

De la observación de aula a la mirada pedagógica. Una reorientación fenomenológica

From classroom observation to the pedagogical gaze. A phenomenological reorientation

Carlos Willatt¹

*Universidad Autónoma de Chile (Chile)

Resumen

La observación de aula es una práctica fundamental en la formación y el ejercicio de la profesión docente que permite procesos sistemáticos de evaluación, retroalimentación y reflexión individual y colectiva en torno a la praxis pedagógica. Aunque las tecnologías digitales han expandido enormemente las posibilidades de dicha práctica más allá de la presencialidad, por ejemplo, mediante el uso de plataformas y videos de clases, sus supuestos teóricos han sufrido, en lo medular, modificaciones más bien menores. El presente artículo problematiza la observación de aula en su forma convencional y estandarizada tomando como ejemplo su desarrollo en la investigación educativa en Chile. Se exponen los fundamentos teóricos de una aproximación empírica cualitativa de orientación fenomenológica a la observación. Además, se aborda la experiencia de su operacionalización realizada en el marco de un taller de observación de videos de clases, en el que participaron estudiantes y egresadas de pedagogía de una universidad chilena. Con la repetición continua de cuatro pasos metódicos (descripción, reducción, validación intersubjetiva, variación), la aproximación fenomenológica es capaz de: 1) replantear la observación de aula convencional limitada a la aplicación de criterios, pautas, protocolos o rúbricas dadas de antemano; 2) posibilitar una reflexión crítica de las experiencias previas y los sesgos de quien observa; 3) abrir la experiencia de observación a la contingencia y a la particularidad de acontecimientos tácitos u obviados en situaciones pedagógicas observadas. Así, esta aproximación

¹ **Correspondencia:** Carlos Willatt, carlos.willatt@uautonoma.cl, Facultad de Educación, Ricardo Morales 3369, San Miguel, Santiago de Chile.

supone ejercitar la mirada pedagógica dentro y fuera del aula, siendo factible de implementación en procesos de formación inicial docente.

Palabras clave: observación; aula; práctica pedagógica; formación de profesores; fenomenología.

Abstract

Classroom observation is a fundamental practice in teacher education and teacher professional development that allows for systematic processes of evaluation, feedback, and individual and collective reflection on the pedagogical praxis to take place. Although digital technologies have greatly expanded the possibilities of this practice beyond the classroom, for example, using platforms and classroom videos, its theoretical assumptions have, at its core, undergone rather minor modifications. This article questions classroom observation in its conventional and standardized form, using its development in educational research in Chile as an example. The theoretical foundations of a phenomenologically oriented qualitative empirical approach to classroom observation are presented. It also discusses the experience of its operationalization in a workshop on video classroom observation, in which students and graduates of a pedagogical program in Chile participated. Through the continuous repetition of four methodical steps (description, reduction, intersubjective validation, variation), the phenomenological approach is able to: 1) rethink the conventional classroom observation, which is limited to the application of criteria, guidelines, protocols or rubrics given beforehand; 2) allow a critical reflection on previous experiences and biases of the observer; 3) open the observation experience to the contingency and specificity of tacit events or events that have been overlooked in the observed pedagogical situations. Thus, this approach trains the pedagogical gaze inside and outside the classroom and is feasible to implement in initial teacher education.

Keywords: observation; classroom; teaching practice; teacher education; phenomenology.

Introducción y objetivos

La observación de aula es una práctica fundamental en la formación y el ejercicio de la profesión docente que permite la realización sistemática de diversos procesos de evaluación, retroalimentación y reflexión individual y colectiva en torno a la praxis pedagógica (Fuentes, 2011; O'Leary, 2020; Wragg, 2012). Como forma particular de observación científica, la observación de aula pone en el centro de atención aquello que en un sentido amplio puede denominarse como *situación pedagógica*. La situación pedagógica ha sido teorizada tradicionalmente a partir del triángulo didáctico (Prange, 2012). Este famoso constructo pedagógico establece focos básicos de atención que pueden observarse en toda situación pedagógica, a saber: educador/a, educando/a y 'mundo' (objeto, contenido). En la etapa de formación inicial docente estos focos empiezan a ser tematizados y ampliados en función de las preguntas acerca de qué, quién y cómo se observa en el aula.

En efecto, en la actualidad, el/la educador/a en formación, en tanto observador/a, no solo se ve enfrentado/a al desafío de desarrollar una "visión profesional" (Goodwin, 1994) e informar la praxis pedagógica atendiendo simultáneamente el acontecer del

mundo, la propia experiencia y la experiencia de los/las educandos/as. También puede y suele ser observado/a en diferentes contextos y por diferentes personas: profesores/as universitarios/as, supervisores/as y guías, colegas principiantes y experimentados/as, directores/as de escuela, investigadores/as, etc.

Además, los avances tecnológicos han permitido que la observación de aula se desarrolle tanto de manera presencial como mediada digitalmente. Particularmente esta última modalidad ha hecho posible que el/la educador/a en formación también pueda observarse a sí mismo/a y verse confrontado/a con su propia praxis. Desde hace algún tiempo ambos modos de observación coexisten en distintas instancias formativas, evaluativas e investigativas, que en principio admiten variadas aproximaciones teóricas y prácticas. Al respecto, cabe destacar que la observación de videos de clases presenta ciertas ventajas metodológicas y permite, entre otras cosas, analizar iterativamente el material empírico registrado desde diversas perspectivas y marcos teóricos, integrar métodos cualitativos y cuantitativos, y generar repositorios digitales con gran cantidad de ejemplos (Calandra y Rich, 2015; Derry et al., 2010; Gaudin y Chaliès, 2015; McCullagh, 2021). A pesar de estas nuevas posibilidades, la observación de aula se ha ido decantando por la estandarización de la visión profesional conforme a una idea normativa implícita o explícita de 'buena práctica docente', establecida por un marco de referencia dado de antemano. A partir del estudio internacional TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) en 1995 y 1999, se hace patente la tendencia a la estandarización de la observación de aula en base a clases grabadas, en parte, gracias a la reducción de los costos asociados a la grabación y la reproducción de videos y a la posibilidad de aproximarse a la complejidad de situaciones pedagógicas auténticas de manera remota y segura.

