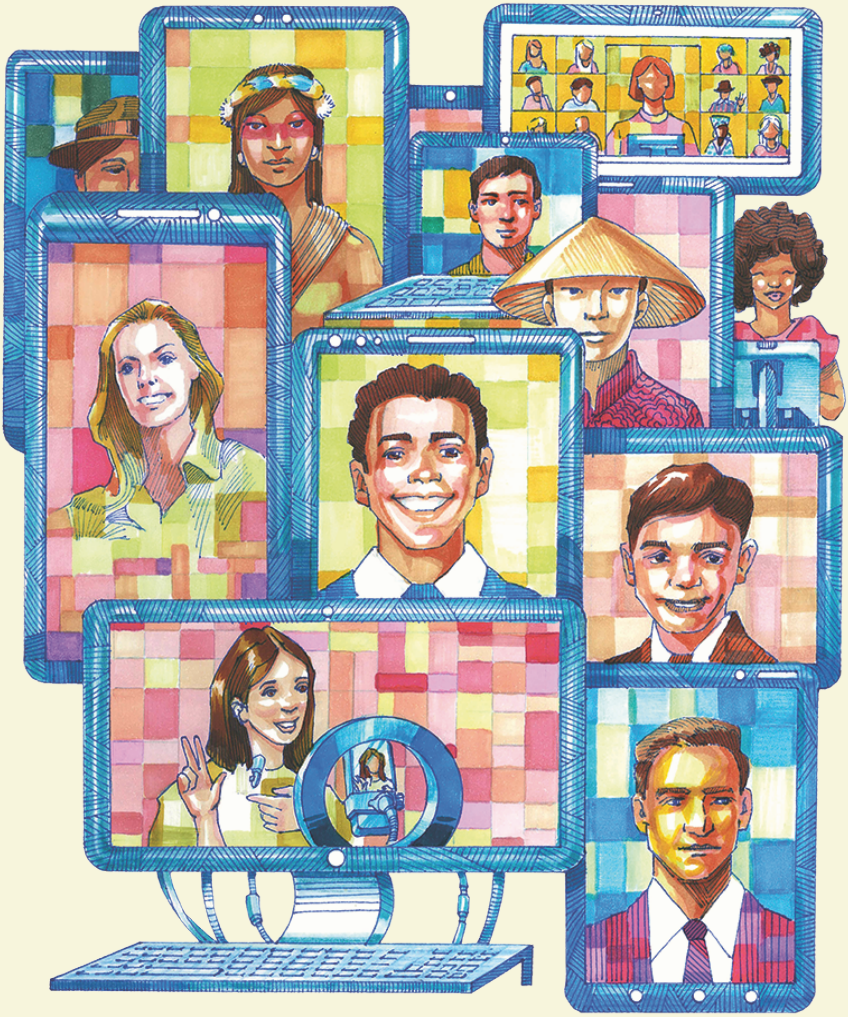
EDITORIAL UNAE

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 12. Pensamiento práctico, lesson study y videoformación docente en la Universidad Nacional de Educación

Silverio González-Téllez
silverio.gonzalez@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

En la formación inicial de docentes, la investigación de la práctica pedagógica es fundamental: así se entiende en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Los cambios sociales vertiginosos que impactan los sistemas educativos, entre ellos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el conocimiento de frontera y la inteligencia artificial generativa, trazan serias interrogantes sobre la profesión. La UNAE se ha planteado la formación, el seguimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la reflexión de la experiencia empírica que ofrece la *lesson study* (LS) con sus estudiantes durante sus prácticas preprofesionales en contextos escolares, en tanto investigación acción. En ese sentido, el Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017), propugna "teorizar la práctica, practicar la teoría" (p. 23) recurriendo a la LS, señalando que:

> el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, sus competencias profesionales, requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y

> hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica. (p. 24)

La UNAE, con sede matriz asentada en Cañar (una de las veinticuatro provincias del Ecuador), fuera de los dos grandes conglomerados urbanos de Quito y Guayaquil, con apenas nueve años de existencia, tiene por misión institucional un reto muy exigente y comprometedor: formar profesionales de la educación con compromiso ético, que transformen el Sistema Nacional de Educación del Ecuador "para la construcción de una sociedad inclusiva, justa, equitativa, libre y democrática, con responsabilidad social y ambiental" (UNAE, 2024, p. 10) a través de tal enfoque. En ese sentido, se requiere atender sus procesos formativos con rigurosidad investigativa y, al mismo tiempo, mejorar la eficiencia, eficacia y accesibilidad de sus procedimientos y metodologías a escala regional y nacional.

