas. *Sinergia Académica, 8*(7), 472-486. https://doi.org/10.51736/sa787

Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L. L., y Ullauri-Ullauri, J. I. (2025). El video como recurso para la reflexión docente en procesos de formación e investigación educativa. En L. D'Aubeterre & L. Ria (Eds.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 111-129). Editorial UNAE. https://www.researchgate.net/publication/390201374

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó / Colofón.

Picard, P., y Ria, L. (2011). Neopass@ction : un outil de formation pour les enseignants débutants. In P. Picard & L. Ria (Éds.), *Les enseignants débutants : un défi pour les systèmes éducatifs* (pp. 119–130). ENS de Lyon. https://hal.science/hal-00804088

Poquet, O., Lim, L., Mirriahi, N., y Dawson, S. (2018). Video and learning: A systematic review (2007–2017). In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (LAK '18) (pp. 151–160). ACM. https://doi.org/10.1145/3170358.3170376

Portilla Faicán, G., Sánchez Narváez, J. E. ., Saquicela Maldonado, C. E. ., y Miranda Quizhpe, D. C. . (2025). Prácticas Pedagógicas: enfoques epistemológicos regionales paradigmáticos en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe. *Revista Española de Educación Comparada,* (47), 583–601. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.41326

Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L., y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional UNAE. Universidad Nacional de*

Educación. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction : genèse et usages. *Recherche et formation*, (75), 127–130. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2190

Ria, L. (2020). Comprendre les situations professionnelles des enseignants pour concevoir des environnements numériques d'aide à leur transformation : le programme technologique Néopass©. In J. Thievenaz, J.-M. Barbier, & F. Saussez (Éds.), *Comprendre/Transformer* (pp. 351–364). Peter Lang. https://hal.science/hal-03910008v1

Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass©. In *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. https://hal.science/hal-03909681

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., y Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, (51), 43–56. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.477

Ria, L., Serres, G., y Leblanc, S. (2010). De la video observación a la observación in situ del trabajo docente en situaciones difíciles: un estudio de los efectos en los estudiantes de magisterio. *Revista Suiza de Investigación Educativa* , *32* (1), 105-120. https://doi.org/10.24452/sjer.32.1.4828

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), 88–106. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Ria, L., y Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & éducations*, (7), 99–114. https://hal.science/hal-00803963

Rosales López, C. (2015). Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores. *Tendencias Pedagógicas, 24*, 387–400. https://doi.org/10.15366/tp2014.24.024

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), 168–187. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698201700040016

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Schön, D. A. (1987a). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1987b). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Sim, J. W., & Hew, K. F. (2010). The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. *Educational Research Review, 5*(2), 151-163. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.01.001

Sumba Arévalo, V. M. (2019). Reconstruir el pensamiento práctico desde la profesionalización docente en la UNAE, prácticas de desarrollo profesional. *In Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos* (pp. 209-218). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

Ullauri-Ullauri, J. I. (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. https://hdl.handle.net/2445/211487

Ullauri-Ullauri, J. I., y Mejía-Cajamarca, P. (2025). Diseño de una plataforma virtual inclusiva para la formación docente: una experiencia Néopass@ction. En L. D'Aubeterre & L. Ria (Eds.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 131-161). Editorial UNAE. https://www.researchgate.net/publication/390174204

UNESCO-OREALC. (2018). *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Universidad Nacional de Educación. (2024). *Modelo Educativo-Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada, 22*, 185-206. https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la reflexión pedagógica* (E. Sanz Aisa, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1991)

Vanegas, C. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional, 58*(1), 115-138. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143

Washima Zhunio, M. E., y Narváez, J. P. (2021). *Laboratorio de aproximación diagnóstica: espacio creativo-articulador entre práctica preprofesional y modelo pedagógico*

UNAE. En *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad* (pp. 103–112). Universidad Nacional de Educación (UNAE). https://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1839

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications, Inc.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771136

ANEXOS

Anexo 1 Diarios de campo reflexivos de las tres parejas pedagógicas

Fecha: 5/11/2024

Semana: 2

SECCIÓN 1: Continuidad reflexiva	
¿Cuáles fueron los principales aprendizajes registrados en mi diario anterior?	Los principales aprendizajes que tuvimos fueron que cada niño tiene su forma de aprender y que nosotras teníamos que adaptarnos. También vimos que la profe Carolina usa canciones y eso funciona super bien. Otro aprendizaje fue que los niños como Mateo necesitan más atención personal. En ese momento solo observábamos y ayudábamos poco, pero ahora estamos más involucradas.
¿Qué aspectos de mi reflexión anterior siguen vigentes y cuáles han cambiado?	Seguimos pensando que es importante ser pacientes con los niños y explicarles de diferentes maneras. Lo que ha cambiado es que ya no tenemos tanto miedo de participar en la clase. La profe nos ha dado más confianza y ahora podemos proponer algunas actividades cortas. También antes creíamos que solo debíamos ayudar cuando los niños no entendían, pero ahora vemos que podemos prevenir esas situaciones si estamos más atentas a las señales que dan.
¿Qué acciones implementé con base en mis reflexiones previas y cuáles fueron sus efectos?	Empezamos a preparar materiales extra para apoyar a los niños que terminan rápido o los que van más lento. Por ejemplo, yo Gladys hice unas tarjetas con imágenes y palabras para Mateo y otros niños que les cuesta identificar las vocales, y funciono bastante bien porque ahora pueden relacionar cada vocal con una imagen que les gusta. Jenny preparó un juego de memoria con sílabas que ha usado con los niños que terminan primero, así no se aburren ni distraen a los demás. La profe se sorprendió positivamente y nos pidió más ideas para las próximas clases.

