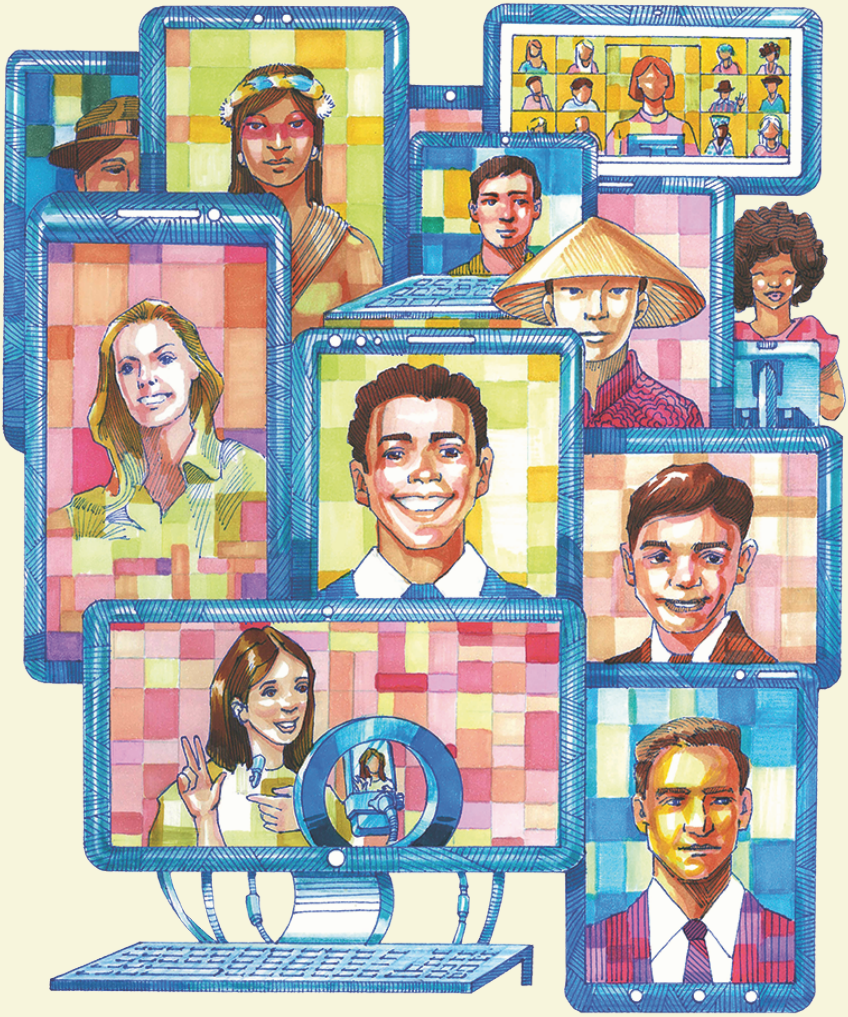
EDITORIAL UNAE

UNIVERSITÉ DE LYON
ENS DE LYON

Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass



Luis D'Aubeterre, Luc Ria
Coordinadores

CDD: 370

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

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

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

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

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

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

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

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

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

Capítulo 15. Néopass Pasantías, una plataforma de videosoporte para la formación inicial de docentes de Educación Primaria en Bélgica. Presentación de la plataforma en línea

Marc Blondeau*
marc.blondeau@uclouvain.be
François Lambert*
**Universidad Católica de Lovaina, Bélgica*

Coryse Moncarey
Instituto Superior Pedagógico Galilée, Bélgica

Catherine Van Nieuwenhoven
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be
Escuela Superior de Lovaina en Hainaut, Bélgica

Introducción

Este capítulo refleja un texto escrito en 2021 titulado "Néopass Pasantías, una plataforma de apoyo para la videoformación inicial de docentes de Educación Primaria: primeros hitos y estudios exploratorios" (Blondeau *et al.*, 2021). Este fue escrito al comienzo del proyecto Néopass Pasantías, cuando se esbozaba los lineamientos y pautas que habían guiado este trabajo investigativo en ese momento.

Actualmente, la plataforma Néopass Pasantías está disponible en línea. Por ello, este trabajo permite, por un lado, dar una mirada retrospectiva a los primeros hitos de esta investigación y, por otro, analizar

cómo han evolucionado algunos aspectos y otros se han mantenido. Por lo tanto, en este capítulo se hace una evaluación de experiencias, retomando los siguientes aspectos: 1) objetivos del diseño, 2) opciones metodológicas fundamentales, 3) metodología asumida, 4) análisis que fueron posibles gracias a la recopilación de datos y 5) cápsulas de video y diseño de la plataforma digital Néopass Pasantías.

Objetivos de diseño

El proyecto Néopass Pasantías deriva del proyecto Néopass@ction (Ria y Leblanc, 2011), adaptado al sistema de formación del profesorado en Bélgica francófona. Para los futuros docentes belgas, se trata de una formación profesional de tres años en la Escuela Superior de Educación (HEP).