De acuerdo con la revisión de la literatura especializada, la LS —como enfoque de investigación acción— no muestra un uso sistemático de la videoformación (Maldonado Ruiz y Soto Gómez, 2022; Rodríguez-Robles y Soto Gómez, 2022). Esto no favorece su uso extendido y asincrónico.

El propósito de este capítulo es ofrecer un examen transdisciplinario y político-institucional del enfoque en formación inicial y permanente de los docentes de la UNAE. Con ello se busca aportar un hilo conductor entre los fundamentos del enfoque pedagógico de la UNAE para el logro de su misión de cambio socioeducativo, a través de la investigación acción, de la LS, del análisis de la acción situada y del uso de

la videoformación docente desde la metodología Néopass@ction (Ria y Leblanc, 2011).

Aspectos metodológicos del abordaje

Se presenta aquí un estudio de caso relativo a la política educativa transformadora implementada por la UNAE, que respondió a su misión y visión institucional (UNAE, 2023a) y a su proceso de institucionalización. Para ello, se trabajó desde la interpretación de datos de diversas fuentes de información oficiales (UNAE, 2023b) y de experiencias provenientes de la participación directa del autor en la acción docente, intrainstitucional e interinstitucional de la universidad, en su primer lustro de existencia. Así mismo, se consideró la discusión de la literatura más reciente asociada con el tema y aprendizajes obtenidos en proyectos colaborativos internacionales (UNAE, 2017-2019).

Esta experiencia en la UNAE comenzó en abril de 2016, un año después de su fundación; más tarde, en 2017, se desarrolló en la coordinación institucional del convenio Erasmus/Unión Europea (2017-2019: "From tradition to innovation in teacher training institutions, TO INN") conjuntamente con la Universidad de Barcelona, con el objetivo de fortalecer la innovación en la formación inicial docente, junto con diecinueve universidades e instituciones de educación superior latinoamericanas; entre ellas las principales universidades pedagógicas de México, Honduras, Colombia y Argentina. Entre los líderes investigadores del convenio, por parte de la coordinación de la Universidad de Barcelona, estuvieron los expertos en formación Alejandra Montané y Francisco Imbernón.

Recientemente, la experiencia institucional de la UNAE significó su consolidación autonómica con la elección del primer cogobierno universitario (2021-2025), la elaboración del nuevo Estatuto de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2023c) y el despliegue de una línea de investigación educativa sobre tecno-videoformación docente, que se inició en 2018 y continuó con el proyecto "Escuelas

coformadoras coaprendientes: experiencias colaborativas de mejora continua de procesos pedagógicos y estándares de calidad educativa en Ecuador" (D'aubeterre *et al*., 2023), en convenio con el Instituto Francés de Educación de la Escuela Normal Superior de Lyon.

La construcción interpretativa presentada, a continuación, provino tanto de la experiencia como investigador y directivo en la UNAE como de la investigación interdisciplinaria de análisis de políticas de cambio social y del oficio docente, aplicando la investigación acción participativa y la reflexión de la práctica profesional en dos universidades públicas de Venezuela (González-Téllez, 1998; 1999).

El segundo componente metodológico y analítico fue la investigación documental y experiencial institucional, junto con su fundamentación y discusión con referencias internacionales asociadas con las perspectivas del enactivismo y conectivismo (UNAE, 2017) y del uso de la videoformación para desarrollar el pensamiento práctico, desde la experiencia de Néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011).

Análisis: principios de formación y contexto de práctica

La UNAE se organizó en torno al Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017), cuya elaboración fue liderada por Ángel Pérez Gómez, presidente académico de la Comisión Gestora encargada de la creación de dicha universidad. En el documento se enunciaron las tesis fundamentales del enfoque institucional, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera: a) la calidad de un sistema educativo pasa por la calidad de sus docentes; b) la educación trabaja en un mundo complejo e incierto para dar sentido a formas de vida que no son ni anticipadas ni predecibles y c) la epistemología contemporánea entiende el conocimiento en tanto sistemas complejos de comprensión y actuación, que rebasan lo representacional y se expresan en lo que se denomina "pensamiento práctico, que incluye la gestión de deseos y emociones" (pp. 7-9).

