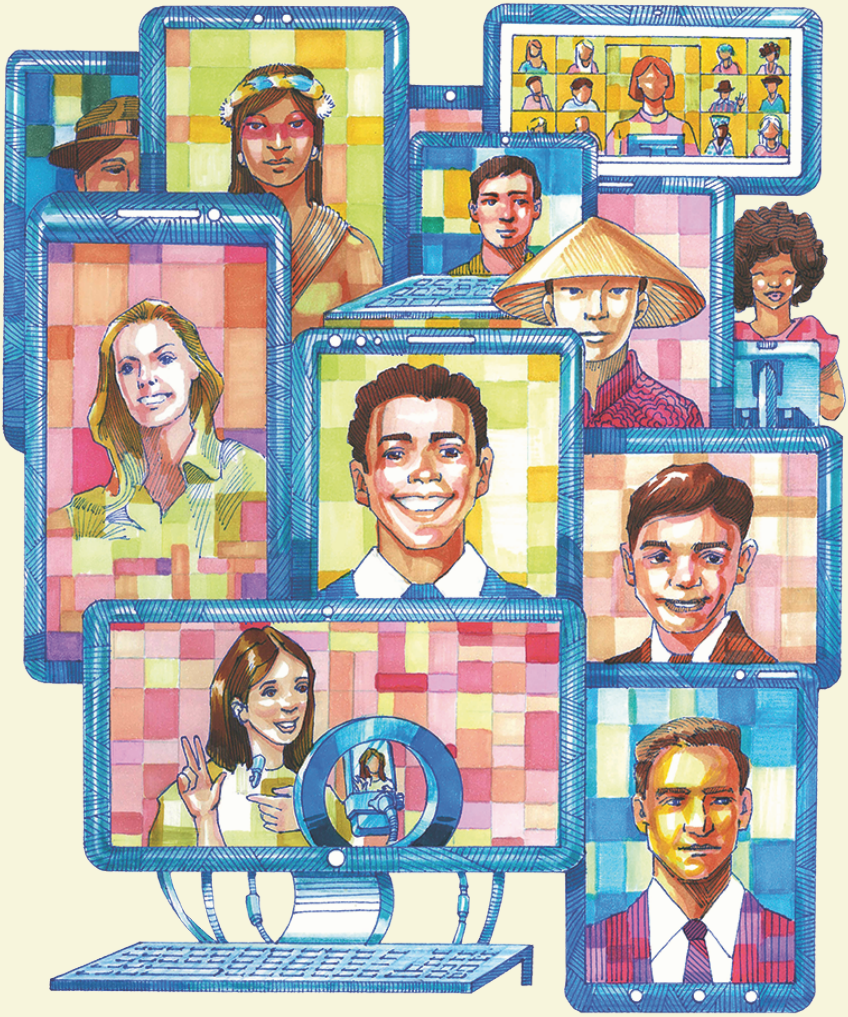
EDITORIAL UNAE

UNIVERSITÉ DE LYON
ENS DE LYON

Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass



Luis D'Aubeterre, Luc Ria
Coordinadores

CDD: 370

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

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

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

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

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

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

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

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

Aplicaciones adaptativas de Néopass@ction en investigaciones desarrolladas en Ecuador

Capítulo 8. Formación y autorreflexión docente como experiencia para la transformación en Educación Inicial

Janneth Anatolia Morales Astudillo*
janneth.morales@unae.edu.ec
Jennifer Andrea Ordoñez Urgilés*
jennifer.ordonez.urgiles@gmail.com

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Introducción

La formación docente es la capacitación profesional que obtiene un maestro o profesor de cualquier nivel de la educación, gracias a la cual desarrolla ciertas competencias, es decir, aptitudes, habilidades, conocimientos y actitudes para ejercer en el campo laboral de manera eficaz. Dicha formación debe ser específica, ya que puede implicar conocimientos en pedagogía, psicología, didáctica, currículo, etc., según el área de conocimientos en la cual se desempeña. En general, la formación docente se centra en preparar a los profesionales de la educación para enseñar de manera efectiva en diferentes niveles educativos y contextos; esto incluye aspectos teóricos y prácticos relacionados con los procesos de enseñanza. Asimismo, puede llevarse a cabo en instituciones de educación superior o en institutos especializados en pedagogía y con programas específicos de formación para profesores como un proceso continuo que busca, no solo proporcionar conocimientos académicos y

competencias profesionales, sino también desarrollar habilidades sociales y reflexivas.

La importancia de la formación docente va más allá de la adquisición de capacidades y competencias, ya que se suman otras habilidades que son intrínsecas en un docente. Al respecto, Amado y Ambrose (2001, como se citó en Pérez, 2015) consideran que la formación docente es "como un proceso no de cambio forzado externamente, sino como un proceso de transición, de metamorfosis interna, de reorientación y transformación personal que, desde los supuestos previos, alumbra una nueva forma de comprender, sentir y actuar" (p. 256). En tal sentido, es la combinación de ser profesional y responder hacia el entorno social con habilidades holísticas en el campo de la educación.