Inicialmente, se asumieron los objetivos de Néopass@ction expuestos por Ria y Leblanc (2011). Posteriormente, se desarrollaron objetivos propios en tres aspectos:

1. Describir y modelar las trayectorias de profesionalización de los estudiantes en formación docente inicial (ESFI, en francés), como futuros docentes de escuelas primarias, sobre la base de ejemplos de actividades ordinarias durante las pasantías en instituciones educativas escolares.
2. Construir y probar colectivamente herramientas y sistemas de videoformación docente que puedan promover la comprensión y la transformación sostenible de la actividad de los ESFI.
3. Evaluar los efectos en las prácticas de pasantías de los ESFI y de los formadores de docentes.

El primer objetivo expresa la necesidad de comprender el desarrollo de habilidades docentes para enseñar por parte de los ESFI, de forma longitudinal, de acuerdo con la dimensión profesionalizadora de su formación, que alterna cursos, pasantías y talleres prácticos. Al respecto, se insiste en el aspecto escolar ordinario de las actividades de pasantía. No se trata de estudiar prácticas ejemplares o seguir patrones, sino enfocar las prácticas preprofesionales reales de los aprendices de

maestro con todo lo que ellas contienen: imprecisiones, vacilaciones, balbuceos y, por supuesto, aciertos.

El segundo objetivo refleja la preocupación de los investigadores por producir recursos didácticos videoscópicos, respaldados por la investigación y orientados a comprender las trayectorias de profesionalización de los ESFI. Igualmente, la intención fue involucrar a los formadores para a) construir tecnodispositivos educativos digitales que movilicen estos recursos y b) ofrecer retroalimentación para mejorar estas herramientas tecnológicas en una lógica de diseño continuado y en uso (Blondeau *et al.*, en prensa; Renaud, 2020).

Además, se insiste en la dimensión sostenible de las transformaciones buscadas, en el sentido de que se tiene la voluntad de ofrecer, a los ESFI, cápsulas de videos que muestren una actividad cercana a la suya y con la que puedan identificarse, a través de fenómenos de inmersión mimética, resonancia o experiencia ficcional (Gaudin y Flandin, 2018).

Con respecto al tercer objetivo, el foco de interés se centra en los efectos de la movilización de estos recursos producidos sobre los formadores docentes y sobre los estudiantes que se forman para la Educación Primaria. En efecto, por un lado, los formadores deben dominar una nueva herramienta y movilizarla en sus prácticas de formación, lo que los lleva a transformarlas. Por otro lado, es probable que la confrontación con la experiencia documentada de los pares formadores cambie su actividad (Ria, 2019). En este caso, se trata de los ESFI. Por ello, esta investigación analiza qué y cómo se utiliza la plataforma Néopass Pasantías en la formación inicial del profesorado, ya que esto podría convertirse en una palanca o en un freno para el desarrollo profesional de los estudiantes.

Elecciones metodológicas fundantes

Inicialmente se hicieron tres elecciones metodológicas fundamentales. La primera fue posicionar este proyecto de investigación desde una perspectiva no deficitaria (Malo, 2008). Esta perspectiva, desarrollada con más detalle en Blondeau *et al.*, (2021), conlleva considerar

principalmente los recursos movilizados por los ESFI y sus transformaciones, en lugar de abordar su actividad en vacío (Fleming, 2014; Reynolds, 1992; Ria, 2001; Ulvik y Langørgen, 2012); es decir, considerándola como una desviación de la práctica experta. Como pauta fundamental, un sesgo conscientemente asumido, este posicionamiento se ha mantenido y ha resultado fructífero para actualizar la actividad típica de los ESFI (Blondeau, 2023).

La segunda elección fue adoptar para Néopass Prácticas un enfoque de la actividad (Barbier y Durand, 2017). Este enfoque busca "captar las prácticas de trabajo en su complejidad y multidimensionalidad, al tiempo que hace accesibles estas prácticas a enfoques rigurosos y controlados que garanticen la validez de los análisis" (Durand, 2009, p. 832).

Ello implica referirse también a la concepción de Hubault (1996), quien destaca la brecha que existe entre la actividad prescrita y la actividad real. La actividad se define, de esta forma, como un compromiso operativo entre la prescripción (lo que se debe hacer) y la inversión subjetiva del actor en el trabajo que realmente ejecuta (lo que se hace) (Mezzena, 2007). En otras palabras, es un enfoque que diferencia entre lo que se le pide hacer al actor laboral y lo que le cuesta a este realizar una tarea determinada. Estos compromisos operativos se descomponen en actividades visibles (lo que un testigo puede observar del desempeño de la tarea) y actividades invisibles (lo que sucede en la cabeza del actor: sus deliberaciones, emociones, vacilaciones, decisiones, sistemas de referencia, etc.). Comprender la actividad de un actor requiere, entonces, interesarse por estas dos dimensiones para comprender la experiencia subjetiva del mismo.