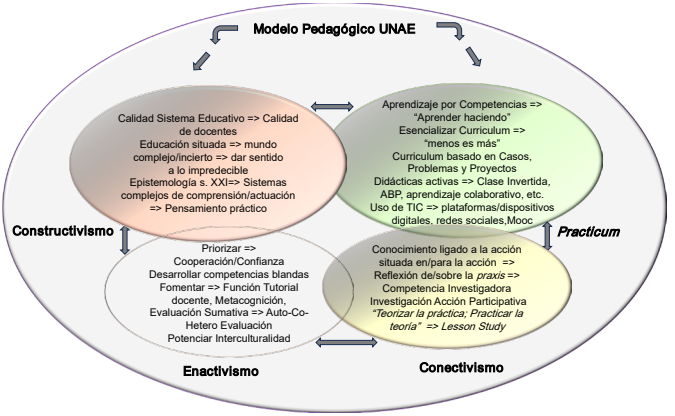
Ello partió de un enfoque constructivista —basado en el aprendizaje por competencias, capacidades o cualidades humanas y no solo en materias y conocimientos— que, actualizado al siglo XXI, se identifica con el conocimiento ligado a la acción situada, en y para la acción (enactivismo) y de un saber ligado a la experiencia que involucra "un sentido de cognición corpórea" (UNAE, 2017, p. 11).

En síntesis, en el Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017) se planteó el trabajo de docentes y estudiantes en términos de aprendices del *practicum*; es decir: una reflexión de la práctica que genera aprendizajes, un viaje por un itinerario en el cual "los docentes exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser" (p. 25).

En *Educarse en la era digital* (Pérez-Gómez, 2012) se apunta que a) el conocimiento se construye con la participación activa del sujeto en contextos sociales y b) que lo particular de la era de las redes digitales es que "amplían y extienden el concepto de contexto de aprendizaje" (pp. 104-105) con nuevos escenarios de aprendizaje para la comprensión y actuación, así como un contexto de conexiones por descubrir, cuya calidad, diversidad y pluralidad enriquecen el aprendizaje en su dimensión externa. Esta versión del constructivismo se conoce como conectivismo.

En este sentido, Pérez-Gómez (2012) resalta que en estos nuevos contextos "las capacidades para aprender, indagar, seleccionar, evaluar, elegir y relacionar son las más relevantes de la vida contemporánea" (p. 106). Las redes que se elijan tendrán una importante relación con el aprendizaje que estará definido por su calidad que, a su vez, dependerá de "su diversidad, pluralidad, autonomía, interactividad y apertura" (Pérez-Gómez, 2012, p. 107). No obstante, el autor advierte que las redes, si bien son colectivas y cooperativas al comunicar significados y prácticas, no llegan a ser comunidades, ya que carecen de identidad compartida, pues a lo sumo son "proyectos o plataformas coyunturales, flexibles y cambiantes, con un tema de interés" (p. 110).

Figura 1. Esquema-síntesis: Modelo Pedagógico de la UNAE (2017-2024)



Fuente: D'Aubeterre (2022)

En el Modelo Pedagógico de la UNAE, la propuesta de enseñanza-aprendizaje y de cambio educativo, a través del desarrollo de competencias y del pensamiento práctico, busca "gobernar el propio y singular proyecto vital en lo personal, social y profesional" (Pérez-Gómez, 2012, p. 30), ya que "el autoconocimiento y la autodeterminación son la única base sólida del verdadero conocimiento y de la formación duradera" (Pérez-Gómez, 2012, p. 31).

En definitiva, la educación se concibe en tanto apuesta por el sujeto y sus escogencias, ya que el aprendizaje no puede ser solo desde disciplinas y materias, sino desde problemas y contextos que permitan que el conocimiento práctico se reflexione y se reaprenda. Lo cual permitiría que "cada individuo trascienda el escenario concreto y limitado que le ha tocado vivir" (Pérez-Gómez, 2012, p. 31).

De todo lo dicho, si no se quiere caer en declaraciones y proclamas de intenciones inaplicables se debe cuestionar: ¿tal propuesta innovadora para la formación inicial y permanente puede concretarse en el contexto laboral ecuatoriano del profesional docente? Esta interpelación surgió de las lecciones del proyecto "To Inn (European Union Erasmus Project, 2017-2019"), la cual fue articulada por Imbernón (2015) cuando señaló que la reflexión sobre la práctica, o pensamiento práctico, ya fue

identificada por John Dewey a comienzos de siglo pasado y hoy tiende a convertirse en moda o ilusión de cambio. Es decir, que se trata de teorías que "se asumen como religiones, pero no se practican" (p. 25), especialmente cuando al docente le toca trabajar en "condiciones laborales precarias" (p. 37).