En Chile, la observación presencial de aula se ha realizado históricamente como parte de la formación práctica del profesorado (Cox y Gysling, 1990; Hirmas, 2014), así como en marcos normativos de control, evaluación y mejora de la calidad docente impulsados por el Estado (MINEDUC, 2016). Siguiendo la tendencia internacional, desde 2003 la grabación y la observación estandarizada de videos de clases son elementos fundamentales del portafolio generado en el contexto de la evaluación nacional del profesorado chileno (Manzi et al., 2011). En esta misma línea, Chile participó en el primer estudio videográfico TALIS (*Teaching and Learning International Study*) de la OECD, que condujo a la generación de la plataforma y el repositorio digital *Global Teaching Insights* (OECD, 2020).

Desde una perspectiva crítica y constructiva de este desarrollo a nivel internacional y nacional, el presente artículo tiene como objetivo exponer los fundamentos teóricos de una aproximación empírica cualitativa de orientación fenomenológica a la observación de aula y su operacionalización. Esta aproximación fenomenológica, capaz de replantear la forma convencional y estandarizada de observación de aula, fue trabajada en el marco de un taller de observación de videos de clases, en el que participó un grupo acotado de estudiantes y egresadas de pedagogía de una universidad chilena durante un año. El taller fue organizado dentro de un proyecto de investigación cuyo propósito general era explorar las posibilidades de la videografía para su uso observacional en procesos de formación inicial docente. El punto de partida de esta aproximación es la constatación de que, a pesar de las innovaciones tecnológicas incorporadas, la observación de

aula se sigue practicando bajo supuestos teóricos que han sido apenas cuestionados y modificados, y que entran en tensión con el ideal del “profesional reflexivo” (Schön, 1983) que se pretende inculcar a través de dicha práctica.

A continuación, se esboza una crítica a la forma convencional y estandarizada de observación de aula tomando como ejemplo su práctica y discusión en la investigación educativa en Chile, para luego presentar los aspectos metódicos de la aproximación fenomenológica y su operacionalización.

Hacia una crítica de la observación estandarizada

La observación estandarizada es la forma dominante de observación de aula que se realiza conforme a una idea normativa implícita o explícita de ‘buena práctica docente’ dada de antemano por un marco de referencia. Dicha forma de observación se ha ido imponiendo desde las prácticas y los hallazgos mismos de la investigación educativa, que en las últimas décadas comienza a orientarse, cada vez con mayor fuerza, hacia un paradigma de investigación empírica basada en evidencia con gran influencia en la configuración de las políticas educativas y no exenta de controversias (Biesta, 2007; OECD, 2007). A nivel de la investigación educativa nacional, la observación estandarizada es practicada tanto de manera presencial como digital mediante el uso de videos de clases. Esta suele abordar aspectos generales de la formación docente, la enseñanza y su calidad (Gazmuri et al., 2015; Müller et al., 2013; Olivares et al., 2020; Preiss et al., 2014), aunque también analiza la enseñanza de asignaturas específicas con un foco tradicional en las áreas de matemáticas (Martínez et al., 2018; Ramos-Rodríguez et al., 2021), lenguaje (Preiss, 2009) y ciencias (Larraín et al., 2014; Ruiz et al., 2015). Otra área de interés creciente son las prácticas de liderazgo instruccional o pedagógico (Leiva et al., 2016; Maray et al., 2022; Müller et al., 2014).

Como se desprende de distintos documentos ministeriales –y particularmente de los *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía* en proceso de actualización (MINEDUC, 2021b) y del *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2008), que dan paso a los nuevos *Estándares de la Profesión Docente* (MINEDUC, 2021a) exigidos por la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016)–, la idea de buena práctica docente que guía la observación estandarizada en Chile se funda en la premisa de que los/las docentes “aprenden mayoritariamente en su lugar de trabajo, con su grupo de pares, a partir de la reflexión de su propia práctica” (MINEDUC, 2021a, p. 3). En efecto, tanto los *Estándares* como el *Marco* coinciden en definir al/a la docente como un/a profesional reflexivo/a, en condiciones de preparar apropiadamente la enseñanza, crear un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñar a sus estudiantes de modo que todos aprendan, y asumir sus responsabilidades profesionales. Este perfil reflexivo encuentra su correlato específico en el ámbito de la formación inicial del profesorado, a través de la implementación de la práctica (*practicum*) temprana y progresiva que, al menos en el discurso oficial, aspira a diferenciarse del enfoque común de tipo “conductista-aplicacionista” en la formación práctica (Hirmas, 2014, p. 129). Esta aspiración implica asumir que el/la docente en formación no es una *tabula rasa*, sin experiencias previas y que sólo se limita a ‘aplicar’ teorías aprendidas recién durante su formación universitaria. La experiencia práctica en la escuela es fundamental porque genera un tipo de saber distintivo, y acaso más

determinante que otros saberes docentes provenientes de la formación profesional, de las disciplinas científicas y del currículum. Estos “saberes experienciales”, como los denomina Tardif (2010, p. 41), están formados “por todos los demás [saberes docentes], pero traducidos, ‘pulidos’ y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia.”