SECCIÓN 2: ANÁLISIS DE LA TENSIÓN TEORÍA-PRÁCTICA	
¿Qué conceptos/teorías educativas pueden ayudarme a comprender las situaciones observadas?	Los estilos de aprendizaje que vimos en la universidad nos ayudan a entender por qué algunos niños aprenden mejor con canciones (auditivos) y otros necesitan ver ejemplos (visuales). La teoría de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo se ve cuando los niños que entienden más rápido ayudan a los otros. También la estuvimos investigando y viendo sobre la teoría de Gardner sobre inteligencias múltiples nos sirve para ver que cada niño tiene fortalezas diferentes. Aunque conocemos de los ritmos y estilos de aprendizaje nuestro tutor nos ha ido que no es información tan científica o fiable, pero hemos también buscado por ahí.
¿Cuáles son las principales diferencias entre lo aprendido teóricamente y lo que observo en el aula?	En la teoría todo parece más fácil y ordenado, pero en el aula hay muchas cosas pasando al mismo tiempo. Por ejemplo, en los libros dice que hay que dar instrucciones claras y listo, pero en la práctica aunque la profe explica bien, siempre hay niños que no entienden o que se distraen. También la teoría dice que hay que hacer planes individualizados, pero con 25 niños es difícil atender a cada uno todo el tiempo. La profe hace lo que puede pero no siempre alcanza el tiempo para todo lo que dicen los libros.

Grado: : 2do de Básica

Fecha: 29/10/2024

Semana: 1

SECCIÓN 1: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	Nuestro primer dia fue emocionante, llegamos con muchos nervios y expectativas y no sabíamos si nuestra docente sería buena con nosotros o no. La escuela no era muy grande, pero distribuían bien el espacio para las canchas, aunque no había áreas verdes y creemos que eso dificultaba que los niños pudieran hacer proyectos o algo. Cuando entramos al aula, la profe Carolina nos presentó a los niños. Ellos nos miraban raro al principio pero luego algunos se reían y otros nos saludaban con la mano. La clase era de Lengua, estaban viendo las vocales. La profe usaba canciones y los niños cantaban super contentos. Nos dijo que camináramos por el aula para ver si los niños estaban haciendo bien la tarea de colorear las vocales. Vi que había un niño, Mateo, que solo rayaba la hoja y no hacía nada. Jenny se acercó para ver que le pasaba y me dijo que no entendía. Le expliqué otra vez y pude ayudarle un poco

Anexo 2

Planificaciones microcurriculares de las tres parejas pedagógicas

Ministerio de Educación

Reinventar el texto literario (leyenda) y relacionarlo con el contexto cultural propio de su entorno. Ref. LL.3.5.5.	Reinventa texto literario (leyenda), reconociendo la fuente original, los relaciona con el contexto propio de su entorno y diversos medios (dramatización) Ref. I.LL.3.8.1.	**Anticipación** - Actividad lúdica "El teléfono descompuesto" -Organizados en una o varias filas se trasmitirá un mensaje original de uno por uno hasta llegar al final la frase que llegue al final será escrita en la pizarra – Participación en lluvia de ideas en base a las siguientes preguntas -¿Cuáles son las partes de una leyenda? -¿Qué entienden por la palabra reinventar? **Construcción** - Definición de lo que es reinventar	Cartulina A4 -Pizarra y marcadores -Proyector/diapositivas -Pizarra y marcadores -Proyector/diapositivas https://www.canva.com/design/DAFpCZY61So/lTyoXVIYAT5dbwirgTtChg/edit?utm_content=DAFpCZY61So&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton -Presentación https://www.canva.com	

APRENDIZAJE DISCIPLINAR	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: **Desarrollar la capacidad de expresar fracciones a decimales y porcentajes, o viceversa, para explicar estos conocimientos en situaciones cotidianas.**	
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	**Expresan porcentajes, fracciones y decimales o viceversa, para explicar en situaciones cotidianas. Ref. (E.M.3.6.)**

DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE)	RECURSOS	ACTIVIDADES EVALUATIVAS (Técnicas e instrumentos)

Ministerio de Educación

M.3.1.45. Expresar porcentajes como fracciones y decimales, o fracciones y decimales como porcentajes, en función de explicar situaciones cotidianas.	Expresa fracciones como decimales o fracciones o viceversa; y explica la información en contextos reales. Ref. (I.M.3.6.2.)	**ANTICIPACIÓN** -Activación de conocimientos previos respondiendo las siguientes preguntas: • ¿Dónde han visto el símbolo %? • ¿Qué creen que significa tener un 50% de descuento en una tienda? • ¿En qué lugares podemos observar números decimales (por ejemplo, en dinero, notas o medidas)? • ¿Qué representa ½ en una receta o en una porción de comida? • ¿Recuerdan cuánto es ½ o 0,5? ¿Creen que se relaciona con	-Video educativo -Pizarra y marcadores -Computadora o proyector -Papelógrafo con imágenes cotidianas	**Técnica:** Observación directa **Instrumento:** Lista de cotejo

Anexo 3 Entrevista semiestructurada a las tres parejas pedagógicas

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE DOCENCIA

NOMBRE:

FECHA:

1 ¿Cuál ha sido el choque más fuerte entre lo que aprendiste en la universidad y lo que encontraste al entrar por primera vez al aula real?