Desde la perspectiva de cambio planteada por Imbernón (2015), la formación, en efecto, requiere ser un "proceso vivencial o experiencial" (p. 43) donde "la reflexión práctica se realiza en un contexto determinado" (p. 51), acompañada por "la creación de redes de innovación, comunidades de práctica formativa y de comunicación entre el profesorado" (p. 51). Mientras que, por el contrario, las modas toman forma con las actualizaciones, suerte de capacitaciones todo terreno. En ese sentido, Imbernón es enfático en que no se puede formar, para luego "desarrollar un proyecto de cambio" (p. 112). Más bien, la formación "debe ir unida del cambio del contexto" (p. 113). Es con el accionar del cambio en contexto, de la práctica docente y de sus condiciones de trabajo que se obtiene la formación.

Continuidad de la misión y dificultades

En sus nueve años de vida académica, cumplidos en 2024, en la UNAE ha habido varias autoridades: presidentes y miembros de la Comisión Gestora, nombrados por las autoridades nacionales (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt] y Consejo de Educación Superior [CES]). Hasta que, en 2021, se produjo la primera elección democrática de las autoridades autónomas (un rector y dos vicerrectores) y del Consejo Superior Universitario por parte de la comunidad universitaria.

A lo largo de todo este proceso, la institución ha mantenido su modelo pedagógico (2017) y sus principios filosóficos, legales e institucionales. Los nuevos estatutos aprobados por las primeras autoridades electas así lo muestran (UNAE, 2023c). De manera que es positivo que la misión de la transformación educativa del país, a través de la innovación

en la formación inicial y permanente de los futuros docentes que estudian en la UNAE, se mantenga como eje organizador de la acción educativa, así como también que el enfoque investigativo esté centrado en la reflexión de la práctica.

No obstante, como se sabe, no es tan original proponer un mejoramiento de la educación como base de un cambio social del país. En la historia de la educación del Ecuador, figuras significativas de los siglos XVIII (Eugenio Espejo), XIX (Juan Montalvo y Simón Rodríguez) y XX (Leonidas Proaño) han diseñado y ejecutado propuestas de cambio educativo para la transformación de la vida de los ciudadanos y de las sociedades, sin que por ello se tradujeran en transformaciones sociales y educativas nacionales (Paladines-Escudero, 2018; Brito, 2019).

En tal sentido, se plantea un gran escollo del aprendizaje desde la acción profesional y la política pública, como ya lo señalaban Argyris y Schön (1992), entre otros. Se trata del nocivo dualismo maniqueo entre lo proclamado y lo realmente aplicado, también entendido desde una perspectiva crítica como "dualidad normativa" (González-Téllez, 1999, p. 28). En otras palabras, las innovaciones, en este caso educativas, se declaran, pero no llegan a integrarse en la práctica; por lo que la pregunta decisiva sería: ¿por qué ocurre esta traba persistente al cambio social de las causas justas y cuál papel juega en ella el aprendizaje?

Las modas —en la forma de novedades foráneas— han servido de ideologías para alcanzar el poder en las instituciones del Estado latinoamericanas en general y, en Ecuador, en particular, a lo largo de una historia de sueños rotos. Son, al principio, propuestas alentadoras que estimulan grandes movimientos, pero que no se expresan en las acciones de su construcción subsiguiente. Todo lo cual concluye en mayor desesperanza y desinstitucionalización.

Tantas autoridades que buscan ser elegidas, que se adornan con los últimos discursos, autores o descubrimientos para, luego, en la práctica de sus ejercicios y actuaciones, repetir incansablemente las mismas formas excluyentes y elitistas para ejercer el poder, con similares vicios de actuación infinitamente criticados (González-Téllez, 1999). Desde una perspectiva similar, Lander (2019) hace el balance, desde la

izquierda y desde el pensamiento crítico, de la frustración provocada por las políticas de los gobiernos progresistas de América Latina del siglo XXI. Las nuevas estructuras de poder —que se declaran revolucionarias— se encuentran ancladas en las mismas formas de pensar, hacer y sentir que las que adversan. Estas no se pueden conocer, superar ni cambiar mientras no estén sometidas a un escrutinio crítico y público de sus propios actores, y de quienes las sufren o padecen (González-Téllez, 1995; Forester, 1998).

En este sentido, el reto institucional de la UNAE, para la innovación educativa, consiste en un cambio en la formación inicial y permanente de los docentes, desde sus acciones mismas, en su situación de ocurrencia y desde la reflexión de la práctica. Tal cambio no resulta sencillo, por lo cual sigue estando en la agenda educativa mundial como prioridad, a pesar de que ha sido formulado desde hace décadas. Al respecto, John Elliot (2022) enlista los requerimientos necesarios de la formación docente, y estos resultan similares a lo propuesta en el Estatuto de la UNAE del 2015 (UNAE, 2015b). Por su parte, Soto-Gómez (2022), en sus análisis sobre avances en la línea de innovación aquí mencionada, indican que "no parece que se hayan producido cambios estructurales significativos y globales salvo en [algunas pocas] experiencias destacadas" (p. 103).