El interés en el desarrollo de profesionales reflexivos mediante la observación estandarizada es sin duda legítimo y valorable en cuanto apunta a una mejora de la calidad docente y del sistema educativo en su conjunto. Dicho interés conlleva la operacionalización de los *Estándares* y del *Marco* en forma de criterios, pautas, protocolos o rúbricas de observación, elaboradas para la investigación y para fines formativos y evaluativos en la formación práctica docente. Esto último es positivo porque posibilita la elaboración de un lenguaje común y ‘objetivo’ para referirse a lo observado, que puede ser verificado por los sujetos observadores y los sujetos observados. Además, cabe destacar que en gran parte de las investigaciones referidas está presente implícita o explícitamente el triángulo didáctico en tanto figura que sistematiza la observación de la situación pedagógica.

No obstante, la observación estandarizada también exhibe aspectos problemáticos que entran en tensión directa con el interés declarado en el desarrollo de profesionales reflexivos. Esto ocurre, en parte, por ambigüedades y contradicciones propias de la política educativa chilena que permiten la coexistencia de visiones antagónicas de la profesión docente en el sistema educativo: una de corte gerencial-neoliberal y otra de carácter crítico-reflexivo (Ruffinelli, 2017). Pero también hay cuestiones de índole epistemológico y pedagógico. En efecto, practicar la observación como adecuación a una idea previa y estandarizada de buena práctica docente es contraproducente, ya que implica un cierto retroceso al enfoque conductista-aplicacionista del cual se quiere tomar distancia. Así, se espera que el/la observador/a ‘aplique’ los estándares disponibles de manera neutra, subsumiendo la particularidad de lo observado bajo la generalidad de una rúbrica o pauta cerrada, ya sea consensuada o impuesta. Con esto se desconoce la posicionalidad y la contingencia de la observación y se reafirma una noción positivista de objetividad observacional. La simple aplicación de una pauta o rúbrica de observación estandarizada cerrada dificulta, cuando no impide, una reflexión crítica sobre la normatividad de la mirada y de los propios sesgos de quien observa, obviando, entre otras cosas, las condiciones mediales y las relaciones de poder subyacentes a las posiciones del sujeto observador y de los sujetos observados. El uso habitual de una pauta de observación permite ciertamente ‘ver’ algunas cosas, pero al mismo tiempo impide ver otras. Por ello, si la pauta se antepone al ejercicio de la mirada termina convirtiéndose en un nuevo sesgo.

El punto anterior está íntimamente relacionado con la ilusión de una “observación sin juicio” (Pozo, 2018). Aunque el propósito de tal observación es lograr una descripción de lo observado más ‘objetiva’ o neutra transparentando prejuicios y sesgos *antes* de siquiera observar, esto sugiere que *en* la observación misma es posible dejar de emitir juicios o, incluso, “desaprender a juzgar” (Pozo, 2018, p. 1). Sin embargo, una observación completamente libre de juicio es imposible. Por el contrario, quien observa se forma un juicio constante y cambiante sobre lo que observa y sobre aquello que se entiende por buena práctica en determinada situación. De ahí que lo decisivo no sea

aspirar a una observación sin juicio, sino aprender a lidiar de manera constante, reflexiva y crítica con los prejuicios y sesgos que acompañan inevitablemente toda observación.

Por otra parte, la observación estandarizada no sólo suele estar demasiado enfocada en la figura del/de la educador/a, aspecto ya advertido en algunas investigaciones (Gaudin y Chaliès, 2015). Un foco excesivo en dicha figura implica perder de vista la complejidad y la particularidad de la situación pedagógica, en cuya articulación intervienen otros tipos de agencia humana y no humana. También está excesivamente centrada en el discurso y el contenido, privilegiando lo que se dice y lo que se hace en desmedro del *cómo* y *dónde* se dice y se hace aquello que se observa. Así, el ámbito de lo corporal y la materialidad de la situación tienden a ser subsumidos bajo una hermenéutica del cuerpo y de la pasividad material que se agota en clichés y lugares comunes.

Finalmente, cuando se trata de una observación mediada digitalmente (videos), apenas se reflexiona sobre el estatus y la intervención de los dispositivos tecnológicos y la reactividad que éstos producen en la situación observada. Además, las grabaciones son por lo general de baja calidad audiovisual, efectuadas desde una perspectiva única (con una sola cámara) como ha sido la constante desde el año 2003 en que se iniciaron los registros para el portafolio de la evaluación nacional del profesorado en Chile.

Método

A continuación, se exponen los fundamentos teóricos de una aproximación empírica cualitativa de orientación fenomenológica a la observación de aula. Su operacionalización, que será expuesta posteriormente, fue concretada en el marco de un taller de observación de videos de clases, en el que participó un grupo acotado de estudiantes y egresadas de pedagogía de una universidad chilena durante un año.

La fenomenología como aproximación a la experiencia

Siguiendo la tradición de Edmund Husserl, fundador de la fenomenología, y sus desarrollos críticos posteriores en la obra de Martin Heidegger y Maurice Merleau-Ponty, la fenomenología se ha ido desplegando como una “manera o estilo” de investigación (Merleau-Ponty, 1993, p. 8) y una filosofía de la experiencia que intenta describir y examinar cualitativamente las dimensiones mundanas, espacio-temporales, corporales y sensitivas de la misma. Desde sus inicios, la investigación fenomenológica se ha guiado por la famosa máxima de Husserl de *¡volver a las cosas mismas! (zu den Sachen selbst!)*, que supone rechazar el cientificismo objetivista y los planteamientos reduccionistas e historicistas tanto en las ciencias naturales como en las ciencias humanas. Husserl propone un giro fundamental hacia el mundo de la vida (*Lebenswelt*), que constituye el punto de partida de nuevas perspectivas en torno a la complejidad y la pluralidad de sentidos y dimensiones subjetivas e intersubjetivas, verbales y preverbales de la experiencia situada y de cuerpo presente (Husserl, 2008). A diferencia de los métodos de observación experimental de corte positivista y de los métodos histórico-hermenéuticos, la fenomenología se interesa principalmente en las maneras en que se muestra