2 ¿Qué teoría pedagógica intentaste aplicar fielmente y descubriste que era imposible de ejecutar en tu contexto actual?

3 ¿ Ante la falta de un tutor o guía presente, ¿cómo has tomado decisiones críticas en el aula sin sentir que estabas improvisando sin fundamento?

4 ¿En qué momento sentiste que la "planificación perfecta" de la facultad se desmoronó y qué criterio personal usaste para salvar la clase?

5 ¿Qué competencias sientes que la universidad omitió por completo y que ahora consideras vitales para sobrevivir al día a día docente?

6 ¿Cómo describes el sentimiento de soledad pedagógica cuando enfrentas un problema conductual o de aprendizaje y no tienes a quién consultar en el centro?

7 ¿De qué manera realizas tu autoevaluación al terminar el día para distinguir entre un "mal día" y una "falla en tu estrategia didáctica"?

9 Si tuvieras que señalar la mayor carencia en el acompañamiento que has recibido, ¿sería técnica, emocional o administrativa?

10 ¿Ante la desconexión que vives, ¿qué acciones concretas has tomado por cuenta propia para investigar y resolver los vacíos que la formación académica te dejó?

Anexo 4

Guía de observación

UNAE

Guía de observación no participante

Nombre del observador:	
Nombre del practicante:	
Grado en donde ocurre la observación:	
Fecha de elaboración:	
Título:	

Categoría	Subcategoría	Indicador	Ítem	Sí	No
Formación inicial docente	Modelos de formación docente en la UNAE	Reconocimiento del proceso de construcción de la identidad profesional docente	Muestra seguridad al asumir el rol docente frente al grupo.		
			Establece normas y expectativas de convivencia de manera autónoma.		
			Se comunica con claridad, utilizando un lenguaje pedagógico adecuado.		
	Modelo de competencias profesionales	Identificación y uso de estrategias de mejora continua	Ajusta tiempos de las actividades cuando identifica dificultades en el aula		
			Modifica o adapta actividades o estrategias frente a situaciones inesperadas		
			Busca apoyo o retroalimentación con tutor o pares frente a dilemas pedagógicos.		
	Plan de práctica preprofesional (Noveno semestre – UNAE)	Desarrollo de destrezas en gestión de aula	Gestiona adecuadamente el clima de aula y mantiene la atención de los estudiantes.		
		Desarrollo de destrezas en planificación	Emplea estrategias didácticas que se ajustan al nivel de desarrollo y características del grupo		
			Emplea estrategias didácticas coherentes con el contenido a enseñar		
			El desarrollo de la clase guarda relación con la planificación presentada.		

UNAE

		Desempeño del rol docente en formación mediante procesos de acompañamiento, ayuda y experimentación pedagógica.	Interactúa pedagógicamente con los estudiantes (guía, retroalimenta, aclara dudas).		
			Propone espontáneamente alternativas o modificaciones creativas a las estrategias de enseñanza planificadas		
Relación teoría–práctica en el contexto de práctica preprofesional	Integración curricular teoría–práctica	Aplicación de conceptos teóricos en la resolución de situaciones de aula	Justifica decisiones pedagógicas a partir de conceptos conocidos en la formación.		
			Usa recursos y estrategias coherentes con enfoques pedagógicos estudiados.		
		Identificación de brechas o contradicciones entre los saberes académicos y las exigencias del aula	Se evidencian tensiones o contradicciones entre los enfoques teóricos aprendidos y las demandas reales del aula		

Tiempo (minutos)	Observaciones
1.	
2.	
3.	
4.	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 5

Guía de entrevista inicial

Guía de entrevista inicial

"Muy buenas tardes. Mi nombre es Salome Solorzano y mi compañera Gabriela Pesántez, estudiantes de noveno ciclo de la carrera de educación básica, y nos encontramos realizando una investigación titulada Neopass@ction como metodología para analizar la reflexión y la relación teoría–práctica en la formación inicial docente: estudio de caso en Educación Básica

La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

Si en algún momento desea detenerse o no responder alguna pregunta, puede hacerlo sin problema. ¿Está de acuerdo en continuar con la entrevista?" Nos autoriza a grabar?"

"La reflexión pedagógica como proceso formativo"

Subcategoría	Indicador	Preguntas
La reflexión posterior a la acción	Reconstrucción crítica de las experiencias pedagógicas relatadas por los docentes en formación	¿Con qué frecuencia reflexiona sobre lo que ocurre en sus clases?
		Cuando finaliza una clase, ¿cómo analiza lo que sucedió para identificar aciertos y aspectos a mejorar?
		Después de desarrollar una clase, ¿sobre qué aspectos de su práctica suele reflexionar con mayor profundidad? ¿Por qué?
		Cuando reflexiona sobre su práctica, ¿qué aspectos teóricos, experiencias o referentes toma como base para analizar lo ocurrido?
		¿Qué dificultades o limitaciones enfrenta al momento de reflexionar sobre su práctica docente?