De manera que las implicaciones del cambio propuesto son exigentes, porque van contra estructuras de poder que se expresan en mentalidades fuertemente ancladas en las sociedades latinoamericanas: comienzan por la misma reformulación de la idea de "progreso y desarrollo" e involucran la educación en su sentido formativo. El desarrollo, desde otra perspectiva, entiende la persona como sujeto de su proyecto vital, que alcanza realización a través de la expansión de sus capacidades. Tal idea de desarrollo inspira, desde los años noventa, las políticas y planteamientos de las Naciones Unidas. Amartya Sen (2000), uno de sus inspiradores, lo llama desarrollo humano y, para él, es sinónimo de la acción de ejercer libertades. Sen define el desarrollo humano como la capacidad de alcanzar aquello que las personas consideran valioso.

Aprender de vivencias y experiencias, identificar oportunidades, revisar lo conocido, formular opciones desde las creencias y valores, reformularlas desde la reflexión de la acción y cultivar saberes y conocimientos que dialoguen con nuestro propio recorrido es —en definitiva— valorar, valorarse y educarse. Ya se mencionó esta idea, citando a Pérez-Gómez (2012), y se la reiteró abordando la estratégica importancia del aprendizaje para la expansión de la condición humana. Por tanto, si el aprendizaje implica revisión de hábitos y formas de pensar, hacer y sentir, los aprendices docentes en formación inicial y/o los docentes experimentados en formación permanente necesitan sucesivas reflexiones acerca de su biografía escolar y/o laboral y de sus prácticas docentes.

Un practicante reflexivo de su profesión hace uso de sus relatos de práctica para mejorar la comprensión del contexto y de su ejercicio profesional situado (Schön, 1984; González-Téllez, 1998; Pérez y Soto, 2022). Este seguimiento, hecho además con otros pares de la profesión, en grupos con lazos de confianza, en la escucha a otros y a uno mismo (Forester, 1995), completaría el ejercicio formativo requerido. En tales comunidades de prácticas se genera una cultura profesional de nuevo tipo, cuya irradiación proyecta cambio sostenido (Pérez-Gómez, 2012).

Problemática en la formación del docente-investigador

La consigna "aprender a aprender" sigue vigente, pero su sola enunciación queda vacía: ¿con cuales procesos de enseñanza y aprendizaje se plantea la UNAE alcanzar la educación en competencias? Si se resume lo mencionado, la respuesta se aproximaría a la siguiente: con una educación situada desde contextos prácticos, orientados por preguntas, con docentes practicantes reflexivos que estudian y mejoran sus lecciones a través, principalmente, de la LS y de las comunidades de prácticas. Así se establece en el currículo de las carreras de la UNAE para formar un docente-investigador. Con esta formulación tendría mayor claridad dicha consigna.

Sin embargo, la congruencia epistemológica de las tesis planteadas exige avanzar hacia una problematización que interrogue las acciones situadas de la formación del docente-investigador en la UNAE. ¿Cuánto de lo proclamado se usa efectivamente en la práctica docente?, ¿hay seguimiento reflexivo continuo de estos procesos en la institución tanto en la formación inicial como en la de sus egresados en formación permanente?, ¿de qué manera se evalúa a los docentes de la institución?, ¿existe la posibilidad de un seguimiento compartido y documentado, que sea accesible a practicantes interesados?, ¿cómo hacer de esta reflexión de practicantes y sus comunidades un proceso local/global crítico, público, replicable, acumulativo y reproductor a nivel nacional? y ¿a través de cuál registro, documentación o plataforma?

Esta problematización se fundamenta en el recorrido histórico mundial del esfuerzo por formar docentes reflexivos de su práctica a través de la LS como una de las corrientes de mayor recorrido en la historia de la educación. Sobre ésta, Elliot (2022) ofrece una síntesis desde la experiencia japonesa, pasando por la del Reino Unido, llegando hasta España, con los estudios de Soto-Gómez y Pérez-Gómez (2022), entre otros. Elliot señala que, si bien la LS forma parte de las prácticas docentes de mejora en Japón y que sus importantes avances han sido difundidos y adaptados en otras latitudes —especialmente en Reino Unido, liderada por Stenhouse (1987)— esta "no logró institucionalizarse a nivel de políticas en la forma en que triunfó el modelo por objetivos" (Elliot, 2022, p. 35). Y habría que decir que, de acuerdo con la experiencia y a estudios recientes que se han hecho sobre la LS en la UNAE (Vilanova y Pérez, 2022), esta tampoco se ha institucionalizado. Aunque permanece en los programas, se trabaja en las carreras y se investiga, el uso de la LS no es sistemático ni se ha aplicado para la evaluación de la práctica pedagógica de sus docentes ni de sus estudiantes; en suma, no se ha llegado a su institucionalización como aprendizaje desde la práctica docente en la UNAE.