La presente investigación correspondió a la adaptación y aplicación del programa de videoformación docente Néopass@ction por parte de un grupo de docentes-investigadoras de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), quienes analizaron las prácticas docentes en dos instituciones públicas de Educación Inicial ubicadas en las provincias del Azuay y Cañar (Ecuador), con una muestra intencional de seis educadoras. Esta investigación se realizó en condiciones de virtualidad, durante el confinamiento nacional y global causado por la pandemia del COVID-19, durante el año escolar 2020-2021. El problema que se identificó fue el uso de métodos de enseñanza rutinarios y repetitivos que aplicaban las docentes, la poca utilización de recursos didácticos y la pasividad de los alumnos durante las clases y sus actividades en los subniveles 1 (3-4 años) y 2 (4-5 años) de Educación Inicial. El objetivo de este estudio fue analizar las experiencias pedagógicas en el aula y los razonamientos prácticos de las docentes participantes en un momento previo y posterior al proceso de videoformación implementado.

De esta manera, se propuso articular los conceptos teóricos de la formación docente y los procesos metodológicos de videoformación docente del Néopass@ction, desarrollado por Luc Ria (2010) en el Institut Français de l'Education (Escuela Normal Superior de Lyon, Francia). Este método se fundamenta en un programa tecnológico de

formación para docentes que consiste en un videoanálisis cruzado de miradas de investigadores, pares docentes y expertos profesionales en educación, cuyas fases permitieron indagar sobre el quehacer cotidiano de las educadoras participantes de Educación Inicial, mediante la auto, co y aloconfrontación con las grabaciones de sus videos de clases. Al respecto, autores como Ainscow *et al.* (2001), Pérez (2018) y Vaillant y Marcelo (2015) coinciden en que los procesos de formación docente son una resonancia colaborativa que parte de las experiencias analizadas y reflexionadas sobre la propia práctica profesional.

Uno de los principales hallazgos del estudio se centró en el enfoque de la videoformación, en tanto reflexión sobre la propia práctica (la autoconfrontación) y el aporte crítico sobre la praxis docente y pedagógica que se lleva a cabo en las instituciones educativas participantes; todo ello para construir nuevas formas de enseñar, gestionar el aula y actualizar conocimientos oportunos ante los desafíos en la educación infantil. Una de las conclusiones fue que la metodología Néopass@ction puede implementarse en las instituciones educativas como parte de los procesos de evaluación docente, pues su enfoque crítico-reflexivo genera un efecto positivo para establecer planes de mejora en el desarrollo profesional.

Formación docente

La formación docente es crucial para el profesional de la educación; ya que la actualización y el desarrollo de sus competencias son necesarios para cumplir de manera efectiva su rol en contextos educativos cambiantes, poniendo en la escena áulica su conocimiento teórico-metodológico y la aplicación de sus estudios.

Entre las perspectivas que se presentan en la formación docente está la reflexión y transformación de la propia práctica docente: una conexión dual entre la teoría y la práctica. Por ello, es menester analizar el impacto cotidiano del docente y su enseñanza para observar los logros en el aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto, Tójar (2006, como se citó en Cervantes, 2019) sostiene que "el profesor ha de reflexionar sistemáticamente sobre su práctica, sobre su trabajo en el aula y en su centro,

y, a parir de esta metodología reflexiva y crítica, participar en la transformación de la realidad educativa que le rodea" (p. 19).

Por su parte, Vaillant y Marcelo (2011) plantean que:

> Los programas de formación requieren que las instituciones formadoras provean información sobre cómo están articulando sus cursos, la evidencia empírica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de impartir los cursos, la presencia de tecnologías, los vínculos entre las experiencias. (p. 79)

De tal forma que todos los procesos formativos estén estructurados en torno a los conocimientos profesionales, las relaciones que se dan en la práctica y las metodologías empleadas.

Hoy día, la formación docente tiene nuevas perspectivas y enfoques, tal como lo expresan Rico-Gómez y Ponce (2022):

> En el marco de esta escuela deseada, los docentes resultan piezas fundamentales. Sin su acción no existe el aprendizaje ni la innovación ni tampoco es posible un cambio verdadero en educación. Por lo tanto, cualquier transformación perseguida en el sistema educativo requiere que los profesores compartan las ideas en las que se basan, modifiquen sus prácticas y adapten los nuevos principios a las nuevas (o viejas) realidades. (p. 79)

La adquisición de conocimientos teóricos sobre la pedagogía y la didáctica, el uso de metodologías activas, la aplicación de la neurociencia educativa, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y demás son requerimientos básicos para los docentes actuales. No obstante, para lograr un cambio en el sistema educativo ecuatoriano debe existir, sobre todo, un análisis introspectivo sobre la propia praxis pedagógica que conlleve a una mejora educativa en la que se ajuste a contextos reales y contribuya a diseñar nuevas formas de enseñar. La formación docente implica potenciar el desarrollo de

habilidades sociales, comunicativas y de reflexión constante sobre las acciones educativas en el ámbito profesional.