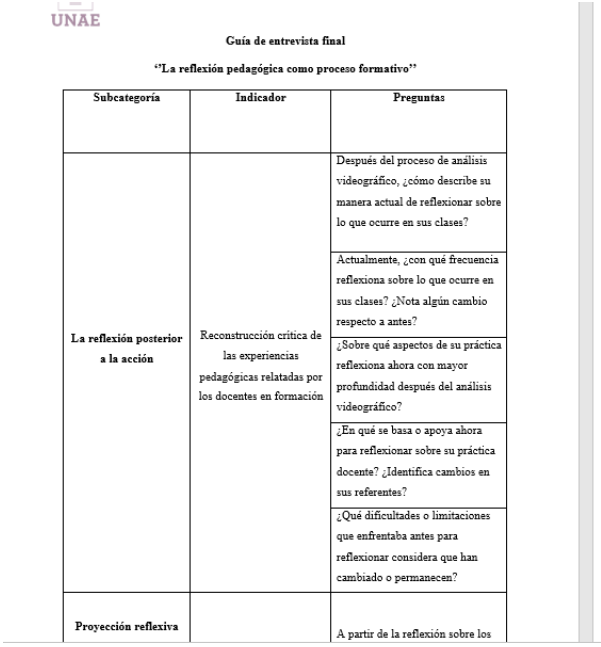
"Estudiantes en formación inicial docente"

Subcategoría	Indicador	Pregunta
Modelos de Formación Docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)	Reconocimiento del proceso de construcción de la identidad profesional docente.	¿Cómo concibe actualmente la identidad profesional docente que está construyendo?
	Valoración de la práctica preprofesional como espacio de aprendizaje profesional.	¿Qué aprendizajes considera que le aporta la práctica preprofesional en su formación inicial y como futuro docente?
Modelo de competencias profesionales	Articulación de los conocimientos teóricos en la práctica de aula	¿De qué manera considera que los conocimientos adquiridos en la universidad se articulan con lo que enfrenta en el aula?
	Evidencia de la reflexión crítica sobre situaciones problemáticas de la práctica	Cuando enfrenta dificultades en clase, ¿cómo analiza su actuación para comprender qué mejorar?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 6

Guía de entrevista final

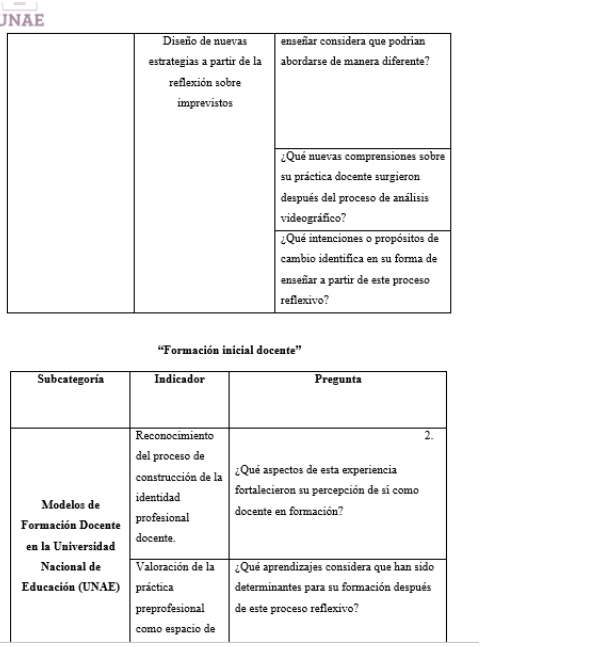


UNAE

Guía de entrevista final

"La reflexión pedagógica como proceso formativo"

Subcategoría	Indicador	Preguntas
La reflexión posterior a la acción	Reconstrucción crítica de las experiencias pedagógicas relatadas por los docentes en formación	Después del proceso de análisis videográfico, ¿cómo describe su manera actual de reflexionar sobre lo que ocurre en sus clases?
		Actualmente, ¿con qué frecuencia reflexiona sobre lo que ocurre en sus clases? ¿Nota algún cambio respecto a antes?
		¿Sobre qué aspectos de su práctica reflexiona ahora con mayor profundidad después del análisis videográfico?
		¿En qué se basa o apoya ahora para reflexionar sobre su práctica docente? ¿Identifica cambios en sus referentes?
		¿Qué dificultades o limitaciones que enfrentaba antes para reflexionar considera que han cambiado o permanecen?
Proyección reflexiva		A partir de la reflexión sobre los



UNAE

	Diseño de nuevas estrategias a partir de la reflexión sobre imprevistos	enseñar considera que podrían abordarse de manera diferente?
		¿Qué nuevas comprensiones sobre su práctica docente surgieron después del proceso de análisis videográfico?
		¿Qué intenciones o propósitos de cambio identifica en su forma de enseñar a partir de este proceso reflexivo?