En particular, se apela al marco semiológico del curso de acción (Theureau, 2006) por el interés que aporta a la dinámica de construcción de sentido de un actor frente a una situación. En esta concepción de la actividad, la primacía se lleva a la perspectiva intrínseca del actor que saca a la luz, o enactúa (Varela, 1996), en mundos que le son específicos a partir de las situaciones en las que está inmerso (Durand, 2006). Así, al interesarse por comprender una situación laboral desde el punto de vista de un novato, se entiende que sus percepciones son diferentes a las

que puede tener un experto. Mirar estas percepciones, las acciones resultantes y la validación (o invalidación) de su eficacia, permite acceder a la historia del acoplamiento entre el actor y la situación, desde su punto de vista (Theureau, 2006). La convocatoria de estos referentes teóricos permaneció idéntica a lo largo del proyecto Néopass Pasantías y también demostró ser fructífera para evidenciar el surgimiento y la transformación de los mundos escenificados por los docentes novatos; es decir (en formación docente inicial), sus comprensiones de las situaciones áulicas durante las pasantías, la evolución de estas comprensiones y el aprendizaje resultante de ellas (Blondeau, 2023).

Con respecto a la tercera elección metodológica de esta investigación, ella respondió al interés de analizar la evolución de la experiencia preprofesional de los ESFI a lo largo de amplios períodos, medidos en años. Lógicamente, se quería abordar su evolución desde un punto de vista longitudinal, ya que el primer objetivo del estudio fue comprender las trayectorias de profesionalización de estos ESFI. El corolario fue la necesidad de homogeneizar la recopilación de datos para analizar de formas comparativas longitudinales intraindividuales, a partir de la recopilación de datos a veces espaciada por varios meses.

Del mismo modo, para identificar tipicidades interindividuales, también se necesitó de una estabilidad en los datos para observar los gradientes de tipicidad; es decir, qué es más o menos prototípico o atípico en un conjunto de situaciones similares. Por lo tanto, se recurrió a los procesos de conducta de clase de Bourbao (2010) para facilitar este proceso (Blondeau y Van Nieuwenhoven, 2021). Aunque todo esto implicó alejarse un poco de los procesos originales (basados principalmente en la actividad de los expertos) para centrarse en los procesos que son particularmente sensibles para ESFI, así como en las preocupaciones que subyacen a estos procesos (Blondeau, 2023).

Por lo tanto, los procesos seleccionados fueron trabajar con especial preocupación por obtener atención, despertar interés, dar instrucciones, gestionar aspectos materiales y controlar la puesta a trabajar de los alumnos; organizar los procesos en común; seleccionar a los niños; hacer que los niños hablen y elaborar y mantener los registros y la

gestión del final de la actividad de clases (Blondeau *et al.*, 2020). Se retomarán estos temas más adelante.

Metodología

La metodología de campo que se siguió durante el proyecto no se diferenció de lo planificado. Por ello, se presentan aquí las líneas más importantes, sobre todo, la evolución de la muestra de ESFI que aceptó participar en el proyecto de investigación.

Selección de la muestra

Como se indica en Blondeau *et al.*, (2021), se reunió a dos grupos de ESFI al inicio del proyecto. El primer grupo (Q1) estuvo formado por tres estudiantes de último curso cuyas prácticas preprofesionales fueron reconocidas positivamente por sus formadores. Además, se prestó atención a su capacidad para sostener un discurso razonado sobre sus prácticas docentes. Este grupo permitió probar el dispositivo metodológico. El segundo grupo (Q2) estuvo compuesto por voluntarios ESFI del primer año, listos para comprometerse con el proyecto durante la duración de sus estudios en Educación Primaria. La Tabla 1 ofrece una visión resumida de la participación de esta muestra criterial año por año, entre 2019 y 2022.

Tabla 1. Participación anual de estudiantes seleccionados

	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Émeline	B3	COVID				
Olivia	B3	B3				
Caroline	B3	COVID				
Fanny	B1	COVID	No quiso	B2	B3	B3
Frédéric	B1	COVID	B2	Sin práctica	Dejó los estudios	Dejó los estudios
Nina	B1	COVID	B2	B2	No quiso	Erasmus
Claire	B1	COVID	B2	B2	B3	B3
Céline	B1	COVID	B2	B2	Sin práctica	B3
Laurence	B1	COVID	B2	B2	B3	Erasmus

Fuente: elaboración propia

Las primeras dos líneas indican los años escolares o los períodos durante los cuales se recopilaron los datos y los dos grupos de estudiantes participantes. A cada ESFI (nombre ficticio) se le asignó una línea para resumir su curso. Las letras B, seguidas de un número, indican los años (o bloques) de formación en los que se ubicaban los ESFI participantes. La mención de COVID indica que los cursos fueron cancelados debido a la pandemia. Se pudo grabar en video a un estudiante justo antes del confinamiento general en Bélgica. A veces no se pudo grabar videos a algunos pasantes, porque la pasantía finalizó prematuramente por varias razones. Otros no quisieron ser grabados en ciertos cursos y se respetó su decisión. Finalmente, algunos de los ESFI participaron en el programa de intercambio internacional Erasmus. Por lo tanto, realizaron una pasantía en el extranjero y no fue posible ir allí a grabarlos en videos. En última instancia, se documentaron veintiséis episodios de los cursos de pasantías y otras tantas autoconfrontaciones de los estudiantes participantes.

