

Prácticas pedagógicas basadas en el análisis didáctico y el pensamiento complejo. Una propuesta de registro de observación

Pedagogical practices based on didactic analysis and complex thought. A proposal of an observation register.

Práticas pedagógicas baseadas na análise didática e no pensamento complexo. Um registro de observação proposto.

Cristián Sepúlveda-Iribarra

Universidad de Las Américas, Viña del Mar, Chile

Grupo IEFID (Grupo de investigación educativa en formación inicial docente)

csepulvedairribarra@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8545-8229>

Recibido – Received – Recebido: Lo completa la Revista

Corregido – Revised – Revisado: Lo completa la Revista

Aceptado – Accepted – Aprobado: Lo completa la Revista

DOI: LO COMPLETA LA REVISTA

URL: LO COMPLETA LA REVISTA

Resumen: El presente artículo pretende revisar y analizar las propuestas de diversos investigadores en torno a categorías de análisis que faciliten la implementación de procesos de observación de prácticas pedagógicas desde un enfoque crítico. En esta línea, se han considerado categorías que interpelan al investigador a adoptar una mirada integral en los procesos de análisis y observación de aula.

Con base a lo anterior, se propone un ejercicio heurístico y, a su vez, ecléctico, que se traduce en conciliar categorías de análisis para una propuesta de instrumento de registro de observación de prácticas pedagógicas adaptable a las necesidades de cada investigador. Para ello, se analiza la eficacia y andamiaje teórico que sugiere el pensamiento complejo; las herramientas del análisis didáctico; los principios de la multirreferencialidad y la integración de algunas categorías del dispositivo antropológico CLEHES. Todos estos, en su conjunto, dan origen a un instrumento, que pretende ser de utilidad a los investigadores que ingresen al campo de la observación de aula y que, regular o esporádicamente, implementen procesos observacionales de prácticas pedagógicas. **Se concluye que las categorías analizadas en el presente artículo contribuyen a ampliar la mirada en torno a los instrumentos de observación de prácticas pedagógicas, abriendo miradas analíticas e interpretativas más que evaluativas y que, consecuentemente,** serán enriquecedoras para los procesos observacionales de aquellos que emprendan la compleja tarea de analizar procesos didácticos realizados en aulas de diversos grados.

Palabras clave: Didáctica, análisis didáctico, análisis cualitativo, enseñanza, observación, estrategias en la investigación, formación.

Abstract: This article aims to revise and analyze the proposals of different researchers related to category analysis that facilitate the implementation of the process of observation in the pedagogical practices from a critical perspective. In this way, some categories have been considered, which challenge the researcher to adopt a holistic view in the processes of analysis and observation in the classroom.

Based on the above, a heuristic and eclectic exercise is proposed, which means to reconcile categories of analysis for a proposal as an instrument to register the observation of the pedagogical practices that are acceptable for the needs of each researcher. For this reason, effectiveness and theoretical scaffolding with a complex thought are analyzed; the tools of the didactic analysis; the principles of multiple references and the integration of some categories from the antropologic device called CLEHES (from its Spanish acronym which stands for body, language, emotions, history, love and silence). All these aspects that have been already mentioned give rise to the origin of an instrument that aims to be useful for the researchers that join the field of classroom observation and that implement the observational process of the pedagogical practices. It is concluded, the analyzed categories in the present article contribute to expanding the perspective with respect to the instruments of observation of pedagogical practices, opening analytical and interpretative outlooks rather than evaluative. Consequently, these will be broadened for observational processes for those who undertake the complex task of analyzing teaching processes in classrooms of various levels.

Keywords: Didactics, didactic analysis, pedagogical practice, teaching, observation.

Resumo: Este artigo tem como objetivo revisar e analisar as propostas de diversos pesquisadores em torno de categorias de análise que facilitem a implementação de processos de observação das práticas pedagógicas a partir de uma abordagem crítica. Nessa linha, foram consideradas categorias, que desafiam o pesquisador a adotar uma visão holística nos processos de análise e observação em sala de aula.

Com base no exposto, propõe-se um exercício heurístico, e ao mesmo tempo eclético, que se traduz em conciliar categorias de análise para uma proposta de instrumento de registro de observação de práticas pedagógicas adaptável às necessidades de cada pesquisador. Para isso, analisam-se a eficácia e os andaimes teóricos sugeridos pelo pensamento complexo; as ferramentas da análise didática; os princípios da multirreferencialidade e a integração de algumas categorias do dispositivo antropológico CLEHES. Tudo isto, no seu conjunto, dá origem a um instrumento, que pretende ser útil aos investigadores que ingressam no campo da observação da sala de aula e que, regular ou esporadicamente, implementam processos observacionais de práticas pedagógicas. **Conclui-se que as categorias analisadas neste artigo contribuem para ampliar o olhar em torno dos instrumentos de observação das práticas pedagógicas, abrindo olhares analíticos e interpretativos mais do que avaliativos e que, conseqüentemente, serão enriquecedores para os processos observacionais de quem empreende o complexo tarefa de analisar processos didáticos realizados em salas de aula de diferentes séries.**

Palavras-chave: Didática, análise didática, prática pedagógica, ensino, observação.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito ha sido elaborado en el contexto de la construcción de un instrumento de observación que tributa a una investigación doctoral asociada al análisis crítico de escuelas que adhieren a la educación libre y/o pedagogías alternativas en la Región de Valparaíso, Chile. Una de las estrategias metodológicas a utilizar en dicha investigación, se refiere al trabajo de campo basado en un diseño de carácter interpretativo y exploratorio, considerando en la práctica estudios de casos, utilizando el método inductivo-deductivo y una estrategia metodológica cualitativa a través del método de observación, dada la importancia de esta en la recolección de información, siguiendo a Yuni & Urbano (2006). La

función primordial de las técnicas de recolección de información es la observación y registro de los fenómenos empíricos, registros a partir de los cuales se elabora información que permite generar modelos conceptuales (en la lógica cualitativa) o contrastarla con el modelo teórico adoptado (en la lógica cuantitativa).

La importancia de este ensayo se relaciona, por una parte, con la relevancia que presentan los procesos de observación para la investigación de campo en el área de la educación y, por otra, el acompañamiento en el aula y su repercusión en los aprendizajes del estudiantado; sin duda, estos son elementos esenciales para la producción del conocimiento y, a la vez, para el desarrollo profesional docente, ya que el experto-observador se encargará de analizar, a través de ciertos constructos teóricos y prácticos, las trayectorias educativas generadas por el profesorado en el aula.

La importancia de la observación radica en la figura del experto; por ello, este debe ser un profesional competente, con una alta capacidad analítica e interpretativa, a fin de lograr captar las acciones relevantes que subyacen entre las interacciones didácticas en el aula, y en función de estas, alcanzar una retroalimentación significativa para el profesorado observado o, según sea el caso, una correcta reflexión en torno a lo constatado en el aula. En este contexto, la necesidad de la construcción de un instrumento de observación basado en una mirada integral y crítica, se torna esencial para obtener resultados óptimos en todo proceso observacional o investigativo.

La escasez de pautas de registro que excluyan una mirada reduccionista y simplista del proceso de observación de prácticas pedagógicas y que integre una mirada holística y cualitativa, desde una visión de la enseñanza como un proceso complejo y que presente una serie de desafíos para el profesorado, interpela hacia la búsqueda de un instrumento que facilite los procesos observacionales. En este orden de cosas, el ensayo pretende indagar en diversos andamiajes teóricos que, en su conjunto y desde una mirada ecléctica, se integran en un instrumento que servirá como base para las observaciones de las prácticas didácticas en el aula.