la realidad, es decir, en sus modos de aparecer y darse en la experiencia. Este interés epistemológico exige una actitud escéptica y reflexiva y, con ello, una cierta preparación metódica para aproximarse a las ‘cosas mismas’ y a la experiencia. La validez científica de la fenomenología no se alcanza en función de una objetividad positiva asegurada por el método, sino sólo a través de la orientación constante a las cosas mismas en su aparecer, en un ir y venir desde la experiencia “muda” (Husserl, 1996, p. 86) a su expresión en los juegos de lenguaje contingentes del cotidiano y de la ciencia. Asimismo, cabe señalar que no existe *el método fenomenológico, así como la fenomenología tampoco se limita a un planteamiento único y uniforme* (Waldenfels, 1997, p. 35).

Preparación fenomenológica

El camino de acceso a la experiencia suele prepararse metódicamente mediante la *reducción* o *epojé* (del griego ἐποχή: suspensión). Aunque ambos términos están estrechamente vinculados, la *epojé* designa la suspensión abrupta y la puesta entre paréntesis de una actitud científica o metafísica ingenua, mientras la reducción remite a la tematización y descripción de la correlación entre el mundo y la subjetividad en el sentido de reconducir aquello que se muestra –el fenómeno– a la forma en *cómo* se muestra en la experiencia. La fenomenología husserliana distingue dos tipos de reducción: la reducción eidética y la reducción trascendental-fenomenológica (Waldenfels, 1997, pp. 36-37). La reducción eidética implica reconducir lo dado en la experiencia como algo (*als etwas*) a su *eidos* o ‘esencia’, esto es, a aquello que aparece como invariante en un proceso de variaciones imaginativas en distintos contextos experienciales. Por su parte, la reducción trascendental-fenomenológica no sólo tematiza el *cómo* de lo que se muestra como algo, sino también el acontecimiento mismo del aparecer de ese algo como algo (*etwas als etwas*). Con esta reducción Husserl pretende acceder al ámbito de la subjetividad trascendental –del yo ‘puro’ que acompaña todas nuestras vivencias–, pretensión que ha sido problematizada por sus sucesores y también por él mismo al enfrentarse a una dificultad metodológica: la reflexión sobre la reducción en el acto mismo de su ejecución modifica el propio acto. Es decir, existe una diferencia metodológica entre la experiencia en el acto de su ejecución y el acto reflexivo relacionado con ella (Husserl, 1996, p. 81). Por lo tanto, la reducción trascendental no llega a ser nunca plenamente trascendental porque no es capaz de separar la reflexión de la experiencia. Al respecto, Merleau-Ponty acota que “por estar en el mundo, porque incluso nuestras reflexiones se ubican en el flujo temporal que intentan captar [...] no hay ningún pensamiento que abarque todo nuestro pensamiento” (Merleau-Ponty, 1993, p. 14). Por ello la reducción no se practica para negar, dudar, descuidar, abandonar o excluir la realidad de nuestra investigación y situarse en una posición de observador neutro, sino para suspender heurísticamente cierta actitud dogmática hacia ella y dirigir la atención a aquello que aparece como algo dado en la experiencia. Así, no sólo el objeto de investigación es sometido metódicamente a una reflexión, sino también la subjetividad concreta y situada de quien investiga. En este sentido, la fenomenología abre un camino para la generación de nuevas teorías en forma de enunciados generales de alcance acotado.

Investigación fenomenológica de la experiencia pedagógica

La investigación fenomenológica de la experiencia pedagógica es posible mediante una operacionalización del método de la reducción en el ámbito de la educación en tanto “*ontología regional*” (Husserl, 1962, p. 30). Al respecto, cabe señalar que la investigación educativa de orientación fenomenológica cuenta con una larga tradición en la que fenomenólogos/as y pedagogos/as convergen en su interés por la experiencia y sus distintas formas y dimensiones (Brinkmann y Friesen, 2018). Desde un punto de vista pedagógico, la situación pedagógica elemental configurada en el triángulo didáctico permite diferenciar al menos dos formas de experiencia: la experiencia de la enseñanza y la experiencia del aprendizaje. La diferencia entre estas experiencias suele ser tematizada en la llamada “diferencia pedagógica” (Prange, 2012, p. 58) que es de especial interés epistemológico para una aproximación fenomenológica matizada a la experiencia pedagógica. Siguiendo esta línea, en la presente investigación la observación de aula fue considerada primariamente como una *experiencia* que tiene por objeto una situación pedagógica específica, y que acontece en un contexto formativo particular.

Operacionalización

Taller de observación de videos de clases

La operacionalización de la aproximación fenomenológica fue realizada en el marco de un taller de observación grupal de videos de clases presenciales durante el año 2021, inspirado en el trabajo de Sherin (2007) sobre los videoclubes en el desarrollo profesional docente. Un foco principal de la observación fue puesto en la dimensión estética de la experiencia pedagógica en el aula entendida en un sentido amplio: aquella dimensión relacionada con fenómenos de la percepción, aspectos corporales, sensomotores, espacio-temporales, afectivos, emocionales e imaginativos. Debido a las restricciones sanitarias impuestas por la pandemia del Covid-19 en Chile, el taller se realizó completamente en modo remoto a través de la plataforma *Zoom*, con una frecuencia mensual. En total se concretaron ocho sesiones de 90 minutos de duración cada una, entre los meses de enero y noviembre.