"Formación inicial docente"

Subcategoría	Indicador	Pregunta
Modelos de Formación Docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)	Reconocimiento del proceso de construcción de la identidad profesional docente.	2. ¿Qué aspectos de esta experiencia fortalecieron su percepción de sí como docente en formación?
	Valoración de la práctica preprofesional como espacio de	¿Qué aprendizajes considera que han sido determinantes para su formación después de este proceso reflexivo?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 7

Análisis documental Microplanificaciones curriculares P_1 y P_2 - Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE- Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR TRIMESTRAL
AÑO LECTIVO: 2025-2026

APRENDIZAJE DISCIPLINAR: Matemáticas

Tema: Sustracción o resta de números naturales de hasta seis cifras

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:
Calcular la diferencia de números naturales de hasta seis cifras, aplicando el proceso de resta de manera correcta, tanto en ejemplos sencillos como en situaciones de la vida cotidiana.

CRITERIOS DE EVALIACIÓN: Emplea de forma razonada estrategias de cálculo y los algoritmos de la sustracción de números naturales, en el planteamiento y solución de problemas. (Ref. CE.M.3.1.)

DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES EVALUATIVAS /TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
M.3.1.7. Reconocer términos de la sustracción, y calcular la diferencia de números naturales de seis cifras	Aplica estrategias para ensayar sustracciones de números de seis cifras, en la solución de situaciones cotidianas sencillas.	**Anticipación** Preguntas iniciales: - ¿Alguna vez han tenido que restar grandes cantidades, como cuando pagan algo o calculan cuánto les queda después de comprar algo?	TV del aula. Laptop Hojas Papel Bond Pinturas Lápiz	Hoja de Trabajo Coevaluación

PLANIFICACIÓN MICI
AÑO LEC

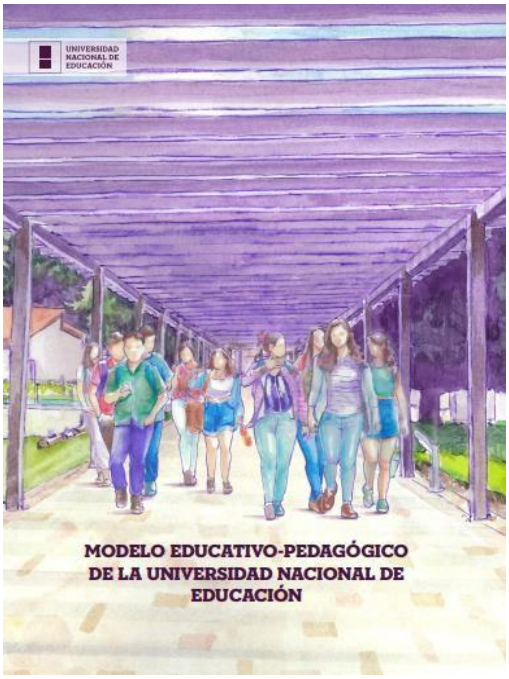
APRENDIZAJE DISCIPLINAR: Matemáticas.

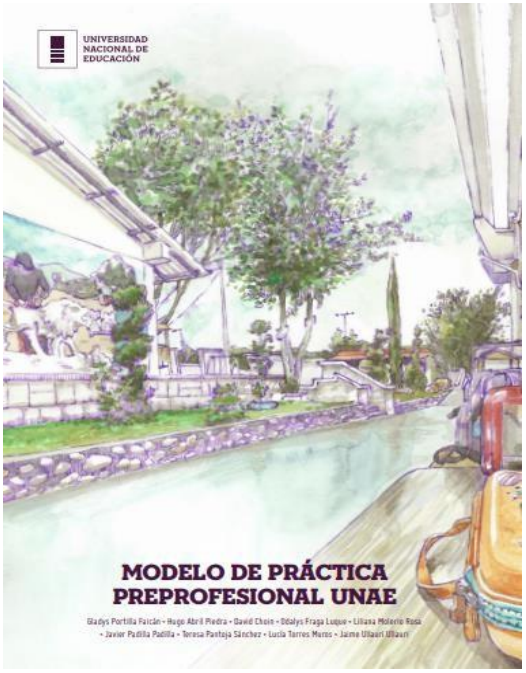
Tema: Productos Y Cocientes De

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: Aplicar estrategias de cálculo mental y 100 y 1000, con el fin de agilizar la resolución de operaciones matem