Para avanzar en el propósito propuesto en este escrito, en primer lugar, se debe considerar la enseñanza y principalmente los contenidos y/o saberes que se encuentran, *a priori*, en un estado de complejidad que invita al docente a des-complejizarlo, proceso que, dentro

del campo de la didáctica general, pretende resolver la transposición didáctica (Bravo, 2005; Chevallard, 1991; Mendoza, 2005).

La enseñanza es una práctica compleja, ya que emana de un concepto dificultoso que los investigadores han discutido bastante desde su conceptualización básica. Algunos la han entendido como un proceso mediante el cual existen dos personas: una transmite conocimientos, habilidades, y otra es el receptor, y otros la entienden como la acción de enseñar al estudiantado cómo aprender. El profesorado instruye para que el estudiantado adquiera las herramientas necesarias para adquirir el conocimiento por sí mismo (Wittrock, 1989).

De las complejidades anteriormente descritas, emerge la tarea de la didáctica, la cual debiera entregar herramientas para superar la tensión que se presenta entre la teoría-práctica.

La didáctica se presenta como un campo de conocimiento, vale decir, produce un conocimiento, los modos y acciones asociados a la enseñanza; por lo tanto, siguiendo la definición de Mallart Navarra (2001), esta no se debe agotar en las aulas escolares. El autor no circunscribe la didáctica solo al aula ni a un espacio institucional, sino que la vincula a cualquier situación en la cual alguien aprende y alguien enseña. Mallart enfatiza en que hay formación y posibilidad de estudio didáctico siempre que haya alguien en proceso de aprender algo.

Mallart, en su estudio en torno a la didáctica, después de analizar otras definiciones propuestas por diversos autores durante el siglo XX (Dolch, 1952; Fernández, 1985; Escudero, 1980; Zabalza, 1991), concluye con una definición de didáctica, afirmando que “es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (Mallart, 2001, p. 117). Ahora bien, frente a dicha definición se pueden levantar reparos en torno a si la didáctica solo se limita a la formación intelectual, ya que posiciones más actuales incorporan otros componentes relevantes como que “Se ocupa de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza” (Hopmann, 2007, citado por Bolívar Botía & Bolívar Ruano, 2011). Dicha definición de Hopmann enfatiza otros elementos que no son considerados por la definición de Mallart, integrando los “saberes”, los que, según Diaz V. (2006), se definen como:

Los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del profesorado, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del profesorado (Díaz, 2006, p. 95).

Por su parte, la didáctica argentina Camilloni (2007) elabora un acercamiento de mayor complejidad al concepto, destacando que:

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesorado (Camilloni, 2007, p. 22).

Por lo tanto, la didáctica se ha de entender como una disciplina que pretende formar al estudiantado, no solamente en el ámbito intelectual, sino en su integralidad, incorporando componentes que propendan al desarrollo de habilidades que los preparen para la vida y para que conozcan y se interesen por el mundo.

Concluyendo con esta noción, y a pesar de las diferencias, la mayoría de los autores, incluyendo a otros como Herbart (1935), Gottler (1962), Stoker (1964), Benedito (1987), concuerdan con ciertos atributos inherentes al concepto de didáctica, tales como: "Ciencia, técnica, disciplina, saber, arte... de la enseñanza que combina la especulación, lo teórico, lo reflexivo, comprender estudiar con lo práctico, aplicado, normativo, guiar, intervenir" (López Gómez et al., 2016, p. 19). Este tejido de conceptos da cuenta de la complejidad de la didáctica y de su importancia como disciplina en el campo de la pedagogía.

En consideración al breve andamiaje teórico expuesto en torno a la conceptualización de la didáctica, subyace dentro de esta disciplina una preocupación especial por las prácticas pedagógicas, es decir, la didáctica está concebida para mejorar y entregar herramientas adecuadas para que el profesorado sea capaz de mejorarla. En este contexto, uno de los elementos que, ciertamente, facilitará esta mejora, es el análisis de cómo lo está haciendo en el aula y qué puede aprender de otros. De lo anterior, subyace una necesidad referida al reconocimiento de ciertos dispositivos y andamiajes teóricos que le guiarán en el proceso de observación y reflexión de sus propias prácticas y de otros.

En relación con esta necesidad, se pretende, en una primera parte, hacer una sistematización de constructos teóricos que ayudarán, tanto al docente como al investigador mismo, a fijar su mirada en algunas dimensiones que enriquecerán el análisis de las prácticas educativas. En una segunda parte, se avanzará hacia la explicación exhaustiva del instrumento que se propone, integrando, en base de un ejercicio heurístico y en ocasiones ecléctico, los principios teóricos provenientes de la teoría del pensamiento complejo, del análisis didáctico, de la multirreferencialidad y del dispositivo antropológico CLEHES.

En consonancia con lo anterior, el objetivo de este artículo es proponer una plantilla de registro de observación que integre diferentes constructos teóricos que interpelan al observador a adoptar una mirada integral, crítica, analítica e interpretativa que se aleje de las clásicas pautas de observación que enfatizan en una mirada evaluativa simplista.

DESARROLLO DEL TEMA

Sin duda, en todo proceso didáctico, se ha de tener en consideración una serie de principios. Uno de ellos es el que Jean Houssaye (1988) propone en su obra *Le triangle pédagogique*, retomado por Bolívar (2011), el cual identifica al menos tres subsistemas de la situación pedagógica:

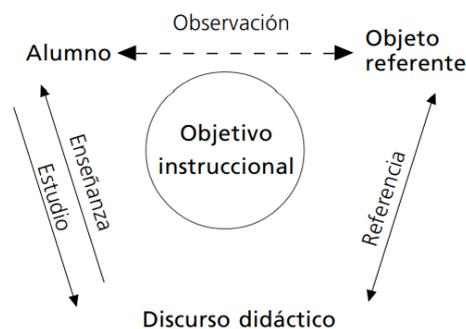
El saber, el profesorado y los alumnos, tomados en un sentido genérico. El saber designa los contenidos, las disciplinas, los programas, las adquisiciones, etc. Los alumnos nos remiten a los educandos, formados, enseñados, aprendices, etc. El profesorado es también el instructor, el formador, el educador, el iniciador, el acompañante, etc. Constituir una pedagogía, hacer acto pedagógico, es elegir, entre el saber, el profesorado y los alumnos, de tal modo que una pedagogía es la articulación de la relación privilegiada entre los tres polos (Houssaye, 1993, p. 15, citado por Bolívar Botía & Bolívar Ruano, 2011).

Según Bolívar, estos tres elementos dan cuenta del espacio didáctico. Sin embargo, a la luz de una didáctica actual, se estima que esta tríada presenta elementos simplistas al considerar solo estos tres componentes. Ello ha interpelado a especialistas a avanzar en la actualización de este modelo, como Ibáñez Bernal (2007), y recogidas también por Galazzi (2015). Ibáñez Bernal argumenta que este modelo carece de fundamento teórico y posee importantes errores lógicos, esto mirado desde la perspectiva de la psicología

interconductual. En este contexto alude a una nueva mirada de las interacciones didácticas, cuyo centro referencial es el estudiantado y no el profesorado.

Figura 1.

Esquema del modelo de interacciones didácticas



Nota. Fuente: Ibáñez Bernal, Carlos (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. Revista mexicana de investigación educativa,

En esta propuesta (figura 1), “El alumno o estudiantado es, en términos formales, el individuo que debe desarrollar la competencia propuesta y descrita en el objetivo instruccional a partir de su interacción con el objeto y el discurso didáctico” (Ibáñez Bernal, 2007, p. 449). Dicha interacción con el objeto (objeto referente) pasa a ocupar un rol esencial en su propuesta, pues alude a referentes empíricos y observables del discurso didáctico (mundo real o elementos abstractos).