Las sesiones fueron coordinadas y dirigidas por el investigador, quien participó en el grupo junto a tres estudiantes de género femenino en proceso de egreso o ya egresadas de distintos programas de formación pedagógica de una universidad chilena: una de un programa de formación concurrente que ofrece la formación pedagógica y la disciplinar de manera simultánea (Pedagogía General Básica con mención en Ciencias Naturales), y dos de un programa de formación continua para personas que ya cuentan con una licenciatura en alguna disciplina vinculada al currículum escolar nacional (Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología). El taller recibió la autorización del Comité Ético Científico de la universidad para su funcionamiento. Las participantes firmaron un documento de consentimiento informado donde se indicaron los alcances de la investigación. Todas las participantes fueron anonimizadas con seudónimos para garantizar la confidencialidad de los datos.

En las sesiones de observación grupal se les solicitó a las participantes que observen y describan de manera verbal una secuencia de video de clases breve, de 1 a 5 minutos de duración, en las áreas de matemáticas y lenguaje en educación primaria. La selección de las secuencias fue realizada por el investigador en base a material existente, similar al empleado en la observación estandarizada de aula. Las ocho secuencias seleccionadas corresponden a grabaciones de docentes chilenos generadas en el marco de la evaluación nacional del profesado en los años 2009 y 2010. Ocasionalmente se utilizaron transcripciones elaboradas por el investigador para facilitar la aproximación a alguna secuencia con baja calidad de audio. Siguiendo las recomendaciones recogidas por Gaudin y Chaliès (2015), antes de iniciar la observación de cada secuencia las participantes recibieron la siguiente información general sobre la misma: origen de la grabación, ciclo de enseñanza, área disciplinar y tema tratado por el docente en la lección.

Instrumentos de recogida y análisis de datos

Las conversaciones efectuadas durante las ocho sesiones del taller fueron registradas en formato de audio MP3 con el software de código abierto *Audacity*, externo a la plataforma *Zoom*. Para el análisis de estos archivos se utilizó el software *Feldpartitur* bajo licencia SaaS micro, que permite la secuenciación y codificación del audio a través de la transcripción de texto y la asignación de símbolos distintivos para expresiones no verbales en un sistema de coordenadas bidimensional (vertical y horizontal), similar a una partitura musical. Junto a dichos registros el investigador documentó cada sesión en protocolos escritos.

Cabe señalar que desde una perspectiva fenomenológica los registros orales y escritos realizados no son entendidos como 'datos' en un sentido positivista, es decir, como representaciones 'objetivas' o supuestamente exactas de la realidad. Cada dato recogido es más bien un *datum*: algo que nos es dado o concedido en nuestra experiencia. Y la descripción de lo dado en la experiencia no es nunca idéntica a la experiencia vivida (Van Manen, 2003). En esa diferencia irreductible entre la experiencia vivida y su descripción o explicación radica la posibilidad de toda fenomenología.

Heurística de aproximación fenomenológica a la experiencia de observación

La operacionalización de la aproximación fenomenológica fue realizada en base a trabajos de sistematización previos (Brinkmann y Rödel, 2018; Van Manen, 2003; Varela, 1996; Willatt, 2019). Estos trabajos sugieren una distinción metodológica entre las operaciones fenomenológicas de la reducción, la descripción y la variación eidética, así como también la introducción de un momento de validación intersubjetiva necesario para expandir las descripciones en primera persona. Para observar las secuencias de video se generó una heurística de cuatro pasos que pueden ser ejecutados continuamente y en un movimiento espiral:

- 1) Se realiza una primera ronda de observación de la secuencia completa e inmediatamente después se procede a describir de manera general lo percibido en la expe-

riencia de observación, incluyendo también las emociones y sensaciones que emergen durante y después de la observación. El/la investigador/a puede inducir la descripción con una pregunta abierta a los/las participantes y a sí mismo/a: ¿cómo describiría su experiencia de observación? El objetivo de esta primera descripción es explicitar y hacer conscientes los sesgos, creencias, juicios, interpretaciones o teorías previas sobre lo observado y sobre la experiencia misma de observación para suspender provisoriamente su validez (*epojé*).

2) Posteriormente, se realiza una segunda ronda de observación de la secuencia completa con algún foco de interés específico (docente, estudiantes, contenido, materialidad, etc.), e inmediatamente después se procede a describir de manera detallada dicho foco. En esta descripción no sólo interesa lo que se hace y se dice en la situación observada, sino también *cómo* se hace y se dice. Para tal efecto, es fundamental una descripción minuciosa de los aspectos paraverbales (acentos, volumen de la voz, entonación, velocidad y ritmo al hablar, pausas, silencios, etc.), pre y no verbales (movimientos, posturas y gestos corporales), así como del ambiente y las atmósferas, del espacio y el tiempo de lo observado. Para acentuar el foco en el *cómo* y en la dimensión pre y no verbal de la situación, se recomienda realizar una nueva ronda de observación focalizada de una parte de la secuencia, modificando o interviniendo la percepción habitual del video: por ejemplo, observar sólo la imagen sin audio, de modo que el lenguaje discursivo pase temporalmente a un segundo plano.

3) Luego se procede a validar las descripciones con otros/as participantes mediante una conversación abierta, dando lugar a un intercambio de las distintas visiones en el grupo, estableciendo semejanzas y diferencias entre los puntos de vista.

4) Finalmente, se realiza una variación de las descripciones expuestas anteriormente en el grupo con el fin de ir introduciendo nuevas perspectivas y posibles interpretaciones y teorías en torno a la situación observada.

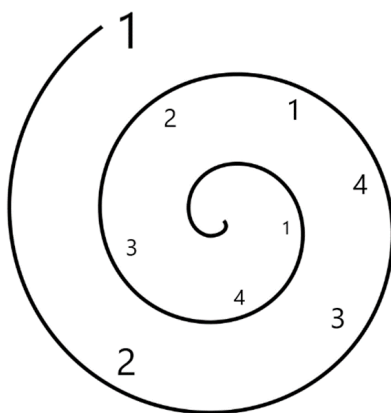


Figura 1. Heurística de aproximación fenomenológica a la experiencia de observación de videos de clases: 1) descripción general y reducción (*epojé*); 2) descripción focalizada (por ejemplo, video sin audio); 3) validación intersubjetiva; 4) variación.