Dimensiones éticas y legales

Las pautas necesarias para respetar las dimensiones éticas y legales se consideraron muy temprano en el proceso, dada la difusión de las cápsulas de video en Internet (Blondeau *et al*., 2021). Esto fue necesario para proteger a todos los participantes en la investigación. Los documentos redactados por los abogados —al inicio de la investigación— no han cambiado. Los estudiantes participantes debieron llenar y firmar sistemáticamente los formatos de consentimiento informado para el manejo público de imágenes y datos no sensibles, con fines académicos. Sin embargo, se prestó atención a dos puntos que no se habían previsto.

El primero fue pedir el consentimiento de los docentes que alojaron los ESFI participantes en este estudio para que aparecieran en las cápsulas de video. De hecho, en contadas ocasiones, algunos de estos docentes aparecen en el campo de la cámara para cuidar a un alumno, apoyar al ESFI en su clase o comentar brevemente la continuación del curso.

El segundo fue un retorno sistemático a los ESFI participantes de la investigación, cuando el uso de su imagen en videos fue más allá del marco estricto de los acuerdos celebrados; por ejemplo, para crear la cápsula de video en la página web de inicio de la plataforma digital del proyecto (abierta a todo el mundo) o un cartel o video promocionando el proyecto. En cada situación se les pidió una autorización específica.

Grabaciones en video de lecciones y autoconfrontaciones

La metodología para registrar situaciones de clase y las autoconfrontaciones de los estudiantes con los videos de sus clases de las pasantías no cambió durante todo el proyecto. Las tomas de video del aula se hicieron con equipo liviano, durante una hora de clase. Estos planos fueron seguidos por una autoconfrontación, un método de entrevista que, dentro del marco semiológico del curso de acción, apunta a la expresión diferida de la conciencia prerreflexiva (Theureau, 2006). En otras palabras, se pidió a los ESFI que, gracias al rastreo videoscópico y a un adecuado cuestionamiento (Theureau, 2006), se reubicaran en el momento de la situación de clase de su video y dijeran qué habían hecho, experimentado, percibido, sentido o pensado, sin pretender emitir un juicio sobre su acción (Theureau, 2010).

Al movilizar este tipo de entrevistas, se documentó, por un lado, los aspectos visibles de la actividad de la clase (las acciones) gracias a la videocaptura realizada en clase y, por otro lado, los aspectos invisibles de la actividad gracias al autoconocimiento —entrevista de autoconfrontación— (Theureau, 2006; 2010).

Análisis

De acuerdo con los objetivos de la investigación, los datos se analizaron con dos propósitos: comprender las trayectorias de profesionalización de los ESFI y construir recursos videoscópicos para la formación docente inicial. Aquí se aborda tanto la cuestión de comprender las trayectorias

de profesionalización durante las pasantías como la cuestión de la construcción de recursos.

Para comprender las trayectorias, se hicieron análisis en dos etapas: análisis locales y análisis globales (Blondeau, 2023). Los primeros se enfocaron en los episodios de autoconfrontación de los estudiantes participantes; es decir: se buscó captar la actividad real de los ESFI en un momento específico, relativo a una dimensión particular. Por lo tanto, se propuso identificar los compromisos operativos de cada ESFI que lo ayudaran a lograr un equilibrio entre las tareas prescritas para su formación docente y su inversión subjetiva en la pasantía. Con los segundos, se buscaba actualizar las tipicidades de la actividad de los ESFI participantes del proyecto, vinculándolas según dos lógicas: una lógica intraindividual de trayectoria de desarrollo profesional y una interindividual de identificación de formas típicas de hacer las cosas de los ESFI.

Estos análisis permitieron construir categorías de episodios típicos de la actividad de los ESFI durante sus pasantías, redefiniendo los procesos de conducta de clase de Bourbao (2010). También hicieron posible producir los escenarios, que se describen muy someramente en la Tabla 2, como procesos típicos de la gestión del aula, adaptados a las preocupaciones de los ESFI participantes del proyecto, enfocados en el trabajo docente y en la puesta en común de los alumnos (Blondeau, 2023).

Tabla 2. Procesos de gestión del aula

Iniciar la clase	
Llamar la atención	Centrar al grupo de alumnos para dar instrucciones, distribuir materiales.
Despertar el interés	Con una historia, una adivinanza, un reto, un recordatorio de una actividad, etc., animar a los alumnos a participar en la tarea.
Dar las instrucciones	Explicar la tarea, su propósito y las condiciones para lograrlo.
Gestión de los aspectos materiales	Muy a menudo, las tareas requieren de un material específico que debe ser distribuido, lo que requiere una organización para no generar desorden.
Dar la orden de inicio	Comprobar que se han entendido las instrucciones y poner a los alumnos a trabajar.