En cuanto al rol docente, el modelo lo vincula con el discurso didáctico, que propende a disponer las circunstancias adecuadas para que el alumno adquiera ciertas destrezas.

Otra propuesta muy utilizada por los investigadores u observadores de aula que han planteado instrumentos de observación es la elaborada por Cohen et al. (2003). Los autores realizan una propuesta de lo que se puede llamar el “*triángulo instruccional*”. Si bien contiene elementos interesantes, como es el caso de proponer una mirada más amplia de la interacción didáctica, nuevamente la delimita a docentes, estudiantes y contenido, similar a la clásica figura del triángulo, y aunque la propuesta entiende el proceso de enseñanza y

aprendizaje como su unidad de análisis, e incluye el componente que él denomina “entorno”, no incluye otros componentes que propendan a una visión más amplia, que se profundizará en el desarrollo de este escrito.

Más allá de la complejidad de las interacciones didácticas y del modelo en sí, para efectos de esta propuesta es menester establecer una mirada de las interacciones didácticas, pero añadiendo otros elementos relevantes de considerar.

Independientemente de las miradas en torno al llamado “triángulo didáctico”, no se debe perder de vista una *mirada integracional* del proceso didáctico. La “interacción didáctica”, entendida como la relación pedagógica existente entre los diferentes sujetos y componentes que constituyen el proceso didáctico (profesorado, estudiantado, el saber, el contexto, el otro), no debe ser sesgada, sino más bien propender hacia la integración de diversas dimensiones que confluyen en el acto didáctico; por ejemplo, si se plantea una interacción didáctica cuyo centro sea únicamente el estudiantado, en rigor, indirectamente se resta importancia a la interacción propiamente tal. En este escrito se propone que el centro de dicha interacción didáctica no sea solo el estudiantado, sino que el proceso mismo, un proceso que implique lo común e integracional, es decir, alejarse de la polémica si la educación o los procesos didácticos deben estar centrados en el alumnado, el profesorado, en la transmisión de contenidos o en el desarrollo de competencias, y acercarse a una didáctica que tenga que ver con el mundo, con el otro y con todos (Larrosa, 2019).

En este tenor, Larrosa realiza una interesante crítica al sistema imperante, esencialmente a las corrientes pedagógicas que predominan en el ambiente educativo y en el desarrollo de sus líneas; interpela al lector a repensar el oficio del profesorado desde una mirada alejada de egocentrismos:

Una de las obligaciones de la escuela es intentar que los niños y los jóvenes se interesen en algo que no sea su propio ombligo; no digo que su propio ombligo no sea interesante, el de cada uno es interesante para él y para sus amigos, pero la escuela tiene que ver con producir intereses comunes, algo que sea de todos. Eso tiene que ver con la ciudadanía, con la democracia y con la vinculación con la cultura (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 2019).

La mirada del autor está basada en una educación que integre varios aspectos, y centrada en todo un aparato que implica diferentes dimensiones de la vida misma, pero no de una vida propia, sino de una vida en el mundo, con el mundo y para el mundo. En consideración con estos principios, la didáctica tendría que ver con un proceso de interacción mucho más amplio y complejo; si bien existe un consenso de que el estudiantado debe ocupar un rol fundamental en el fenómeno didáctico, estos deben ampliar su mirada y considerar otros aspectos que enriquecerán aún más estas interacciones. A esto se le llamará “*didáctica integracional*”, es decir, una didáctica que no se centre solo en un componente de la interacción pedagógica, sino que se base en el proceso y la interacción misma, incluyendo al proceso didáctico a todos los actores y componentes como centro y no solo a algunos.

Esta mirada integracional es la que se pretende recoger en el proceso de observación que se propone en este escrito. Desde esta perspectiva, la didáctica se aleja de ciertos peligros que se gestan regularmente en el aula. Por ejemplo, cuando se afirma que el centro de las interacciones didácticas es el estudiantado, subyace un peligro, y este se relaciona con que si se plantea una actividad en la cual el rol del estudiante es central y se condiciona solo a sus acciones y este no la realiza, o bien, no se motiva o no quiere realizar las acciones que debe para cumplir los objetivos de la actividad propuesta, en este contexto, el proceso didáctico se estancaría y fracasaría; en cambio, si se plantea una actividad didáctica *integracional*, que sea capaz de superar la mirada reduccionista que propone la tríada pedagógica, en la cual el rol del estudiantado siga siendo importante, pero no el único, y que contenga elementos motivacionales importantes al inicio del proceso, recogiendo el principio de dar cuenta por qué es importante para él el aprendizaje de tal saber o adquisición de tal habilidad, esto facilitará las posibilidades de éxito.

Para finalizar este apartado introductorio, solo considerar un aspecto que puede complementar lo anterior. De acuerdo con Steiman (2015), se debe identificar la enseñanza como una práctica social, la cual implicaría un cruzamiento de cuestiones de orden epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas. Por su parte, Edelstein (2011) determina que las prácticas de enseñanza son sociales, complejas y requieren un abordaje desde múltiples dimensiones. Por tanto, en el contexto del análisis didáctico de las prácticas pedagógicas, sería provechoso tener en cuenta no solo la tríada estudiantado, conocimiento y docente, sino también los elementos que conlleven al investigador u observador a incluir una mirada integral de los fenómenos didácticos en el aula.

Para efectos de la propuesta que se plantea en este ensayo, es necesario aclarar que se han considerado algunos referentes teóricos que, en cierto modo, ya llevan un buen tiempo siendo estudiados por los círculos académicos y, en rigor, se han considerado integrarlos, dada su validación y vigencia en el campo de la didáctica.

Si bien se han revisado otras propuestas de estudios de observación de aula, como es el caso de Leiva et al. (2016), Maray Hernández et al. (2022) y Aravena (2018), esta última presenta una propuesta de pauta de observación con elementos interesantes, principalmente asociados a la pre-observación. La propuesta que se presenta en este escrito pretende ir un poco más allá en términos pedagógicos, curriculares e integracionales, estimando elementos y andamiajes teóricos no incorporados en esta, de la mano de la integración de un componente práctico y enfocado a la observación de prácticas pedagógicas que no han sido consideradas en una propuesta de registro de observación, al menos hasta la redacción de este escrito, teniendo en cuenta un análisis que abarque los momentos previos, durante y posterior a la clase propiamente tal. Lejos de denostar los esfuerzos que presentan estos autores, se ha considerado que, más que presentar una mejor propuesta, se presente una alternativa basada en otras lógicas teóricas propias del campo de la didáctica que, en definitiva, puede ser complementaria a los registros de observación existentes.

Para avanzar en algunos principios importantes que se verán reflejados en la propuesta final de este escrito, es necesario revisar desde una mirada reflexiva algunos andamiajes teóricos que enriquecerán el instrumento que se propone.

Principios del análisis didáctico

El término análisis didáctico tiene un uso bastante común en la didáctica de las matemáticas. Básicamente es un método que permite abordar de un modo específico cuestiones didácticas primordiales, a través de técnicas de análisis conceptual y de contenido (Rico, 2013). Camilloni (2007) hace referencia a los orígenes del concepto, el que lo vincula con Wolfgang Klafki:

El término designa el ejercicio sistemático de deliberación histórica, social y cultural en torno al contenido de la enseñanza que se concreta en una serie de preguntas

orientadas a desentrañar la sustancia general de un contenido educativo y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que este se inscribe (Klafki, 1995, citado por Camilloni, 2007).