Esta heurística no constituye una pauta o rúbrica de observación, sino más bien una orientación metódica de aproximación a lo observado que busca, entre otras cosas, tematizar la posicionalidad de quien observa y las condiciones mismas de la observación. En este sentido, la aproximación fenomenológica posibilita una “experiencia participante” (Beekman, 1986) que expande el horizonte de la observación participante de tipo etnográfico. Su lógica espiral obedece a la imposibilidad de una reducción fenomenológica completa; o dicho de otra manera, a la imposibilidad de una experiencia de observación completamente libre de juicio.

Dado que en el taller el/la investigador/a no es un/a observador/a neutro/a, sino que realiza también una experiencia participante, la pregunta de apertura “¿cómo describiría su experiencia de observación?” también está siempre dirigida a él/ella. A través de su respuesta el/la investigador/a, que ha observado y ha hecho la selección previa de las secuencias, se ve enfrentado/a a un desafío doble y ambivalente: debe lidiar con sus propios prejuicios sobre la secuencia vista, pero sin negar su interés legítimo y específico de conocimiento en el contexto de la investigación. Para ello, resulta fundamental el tercer paso de la validación intersubjetiva, donde la posición subjetiva de quien investiga es relativizada en función de otras posiciones semejantes o diferentes dentro del grupo.

Resultados

La experiencia de operacionalización confirma algunas ideas conocidas en relación con la formación del profesorado, pero en las que nunca se podrá insistir lo suficiente: que los/las estudiantes no son una *tabula rasa*, y que la observación guiada de situaciones pedagógicas por períodos largos –desde un par de meses hasta un año como mínimo– puede tener un efecto formativo relevante. Como advierte Sherin (2007), la observación por períodos largos permite cambiar el foco de atención, de modo que es posible constatar un cierto refinamiento de la mirada si se compara el inicio con el término del proceso de trabajo en el taller. Este cambio fue reforzado por las operaciones fenomenológicas y se expresó en formas específicas.

En las primeras sesiones del taller las descripciones estaban fuertemente marcadas por las experiencias pedagógicas previas, positivas y/o negativas, y por una tendencia a juzgar y evaluar apresuradamente lo observado, particularmente la figura del docente. Así, por ejemplo, en la segunda sesión de observación (S2) de una secuencia de inicio de una clase de matemáticas, en la que el profesor realiza una breve dramatización de una situación cotidiana leyendo el guion desde un papel, una de las participantes del taller señala lo siguiente:

a mí me pasa que cuando yo veo a una persona que está presentando, o sea un orador, en este caso el profesor, que tenga un papel en la mano me indica que tal vez, o se preparó mucho y quiere que sea muy pauteado todo, o se preparó poco, entonces necesitó una hoja para decir ‘ah, esto es lo que tengo que decir’. [...] Cuando un profesor le pide a un estudiante que haga una presentación, el profesor siempre le dice

'no quiero papeles, quiero que integren las cosas y todo'. Y creo que si un profesor hace eso [leer desde un papel] es mucho peor porque es como que no integró su propio caso. [...] Me causa mucho ruido, como un poco de desconfianza, que [el profesor] haya tomado el papel. (María, S2a)

En general, las experiencias previas fueron verbalizadas como una mezcla de: aprendizaje por observación con rasgos de la propia biografía educativa (Lortie, 1975), pedagogías populares (*folk pedagogies*) (Bruner, 1996) y teorías provenientes de las así llamadas ciencias de la educación aprendidas durante la formación pedagógica universitaria y que presuponen una idea normativa estándar de la buena práctica docente. Esto último se evidencia en descripciones como la siguiente, ocurrida durante la tercera sesión de observación (S3) de un video de clase de lenguaje, donde una profesora organiza a sus estudiantes en grupos para iniciar un ejercicio de debate:

yo ya estoy teniendo los talleres de práctica [profesional], entonces justo estoy en la práctica de discusión productiva. Y ahí nos dicen que cuando tú haces como una actividad de debate, discusión, etc., tienes que tomar las ideas de [los estudiantes], y también las normas, cómo vamos a levantar la mano para hablar, no sé po', eh, respetar a los otros. Aunque suene básico, y los estudiantes digan 'ah, pero sabemos que vamos a hacer eso', es necesario decirlo [...] y aquí no pasa de eso. (María, S3a)

Con la repetición de los pasos y la guía del investigador, el foco de atención se fue desplazando con el paso del tiempo hacia aspectos menos explorados o anteriormente obviados, tales como la dimensión medial y estética de la experiencia pedagógica y de la observación con videos. Así, por ejemplo, en la quinta sesión de observación (S5) de una clase de lenguaje fue tematizada de manera crítica la situación misma de la grabación del video en el aula, lo que dio espacio para una reflexión sobre las posibilidades y los límites epistemológicos y tecnológicos de una videograbación monoperspectivista centrada en la actividad docente.