En cuanto a la modalidad de la formación docente, esta puede variar según el contexto y las necesidades específicas de los mismos docentes. En este sentido, se pueden diseñar programas de formación continua a lo largo de la carrera profesional del docente, en los que se incluyan talleres, seminarios, prácticas de enseñanza y otros. Todo ello constituye parte del proceso integral y permanente de construcción del conocimiento teórico, el desarrollo de habilidades sociales, prácticas, comunicativas y de liderazgo, que aseguren la calidad profesional de la educación y que responda a los desafíos del sistema educativo, atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Videoformación docente

El programa Néopass@ction es una estrategia de videoformación docente. Su aplicación adaptada a la Educación Inicial en Ecuador consistió en estudiar —entre las investigadoras y las docentes participantes— el desempeño profesional en el contexto educativo de la Educación Inicial ecuatoriana en situaciones reales de clases a través del análisis de sus clases grabadas en video. Dicho videoanálisis combinó un proceso de análisis individual (autoconfrontación), análisis grupal (coconfrontación entre pares docentes) y un análisis de experto en el campo de la formación docente profesional (aloconfrontación) (Ria, 2014).

Como característica principal y propia de esta metodología de videoformación, se consideró relevante elegir momentos precisos de las prácticas de los docentes participantes (tiempos críticos y los tiempos típicos[21] de una clase) con la finalidad de reflexionar, dialogar y concebir una manera de actuar en la clase para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

21 Tiempos críticos son aquellas situaciones áulicas problemáticas en las cuales algún evento genera perturbaciones o rupturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, los tiempos típicos corresponden a las actividades rutinarias de clase, en las cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje fluye de forma congruente o armónica.

Néopass@ction se considera como una metodología de videoformación en la praxis docente situada (*in situ*), que conlleva un procedimiento mediante fases de confrontación-valoración de tres tipos: auto, co y aloconfrontación. A continuación se presentan algunos de los principios de esta metodología de videoformación:

1. Partir sistemáticamente de momentos reales de la práctica docente sobre cuestiones referentes a la actividad en sí, antes que sobre los contenidos enseñados.
2. Registrar en videos la expresión verbal de las vivencias de los docentes: describir, analizar e interrogar la eficacia y pertinencia de las modalidades de enseñanza registradas.
3. Proponer, para cada situación profesional, la mirada cruzada de docentes participantes, expertos en formación docente e investigadores, a fin de mostrar la complejidad del trabajo docente y su dinámica de transformación.

Según Gaudin *et al*. (2023) "es imperativo tener en cuenta, por un lado, las características de su contexto profesional (es decir, el tipo de establecimiento y público escolar, posibles limitaciones y problemas) y, por otro lado, sus características personales: su experiencia de formación" (p. 4). En tal sentido, la videoformación cuenta con un proceso basado en las siguientes dimensiones: a) las características de los docentes en formación, b) las características de contexto y c) las características personales. De esta forma, es posible apreciar un análisis triangular entre la percepción, la interpretación y la proyección al observar los videos de las clases.

Metodología

Esta investigación de campo se inscribió en un enfoque hermenéutico-fenomenológico, con un enfoque crítico-reflexivo sobre la acción

educativa, en la cual "la noción de experiencia vivida ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia […] como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa" (Barnacle, 2004, p. 57). En consecuencia, este estudio empezó con observaciones áulicas, centrándose en el análisis de la videoformación.

El grupo participante se estructuró con seis docentes de dos instituciones educativas de Educación Inicial ubicadas en las provincias ecuatorianas de Azuay y Cañar, las cuales participaron y se involucraron en todo el proceso investigativo riguroso y responsable. En general, su cooperación fue permanente durante y después del análisis.

El estudio se realizó en modalidad virtual, debido al confinamiento impuesto por la pandemia del COVID-19. Los análisis se realizaron con videos obtenidos de la plataforma Zoom; es decir: grabaciones de treinta minutos de clase. Estas, a su vez, se llevaron a cabo durante los tres momentos curriculares de una clase (anticipación, construcción y consolidación). Por cada docente se registraron cinco videos, los cuales fueron segmentados en función de los tiempos críticos y los tiempos típicos de cada clase.

Otro aspecto conceptual, que respaldó este proceso metodológico hermenéutico, fue que el "interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente" (Ayala, 2008, p. 411). Obviamente, se debe puntualizar que —desde la fase inicial de investigación y durante todo el proceso de recolección y análisis de los datos empíricos— se registraron e interpretaron momentos de reflexión sobre la propia práctica pedagógica de cada una de las docentes participantes, quienes expresaron, de manera analítica, ciertas falencias durante sus clases.

Tabla 1. Indicadores de los tiempos de clase observados

Tiempos críticos	Tiempos típicos
• **Antecedentes**	Antecedentes
• **Consecuentes**	Consecuentes
• **Manifestaciones de las crisis**	Manifestaciones del tiempo típico
• **Reacción de la docente**	Reacción de la docente
• **Vivencia afectiva de la docente**	Vivencia afectiva de la docente
• **Manifestaciones comportamentales en los niños**	Manifestaciones comportamentales en los niños
• **Estrategia de recuperación del control**	Estrategia rompimiento del tiempo típico

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se muestra los indicadores de los tiempos críticos y típicos de una clase que permitieron organizar los datos que fueron recolectados y analizados en la fase I por las docentes participantes junto con las investigadoras. A través de un proceso de coconfrontación con sus videos, las docentes determinaron los tiempos críticos y típicos de las clases de sus colegas. La interpretación en este primer nivel configuró las subcategorías del estudio y de sus resultados preliminares surgieron nuevas categorías de análisis, las cuales fueron contrastadas con revisiones teóricas para luego incorporarlas en la plataforma del programa Néopass@ction de videoformación docente en Educación Inicial.