Según Klafki, “el análisis didáctico es indicar dónde reside la sustancia general del contenido específico de la educación. La sustancia casi siempre resulta ser 'una red de relaciones' (Peter, 1954, p. 72; cf. p. 77), un 'nexo, un complejo de conexiones, que se sitúa en un contexto más amplio” (Klafki, 1995, p. 22). Esta sustancia se descubre a través de preguntas que propenden al docente a descubrir el contexto general del contenido específico de la educación en una fase preliminar de preparación instruccional.

Las preguntas propuestas por Klafki serían las siguientes:

¿Qué sentido o realidad más amplio o general ejemplifican estos contenidos y abren al alumno? ¿Qué fenómeno básico o principio fundamental, qué ley, criterio, problema, método, técnica o actitud pueden captarse tratando estos contenidos como 'ejemplos'? ¿Qué ejemplifica, representa o tipifica el tema planificado?

Las preguntas interpelan al docente a generar una mirada mucho más amplia del contenido en sí, considerando sus implicancias, contexto, fenómenos y problemáticas subyacentes. El profesorado, desde esta mirada, debe ser capaz de dilucidar la estructura del contenido en función de aspectos “interesantes, estimulante, accesible, concebible, vívida para los niños de la etapa de desarrollo de la clase” (Klafki, 1995, p. 25).

Klafki plantea que el análisis didáctico es la base no solo para la introducción de un nuevo tema, sino para toda la actividad docente dedicada a este contenido en particular. Así, incluso el diseño de una lección de práctica o de repaso –como tal, principalmente una cuestión de método– depende de los resultados del análisis didáctico. En esta línea, Klafki invita al docente hacia una reflexión crítica de su práctica; en este sentido, G. E. Edelstein (2000) profundiza, constatando “la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia. Significada de este modo, requiere diálogo y debate, demanda en forma ineludible contraste intersubjetivo y plural” (p. 4).

El pensamiento complejo y el análisis didáctico

Uno de los elementos que enriquece las estructuras teóricas recién expuestas, es adoptar los procesos de reflexión desde el paradigma de la complejidad, lo que específicamente

Edgar Morín (1998) llamó “El pensamiento complejo”. Los principios que propone el autor son particularmente interesantes y una voz de alerta para el investigador que desee implementar un análisis riguroso de lo que observa, dada la complejidad de las problemáticas que emergen en el aula:

La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución. No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real (...) el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad (Morin, 1998).

Siguiendo a Najmanovich (2008), referente argentino de este pensamiento, la estética de la complejidad viene a romper con una forma dualista, polarizada y excluyente, en definitiva, monismo esquizofrénico (paradigma de la simplicidad) y una forma dicotómica de concebir el conocimiento, concluyendo que “Desde esta mirada se hace imposible pensar los vínculos, la afectación mutua, los intercambios” (Najmanovich, 2008). En sus palabras, la complejidad “no es una meta a la que arribar, sino una forma de cuestionamiento e interacción con el mundo. Constituye, a la vez, un estilo de indagación y una práctica rigurosa que no se atiene a estándares ni a modelos *a priori*” (p. 25). El abordaje desde este paradigma para el análisis de las prácticas docentes, es una contribución a los postulados del análisis didáctico; de este modo, nos entregará una mejor comprensión de los fenómenos y problemáticas que subyacen en el aula.

En definitiva, del paradigma de la complejidad se advierten principios esenciales y especialmente enriquecedores para avanzar hacia un análisis didáctico mucho más profundo de las prácticas docentes. Frente a la implementación de observaciones de clases, este enfoque permitirá analizar multiplicidades de aspectos, por ejemplo, las relaciones e interrelaciones que se generan, adoptar una mirada global, comprensiva y no inquisidora, alejarse de análisis reduccionistas y juicios totalizantes que han puesto “énfasis en los contenidos como eje en el que focalizan registros observacionales y propuestas de análisis” (G. Edelstein, 2011), **permitiendo acercarse no solo a una mirada holística, sino también interactiva, a las diversas problemáticas que emergen en un aula de clases. Con**

interactiva, Edgar Morín hace referencia a que no solo es importante conocer el todo sino también las conexiones que se gestan en ese todo. “No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte” (Morin, 1998, p. 68).

Como planteara Edelstein, “abrir planos de visibilidad en la búsqueda de sentido” (p. 204), dado que la complejidad alerta al investigador desde una mirada prudente, alejándolo de una mirada simplista, de trivialidades, de aparente determinismo (Morin, 1998). En rigor, adherir a este paradigma es adoptar una visión mucho más integral, enriquecida por las interrelaciones de un todo y sus partes concibiéndolo, como lo plantea Souto (2004), como un trabajo de reconstrucción de sentido y significado de una práctica de enseñanza, desde un sujeto que toma el lugar del analista, este desde una posición de comprensión del objeto de estudio más que de control de este, dotando de rigurosidad el análisis que se haga sobre el objeto-sujeto.

Bajo esta línea de pensamiento, y producto de esta mirada desde lo complejo, surgen algunos principios dignos de considerar en la integración de elementos que enriquezcan el análisis didáctico, puesto que el paradigma de la complejidad nos invita a recurrir a diferentes marcos referenciales para un análisis mucho más enriquecedor de nuestro objeto–sujeto de estudio.

La multirreferencialidad y el análisis didáctico

Uno de estos constructos teóricos que emerge del pensamiento complejo es la multirreferencialidad, la cual Ardoino (1990), uno de los autores de referencia en el tema, la define como una “lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros” (Ardoino, 1991). El mismo autor basa su análisis en los principios propuestos por Morin y su antropología contemporánea. Para sustentar su propuesta de análisis multirreferencial, Ardoino establece que, para comprender el ámbito educativo desde diferentes dimensiones, es necesario acudir a diversas disciplinas.

Desde aquí subyace la necesidad de que los procesos observacionales, vinculados con las prácticas pedagógicas, abandonen la mirada sesgada, acogiendo una mirada desde la complejidad; en esta línea, Civarolo, aludiendo a Edelstein (2011), nos advierte que:

En el marco de una nueva agenda didáctica, el propósito de la observación de clases ha cambiado notablemente a partir de aportes de la teoría didáctica a la práctica y por la toma de conciencia de la necesidad de ampliar la mirada para comprenderla en su complejidad (Morin, 1994), es decir, para observar “(...) la imagen de una textura de delicada filigrana cuya trama se invita a decodificar” (Edelstein, 2011, p. 152), filigrana que busca ser entendida desde la complejidad que le es inherente, y a visualizarla como práctica situada, como construcción social en el tiempo y el espacio, que se desenvuelve en un determinado contexto sociohistórico e institucional, por lo cual requiere asumir una actitud reflexiva y una apertura multirreferencial si lo que queremos es comprenderla en su singularidad. Trascender la mirada clásica de la clase instituida, para ampliarla al análisis del interjuego categorial de mayor inclusividad que refiere a las variables y dimensiones que la atraviesan y definen (Civarolo, s. f.).

Ciertamente, el análisis de Civarolo complementa la mirada y advierte sobre categorías relevantes que se deben considerar en todo análisis didáctico y propuesta de observación de una situación de aula, tales como el tiempo, el espacio, el ambiente, los discursos, modos de participación, retroalimentación, clima, estilos y otras dimensiones relevantes que se encuentran presentes en el aula y fuera de ella (Civarolo, s. f.). Adicionalmente, las formas en que el profesorado implementa el abordaje disciplinar propio de su área, los supuestos que maneja en torno al aprendizaje, la utilización de técnicas, además, los vínculos que establece en la clase, los estilos de negociación de significados, las relaciones que establece entre práctica y teoría (Litwin, 1997, citado por Civarolo, s.f.); en este sentido, el observador debe ser capaz de “habilitar otras miradas; ir más allá de prefiguraciones y modelizaciones; quebrar las profecías que se autocumplen” (G. Edelstein, 2011).