Siempre es todo como súper maqueteado porque tú sabes que te están grabando, entonces como que es una performance. [...] Entonces me da risa este, por ejemplo, movimiento que ella [la profesora] hace por la sala, que es como el tema del desplazamiento a través del espacio. Es como un elemento que se evalúa. (Javiera, S5a)

Donde está la cámara es como [...] es como si estuviese en la mitad de la sala, o esa es la sala como tal. Porque igual son pocos grupos [de estudiantes], son como tres, se alcanzan a ver tres, [...] cuatro. Sí, cuatro, cuatro. No sé si son la totalidad de estudiantes. Sí, la totalidad está en el medio, porque igual el punto de la cámara está como justo al centro. Sí. Entonces como que... y ella [la profesora] hace como este ejercicio de quizás ¿casi que evitar como ver la cámara? (Javiera, S5b)

En la octava y última sesión de observación (S8) el trabajo de descripción en el taller da lugar a un momento, por así decirlo, metacognitivo y paradójico, en el que una de las participantes se enfoca en la dimensión estética de la figura docente, insistiendo

al mismo tiempo en la necesidad y la imposibilidad de poner completamente entre paréntesis los propios juicios de valor para aproximarse a lo observado:

Yo me fijé en la profe, que parecía como una clase... es que me cuesta mucho en estas reuniones no emitir tantos juicios de valor, como que sea algo no tan estereotipado. Eh, pero me pasa que [la profesora] tiene esta voz como muy pausada, verdad, como al principio, verdad, como un poco detenida, y [...] tenía una especie, su vestimenta, eh, negra. Se veía como una figura un poco lúgubre, como si fuese a un funeral. (Javiera, S8a)

A partir de las referencias a experiencias de observación en las distintas sesiones se hace evidente que el proceso de refinamiento de la mirada y el consiguiente cambio de foco, si bien pueden darse con el paso del tiempo, no se dan automáticamente. Un aspecto clave en dicho proceso tiene que ver con el reconocimiento progresivo y la tematización de las paradojas y ambigüedades constitutivas de la experiencia de observación.

Discusión y conclusiones

Para concluir la exposición de la aproximación fenomenológica se discuten brevemente algunas cuestiones críticas que plantea el desarrollo de esta y su operacionalización en el marco de esta investigación.

Una crítica habitual formulada desde el ámbito de las pedagogías críticas dice relación con el supuesto carácter apolítico y ahistórico de la fenomenología. Por ejemplo, Michael Apple (2019, pp. 142-143) sugiere que la descripción fenomenológica de los procesos educativos individuales y sociales, si bien es relevante, pasaría por alto la realidad material, las estructuras 'objetivas' y las relaciones de poder que condicionan dichos procesos. Sin embargo, en términos metodológicos esta crítica desconoce que la descripción fenomenológica implica momentos de reflexión crítica sobre la constitución de la experiencia a través de la *epoché*. Es decir, en un sentido fenomenológico nunca se describe la experiencia pedagógica desde una posición neutral, desconectada del contexto histórico, político, social, económico, etc. Por el contrario, la aproximación fenomenológica despliega una dimensión política e histórica en un doble sentido: 1) su práctica genera un eventual cambio de mirada en los sujetos de la experiencia, que a su vez son agentes históricos y pedagógicos en su medio; y 2) puede tematizar la historicidad y las relaciones de poder subyacentes a los procesos educativos dentro de su heurística, en tanto perspectivas que complejizan la descripción y la interpretación de lo pedagógico.

Otro punto crítico se vincula al supuesto subjetivismo solipsista e introspectivo del planteamiento fenomenológico, en cuanto éste se vale de descripciones en primera persona. No obstante, la fenomenología se distingue de todo tipo de subjetivismo ya que relativiza la agencia del sujeto en el proceso pasivo-activo de constitución de la experiencia y del sentido, e introduce además la instancia metódica de la validación intersubjetiva. Así, sin caer en reduccionismos, la fenomenología puede responder a un

desiderátum de la investigación educativa, a saber: la rehabilitación de la dimensión subjetiva de las experiencias pedagógicas y curriculares (Biesta, 2022).

Por otro lado, se podría objetar que la operacionalización de esta aproximación ocurre en un contexto de observación digital (videos), de modo que su validez sería demasiado acotada y no generalizable en un contexto de observación presencial. Aunque existen diferencias evidentes entre ambos contextos de observación –baste pensar en el estatus del cuerpo y la experiencia de la virtualidad en cada uno (Willatt y Flores, 2022)–, éstas pueden ser sometidas metódicamente a una reflexión que, sin negarlas, las vuelve fructíferas para el análisis fenomenológico de aspectos invariantes y la formación de tipos de la experiencia pedagógica.

En línea con el punto anterior, también podría cuestionarse el uso de registros audiovisuales antiguos que ya no ‘reflejan’ la realidad actual de las escuelas y de la profesión docente, y que muestran la praxis pedagógica de otros docentes y no de los/las mismos/as participantes del taller en modo de auto-confrontación. Al respecto, conviene recordar que la observación de videos de otros/as docentes es sólo un modo posible de observación, no el único, cuya fortaleza y debilidad radica en la distancia de los/las observadores/as con la situación pedagógica observada (Gaudin y Chaliès, 2015). Más allá de constatar las falencias técnicas –monoperspectivismo, foco limitado en la figura docente, baja calidad de imagen y sonido–, la aproximación fenomenológica a registros similares a los empleados en la observación estandarizada genera criterios de comparabilidad y permite mostrar facetas ignoradas u obviadas de un material empírico supuestamente agotado y obsoleto.

Además, un asunto fundamental surge al preguntar por el lugar de los estándares de la buena práctica docente. ¿Deberían éstos ser excluidos de la aproximación fenomenológica? La respuesta es negativa, ya que dentro de la heurística fenomenológica los estándares, si bien deberían ser puestos entre paréntesis en tanto idea normativa previa, pueden incorporarse perfectamente en el momento metódico de la variación. Pero esta incorporación asume que la estandarización es sólo *una* de las perspectivas posibles sobre la praxis pedagógica, que precisa ser contrastada y evaluada críticamente en su mérito junto a otras perspectivas pasadas, presentes y futuras. De esta manera se avanza decididamente en el abandono del enfoque conductista-aplicacionista para fortalecer el ejercicio de la práctica reflexiva en torno a la normatividad del ámbito pedagógico.