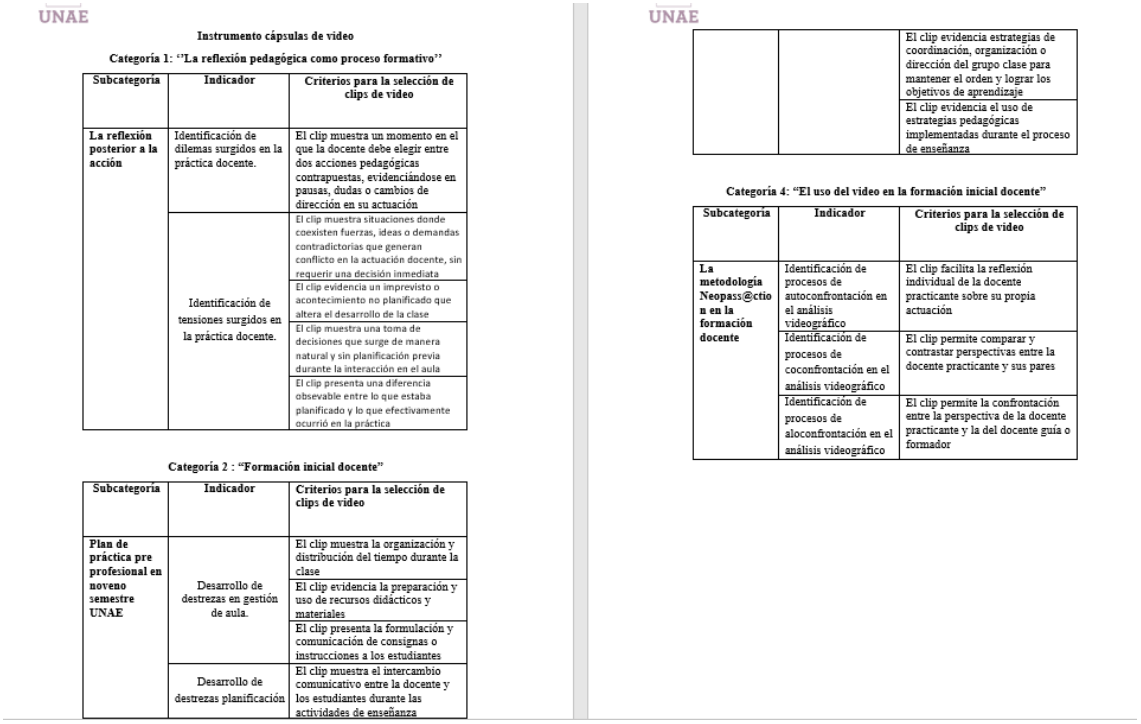
CRITERIOS DE EVALIACIÓN:
CE.M.3.1. Emplea de forma razonada la tecnología, estrategias de cá números naturales, en el planteamiento y solución de problemas, la c comprobación de resultados; explica con claridad los procesos utiliz

DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICA Y APRENDIZAJE
M.3.1.12. Calcular productos y cocientes de números naturales por 10, 100 y 1 000	Aplica estrategias de cálculo, de multiplicaciones con números naturales, y en la solución de situaciones cotidianas sencillas. (REF.I.M.3.1.1.) (I .3., I.4.).	**Anticipación** Reconstruyo los saberes previ -Se muestra imágenes de -se pregunta a los estudiar **esos valores?** **¿Quién le dio el superp** Presentación del tema de clas **multiplicaciones con números cotidianas sencillas.** **Detective de Patrones:**





Anexo 8 Matriz de validación Criterios para la selección de cápsulas de video



UNAE

Instrumento cápsulas de video

Categoría 1: "La reflexión pedagógica como proceso formativo"

Subcategoría	Indicador	Criterios para la selección de clips de video
La reflexión posterior a la acción	Identificación de dilemas surgidos en la práctica docente.	El clip muestra un momento en el que la docente debe elegir entre dos acciones pedagógicas contrapuestas, evidenciándose en pausas, dudas o cambios de dirección en su actuación
	Identificación de tensiones surgidos en la práctica docente.	El clip muestra situaciones donde coexisten fuerzas, ideas o demandas contradictorias que generan conflicto en la actuación docente, sin requerir una decisión inmediata
		El clip evidencia un imprevisto o acontecimiento no planificado que altera el desarrollo de la clase
		El clip muestra una toma de decisiones que surge de manera natural y sin planificación previa durante la interacción en el aula
		El clip presenta una diferencia observable entre lo que estaba planificado y lo que efectivamente ocurrió en la práctica

Categoría 2 : "Formación inicial docente"

Subcategoría	Indicador	Criterios para la selección de clips de video
Plan de práctica pre profesional en noveno semestre UNAE	Desarrollo de destrezas en gestión de aula.	El clip muestra la organización y distribución del tiempo durante la clase
		El clip evidencia la preparación y uso de recursos didácticos y materiales
		El clip presenta la formulación y comunicación de consignas o instrucciones a los estudiantes
	Desarrollo de destrezas planificación	El clip muestra el intercambio comunicativo entre la docente y los estudiantes durante las actividades de enseñanza

UNAE

		El clip evidencia estrategias de coordinación, organización o dirección del grupo clase para mantener el orden y lograr los objetivos de aprendizaje
		El clip evidencia el uso de estrategias pedagógicas implementadas durante el proceso de enseñanza

Categoría 4: "El uso del video en la formación inicial docente"

Subcategoría	Indicador	Criterios para la selección de clips de video
La metodología Neopass@ction en la formación docente	Identificación de procesos de autoconfrontación en el análisis videográfico	El clip facilita la reflexión individual de la docente practicante sobre su propia actuación
	Identificación de procesos de coconfrontación en el análisis videográfico	El clip permite comparar y contrastar perspectivas entre la docente practicante y sus pares
	Identificación de procesos de aloconfrontación en el análisis videográfico	El clip permite la confrontación entre la perspectiva de la docente practicante y la del docente guía o formador

Anexo 9

Guía de auto, co y aloconfrontación

AUTOCONFRONTACIÓN

CÁPSULA 2 - Repetición de instrucciones y pérdida de atención

1. ¿Qué estabas sintiendo emocional y físicamente cuando repetías las instrucciones y notabas que no te ponían atención?
2. ¿En qué momento pensaste en cambiar de estrategia? ¿O nunca lo consideraste?
3. ¿Consideraste detener todo y esperar silencio absoluto antes de dar las instrucciones? ¿Por qué sí o por qué no?
4. ¿Crees que dividir a los estudiantes en grupos antes de explicar fue una buena decisión? ¿Por qué?
5. Observando ahora el video, ¿qué estrategia diferente podrías haber usado para captar la atención ANTES de dar las instrucciones?
6. ¿Crees que los estudiantes entendieron finalmente las instrucciones?