Complementando estos análisis, y en la misma línea, la Dra. Marta Souto enriquece los principios del análisis didáctico, aludiendo al análisis multirreferenciado. Este lo identifica como un modo de comprender las situaciones de enseñanza y que posibilita una mejor claridad de lo observado (Souto, 2004). Souto plantea que el análisis se estructura desde la producción de sentido que abarca diversas dimensiones (social, institucional, técnico, personal, etcétera): “Lleva consigo un proceso metodológico de atribución de significados que permite captar y comprender lo singular de una situación, pero también lo heterogéneo, lo imprevisible, lo diverso” (p. 115).

Aportes de un dispositivo antropológico al análisis didáctico

Por último, es adecuado aludir sucintamente a un dispositivo elaborado por la antropóloga chilena María Soledad Saavedra, junto a Osvaldo García. Si bien no está diseñado desde la perspectiva del análisis didáctico, se estima que en el contexto de esta propuesta puede enriquecer el análisis y abrir otras perspectivas, a **la vez tributa a los principios del pensamiento complejo y al análisis multirreferencial en lo que se refiere al abordaje de un objeto de estudio desde diferentes miradas y disciplinas.**

Ambos autores han trabajado durante años sobre una propuesta que denominaron CLEHES (Cuerpo-Lenguaje-Emociones-Historia-Eros-Silencio). Este modelo está basado en una mirada ontológica, ya que distingue al ser humano desde seis dimensiones, configurando al observador que se es (García de la Cerda & Saavedra Ulloa, 2016). Lo interesante de CLEHES en el contexto de esta propuesta, es que presenta un posicionamiento del observador desde una mirada de distinción del modo de ser/estar del ser humano y sus interacciones (Saavedra, 2010). “CLEHES, se construye en el cruce de sentidos y significados culturales, de la historia individual y las vivencias personales” (p. 30). Por ello, la pertinencia de este dispositivo radica en abrir espacios de registro y análisis de prácticas docentes hacia una dimensión ontológica que permita enriquecer al observador, dado que los efectos de la integración de CLEHES serían, en palabras de sus autores, “Irritar, provocar, excitar y mover los esquemas de distinciones subyacentes (el trasfondo, figura y fondo) de la situación que está bajo observación” (p. 33).

Saavedra & García (2016) plantean tres tipos de estrategias que se han trabajado con la herramienta. Una de ellas la denominan observación de interacciones ortogonales, la cual permite percibir “los diferentes niveles de relaciones e interacciones en las que participamos en el entramado social” (García de la Cerda & Saavedra Ulloa, 2016). Precisamente en este punto concuerda con lo que se propone en este escrito; si bien la herramienta fue formulada para utilizarla en su conjunto, es menester arriesgarnos a usar las dimensiones que complementan lo que se ha revisado en torno al análisis didáctico.

Como se ha señalado en líneas anteriores, CLEHES serían las iniciales de Cuerpo-Lenguaje-Emociones-Historia-Eros-Silencio. Estas categorías planteadas enriquecen la mirada del otro, tributando, a la vez, al paradigma de la complejidad, es decir, entrega, en

parte, un abordaje para la integración de las dimensiones que se han abordado hasta el momento.

En definitiva, es pertinente la incorporación de CLEHES, pues es fácilmente integrable y compatible con los principios del análisis didáctico, pues al ser una herramienta ontológica y al presentar al ser humano como un sistema compuesto de seis elementos que interactúan y se entrecruzan, presenta la realidad como compleja. Esto amplía el análisis y los supuestos de los procesos de observación para fijar la mirada en tres de los seis elementos que propone el dispositivo. Estos serían:

El Cuerpo: la manera como se mueve, las mímicas, los gestos, la postura, las distancias, la manera de tocar o de evitar a otro al hablarle, testimonian un campo de participación corporal en la comunicación.

El Lenguaje: el cómo nos expresamos, cómo escuchamos. La escucha es relevante en el diseño y la capacidad de crear, en las posibilidades de construir realidad, de generar puentes, de aceptar o negarnos a nosotros/as mismos/as o a otros/as, de abrir o cerrar espacios. La escucha es clave en la construcción de conversaciones a través del lenguaje (*¿Qué es el CLEHES?*, 2017). Es preciso, en este sentido, considerar los juicios, declaraciones, afirmaciones, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Las Emociones: todo lo que se hace se origina en un dominio emocional que posibilita la acción. Cada emoción: miedo, placer, ira, dolor, tristeza, alegría, aversión, amor, son dinámicas corporales que implican una acción (Bloch y Maturana, 1996, citado por Saavedra, 2010, p. 40).

Se debe aclarar que solo se han considerado las tres primeras dimensiones, ya que presentan mayor coherencia con el instrumento que se propone; sin desmedro de esta adaptación que se realiza, queda abierta la posibilidad de que en otras investigaciones se considere o adapte el dispositivo en su forma integral.

En suma, los elementos aludidos en este andamiaje teórico invitan al investigador educativo a la deconstrucción de las dimensiones asociadas al ambiente áulico y la comprensión hermenéutica de los fenómenos pedagógicos e interrelaciones didácticas propias de las prácticas pedagógicas en el aula, otorgando una serie de herramientas, sugerencias y

dimensiones que cualquier investigador que se adentre en el campo de la observación debe considerar.

En este contexto, se propone el siguiente instrumento, sin desmedro que este sea actualizado, modificado o mejorado por otros investigadores, dado que al abordar el campo de investigación se pueden presentar muchas variables que enriquezcan la propuesta, a la vez teniendo en cuenta que los registros, por muy rigurosos que sean, no podrán dar cuenta de la complejidad de las situaciones de enseñanza (Edelstein, 2011; Anijovich et al., 2009); por ello se recomienda que estos deben ser acompañados por entrevistas variadas que permitan la visualización de variables que, por temas contextuales, se han pasado por alto en la observación, además de considerar los materiales producidos por los estudiantes en la clase. También es preciso aclarar que la pauta de registro de observación que se propone, y en conformidad con la clasificación que le asigna Anijovich et al. (2009), tributa a un tipo de observación transversal, la cual “brinda información sobre un momento dado” (p. 65).

Propuesta de instrumento de observación

Como se ha declarado, el instrumento que se propone pretende integrar los constructos teóricos expuestos en este escrito, teniendo como base los principios del análisis didáctico y la integración de una mirada interpretativa más que evaluativa. Desde esta perspectiva y para una mejor distribución del análisis, se ha determinado subdividirla en tres instancias:

1. La primera contiene los elementos previos a la observación. La información que aquí se registre debe considerar como fuente el proyecto educativo institucional del establecimiento y la planificación docente.
2. Una segunda parte es el registro que se realizará durante la observación, en donde se encuentran elementos propios del rescate de información en torno a dimensiones didácticas, temas de forma, aspectos emocionales, todas estas divididas en segmentos o unidades de sentido.
3. Una tercera sección de este formato se aplicaría de manera posterior a la observación, en la cual el investigador aplica los principios del análisis didáctico, basándose en el registro de observación de la clase y, si es posible, en las grabaciones de audio o video capturadas durante la sesión. Junto con lo anterior, se pretende avanzar hacia un registro ampliado, integrando una entrevista con el

profesorado con el objetivo de reflexionar en torno a la clase desde un abordaje analítico, crítico y deconstructivo.

a) Primera parte: previo a la observación

La primera parte del instrumento debe ser tratada previo a la sesión; en este momento se recomienda tener a la vista tres documentos que permitirán completar la primera parte. Estos serían:

1. Los principios de la pedagogía que adhieren (en el caso de que sea una escuela alternativa).
2. El proyecto educativo-institucional.
3. La planificación de la clase que observaremos.