Siguiendo la metodología Néopass@ction, en la fase II se revisaron los videos grabados con expertos en Educación Inicial (proceso de aloconfrontación) y se identificaron los extractos más significativos de análisis y reflexión sobre los tiempos críticos y tiempos típicos de las prácticas pedagógicas de las docentes participantes. Posteriormente, en la fase III se organizó el proceso de autoconfrontación, en el cual cada docente analizó los videos de sus clases. Finalmente, en la fase IV se socializaron las observaciones dadas por los expertos en Educación Inicial, en donde se obtuvo información enriquecida sobre las mismas situaciones de estudio (tiempos críticos de las clases). Mediante estas miradas cruzadas de las docentes participantes, las investigadoras y los expertos

en formación profesional se generó un pensamiento crítico, analítico y reflexivo sobre la praxis pedagógica de estas docentes en sus aulas.

En el programa Néopass@ction hay una fase final que corresponde al desarrollo de una plataforma digital de videoformación con la finalidad de crear un repositorio de estas experiencias, una suerte de espacio-vitrina con situaciones y actores educativos de la experiencia de videoformación docente. Esta plataforma constituye un recurso tecnológico para distintos usuarios potenciales; sobre todo a profesores que buscan aprender de experiencias vicarias para mejorar su praxis docente en beneficio de una autoformación, identificando e identificándose con los tiempos críticos y típicos de clases realizadas por otros colegas, en las que se puede implementar estrategias y recursos desde la gestión de otro profesional.

Análisis de resultados

En general, los resultados de este estudio de videoformación docente fueron propositivos; ya que las docentes participantes desarrollaron un proceso de análisis e introspección sobre su práctica pedagógica, durante el cual se identificó con claridad su capacidad metacognitiva para comprender su función docente en la institución, así como sus posibilidades para transformar su praxis. Cada una de las fases de la metodología Néopassa@ction (procesos de auto, co y aloconfrontación) fueron acompañadas por las investigadoras. Asimismo, fue fundamental contar con un equipo externo de expertos formadores en Educación Inicial para analizar los videos y lograr aportes pedagógicos a las seis docentes con el objetivo de mejorar su desempeño.

Para este apartado, se consideró el enfoque y los aportes crítico-reflexivos de las seis docentes participantes voluntarias del estudio. Al concluir la investigación, se aplicó una entrevista final de análisis reflexivo para valorar el alcance e impacto de la metodología implementada con ellas, en las dos instituciones educativas de Educación Inicial. Dicha entrevista, de tipo semiestructurada, fue individual y se realizó mediante la plataforma Zoom, basándose en un guion de seis preguntas

organizadas en función de los procesos de videoformación relativos a la auto, co y aloconfrontación. Los datos expuestos en la Tabla 2 evidencian aportes valiosos resultantes de esta investigación.

En la columna de los análisis interpretativos de la Tabla 2 se destacan algunas palabras y expresiones clave aplicando el siguiente código cromático, relacionado con las siguientes categorías de análisis: * = formación docente; * = procesos de reflexión y * = mejora de la praxis.

Tabla 2. Análisis de la entrevista docente tras la implementación de Néopass@ction

Tópicos de las preguntas	Respuestas	Análisis interpretativo
1. ¿Qué aspectos, ideas, comentarios, de los vistos en los videos de co y heteroevaluación, usted considera valiosos de análisis personal?	• **EV:** "Siempre se aprende para enseñar, hay cosas para mejorar"; "Organizar la jornada, los recursos y analizar las actividades significativas". • **APE:** "Identificar mi debilidad, el no utilizar mucho la tecnología, pero me comprometo en que voy a prepararme, a formarme, para mejorar el aprendizaje". • **APA:** "Mejorar la motivación de los niños"; "Utilizar algún método para captar la atención de los alumnos, conocer las nuevas formas de enseñar". • **CP:** "Pienso que es necesario ir haciendo a la par las actividades, los niños actúan también"; "Mejorar sobre el uso de recursos en las clases"; "Se debe aprender los nuevos métodos de enseñanza para las clases virtuales". • **MC:** "Dar la importancia necesaria a la motivación de los niños y la participación de las familias"; "Interactuar con los niños".	• Constante reflexión sobre la práctica docente; los comentarios de otros permiten un análisis sobre la mejora y enmienda de errores. • Identificación de la importancia en la formación docente. Aprender para enseñar. • Valorar el uso de recursos y organización de los mismos. • Importancia de mantener la motivación y atención de los niños. • Relación directa e interacción con la familia y niños. Se propone crear capacitaciones y formación para los padres.