CÁPSULA 3 - Entrega de materiales y pérdida de control

1. ¿En qué momento te diste cuenta de que habías perdido el control de la clase? ¿Qué sentiste?
2. ¿Por qué decidiste entregar los materiales en ese momento específico?
3. Cuando la niña volvió a preguntarte sobre la hoja, ¿pensaste que necesitabas aclarar nuevamente las instrucciones a todo el grupo?
4. Observando el video, ¿en qué momento hubieses podido retomar el control?
5. ¿Qué estrategia diferente usarías ahora para entregar materiales sin perder el control?
6. ¿Cómo afectó esa pérdida de control al desarrollo posterior de la clase?

CLIP 4 - Pausa para pensar el presupuesto

1. ¿Qué estabas pensando cuando te detuviste a pensar el número del presupuesto? ¿Notaste el silencio que se generó?
2. ¿Por qué elegiste específicamente 999,999? ¿Fue espontáneo o tenías razones didácticas?
3. Observando el video, ¿notaste si todos los estudiantes anotaron el presupuesto? ¿Verificaste?

CLIP 5 - Cierre abrupto antes del recreo

1. ¿Qué estabas sintiendo cuando decidiste cambiar de plan y mandarlos al recreo en lugar de continuar?
2. Cuando dijiste "no empezamos hasta que todos están en silencio" y luego desististe, ¿qué pasó en tu mente?
3. ¿Sentiste presión por el tiempo o frustración porque no funcionaba? ¿Cuál pesó más?
4. Cuando solo algunas filas respondieron "sí" a tu pregunta "¿está bien la resta?", ¿qué te indicó eso?
5. ¿Qué hubieses hecho si no existiera la presión del recreo?
6. ¿Cómo podrías haber cerrado mejor esos minutos finales, incluso con la limitación del tiempo?

CLIP 6 - Estudiante retraída en pizarra

1. En el video se observa que hubo estudiantes con la mano levantada. ¿Por qué decidiste llamar a una estudiante que no había levantado la mano?
2. ¿Qué sentiste cuando ella no escribía nada en el pizarrón y tuviste que ayudarle durante todo el ejercicio?
3. ¿Por qué decidiste hacer TÚ las llevadas en lugar de guiarla para que las hiciera ella?
4. Observando el video, ¿qué estrategia diferente podrías haber usado para que ella razonara e hiciera la resta por sí misma?
5. ¿Crees que Génesis realmente aprendió a resolver la resta y pudiera hacerlo después sola?
6. Cuando dijiste "vamos a ver si hizo bien Génesis", ¿qué efecto crees que tuvo esa frase en ella y en el resto del grupo?

CLIP 7 - Participación múltiple e imprevisto de la luz

1. ¿Qué sentiste cuando se fue la luz? ¿Consideraste suspender la actividad o continuar fue automático?
2. ¿Por qué decidiste usar la estrategia de que cada niño pusiera solo una parte de la resta?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 10 Validación por 3 expertos especialistas

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Luis Leonardo Zambrano Vacacela
Documento de identidad	1600361388

UNAE

Área de experiencia profesional	Educación
Años de experiencia en el área	10
Máximo Grado Académico	Doctor
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Docente
Firma	 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2968-1351 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=GgTfgeUAAAAJ&hl=es
Fecha	10/11/2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de observación no participante
Nombres y apellidos del experto	Luis Leonardo Zambrano Vacacela

UNAE

Documento de identidad	1600361388
Área de experiencia profesional	Educación
Años de experiencia en el área	10
Máximo Grado Académico	Doctor
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Docente
Firma	 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2968-1351 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=GgTfgeUAAAAJ&hl=es
Fecha 00/00/0000	10/11/2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Luis Leonardo Zambrano Vacacela

UNAE

Documento de identidad	1600361388
Área de experiencia profesional	Educación
Años de experiencia en el área	10
Máximo Grado Académico	Doctor
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Docente
Firma	 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2968-1351 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=GgTfgeUAAAAJ&hl=es
Fecha 00/00/0000	10/11/2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Luis Leonardo Zambrano Vacacela
Documento de identidad	1600361388
Área de experiencia profesional	Educación
Años de experiencia en el área	10

UNAE

Máximo Grado Académico	Doctor
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Docente
Firma	 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2968-1351 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=GgTfgeUAAAAJ&hl=es
Fecha	10/11/2025

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Documento de identidad	0103885109
Área de experiencia profesional	Educación Inclusiva
Años de experiencia en el área	11 años