De estos elementos, subyacen los principios a considerar del análisis didáctico, tales como:

Macrodecisiones y macrosupuestos: estos se entienden como “la visión del profesorado sobre el campo de conocimientos que se enseña y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aún en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones” (Edelstein, 2011, p. 206); por ejemplo, la actividad o actividades propuestas por los docentes, el tipo de material con que los alumnos van a trabajar o el contenido que se abordará (Steiman, 2011, p. 21), serán constatados en una primera parte del instrumento, cuyo objetivo será recoger información, previo al abordaje empírico.

Además de las macrodecisiones, es pertinente considerar en esta sección los macrosupuestos que, según Edelstein, “son concepciones subyacentes sobre categorías antropológico-sociales, tal es el caso de: la concepción de hombre; o la concepción de mundo; o la concepción de sociedad; o la concepción de relaciones sociales; o la concepción de institución; etcétera (Steiman, 2011, p. 21). Teniendo estos elementos a la vista, facilitarán el acercamiento a las categorías de análisis al momento del abordaje de la observación de clases.

Construcción metodológica previa: asociado con lo anterior, y siguiendo con esta primera parte del instrumento que se presenta, se considera la construcción metodológica. Camilloni et al. (1996) entienden este concepto en el marco de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje;

por ende, esta se construye desde los principios epistemológicos de la disciplina y la estructura cognitiva de los que aprenden, “considerando el contexto áulico, institucional, social y cultural”; dada la definición, se puede identificar en la planificación construida por el profesorado la construcción metodológica previa de su clase.

Construcción didáctica: en consonancia con lo anterior, en esta misma sección se considera la construcción didáctica, entendida, según Edelstein (2011), como las propuestas de intervención, cuyo núcleo sería la relación contenido-método. Del mismo modo, en esta misma instancia, se ponen en juego decisiones epistemológicas, éticas y políticas, relacionadas con el currículum escolar o con los Proyectos Educativos Institucionales del establecimiento. En esta sección, el profesorado debiera explicitar la diversidad de enfoques y propuestas.

Supuestos básicos subyacentes: para Alvin Gouldner (1970), supuestos básicos subyacentes son “herramientas cognitivas cargadas de afectividad que surgen en los comienzos de nuestra socialización dentro de una cultura particular y se hallan profundamente arraigadas en nuestra estructura de carácter” (García & Muñoz, 2020). Para Civarolo (s.f.), son los supuestos que se manejan en función del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas. Tiene que ver con los significados, las posturas frente a la práctica y la teoría. Para Steiman, identificar los supuestos, previo a la clase, es enriquecedor, puesto que “Las decisiones que tomamos se sostienen sobre nuestros supuestos y estos devienen de nuestra particular racionalidad, de nuestra particular forma de vincularnos con el mundo, según sean las concepciones y prácticas sociales de las que participamos” (Steiman, 2010, p. 23). En el contexto de las escuelas alternativas, estos supuestos podrían estar sujetos al saber de cada pedagogía con la cual adhieren; de esta subyacen concepciones en torno a cómo se enseña, se aprende, modos de autoridad implementada, rol del alumno, rol del profesorado, etcétera.

Contexto: siguiendo los lineamientos de Anijovich, para darle claridad al registro, es importante identificar los datos contextuales (acerca de la institución, características del lugar, población, las condiciones en las que se realizará la observación, la cantidad de alumnos, el espacio físico, etcétera) (Anijovich et al., 2009). Estos datos son elementales para situar nuestro análisis en un marco contextual determinado.

b) Segunda parte: durante la sesión

Esta sección del instrumento apunta al momento en el cual el observador-investigador ingresa al campo, es decir, a la observación misma en el aula. Este será el momento en que se intentará implementar una observación de carácter holística-interactiva. Los elementos constitutivos de esta sección son:

Identificación de segmentos: uno de los elementos constitutivos de esta parte del instrumento, es la identificación de segmentos. Este es uno de los primeros pasos que se debe adoptar. Esta subdivisión es considerada en el análisis didáctico que proponen los autores que ya se han mencionado (Stodolsky, 1991; Edelstein, 2001; Steiman, 2018). Para Stodolsky (1991), son unidades en que se dividen las lecciones en función de un foco o temática, el cual se percibe que tiene un inicio y un término. Este se encuentra estrechamente vinculado al formato instruccional (S. Stodolsky, 1991, citado por Steiman, 2018). Es conveniente considerar en este aspecto las advertencias de Edelstein, en torno a ciertos cuidados para realizar una buena integración de los segmentos. Una de ellas tiene relación con no caer en un enfoque instrumentalista que puede desvirtuar la comprensión. Para la autora, es valiosa su implementación en la medida que posibilite “inferir ejes de problematización” (Edelstein, 2011, p.198).

Considerando los segmentos como elementos basales de las observaciones en terreno, estos se han dividido con el objetivo de que abarquen los elementos constitutivos del análisis didáctico y así conlleven a un abordaje de la observación que no se desvirtúe hacia otros caminos. En este sentido, se ha desglosado y adaptado la propuesta de Steiman. En primer lugar, se estima la declaración de las propiedades de los segmentos, propuesta por Stodolsky y retomada por Steiman, en la cual se identifica el ritmo; en segundo lugar, se incluye la dimensión propuesta por Edelstein, retomada por Steiman. Este es el desafío cognitivo, que sería la:

puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva, tales como: la comprensión, el análisis, el juicio evaluativo, la percepción, la atención, la comunicación, la resolución, etc. Los desafíos cognitivos se activan como resultado de una determinada propuesta didáctica que los promueven (Steiman, 2020, p. 138).

Siguiendo con los segmentos, durante la observación se pretenden identificar los tipos de segmentos que se establecen en la clase; estos, según la clasificación de Steiman, pueden ser instruccionales (enseñanza) y de gestión (organización).

Tiempo y espacio: se refiere a la extensión en tiempo del segmento y a la ubicación espacial de los estudiantados y el profesorado.

Patrón de comportamiento: este segmento se ha dividido entre dilucidar el comportamiento esperado del estudiantado, luego la descripción del rol docente, en consideración con los principios de la pedagogía alternativa o modelo pedagógico que adhiere el establecimiento y finalmente el cuerpo, este visto desde la perspectiva antropológica, propuesta por García y Saavedra (2016).

Materiales: es necesario considerar los tipos de materiales didácticos con que cuenta el estudiantado para trabajar; identificar si estos son entregados por el profesorado o son escogidos por los estudiantados.

Naturaleza de las opciones (elegir materiales): otro aspecto a estimar se refiere concretamente a las posibilidades que tienen los alumnos de decidir acerca de: la elección de los materiales de trabajo, la elección del tipo de tarea, la decisión acerca del tiempo de la tarea (Steiman, 2010, p. 14).

Relación docente-estudiante: esta sección se encuentra dividida en la descripción de los niveles de interacción entre ambos actores y los procesos de retroalimentación que se integran a la clase, tributando a los codificadores que sugiere Stodolsky (1991).

Diálogos destacados: en esta sección se pretende que el observador describa, desde la perspectiva del instrumento CLEHES, el lenguaje, en el sentido de:

Cómo nos expresamos, cómo escuchamos. La escucha es relevante en el diseño y la capacidad de crear, en las posibilidades de construir realidad, de generar puentes, de aceptar o negarnos a nosotros mismos o a otros, de abrir o cerrar espacios. La escucha es clave en la construcción de conversaciones a través del Lenguaje. (*¿Qué es el CLEHES?*, 2017).