	• **MM:** "Con todos los comentarios de los expertos caemos en cuenta y mejoramos"; "Destaco algo positivo y es que utilizo el material concreto que llama la atención de los niños en las clases". • **VM:** "Captar un poco más la atención de los pequeños al momento de la clase".	
2. ¿De estos valiosos aspectos seleccionados, ¿cuáles considera usted que pueden ser puntos de mejora en el día de su praxis?	• **EV:** "Reflexionar sobre las actividades motivadoras para los niños, crear actividades con su cuerpo y su entorno debido a la virtualidad". • **APE:** "Mediante la tecnología, despertamos el interés de los niños, hay una intercomunicación". • **APA:** "Trabajar y mejorar mi motivación, proyectar mis clases con metodologías de enseñanza nuevas"; "Implementar este proceso de evaluación [para lograr] mejoras como docente". • **CP:** "Mejorar mi enseñanza, ya que el modelo del profesor es el ejemplo para el niño que aprende, interactuar más con los niños". • **MC:** "Trabajar con el material, contemplar los recursos a emplear"; "Trabajar con las familias, orientar con un manual para orientar a ellos". • **MM:** "Pensar en la integración de la tecnología en las planificaciones y observar después". • **VM:** "Ser receptiva, eso conllevará a la mejora de la práctica docente".	Para mejorar la práctica docente, concuerdan en aspectos como: Reflexionar sobre las actividades en torno a la virtualidad con recursos disponibles. Contemplar los procesos de reflexión sobre la enseñanza, didáctica, métodos y recursos. Mejorar el interés y motivación del docentes y niños. Incorporar tecnología y aprender sobre recursos en la educación.

3. ¿Qué acciones puntuales podría realizar para la implementación de estos cambios, correspondientes a los puntos de mejora mencionados en la pregunta anterior?	• **EV:** "Hacer videos cortos sobre las clases para autoanalizar"; "Establecer acuerdos sobre la metodología de enseñanza"; "Trabajar con los padres [y madres] de familia". • **APE:** "Proponer varios recursos para la enseñanza"; "Las clases mejoran si el docente es interactivo durante las clases". • **APA:** "Contemplar al juego como un proceso de aprendizaje y trabajo"; "Desarrollar clases dinámicas que llamen la atención de los niños". • **CP:** "Mejorar las clases en la plataforma Zoom, enfocar a todos los niños para estar atenta a cada uno"; "Usar un lenguaje verbal y corporal durante las clases"; "Incrementar recursos". • **MC:** "Se pueden implementar actividades de los compañeros y también enriquecernos por los expertos con sus criterios". • **MM:** No contesta • **VM:** "Lograr, con las metodologías de enseñanza, que los niños sean más activos y autónomos. Mejorar mi voz para captar la atención e interactuar más durante clases es difícil en la virtualidad".	• Existe una actitud propositiva en las docentes participantes. • Coinciden sobre mejorar su práctica docente con la integración de recursos concretos, digitales, didácticos y también con recursos visuales como el cuerpo. • Planteamiento de aprender sobre metodologías activas, el juego y dinamismo en sus clases. • Resaltan la actitud de las familias como limitación o como influencia.
4. ¿Existe algún comentario o reflexión que desee hacer en torno a alguno de los procesos de coevaluación o heteroevaluación?	• **EV: "**Ha sido un espacio reflexivo. Evaluarnos entre todos nos permite poner más atención a lo que hacemos, ya que en lo cotidiano no vemos".	• Estos tipos de evaluación fueron asumidos como retos y expectativas; se aprecia en todas las participantes una actitud de aceptación, receptividad y sentimiento propositivo.

	• **EV:** "Ha sido un espacio reflexivo. Evaluarnos entre todos nos permite poner más atención a lo que hacemos, ya que en lo cotidiano no vemos". • **APE:** "Como docente me di cuenta de que se puede mejorar. Es valioso escuchar mis fallas como profesional. He reflexionado y ya implementé en mis clases nuevas, y vi cambios en alumnos". • **APA:** "Ha sido un espacio reflexivo y enriquecedor el observar y evaluar a los compañeros y escuchar sus observaciones. Son nuevas orientaciones para ir mejorando". • **CP:** "Es bueno que alguien me diga lo que se puede mejorar, porque uno busca ser buena docente". • **MC:** "No coincido con los expertos, por ejemplo, en el límite de tiempo. Me decían que comente sobre mis clases. En lo presencial sí lo hago. Con este proceso uno se va a dar cuenta y coge el aspecto positivo de todas las expertas y, si falta mejorar, uno es consciente". • **MM: "**Estamos trabajando, ayudando a los padres y niños, y con este proceso pude entender cómo me ven otras personas. Como docente me di cuenta de que se puede mejorar. Es algo muy valiosos que los demás me digan en qué estoy fallando para mejorar".	• Se generó reflexión y motivación al autoanálisis para proporcionar una mejora en la práctica docente. • Se aprecia una postura hacia la validación de las opiniones de los demás. • Se ve como un proceso de aprendizaje y se asume como una posición al cambio. • Reflexión de colegas y profesionales expertos contribuyen sobre la formación docente.