Asegurar inicio de actividad por todos	Comprobar que los alumnos trabajen según las expectativas y gestionar las incidencias organizativas.
Puesta en común	
Organizar la puesta en común	Cuidar los aspectos organizativos de la puesta en común, guardar los recursos y materiales, preparar los recursos y materiales, preparar la mesa, etc.
Seleccionar a los alumnos	Designar a los alumnos que pasarán a la pizarra o responderán las preguntas.
Hacer que los alumnos hablen	Hacer que los niños aporten respuestas, gestionar las respuestas —buenas, malas, esperadas o inesperadas— relanzar la reflexión, dar pistas, entre otras.
Desarrollar (mantener) trazos	Organizar el pizarrón, la pizarra digital interactiva o un panel de resumen durante la puesta en común mediante la gestión de espacios, caligrafía, ortografía, etc.
Gestionar el fin de la actividad	Terminar la tarea o la puesta en común, guardar el material, organizar la transición o la salida de clase.

Fuente: elaboración propia

Diseño de cápsulas de videos y de plataforma digital

Para diseñar el sitio web de la plataforma del proyecto y las cápsulas de videos que allí se alojaron se estructuraron las observaciones en torno a los cuatro tipos de cápsulas y los cuatro puntos de entrada que permitieran descubrirlas.

Cuatro tipos de cápsulas

En general, todas las cápsulas de video de la plataforma Néopass Pasantías cuentan con créditos de apertura y cierre, así como incrustaciones mediante *banners* que permiten situar la naturaleza del video y el contexto (tema, nombre del estudiante pasante, año de formación, nivel de los alumnos, asignatura y el tema de la clase). Esta información contextual es importante para que el usuario capte los elementos del contexto (Brunvand, 2010; Ria y Leblanc, 2011) que se le podrían escapar por el efecto ojo de cerradura (Van Es y Sherin, 2002).

El sitio primero propone cápsulas de videos sobre situaciones áulicas de referencia. Estas cápsulas tienen una duración de cinco a trece minutos y exponen momentos de las pasantías que están poco o nada editados. De hecho, aparte de algunos cortes para omitir momentos repetitivos que sobrecargan la experiencia visual y aportan poca comprensión adicional a la situación, se ofrece la experiencia de la clase del pasante, tal como fue filmada. Estas cápsulas de video se denominan situaciones de referencia, porque sirven para presentar la actividad tal y como puede ser vista y analizada por un observador externo.

El segundo tipo de cápsulas de video se llama autoconfrontación. En dos a siete minutos, la cápsula presenta una alternancia de momentos de clase y extractos de la autoconfrontación que siguió (punto de vista).

Para el tercer tipo de cápsulas, se pidió a expertos formadores en educación que proporcionaran un análisis de lo que observaban e interpretaban de la actividad de los ESFI. Estas cápsulas de video tienen una duración de tres a trece minutos y están organizadas de acuerdo con los temas abordados. Aquí hay un alejamiento de la perspectiva no deficitaria para adoptar un posicionamiento crítico. Sin embargo, estas críticas están imbuidas de benevolencia. Los expertos tratan de comprender las razones que llevaron a los ESFI a actuar como lo hicieron y ofrecen opiniones, apoyos o alternativas a las prácticas docentes que observan.

Finalmente, en las cápsulas de video llamadas evaluaciones se pidió a los estudiantes participantes del proyecto que finalizaron su formación que hicieran una mirada retrospectiva a sus experiencias al participar en el programa Néopass Pasantías. Luego, que explicaran la evolución de sus habilidades docentes para impartir la clase, sus impresiones sobre su participación en esta investigación y las consecuencias percibidas de esta participación en el desarrollo de su profesionalismo.

Cuatro puertas delanteras

Además de una pestaña que conduce a un texto que explica la génesis de esta investigación, sus objetivos, sus referentes teóricos y los modos

de navegación, se proporciona al usuario del sitio web de la plataforma Néopass Pasantías cuatro formas de abordar estas prácticas.

La primera entrada permite acercarse a las cápsulas de video individualmente, haciendo clic en la pestaña Videos del sitio web de la plataforma. Como el sitio tiene 304 videos hasta la fecha, se proporciona una herramienta de selección en forma de filtros. Por lo tanto, es posible mostrar cápsulas de videos relacionadas con el trabajo docente y sus categorías, con la puesta en común y sus categorías, con los años y los períodos de formación de los ESFI, con los nombres de los estudiantes, con los tipos de cápsulas, con los años de formación de los estudiantes y las disciplinas cubiertas.

Estos filtros se pueden combinar entre sí para crear numerosas fórmulas de búsqueda que ayudan en la selección de las cápsulas de video. Al seleccionar un video, el usuario accede a una página de visualización que contiene la videograbación, una descripción/análisis, un resumen de los filtros relativos a la cápsula y una propuesta de contenidos asociados.