Inferencias subjetivas: a esta sección se le ha agregado un aspecto emocional, vinculado con el investigador. Estas se encuentran vinculadas, según la definición de Anijovich et al.

(2009) con las sensaciones y percepciones del observador. En esta sección se explicitan las sensaciones que ocurrieron a lo largo de la situación. Aquí se incorporan eventualmente todos los prejuicios, las impresiones y los comentarios del observador.

Microdecisiones y microsujetos: a modo transversal, se dejan estas dos dimensiones que se gestan específicamente durante el desarrollo de la clase. En cuanto a las microdecisiones, serían las que emergen en el momento en que el profesorado ya se encuentra en la clase; para Edelstein:

Microdecisiones son aquellas que, más allá de su dificultad, exigen, en la inmediatez de los acontecimientos en la clase, una cierta distancia en posición reflexiva y crítica, para encontrar razones respecto de aquello que no condice con las anticipaciones hipotéticas pensadas en el momento de diseño de la propuesta de la clase (Edelstein, 2011, p. 206).

En cuanto a los microsujetos, para Esteiman (2011), son los que emergen directamente en la situación didáctica como, por ejemplo, la concepción de enseñanza o la concepción de aprendizaje, la concepción de grupo o la concepción de evaluación o la concepción de tarea, etcétera (pp. 21-22).

Tercera parte: posterior a la observación

Esta tercera parte estará destinada a recopilar toda la información recogida en los momentos anteriores, la cual servirá de insumo para el abordaje del análisis. En esta sección se presenta como ideal contar con un registro audiovisual de la clase, con el propósito de captar los detalles y, de esta manera, el análisis sea mucho más significativo.

Para esta sección, al igual que para las anteriores, se han considerado los principios propuestos por los autores que ya se han mencionado. La primera de estas dimensiones a tener en cuenta es la estructura global.

Estructura global: esta es abordada por Edelstein (2011), Civarolo (s.f.) y Steiman (2018). En esta sección se procede a la revisión y lectura global del registro, para luego intentar dividirlo en unidades de sentido. Los autores consideran esta acción de vital importancia, es decir, identificar momentos de la clase que tengan significados como unidades de sentido. Aquí también se integra la información recogida de los otros momentos de este

instrumento. El investigador intentará identificar el nudo problemático y también las categorías didácticas.

Análisis de interacciones: en una segunda columna de esta sección, se considera pertinente la utilización de la herramienta CLEHES, y sus dimensiones referidas al lenguaje y la emoción. En cuanto a la primera, se vuelve a retomar, ahora haciendo un abordaje desde la reflexión. En relación con los aspectos emocionales, se hace especialmente interesante, ya que muchos de los principios de las prácticas pedagógicas de algunas propuestas educativas, se encuentran anclados aquí.

Para Saavedra, “Todo lo que hacemos se origina en un dominio emocional que posibilita la acción. Cada emoción: miedo, placer, ira, dolor, tristeza, alegría, aversión, amor, son dinámicas corporales que implican una acción (Bloch y Maturana, 1996, citado por Saavedra, 2010, p. 40)”. Por lo tanto, el desafío es, a la luz de los antecedentes de la teoría y la empiría, analizar e interpretar las escenas que concuerden con esta dimensión.

Análisis de materiales didácticos: se considera para esta sección, los supuestos de Anijovich (2009). La autora afirma que puede resultar de mucha ayuda incluir, entre los insumos del análisis, “un plano o diagrama de la ubicación espacial del curso y de los observadores en él y toda la documentación necesaria anexada (copia de materiales didácticos y carpetas de estudiantados” (Anijovich et al., 2009). Una vez recopilados se inicia el proceso de su análisis; si es posible obtener algunas actividades resueltas por los estudiantados, sería un plus para el enriquecimiento del abordaje analítico de esta sección.

Opinión docente: esta columna podría ser parte de otro apartado; sin embargo, se ha decidido dejarla en esta sección con la intención de que facilite el cruce de información, al menos de manera visual.

Algunos de los autores que se han revisado, entre ellos Edelstein y Civarolo, aluden a un registro ampliado. “Un registro ampliado, enriquecido por la elucidación que tiene lugar a partir del reconocimiento de definiciones, decisiones y acciones que como expresión de lo diverso tienen lugar en diferentes instancias y momentos. Registro que, desde la reconstrucción, hace posible recomponer el sentido de cada "configuración didáctica" a partir de otorgar visibilidad a componentes y propiedades solapados u opacados que testifican su singularidad y le otorgan identidad... se elaborará luego un registro ampliado que, entre otras cuestiones, permita objetivar los diferentes registros y los filtros

consustanciales a la situación de observación” (Edelstein, 2011; Civarolo, s.f.). La intención de esta sección es avanzar hacia una entrevista con el profesorado. Aquí se intentará relacionar la “clase pensada, imaginada, actuada, vivenciada” (Edelstein, 2011, p. 159). En consonancia se ha estimado pertinente dividir esta columna entre dos dimensiones relevantes, como es la deconstrucción y la intencionalidad.

Aspectos alternativos: esta columna es exclusivamente de observación de una escuela que adhiera a alguna pedagogía alternativa. Aquí se intentará relacionar los principios de estos enfoques pedagógicos con el trabajo realizado en clases, con el objetivo de identificar y analizar convergencias y divergencias.

Incidentes críticos: Anijovich (2009) propone el concepto de incidentes críticos; si bien estos deben ser detectados en el momento en que suceden, en esta sección el observador los analizará desde una mirada holística e interactiva. “Son descripciones de hechos que han ocurrido en el transcurso del proceso de enseñanza, es decir, se trata de relatos descriptivos de episodios significativos” (Anijovich et al., 2009).

Construcción metodológica: en esta sección se analizará la construcción metodológica, pero ahora desde una mirada posterior.

Por último, se incorporan dos dimensiones: la primera tiene que ver con los aspectos éticos detectados, cómo estos han incidido en la clase y cómo se expresan en ella; la segunda tiene que ver con un elemento de mayor complejidad, que dice relación con la elaboración de nuevas categorías. En este sentido, el analista debe “repensar de nuevo las situaciones en término de episodios sucedidos y desde el aporte de autores que ayuden a pensar y a formular nuevos interrogantes, hacer inferencias, construir nuevas categorías” (Steiman, 2010).

Después de esta explicación exhaustiva del instrumento, a continuación se exhibe en forma de cuadro o planilla:

ANTES DE LA OBSERVACIÓN: CORRELACIÓN Y COHERENCIA DE ELEMENTOS PREVIOS				
Principios de la pedagogía (en el caso que sea una escuela alternativa)	Proyecto educativo institucional	Planificación	Supuestos subyacentes	Contexto
		<p>Macrodecisiones</p> <p>Macrosupuestos</p> <p>Construcción metodológica previa</p> <p>Construcción didáctica</p>		

DURANTE LA OBSERVACIÓN

Propiedad de los segmentos	Tipo de segmento	Tiempo y espacio (extensión)	Patrón de comportamiento	Naturalidad de las opciones (elegir materiales)	Relación docente-estudiante	Diálogos destacados	Inferencias subjetivas
El ritmo Desafío cognitivo	Segmento instruccional Segmento de gestión	Extensión del segmento Ubicación de los alumnos y el profesorado	Comportamiento esperado de alumnos Rol del profesorado en torno al modelo pedagógico Cuerpo		Niveles de interacción Retroalimentación	Incidentes críticos	

¿Existe segmento simultáneo?	Sí__ No__	Microdecisiones Microsupuestos			
------------------------------	--------------	---------------------------------------	--	--	--

POSTERIOR A LA OBSERVACIÓN

Estructura global (unidades de sentido)	Análisis de interacciones	Análisis de materiales didácticos	Opinión docente (registro ampliado o extendido)	Aspectos alternativos	Incidentes críticos	Construcción metodológica	Aspectos éticos	Elaboración de categorías
Nudo problemático	Lenguaje Emoción		Deconstrucción					

Categorías didácticas, formas, modos técnicas, (procedimientos, métodos y estrategias)			Intencionalidad Hipótesis interpretativa					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

En el contexto de la búsqueda de mejoras permanentes en los procesos didácticos que se llevan a cabo en el aula, subyace la necesidad de contar con instrumentos que faciliten los procesos observacionales de prácticas docentes. En esta línea, las categorías analizadas en este escrito tienen como fin enriquecer la mirada del observador-investigador y lo interpela a ampliarla en torno a las acciones que desarrolla el profesorado de aula, considerando componentes previos, durante y posteriores a la observación misma desde el análisis didáctico y la integración de una mirada interpretativa más que evaluativa.