Es el modelo de evaluación por objetivos el que tiende a predominar e imponerse a nivel global; en él los resultados de aprendizaje están

predeterminados y se tiende a medir por exámenes de alto impacto. En tal modelo no hay lugar para que la investigación acción en aula potencie y permita un desarrollo del currículo. No obstante, a contracorriente, se fortalecen —a nivel global— las exigencias de contextualización cultural del currículo, por lo cual Elliot (2022) afirma que "podemos anticipar el surgimiento de una diversidad de auténticos modelos de LS […] que se elaboran en diferentes combinaciones de componentes superpuestos" (p. 39).

Es en este punto donde la videoformación docente, tal como se propone en el proyecto Néopass@ction de Ria y Leblanc (2011), puede jugar un papel muy importante, abriendo la posibilidad de que ella soporte y documente la LS mediante plataformas digitales, y de que la comunidad de prácticas pueda funcionar, en parte, como una red virtual de encuentro, comunicación, seguimiento y aprendizajes vicarios. Ello potenciaría el proceso de cambio educativo a nivel nacional (en Ecuador) e internacional, a través de redes y comunidades profesionales virtuales aliadas. De esta manera se aplicaría la tesis de Pérez-Gómez (2012), acerca de que las redes "amplían y extienden el concepto de contexto de aprendizaje" (pp. 104-105).

Discusión

¿Cómo podría darse un adecuando ensamblaje entre el enfoque enactivo/conectivista, la LS, la comunidad de prácticas y la videoformación docente para el seguimiento y profundización del cambio educativo propuesto por UNAE? Desde la perspectiva propuesta en el Modelo Pedagógico de la UNAE (UNAE, 2017; 2024), esta pregunta resulta prioritaria para el alcance de su proyecto institucional a nivel nacional, tanto por la urgencia de la tarea como por la amplitud de la misma.

Existe un importante aporte que va en este sentido. Se trata del trabajo con la plataforma de videoformación docente Néopass@ction, desarrollada como polo tecnológico del programa de investigación Curso de Acción en Chile, en el marco del paradigma del análisis de la actividad, por parte de San Martín *et al*. (2017). Esta propuesta viene

trabajándose en el Instituto Francés de Educación de la Escuela Normal Superior de Lyon (Francia), por más de una década, y representa una concreción de los postulados epistemológicos y principios que comparte la UNAE. Ello con el valioso agregado de un dispositivo tecnológico de documentación, registro, comunicación y formación que puede adaptarse a diferentes necesidades nacionales o locales del Ecuador. El planteamiento busca aportar alternativas educativas en la era digital y en la realización de un cambio activo del educador en términos de un eduprosumidor (Apolo *et al*., 2020).

Pero una diferencia importante del Curso de Acción (San Martín *et al*., 2017) con la línea teórica de la UNAE, del diseñador pedagógico Pérez-Gómez, es que sus autores no usan la LS para el análisis de la reflexión práctica. Su propuesta implica un análisis semiológico del curso de la experiencia a través de lo que denominan un observatorio, con similar enfoque enactivista, aunque con una forma de análisis más estructurado (San Martín *et al*., 2017). Queda por aclarar cuál variación generaría ese cambio en las pautas pedagógicas de la UNAE.

Por otra parte, en la revisión internacional del uso de las LS, realizado por Rodríguez-Robles y Soto Gómez (2022), se evidencia que en algunas experiencias norteamericanas se emplea de forma sistemática el video para registrar y documentar la LS, especialmente, para grabar la lección experimental. Igualmente, la experiencia reportada por investigadoras de UNAE documenta el uso sistemático del video en el proceso de la LS (Vilanona y Pérez, 2022). No obstante, tal uso es puntual y no forma parte central del procedimiento epistemológico y metodológico.