La segunda entrada, Random Video ofrece, como su nombre indica, cápsulas de todo tipo de forma aleatoria.

La tercera entrada es la pestaña Escenarios, que ofrece cápsulas de video que parecen interesantes para ver junto a otra persona. Al seleccionar uno de los escenarios, el usuario accede a instrucciones de visualización, un análisis realizado por los diseñadores de la plataforma y un conjunto de cápsulas de video para observar, en ocasiones con marcadores de tiempo, cuando los elementos para identificar son muy fugaces y/o sucintos. Estos escenarios son de tres tipos.

Primer escenario

El primero está relacionado con el desarrollo intraindividual de un ESFI, en una dimensión particular, por ejemplo: “¿Cómo desarrolla Claire su capacidad para dar instrucciones durante los tres años de formación?” o “¿Cómo desarrolla Laurence su capacidad para gestionar el final de la

actividad?". Así, es posible observar los cambios de una etapa a otra. Es decir, se puede seguir a Claire en el desarrollo de su habilidad para hacer hablar a los alumnos durante los momentos de síntesis que siguen a las actividades de descubrimiento.

En la primera pasantía del segundo año, a Claire le cuesta que los alumnos digan lo que a ella le gustaría que dijeran. Espera respuestas específicas, en forma de palabras o frases que había preparado. Paradójicamente, no está preparada para sacar a relucir estas frases. Los estudiantes no dicen espontáneamente lo que ella espera y, por lo tanto, deben proceder por conjeturas.

En la segunda pasantía de su segundo año, plantea varias actividades pequeñas para ayudar a los estudiantes a comprender el material. Considera que están más guiados y alimenta su pensamiento con pistas a partir de la comparación de los ejemplos dados. Cuando los estudiantes establecen la regla esperada, ella queda satisfecha.

En la primera etapa del tercer y último año, propone, después de que los alumnos trabajaran en torno a una tarea, una pregunta más amplia: "¿Qué hemos aprendido?". Claire siente que la primera respuesta de un estudiante no la satisface. Por ello, se queda demasiado centrada en los ejemplos y no se dirige hacia el concepto a construir. Por lo tanto, vuelve a los ejemplos de manera más amplia para que los estudiantes puedan hacer inferencias y proponer el concepto *doble*.

En la cápsula de evaluación, después de la última pasantía, Claire ve los videos, en particular el de la segunda pasantía del segundo año. Si bien declara su satisfacción durante el episodio, confiesa que se "odia" a sí misma, pues considera que está haciendo más acertijos que construyendo conocimiento.

En general, este escenario permite observar la evolución de Claire en relación con esta dimensión, al presentar episodios que testimonian una práctica cada vez más elaborada, pero que se pone en entredicho cuando se desvanecen los modos de hacer que parecían satisfactorios en un momento de su desarrollo profesional. Ya no se percibe como tal en una etapa posterior.

Segundo escenario

Se refiere a los escenarios relativos a una situación profesional, ilustrados a través de varios episodios vividos de forma diferente por los ESFI participantes del estudio. Lejos de comparar la actividad de unos y otros para repartir méritos, se ilustra la situación profesional a través de un análisis interindividual que actualiza distintas formas de vivir la actividad áulica y distintas consecuencias.

Por ejemplo, el escenario "Ayudando a un estudiante a comprender" ofrece un enfoque en cuatro situaciones en las que los ESFI deciden tomarse el tiempo para apoyar a un alumno en una situación de incomprensión del tema. Laurence, segundo año de formación, en prácticas de pasantías en segundo de Primaria, asiste a una alumna en el manejo de materiales para ayudarla a construir la tabla de multiplicar del nueve. Fanny, último año de formación, en prácticas de pasantías en primero de Primaria, ayuda a una alumna a entender la noción de simetría ortogonal. Céline, en su último año de formación y en prácticas de pasantías en el primer año de Primaria, también ayuda a un alumno a leer los nombres de los colores para crear una página para colorear codificada y Noémie, estudiantes del segundo año de formación docente, en prácticas de pasantías en tercero de Primaria, apoya una estudiante que tiene dificultades para entender la notación de euros y centavos.

Para Fanny y Céline, los hechos ocurren durante una clase dada en el taller. Laurence brinda apoyo durante la realización de una tarea de manipulación y Noémie durante una corrección grupal. Más allá de estos elementos singulares, todos se encuentran ante una situación típica, que consiste en apoyar a un alumno con dificultad para comprender, mientras se gestiona al resto de la clase.

Tercer escenario

Se menciona a los escenarios relativos a uno o varios conceptos; es decir: a los gestos profesionales de Bucheton y Soulé (2009), los microgestos de Duvillard (2017) o las actividades disruptivas. Se ofrecen análisis o testimonios de los estudiantes ESFI. Por ejemplo, en el escenario "Implementación de actividades disruptivas en el primer año de

la escuela primaria" se ve a tres estudiantes en su último año de formación, que movilizan actividades disruptivas en prácticas de pasantías con alumnos del primer año de la escuela primaria. Estos son objeto de aprendizaje durante los cursos y existe una exigencia institucional de movilizarlos durante las pasantías. Los estudiantes, en sus autoconfrontaciones, se expresan sobre sus experiencias de implementación y sus impresiones sobre las mismas.