	• **VM:** "Me sentí motivada, aunque, al inicio, me incomodó, pero comprendí que es un proceso para mejorar mi calidad de enseñanza".	
5. ¿Cómo se ha sentido luego de estos procesos de auto, co y heteroevaluación?, ¿han llenado sus expectativas?, ¿ha sentido confianza en el proceso?	• **EV:** "Sentí que puedo ver mis falencias y mis buenas prácticas. Me ha gustado, porque puedo identificar por mí misma los aspectos a mejorar". • **APE:** "Sentimiento de gratitud por la oportunidad de mejorar como profesional". • **APA:** "Lo tomé como algo positivo, porque me sirve a mí"; "Es un proceso nada más". • **CP:** "Me sentí bien, lo tomé con expectativas hacia donde vamos con los procesos. Me ayudó a aprender muchas cosas. Revisar las clases de mis compañeros me ayudó a ver en mí misma mi labor". • **MC:** "Sentí confianza. Me sirvió mucho". • **MM:** "No me di cuenta de los pequeños detalles que otras personas visualiza-ron. Fue un proceso valioso. Como docentes estamos aprendiendo todos los días y siempre existe algo nuevo para aplicar y mejorar". • **VM:** "Me he sentido cómoda y tranqui-la, ya que me ha servido mucho. Nos ayudaron a interiorizar, valorar y mejo-rar nuestro trabajo".	• Todo el proceso (auto, co y heteroevaluación) favoreció a la reflexión sobre la docencia en Educación Inicial. Todas coinciden sobre haber llevado esta experiencia en la mejora constante en el trabajo. • Se aprecian oportunidades para aprender nuevas cosas como profesionales. • Confianza y aceptación, actitud positiva y de análisis. Existe un enfoque crítico sobre su desempeño docente. • Proceso de autoconfrontación constante para promover la formación y actualización del docente.

6. ¿Qué ha sido lo más cómodo y lo más incómodo y desafiante de todo el proceso?	• **EV:** "Las grabaciones, hacerlas, presentar a otros y saber qué van a revisar… Lo difícil fue sobrellevar la autocrítica y saber qué podía hacer mejor". • **APE:** "Reconocer los errores que se han estado cometiendo. Al mismo tiempo han sido provechosos para mejorar". • **APA:** "Pensar cómo me verán los demás. También escuchar a las expertas y tomar las recomendaciones para la práctica docente". • **CP:** "Observar el video de la clase de mi compañera. Quisiera observar de otras docentes"; "Escoger nuevas estrategias para mejorar mis clases, autoinstruirme". • **MC:** "Difícil aceptar que otras personas me vean; miedo a que me critiquen, pese a que estamos para aprender". • **MM: "**Aceptar los comentarios de los expertos. Lo más fácil es aceptar [las opiniones] de mis compañeras". • **VM:** "Lo más complicado ha sido grabarme, pues temía escuchar las evaluaciones que me hicieron. La primera me dolió y me cuestioné: '¿Tan mal estoy?'"; "Pensé que tengo que mejorar, porque, si otras personas me dicen, es porque realmente estoy fallando".	• En general, todas las docentes participantes opinaron que hubo aceptación al escuchar las observaciones de otros. • Lo desafiante fue escuchar recomendaciones y, de ahí, plantearse propuestas y estrategias para su mejora. • Momentos de autocrítica, reflexión e introspección sobre sus conocimientos en su labor docente. • Consideraciones sobre la autoinstrucción y momentos de apertura para aprender. • Valoración sobre los procesos de auto, co y heteroevaluación.

Fuente: elaboración propia

Procesos de análisis reflexivo

Como se evidencia en las respuestas de las docentes participantes y en los análisis interpretativos correspondientes de la Tabla 2, se encontraron aportes valiosos para esta investigación sobre videoformación docente. Las preguntas permitieron respuestas comparables con las de otros docentes participantes en estudios de referencia sobre Néopass@ction, en donde se destaca la importancia de implementar esta metodología con docentes de distintas instituciones educativas. Las reflexiones emitidas sobre los procesos de auto, co y aloconfrontación reflejan la importancia de identificar y aplicar metodologías de formación docente acordes con factores del contexto educativo real donde laboran los profesores.

En tal sentido, las condiciones impuestas por la virtualidad de las clases realizadas por estas seis docentes participantes durante el confinamiento del COVID-19, las dificultades experimentadas por sus alumnos durante estas clases y las unidades didácticas desarrolladas fueron factores importantes que incidieron en las dinámicas del aula virtual para esta modalidad de educación. Por otra parte, las docentes resaltaron la importancia que se debía dar a la utilización de recursos didácticos adecuados durante las clases. Según Velásquez (2023), tras la aparición de las nuevas tecnologías digitales, los procesos formativos en el campo educativo han evidenciado cambios profundos; es decir: "el paradigma pedagógico tradicional ha sido reemplazado por nuevas formas de interacción en entornos virtuales de aprendizaje" (p. 397). De esta forma, se aprecia un enfoque educativo integral desde nuevas estrategias en la enseñanza, así como también una diversidad de actividades con el uso de numerosos recursos virtuales disponibles para lograr experiencias de aprendizaje significativos en los alumnos.

Otro tema de reflexión, por parte de las docentes y de los expertos, fue la capacitación y formación docente en el uso de las TIC en la Educación Inicial y el conocimiento de metodologías de enseñanza en modalidad virtual para niños. A partir de ello se consideró una necesidad imperiosa para el docente, a fin de actualizar sus conocimientos y contribuir en la calidad educativa que brindan. En cuanto a este resultado, se acoge lo planteado por Villamizar (2021) de:

> incorporar a la didáctica las estrategias que permitan enriquecer el quehacer docente, los encuentros cargados de conocimientos, el juego simbólico, el aprendizaje significativo, las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el interés, la curiosidad, el aprendizaje basado en proyectos. (p. 2)

De esta forma, se contempla el uso de metodologías activas como una disciplina que encamina hacia un aprendizaje reflexivo y significativo para los niños, aplicando variadas estrategias que respondan a su interés y curiosidad.