Por último, cabe preguntarse si no sería pertinente ofrecer otras formas de observación no estandarizada de aula para enriquecer la experiencia formativa de futuros docentes. Pues para aprender a enseñar es necesario aprender a mirar lo pedagógico, y para aprender a mirar lo pedagógico es preciso trascender los confines normativos del aula convencional y prestar atención a las situaciones pedagógicas que acontecen a diario en otros tiempos y espacios educativos. Así, frente a la necesidad de una reorientación de la mirada pedagógica, la aproximación fenomenológica propone una heurística concreta y factible de ser operacionalizada en contextos formativos cambiantes de tipo presencial y digital. En este sentido, una de las posibles proyecciones de esta investigación se da en el ámbito de la formación de formadores. Quien forma a formadores no es un observador neutro, y por lo tanto debe someter su posición a una reflexión constante. Aquí es donde la aproximación fenomenológica puede ser de utilidad, por ejemplo, en experiencias de *self-study* para que los formadores de formadores

puedan examinar y modificar sus propias prácticas de observación cuando asumen un rol de acompañamiento, supervisión o guía de futuros docentes.

Financiación

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), a través del proyecto FONDECYT Postdoctoral 3200018.

Referencias

- Apple, M. (2019). *Ideology and curriculum* (4th Ed.). Routledge.
- Beekman, T. (1986). Stepping inside: on participant experience and bodily presence in the held. *Journal of Education*, 168(3), 39-45. <https://doi.org/10.1177/002205748616800306>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.
- Brinkmann, M. y Friesen, N. (2018). Phenomenology and Education. En P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 591-608). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_46
- Brinkmann, M. y Rödel, S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. En C. Moritz y M. Corsten (eds.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (pp. 521-547). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_28
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Calandra, B. y Rich, P. (2015). *Digital video for teacher education: research and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315871714>
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Sherin, M. y Sherin, B. (2010). Conducting video research in the learning sciences: guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Gaudin, C. y Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gazmuri, C., Manzi, J. y Paredes, R. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista Cepal*, 115, 115-128. <https://hdl.handle.net/11362/37833>

- Goodwin, C. (1994) Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 127-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1931)
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros. (Obra original publicada en 1936)
- Larraín, A., Freire, P. y Howe, C. (2014). Science teaching and argumentation: one-sided versus dialectical argumentation in Chilean middle-school science lessons. *International Journal of Science Education*, 36(6), 1017-1036. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.832005>
- Leiva, M. V., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. University of Chicago Press.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Mide UC.
- Maray, V., Berríos, F., Santos, J., y Cabrera, P. (2022). Instalación de un proceso de observación de aula: experiencia y desafíos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 429-448. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.024>
- Martínez, M., Godoy, F., Treviño, E., Varas, L. y Fajardo, G. (2018). ¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento? *Educação e Pesquisa*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201702165144>
- McCullagh, J. (2021). *Using digital video in initial teacher education*. Critical Publishing Ltd.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2016). Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2021a). *Estándares de la profesión docente*. *Marco para la Buena Enseñanza* (actualización). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17596>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2021b). *Estándares para carreras de pedagogía* (actualización). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-carreras-pedagogia>

- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V. Preiss, D. y Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300007>
- Müller, M., Volante, P., Grau, V. y Preiss, D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhe*, 23(2), 1-12. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v23n2/art06.pdf>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to the effective observation of teaching and learning* (2nd Ed.). Routledge.
- OECD (2007). *Evidence in education. Linking research and policy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264033672-en>
- OECD (2020). *Global teaching insights. A video study*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- Olivares, H., Silva, D., Opazo, P., Arellano, T. y Cornejo, C. (2020). La urdiembre en la enseñanza: expresiones articuladoras de contenido en la interacción profesor-estudiante. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217295>
- Pozo, C. (2018). *Observación sin juicio. Herramientas para líderes pedagógicos*. Centro de liderazgo para la mejora escolar. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2270>
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (2nd Ed.). Schöningh. <https://doi.org/10.25656/01:4494>
- Preiss, D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: a video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.004>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F. y Volante, P. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile. *Psykhe*, 23(2), 1-12. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000200002&lng=es&tlng=es.
- Ramos-Rodríguez, E., Vásquez, C., Valenzuela, M. y Ruz, F. (2021). Building a model for observing the educational practice of mathematics teachers. *Mathematics*, 9(24), 1-21. <https://doi.org/10.3390/math9243304>
- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 38(138), 191-206. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016139074>
- Ruiz, M., Meneses, A. y Montenegro, M. (2015). Actividades de demostración sobre "Leyes de los Gases" en clases de Ciencias de 8° básico: contenidos y habilidades científicas, procesos cognitivos y participación verbal. *Estudios Pedagógicos*, 41, 213-229. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300014>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Book.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teacher's professional vision in video clubs. En R. Goldman, R. Pea, B. Barron y S. J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Erlbaum.

- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology: a methodological remedy to the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3(4), 330-349.
- Waldenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Paidós.
- Willatt, C. y Flores, L. (2022). The presence of the body in digital education: a phenomenological approach to embodied experience. *Studies in Philosophy and Education*, 41(1), 21-37. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09813-5>
- Willatt, C. (2019). *Ästhetische Erfahrung und Bildung – eine phänomenologische, bildungstheoretische und pädagogische Neubetrachtung*. [Tesis de Doctorado, Humboldt-Universität zu Berlin] <https://doi.org/10.18452/20823>
- Wragg, E. C. (2012). *An introduction to classroom observation*. Routledge.

Fecha de recepción: 12 de abril de 2023.

Fecha de revisión: 19 de julio de 2023.

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2023.