La revisión internacional de Rodríguez-Robles y Soto Gómez (2022) también enfatiza que, para los países occidentales donde predomina una cultura individualista y competitiva en la academia, resulta un reto aplicar una forma de trabajo colaborativo de origen oriental, que ha mostrado particular éxito en Japón y China. Ellas consideran que:

> Incorporar la mejora continua como proceso (*Kraizen*) y estimular una implicación más profunda del profesorado con la experimentación e investigación curricular (*Japan Spirit*) requiere tiempo para

> promover un diálogo intercultural y el análisis de nuestras prácticas. La figura del docente como investigador/a también es parte de una tradición pedagógica en occidente (Stenhouse, 1975; Elliot, 2004), aunque no haya tenido una referencia en la práctica tan intensa como la LS en Japón. (p. 158)

El trabajo investigativo propio con *Néopass@ction*, desarrollado en Ecuador desde hace ya varios años, iniciado por D'aubeterre y Castellanos (2019) y presentado en otros capítulos de esta obra, ofrece una experiencia de aplicación del Néopass@ction con adaptaciones al contexto cultural local de trabajo.

En definitiva, el balance parece confirmar que existen más puntos de encuentro epistemológicos, paradigmáticos y valorativos entre la LS y el Curso de Acción que desavenencias metodológicas o tecnológicas. A este respecto, Pérez-Gómez (2012) acuerda una importancia estratégica a la era digital para la educación, por lo que considera prioritario el diseño de contextos digitales de intercambio y de aprendizaje que soporten el estudio de la LS y del aprendizaje de la práctica docente, a través de un enfoque enactivo de reconstrucción.

A manera de cierre, se debe mencionar las redes de universidades y de escuelas de Ecuador y América Latina asociadas con este esfuerzo de formación inicial y permanente, relacionado con las prácticas preprofesionales y profesionales de los docentes. La UNAE mantiene acuerdos con las escuelas públicas a través de las direcciones zonales del Ministerio de Educación, y con otras universidades pedagógicas de Ecuador y América Latina, a través de la Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar), la cual fue un logro del proyecto europeo Erasmus To Inn. No obstante, no se ha planteado un procedimiento de intercambio y de seguimiento consensuado sobre el impacto transformador de la acción educativa que vaya más allá de los típicos procesos de capacitación oficial (cursos y talleres del Mineduc) y de la academia (congresos, encuentros, publicaciones, etc.).

Ciertamente, no es fácil lograr consensos en áreas controversiales entre universitarios. Las diferencias —que son ricas para la discusión y

el trabajo colaborativo de lo diferente, diverso e intercultural— se encierran detrás de la libertad de cátedra y las ideologías de grupos para no ser procesadas colaborativamente, sino a través de escritos sin espíritu crítico institucional compartido. No obstante, en Ecuador, como resultado del mismo proyecto Erasmus de la Unión Europea To Inn, se alcanzó, en 2019, la firma de un acuerdo para crear una red de docentes de escuelas de varias provincias para el seguimiento, comunicación y apoyo de experiencias de aulas innovadoras.

El acuerdo de red fue firmado por cientos de docentes de las escuelas participantes en los festivales de escuelas innovadoras de la UNAE con la viceministra de Educación del Ecuador, la representante zonal de la Senescyt, el representante de la Organización de Estados Iberoamericanos y la coordinadora de Gestión Académica de Grado de la UNAE. No se avanzó mucho más de allí, debido al cambio de autoridades nacionales, pero la dirección a seguir fue establecida.

Parece relevante señalar que la posibilidad de compartir y poner en discusión en Reducar las ideas de un marco de seguimiento de la reflexión práctica de los docentes latinoamericanos, así como la activación de estas reflexiones en las redes de docentes de las escuelas de todo el Ecuador, en las que la UNAE participa, abre un potencial de acción y reflexión crítica en el sentido que se viene indicando.

Conclusiones

La LS como procedimiento investigativo para la construcción de un pensamiento práctico es la apuesta central de la propuesta de cambio en la formación docente de la UNAE. La universidad mantiene su mira puesta en su aplicación, a pesar de la inestabilidad en su transición hacia la autonomía y la consolidación. Es una apuesta nada fácil que se dirige a remover las rocas en las que están levantadas las formas más comunes de enseñar y aprender. La estrategia, por tanto, busca la reconstrucción colaborativa de lo asumido en la práctica docente a través de una profunda reflexión que lleve al aprendizaje más consciente de la profesión. Se trata de formarse en la profesión de educador en la misma acción de

transformar el contexto y las condiciones del trabajo docente. Pero esto no es solo una investigación académica para la UNAE y el Ecuador: es un proyecto de cambio social prospectivo estipulado en la Constitución de la República (2008)[24], que se plantea desde la educación para la sociedad ecuatoriana. Y en esta era digital y de la inteligencia artificial, ello debiera hacerse a través de una potenciación de la reflexión práctica con apoyo de la videoformación. El asunto es que esa conexión entre LS y la videoformación apenas se está esbozando.