La primera dice que duda de estas actividades, pero que entiende su importancia. El segundo improvisa una de estas actividades. De hecho, durante una actividad sobre los ejes de simetría, pide a los alumnos que doblen una hoja de papel precisamente en dos partes iguales y que pinten puntos de color en solo uno de los dos espacios delimitados por el pliegue. Luego, pide doblar la hoja y presionar bien para que los puntos de colores se impriman en la parte en blanco para descubrir la simetría ortogonal. Los estudiantes presionan y frotan. Un alumno golpea la hoja de papel (y, por lo tanto, la mesa) con la mano plana y los demás lo imitan, generando ruido; esto se confunde con un desorden. La ESFI opta por dejarlos hacer de esa forma, en cierta medida, porque considera que se trata de una actividad de ruptura espontánea. Así, al dar a los alumnos un respiro un tanto lúdico, considera que estarán más concentrados cuando ella se haga cargo del grupo y que podría ahorrar tiempo después.

La tercera estudiante ESFI explica que quiere, en un principio, retomar las actividades de escapada de la profesora que la recibe en su clase, pero que los alumnos le dicen que esas no son sus actividades y que tiene que idear las suyas. Por lo tanto, arma un repertorio personal de actividades disruptivas.

La cuarta entrada le permite al usuario de la plataforma Néopass Stages crear listas personalizadas de reproducción de cápsulas de video. Estas listas de reproducción se pueden nombrar y contener las secuencias que parezcan relevantes para cada usuario. Así, puede construir sus propios escenarios. También se pueden compartir con otros usuarios registrados, enviando un enlace o generando un correo electrónico.

Conclusión

La mirada retrospectiva de este capítulo permite comparar los primeros hitos marcados en la plataforma Néopass Pasantías hace unos años y su actual configuración, tal y como es hoy, para identificar qué ha evolucionado y qué se ha mantenido. En este punto, se estructura esta discusión: por un lado, en torno a los elementos que han permanecido iguales y, por otro lado, a los elementos que han evolucionado y, finalmente, se considera algunas vías para un mayor desarrollo ulterior.

Los elementos que han permanecido iguales en esta plataforma son, principalmente, los fuertes principios establecidos al inicio de la investigación y que la guiaron. La elección de la perspectiva no deficitaria fue un principio fundacional para documentar las prácticas de los estudiantes pasantes y su evolución durante la formación; esta queda como una línea principal de Néopass Pasantías. Para abrazar esta perspectiva, es natural movilizar marcos conceptuales del análisis de la actividad, en particular, el marco semiológico del curso de acción, porque se centra en la subjetividad de un actor en el trabajo. Comprender el surgimiento del significado para un ESFI, inmerso en una situación de clase y la dinámica de este surgimiento, ha demostrado ser un enfoque relevante para comprender el aprendizaje del aprendizaje de los ESFI a lo largo de su formación.

La metodología es otro aspecto que ha cambiado poco. De hecho, se hizo un estudio para probar el sistema de recopilación y análisis de datos con un grupo de ESFI del año pasado. Se validó esta metodología en equipo y se la renovó en cada ocasión. Al respecto, se tiene tres motivos de satisfacción. Por un lado, desde un punto de vista práctico, esta metodología resultó ser flexible y relativamente fácil de configurar para grabar videos en condiciones ecológicas en las que no se controlaba sistemáticamente todos los parámetros. Por otro lado, se pudo asegurar la consistencia en la recolección de datos realizada a través de episodios disjuntos durante largos períodos medidos en años. Finalmente, el procesamiento resultó ser robusto y consistente con los marcos teóricos asumidos; también fue relevante para responder a las preguntas de investigación del equipo.

En términos de evolución y cambios, se puede señalar que las cápsulas de video se caracterizan por términos de número y diversidad. En cuanto al número, se realizaron 304 cápsulas de videos, lo que enriqueció el sitio. En cuanto a la diversidad, rápidamente se decidió documentar los aspectos visibles e invisibles de la actividad docente gracias a las cápsulas de situaciones de referencia y de las autoconfrontaciones. Posteriormente, se produjeron cápsulas de videos de los formadores expertos en Educación Primaria, que también estaban previstas en el proyecto inicial. Se había pensado en hacer cápsulas de pares expertos que pudieran comentar la actividad de los ESFI, pero, al final, no se hizo.

Por otro lado, se elaboraron las cápsulas de evaluación que no estaban previstas. Sin embargo, las palabras de los estudiantes pasantes sobre sus experiencias de pasantía y participación en el proyecto Néopass Pasantías parecieron tan ricas que se optó por ponerlas a disposición de los usuarios para testimoniar las posibilidades de movilizarse en la formación.