UNAE

Máximo Grado Académico	Doctora en Educación
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Directora de la carrera de Educación Básica
Firma	PAULINA ELIZABETH MEJIA CAJAMARCA ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0871-8212 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=w4DcIBYAAAAJ&hl=es
Fecha 20/11/2025	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Documento de identidad	0103885109
Área de experiencia profesional	Educación Inclusiva
Años de experiencia en el área	11 años
Máximo Grado Académico	Doctora en Educación
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Directora de la carrera de Educación Básica
Firma	ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0871-8212 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=w4DcIBYAAAAJ&hl=es Firmado electrónicamente por: PAULINA ELIZABETH MEJIA CAJAMARCA Validar Documento con Firma©
Fecha 20/11/2025	

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Documento de identidad	0103885109
Área de experiencia profesional	Educación Inclusiva
Años de experiencia en el área	11 años
Máximo Grado Académico	Doctora en Educación
Nacionalidad	ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Directora de la carrera de Educación Básica
Firma	

UNAE

	ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0871-8212 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=w4DcIBYAAAAJ&hl=es
Fecha 20/11/2025	

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de observación

UNAE

Nombres y apellidos del experto	Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Documento de identidad	0103885109
Área de experiencia profesional	Educación Inclusiva
Años de experiencia en el área	11 años
Máximo Grado Académico	Doctora en Educación
Nacionalidad	ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación
Cargo	Directora de la carrera de Educación Básica
Firma	 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0871-8212 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=w4DcIBYAAAAJ&hl=es
Fecha 00/00/0000	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de observación no participante
Nombres y apellidos del experto	Christian Mendieta Chacha
Documento de identidad	0105834808
Área de experiencia profesional	Docencia e investigación en educación superior
Años de experiencia en el área	3 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Ecuatoriano
Institución	Universidad Nacional de Educación (UNAE)
Cargo	Docente en la carrera de Educación Especial
Firma 	ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2945-3540 Google scholar
Fecha 08/11/2025	https://scholar.google.com/citations?user=ixRaRSgAAAAJ&hl=es

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Christian Mendieta Chacha
Documento de identidad	0105834808
Área de experiencia profesional	Docencia e investigación en educación superior
Años de experiencia en el área	3 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación (UNAE)
Cargo	Docente en la carrera de Educación Especial
Firma 	ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2945-3540 Google scholar

UNAE

Fecha 08/11/2025	https://scholar.google.com/citations?user=ixRaRSgAAAAJ&hl=es

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Christian Mendieta Chacha
Documento de identidad	0105834808

UNAE

Área de experiencia profesional	Docencia e investigación en educación superior
Años de experiencia en el área	3 años
Máximo Grado Académico	Magíster
Nacionalidad	Ecuatoriana
Institución	Universidad Nacional de Educación (UNAE)
Cargo	Docente en la carrera de Educación Especial
Firma 	ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2945-3540 Google scholar
Fecha 08/11/2025	https://scholar.google.com/citations?user=ixRaRSgAAAAJ&hl=es

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de juicio de especialista

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista
Nombres y apellidos del experto	Christian Mendieta Chacha
Documento de identidad	0105834808
Área de experiencia profesional	Docencia e investigación en educación superior
Años de experiencia en el área	3 años
Máximo Grado Académico	Magíster

UNAE

Nacionalidad	Ecuatoriano
Institución	Universidad Nacional de Educación (UNAE)
Cargo	Docente en la carrera de Educación Especial
Firma 	ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2945-3540 Google scholar
Fecha 08/11/2025	https://scholar.google.com/citations?user=ixRaRSgAAAAJ&hl=es

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 11

Solicitud de autorización al rector de la institución educativa para la videograbación de clases y el ingreso al aula

Azogues, 17 de octubre de 2025

Señor Magíster
Manuel Pacheco Saldaña
Director de la Escuela de Educación Básica Jesús Vázquez Ochoa
Ciudad.-

De nuestra consideración:

Reciba un cordial saludo.

Nosotros, **Gabriela Pesántez Tenesaca y Salomé Solórzano Salcedo**, estudiantes de la **Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE)**, nos encontramos desarrollando nuestro **Trabajo de Integración Curricular (TIC)** en el marco de las **prácticas preprofesionales** realizadas en su prestigiosa institución.

En virtud del avance de nuestro proceso investigativo, solicitamos **su autorización para aplicar los instrumentos de recolección de datos** relacionados con el tema **"Implementación de la metodología Neopass@ction por estudiantes de docentes en formación en el contexto de la enseñanza y aprendizaje en Educación Básica"**, el cual tiene como objetivo **"Analizar cómo la metodología Neopass@ction contribuye a la comprensión de las situaciones críticas vividas por estudiantes de docentes en formación durante sus prácticas pedagógicas, en el contexto de la enseñanza en Educación Básica"**.

Dicha aplicación se realizará el día **lunes 20 de octubre de 2025** en el transcurso de las **07h00 a 12h00**, con la participación del Quinto de Educación General Básica, paralelo "A".

Nos comprometemos a cumplir estrictamente con las normas institucionales, el cuidado y bienestar de los participantes, así como con los principios éticos de la investigación educativa (confidencialidad, anonimato y respeto).

Agradecemos de antemano su apoyo y colaboración en el desarrollo de este proceso formativo, que contribuye al fortalecimiento de la práctica pedagógica en contextos reales de enseñanza-aprendizaje.

Atentamente,

Gabriela Pesántez Tenesaca	Salomé Solórzano Salcedo
0103670428	0106634272