Desde este trabajo se ha aportado sobre la pertinencia y fundamentación de la videoformación Néopass@ction como posible soporte tecnológico para la documentación y registro de acompañamiento y desarrollo investigativo de la LS. Sin embargo, la concreción teórica y técnica de una hibridación entre una investigación acción en el aula mediante la LS y una metodología de estudio del curso de acción docente está por hacerse. Por ello, se ha querido argumentar que la conjunción de la videoformación Néopass@ction y la LS puede concretarse, reforzándose mutuamente como una interfaz en el camino de una transformación de las prácticas educativas docentes profesionales y en formación inicial de la UNAE.

Referencias bibliográficas

Apolo, D., D'aubeterre, L. A., González-Téllez, S. y Cabascango, G. (2020). Eduprosumers: Educational Actors in the Digital Age. En A. Basantes-Andrade, M. Naranjo-Toro, M. Zambrano Vizuete y M. Botto-Tobar (Eds.), *Technology, Sustainability and Educational Innovation. TSIE 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 363-373). Springer.

Argyris, C. y Schön, D. (1992). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass.

24 Artículos 26 y 27 de la Constitución del Ecuador que definen el carácter estratégico de la educación para el desarrollo del país. Y la Disposición Transitoria Vigésima de la misma Constitución, que establece la creación de una universidad para la formación de educadores (UNAE).

Brito Román, J. (2019). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana). En O. Fraga (Coord.), *Pensamiento educativo ecuatoriano* (pp. 23-62). Editorial UNAE.

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

D'Aubeterre, L. A. [MAIEDU-MAETI]. (14 de octubre de 2022). *Educación y transformación social: Retos y perspectivas de investigación* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=67QScQMpoAs

Elliot, J. (2022). Lesson Study: formando en el contexto de la globalización. En Á. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 25-46.). Morata.

Forester, J. (1995). Escuchar: La política de la vida diaria. *Fermentum*, *5*(14), 64-82.

Forester, J. (1998). *Planning in the face of power*. University of California Press.

González-Téllez, S. (1995). El análisis de políticas públicas a partir de la teoría crítica de Habermas: la propuesta de John Forester. *Fermentum*, *5*(14), 83-100.

González-Téllez, S. (1998). *El oficio de urbanista según Víctor Fossi. Relatos de práctica urbanística*. Universidad Simón Bolívar.

González-Téllez, S. (1999). *Aprendizaje o dogma en políticas públicas*. Universidad Simón Bolívar.

Imbernón, F. (2015). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Grao.

Lander, E. (2019). *Crisis civilizatoria: experiencia de los gobiernos progresistas y debates de la izquierda latinoamericana*. CALAS y Universidad de Guadalajara.

Maldonado-Ruiz, G. y Soto Gómez, E. (2022). La lesson study y la documentación pedagógica: aprender a observarnos para mejorar la práctica. En A. Pérez-Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 193-210). Morata.

Paladines-Escuderos, C. (2018). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

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

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

Rodríguez-Robles, C. y Soto Gómez, E. (2022). Las lessons studies y formación inicial del profesorado, un análisis internacional. En A. Pérez-Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 139-158). Morata.

San Martín, J., Veyrunnes, P., Martinic, S. y Ría, L. (2017). Aportes del programa de investigación "curso de la acción" al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, *39*(158), 168-185. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58789

Schön, D. (1984). *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Book.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Soto-Gómez, E. (2022). Lesson study: teorizar la práctica y practicar la teoría como bucle infinito. En A. Pérez-Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-138). Morata.

Stenhouse, L. (1986). *La investigación como base de la enseñanza.* Morata.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017-2019). *From tradition to innovation in teacher training institutions. To Inn.* https://www.uv.es/uvweb/instituto-creatividad-innovaciones-educativas/es/proyecto-to-inn/proyecto-to-inn-1286083206153.html

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2015a). *Modelo pedagógico*. Universidad Nacional de Educación.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2015b). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación.* https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/01/estatuto.pdf

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023a). *Estatutos. RESOLUCIÓN-SE-019-No. -038-2022-CSU/UNAE.* Universidad Nacional de Educación.

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023b). *Normativa académica interna*. Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/transparencia/repositoriounae/normativa/

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

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2024). *Modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Editorial UNAE.

Vilanova, M. y Pérez P. (2022). Las *lesson studies* como modelo pedagógico en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Un estudio multicasos. En A. Pérez- Gómez y E. Soto-Gómez (Coords.), *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 347-366). Morata.