El sitio web también se ha enriquecido en comparación con el proyecto inicial. No se tenía planeado ofrecer la posibilidad de ver videos aleatorios. También se agregó una pestaña de publicaciones para documentar las comunicaciones y los resultados de la investigación. La pestaña de escenarios ha adquirido una dimensión inesperada. No se esperaba ofrecer una docena de escenarios. Sin embargo, a medida que se recolectaron los datos longitudinales, los análisis globales intra e interindividuales parecieron realmente prometedores en términos de capacitación para proponer cambios en gestos profesionales o prácticas del mismo tipo que se viven de manera diferente. Por lo tanto, se decidió enriquecer esta pestaña y proponer una organización en tres pestañas que debían organizarse mucho después del diseño del sitio web.

Todas estas adaptaciones y desarrollos se pudieron llevar a cabo a medida que se revelaba la riqueza de ciertos materiales, al mismo tiempo que se los recogían. También se debe decir que los comentarios de los usuarios, formadores y estudiantes también contribuyeron a esto, en la lógica de construcción continua en el uso que contemplan el segundo y tercer objetivos de esta investigación (Blondeau *et al*., s. f.).

Al momento de escribir este texto, se trabaja en abrir esta plataforma a otros usuarios y capacitarlos. Asimismo, se espera que sus prácticas se vean enriquecidas por esta nueva herramienta y que acompañen en la elección de una perspectiva no deficitaria para la comprensión de la subjetividad de los docentes en formación inicial. La tercera esperanza compartida es unir.

Referencias bibliográficas

Barbier, J. y Durand, M. (2017). Encyclopédie d'analyse des activités. PUF.

Blondeau, M. (2023). Apprendre à faire la classe: Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB. UCLouvain.

Blondeau, M., Hanin, V., Dhondt, M., Lambert, F. y Van Nieuwnehoven, C. (S. a.). Néopass Stages: un outil susceptible de générer et soutenir collectivement des transformations de l'activité de stagiaires instituteurs en formation initiale?. S. e.

Blondeau, M., Hanin, V., Jacque, F., Lambert, F. y Van Nieuwenhoven, C. (S. a.). Professionnalisation par vidéoscopie: effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages. S. e.

Blondeau, M., Hanin, V., Lambert, F., Languillier, M. y Van Nieuwenhoven. (Próxima publicación). Conception continuée de la plate-forme Néopass Stages: le point de vue des enseignants utilisateurs. S. e.

Blondeau, M., Lambert, F. y Van Nieuwenhoven, C. (2020). Néopass Stages. Néopass Stages. https://neopass-stages.be/projets/

Blondeau, M., Lambert, F. y Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs: premiers jalons et études exploratoires. En M. Petit (Ed.), Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique (pp. 147-175). Editions JFD.

Blondeau, M. y Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empans temporels longs mesurés en années: une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en

Belgique. TransFormations, 1(21), 31-45. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/304

Bourbao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe? [Ponencia]. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève. Italia.

Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 10(2), 247-256. https://citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v10i-2currentpractice1.pdf

Bucheton, D. y Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et Didactique, 3(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Durand, M. (2006). Activité(s) et formation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle y J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), Encyclopédie de la Formation (pp. 829-856). PUF.

Fleming, J. (2014). Engaging Beginning Teachers as Experts in Professional Development. The New Educator, 10(3), 166-181. DOI:10.1080/1547688X.2014.925734

Gaudin, C. y Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. En C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay y S. Chaliès (Eds.), Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante (pp. 19-30). L'Harmattan.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? En F. Daniellou (Ed.), L'ergonomie en Quête de ses Principes. Débats Épistémologiques (pp. 103-140). Octares Éditions.

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. En E. Correa Molina y C. Gervais (Eds.), Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques (pp. 103-124). Presses de l'Université de Québec.

Mezzena, S. (2007). Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance. En Analyse de l'activité en travail social (pp. 131-156). Éditions Ies.

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. Education Didactique, 14(2), 65-84. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756

Reynolds, A. (1992). What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. Review of Educational Research, 62(1), 1-35. https://doi.org/10.3102/00346543062001001

Ria, L. (2001). Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation_[Tesis de doctorado, Université Montpellier 1]. Repositorio de Université Montpellier 1. https://www.theses.fr/2001MON14001

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

Ria, L. y Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. Activités, 8(2), 150-172. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Theureau, J. (2006). Le cours d'action: Méthode développée. Octares Éditions.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action." Revue D'anthropologie Des Connaissances, 4(2), 287-322. https://shs.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287?lang=fr

Ulvik, M. y Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. Teachers and Teaching, 18(1), 43-57. https://eric.ed.gov/?id=EJ964312

Van Es, E. y Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. Journal of Technology and Teacher Education, 10(4), 571-596. https://www.researchgate.net/publication/252692170_Learning_to_Notice_Scaffolding_New_Teachers'_Interpretations_of_Classroom_Interactions

Varela, F. (1996). Invitation aux sciences cognitives. Seuil.