En cuanto a los procesos de autoconfrontación, se aprecia la relevancia del análisis introspectivo; puesto que, al observar sus propios videos, las docentes participantes elaboraron una reflexión sobre su propia práctica docente, en la cual velaron por la mejora de la calidad educativa de sus clases, identificaron sus falencias, limitaciones y también sus aspectos positivos como profesionales de la educación. Se instaló una mirada autocrítica, pero —al mismo tiempo— tuvieron una motivación intrínseca para presentar propuestas de transformación educativa en sus instituciones.

Las respuestas enfocadas en esta categoría de estudio resaltaron la necesidad de mejorar la práctica docente y formarse con nuevos conocimientos sobre tecnología y métodos de enseñanza. Esto se relaciona con el planteamiento de Pérez (2018) sobre que la racionalidad para la escuela se basa en una competencia básica: "pensar, vivir y actuar con autonomía" (p. 58) para deconstruir y desaprender, ya que, identificar los propios patrones de actuación puede conducir, de manera consciente, hacia cambios significativos en la labor docente.

En lo que respecta a las preguntas relacionadas con la implementación de estrategias de mejora en la praxis, las docentes participantes resaltaron la importancia de la metodología Néopass@ction como un posible modelo de evaluación institucional, ya que se podrían llevar a cabo tres tipos de evaluación formativa, aplicables para una propuesta de mejora anual ante el Ministerio de Educación. Esto concuerda con lo propuesto por Stakeholders (1998), de que la evaluación debe apoyarse

en la comunicación y en la inclusión sustantiva y funcional de todos los sujetos activos. Asimismo, se corresponde con lo planteado por Escudero (2003), para quien "la evaluación del contexto debe emplearse de manera prospectiva para localizar bien las metas y objetivos y definir prioridades" (p. 18). Bajo esta perspectiva, todo proceso evaluativo debe cumplir la función de brindar nuevas oportunidades para la mejora continua de la práctica docente.

Sin duda, el análisis y la reflexión final de las docentes fue clave para valorar los resultados de estudio, tras la implementación de la metodología Néopass@ction en las dos instituciones de Educación Inicial ecuatorianas participantes. Durante el análisis interpretativo de las respuestas de las docentes (Tabla 2) se pudo identificar tres categorías emergentes de análisis, a las cuales se asignó un código cromático. A saber: formación docente (*), procesos de reflexión (*) y mejora de la praxis (*). A partir de las categorías emergentes de análisis, en la Tabla 3 se propone una síntesis reflexiva sobre estos resultados. En esta se expone la interrelación que hay entre estas categorías surgidas de los procesos de auto, co y aloconfrontación propuestos en la metodología Néopass@ction.

Tabla 3. Síntesis de resultados en tres categorías emergentes de estudio

* FORMACIÓN DOCENTE	* PROCESOS DE REFLEXIÓN	* MEJORA DE LA PRAXS
La necesidad constante de autoformación y actualización del conocimiento para mejorar su práctica docente.	Implicación de análisis crítico y reflexivo, individual y de manera colaborativa para que sea significativa.	Mediante las relaciones de colaboración, se propicia una cultura del saber, se comparte conocimiento y se construye socialmente
Las formas de enseñar deben **ajustarse a metodologías, recursos, contextos actuales de la enseñanza**, asimismo al entorno del niño, involucrar la **motivación** como principal elemento para procesos de enseñanza.	Exploraciones nuevas a través de las observaciones, identificación de debilidades, oportunidades desde su propia práctica.	El autoanálisis y la reflexión propia e interiorizada promueve de manera intrínseca la innovación en la práctica docente.
Consideraciones sobre estrategias de **reflexión con colegas y profesionales expertos** que contribuyan sobre la formación docente, como comunidades de aprendizajes prácticas.	Valoración en los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación como un discurso dialógico educativo para la mejora.	La mejora de la praxis se relaciona con la actitud propositiva de las educadoras, la capacidad de gestionar, las habilidades sociales con la comunidad educativa

Fuente: elaboración propia

Discusión

La metodología Néopass@ction desagregó importantes y valiosos aspectos de la praxis de las seis docentes participantes. A saber: los procesos de autorreflexión se impusieron a partir de los momentos reales de la práctica docente. Luego del videoregistro de la información observada (expresiones de las docentes durante su autoconfrontación) y la mirada cruzada de pares y expertos (co y aloconfrontación) se recabaron datos que posibilitaron un análisis crítico y reflexivo de las docentes de Educación Inicial, valorando posibles mejoras en su praxis docente para contribuir a una transformación de la educación.

En este sentido, Ainscow *et al.* (2001) sostienen, sobre la formación docente, que "el aprendizaje corporativo se puede extender más allá de las puertas de la escuela para incluir a los padres y, por su puesto, a los miembros de la comunidad local [...]; la actitud del profesorado es vital" (p. 56). En otras palabras, el docente y su acción se extienden más allá del aula y se vinculan con las familias y con la comunidad, pues su labor educativa supone un proceso de metacognición en el que se evidencia sus competencias profesionales. En palabras de estos autores: "supone estimular la metacognición como medio para promover la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje del desarrollo" (p. 56). Por su parte, Pérez (2012) argumenta que la formación docente es "aprender cómo aprender, conociendo las propias fortalezas y debilidades en el ámbito del saber y del hacer" (p. 210).

Los autores citados confieren gran importancia a la formación basada en la autorreflexión, siendo esta una función intrínseca a la transformación y a la necesidad de reconstruirse personal y profesionalmente. En tal sentido, se asoció esta investigación con otros estudios relacionados con la formación docente como los de Vaillant y Marcelo (2015) y Kolb (1984). Para este último autor clásico, "el proceso de aprendizaje experiencial se interpreta como un ciclo de cuatro etapas, que implican experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa" (p. 27). De esta manera, se concibió que todo el proceso llevado a cabo en la investigación sobre videoformación docente

en dos instituciones educativas ecuatorianas de Educación Inicial constituyó una referencia en este campo; ya que se relacionó con procesos de auto, co y heteroreflexión compartida para lograr cambios personales-grupales desde la labor concreta de los docentes.

Vaillant y Marcelo (2015) y Kolb (1984), también sustentan un modelo de resonancia colaborativa, el cual es un proceso de aprender a enseñar desde experiencias, conocimientos y situaciones que se viven en contextos educativos y se analizan mediante estrategias como relatos, diarios, debates reflexivos, indagación de aula, documentos estructurados, reflexión-acción y comunidades de aprendizaje. Se considera que este modelo se articula con la metodología Néopass@ction y con los objetivos planteados en esta investigación, donde se resalta la importancia del trabajo colaborativo, aplicando técnicas e instrumentos que provocan momentos de auto, co y aloconfrontación, regulación y análisis sobre el ejercicio docente; consolidando, de esta manera, los procesos de autorreflexión y de reflexión compartida.

En cuanto a la mejora de la praxis, esta se concentró en el análisis de la interrelación entre la importancia de la calidad educativa y la misión propia del profesional docente, su desarrollo personal y su compromiso en apoyo a la educación para el sistema educativo. Todo ello concordó con lo planteado por Pérez (2012) para quien resulta fundamental conocer las propias fortalezas y debilidades, así como identificar las posibilidades de cambio y reconstrucción, ya que ello aporta a la autoestima del docente para mejorar su práctica y seguir aprendiendo.

Finalmente, como Elliot (2000) sostiene "nuestro papel como investigadoras externas correspondía más al de facilitadoras que al de controladoras del pensamiento de los profesores sobre sus prácticas […]. La investigación en clase se convirtió en un proceso cooperativo" (p. 34). Ello implicó, realmente, comprender el proceso de pensamiento crítico de las docentes participantes, a través de su auto y coconfrontación. Así, a través las experiencias y resultados emergió una concepción sobre la videoformación docente y la autorreflexión compartida como parte de un proceso de mejora de la propia praxis que genera cambios institucionales.

Conclusiones

La adaptación metodológica de Néopass@ction planteó desplegar procesos de auto, co y aloconfrontación mediante los cuales se generó —entre todas las docentes participantes de las dos instituciones de Educación Inicial de Azuay y Azogues— el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo respecto a su praxis docente. Con ello se aportó planes de mejora para su quehacer profesional; también propició espacios de reflexión docente en las instituciones.

A través de este proyecto de investigación se concientizó sobre la importancia de la videoformación docente *in situ*, la actualización de conocimientos y metodologías para atender a los alumnos del nivel de Educación Inicial en condiciones de virtualidad, y de contextualizar diversos escenarios, recursos y formas diferentes de aprender y de enseñar. Por otra parte, si bien el contexto de la pandemia del COVID-19 y la modalidad virtual en la cual se realizó esta investigación despertaron el interés y la motivación de las docentes participantes, no todas coincidieron en que Néopass@ction debería ser una metodología aplicada de manera permanente en las instituciones educativas con los docentes, pues plantea nuevas formas de enseñar que se ajustan al mundo contemporáneo para responder a las necesidades educativas de los niños.

Los procesos de autorreflexión fueron significativos y lograron interiorizarse. De manera intrínseca, las docentes sintieron la necesidad de perfeccionar su praxis pedagógica. Incluso, la experiencia de las docentes participantes, en el programa de videoformación docente Néopass@ction, fue un proceso colaborativo plural de valoración del desempeño en el sistema educativo de la Educación Inicial, con el cual se buscó, además, aportar a la calidad de la educación de las instituciones.

Por último, es recomendable instalar en el Ecuador prácticas de auto, co y aloconfrontación docente y generar comunidades profesionales de aprendizaje mediante sistemas de evaluación basados en metodologías colaborativas flexibles como Néopass@ction, que permitan retroalimentar la práctica docente y generar propuestas de videoformación —tanto *in situ* como vicarias— a partir del uso de plataformas digitales.

Referencias bibliográficas

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, *26*(2), 409-430. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Narcea.

Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, *36*(1), 57-67. DOI:10.1111/j.1469-5812.2004.00048.x

Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, *17*(4), 1-21. https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.497

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

Dinello, R. (2004). *Ludotecas ludocreativas*. Aula Alegre Magisterio.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, *9*(1), 11-43. https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información. *Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, *16*, 55-81. https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Morata.

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

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.

Velásquez, S. (2023). Gamificación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de literatura. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento. Etic@net*, *23*(2), 395-418. https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/28101

Villamizar, M. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, *45*(2), 1-9. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861