En el desarrollo de este escrito se ha intentado integrar distintos andamiajes teóricos provenientes del campo de la didáctica y de otros ámbitos, con la intención de que los procesos observacionales sean enriquecidos. A modo de síntesis, en primer lugar, se consideraron los principios del análisis didáctico, los que ofrecen una perspectiva relacional y propenden a facilitar la observación de conexiones que se sitúan en un contexto amplio en función del análisis de la fase preliminar de la preparación instruccional. Esto facilita una mirada más amplia de los saberes conectándolo con sus implicancias, contexto, fenómenos y problemáticas subyacentes.

En segundo lugar, y a modo de complemento del análisis didáctico, la integración del pensamiento complejo de Edgar Morin permite al investigador-observador prestar atención

a nudos problemáticos y adoptar una mirada alejada de reduccionismos y unidimensionalismos, facilitando y enriqueciendo el análisis didáctico desde una mirada holística e interactiva.

En tercer lugar, la consideración de los principios de la multirreferencialidad viene a complementar los dos puntos anteriores, dado que este constructo emerge desde el pensamiento complejo. La multirreferencialidad permite abrir una mirada hacia dimensiones y constructos teóricos que provienen de otras disciplinas. Es en este contexto en que se considera relevante integrar el cuarto eje teórico de la propuesta asociado al dispositivo antropológico llamado CLEHES, que entrega un posicionamiento del observador desde una perspectiva ontológica en función de una mirada colectiva, intra-inter personal y ser-estar del ser humano, facilitando la observación de fenómenos educativos asociados a los niveles de interacción en función del entramado social.

En definitiva, todos los constructos anteriores confluyen en una propuesta de instrumento de observación dividido en tres secciones: la primera de ellas asociada a los momentos previos de la observación basada en el análisis del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y la planificación docente, cuyo objetivo será recoger información, previo al abordaje empírico, tales como las macrodecisiones, los macrosupuestos, las características de la construcción metodológica propuesta por el profesorado en la planificación de aula, la construcción didáctica asociada a la relación entre contenido y método dilucidando la diversidad de enfoques y propuestas, los supuestos básicos subyacentes, que tienen que ver con los significados y las posturas frente a la práctica y la teoría y, finalmente, la consideración de los elementos contextuales referidos al lugar, la institución, la población, entre otros elementos.

En una segunda parte, referida al desarrollo de la clase, se integran en primer lugar la identificación de segmentos, entendidos como unidades de contenido o ejes de problematización en que se divide la lección en función de un foco o temática ligado al formato instruccional. En esta línea, también se considera la observación del tiempo y espacio, los patrones de comportamiento, los materiales didácticos utilizados, la relación docente-estudiante, los diálogos destacados, considerando en esta sección la descripción en base a la dimensión de lenguaje del instrumento CLEHES, los aspectos emocionales del observador, las microdecisiones entendidas como las decisiones tomadas por el

profesorado en la misma sesión y, finalmente, los macrosupuestos emanados desde las situaciones didácticas.

Una tercera parte del instrumento, en un momento posterior a la clase, está enfocado a la recopilación de toda la información recogida; se propone considerar: la estructura global, identificando los momentos de la clase que constituyan unidades de sentido, identificando los nudos problemáticos y las categorías didácticas. En segundo lugar, se sugiere enfocarse en el análisis de las interacciones, haciendo un abordaje mediante dos de las seis dimensiones que propone el dispositivo CLEHES, considerando el lenguaje y la emoción. Como cuarto punto, se analizan los materiales didácticos en lo posible con base a actividades resueltas por el estudiantado. En el quinto momento de esta sección se propone considerar la opinión del profesorado mediante una entrevista enfocada a reflexionar en torno a la “clase pensada, imaginada, actuada, vivenciada” (Edelstein, 2011, p. 159). En relación con el sexto punto, está condicionado a la observación de una escuela alternativa. En séptimo lugar, se estima pertinente considerar los incidentes críticos, ahora analizándolos desde una mirada posterior al hecho mismo y, finalmente, se propone analizar la construcción metodológica, ahora desde una mirada posterior.

Todas estas dimensiones que conforman el instrumento pretenden ser una guía flexible para el observador, susceptible a cambios, mejoras y flexibilización en función del contexto en que se encuentra lo que se observará.

Considerando los constructos anteriores, el observador-investigador, al integrar las categorías sistematizadas y analizadas en este artículo, será capaz de diseñar procesos analíticos desde una perspectiva integral, tan necesaria en los procesos de observación de aula.

En el contexto de las categorías de análisis revisadas en este escrito, concluimos que podrían contribuir al enriquecimiento de los procesos analíticos de los fenómenos áulicos, interpelando al observador a abandonar la percepción del conocimiento de una forma dicotómica y sesgada, propendiendo a la claridad de los fenómenos analizados por medio de una mirada holística e interactiva, alejada de una visión inquisidora. Ligado a lo anterior, la multirreferencialidad permitirá al observador-investigador incorporar una lectura plural bajo diversos ángulos (social, institucional, técnico, personal), entendiendo las prácticas pedagógicas desde la complejidad inherente, abriendo posibilidades de captar

componentes imprevisibles, diversos y heterogéneos (Souto, 2004). Por su parte, el dispositivo llamado CLEHES, al considerar la mirada ontológica de las relaciones y fenómenos desarrollados en el aula, otorga herramientas que enriquecerán la mirada del otro, generando aperturas cualitativas de sentido, reflexión, interacción y relaciones humanas desde una realidad compleja.

En definitiva, se espera que, por medio de la aplicación del instrumento que se propone, el observador o investigador enriquezca el análisis de las prácticas didácticas observadas o realizadas desde una mirada analítica e interpretativa.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Aravena, F. (2018). *Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido*. Líderes educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/02/PL-F.A.-Preparando-la-Observacio%CC%81n-de-aula.pdf>
- Ardoino, J. (1991). SCIENCES DE L'EDUCATION, SCIENCES MAJEURES. ACTES DE JOURNEES D'ETUDE TENUES A L'OCCASION DES 21 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION. *Colección Recherches et Sciences de l'éducation*, 173-181.
- Bolívar Botía, A., & Bolívar Ruano, M. R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), Art. 2. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.2-Art.38>
- Bravo, R. R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, 21, 33-45.
- Camilloni, A. (2007). *El Saber Didáctico*. Editorial Paidós.
- Camilloni, A. W. de, Davini, M. C., & Edelstein, G. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Civarolo, M. (s. f.). *APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE UNA CLASE*. Universidad Católica de Córdoba.

- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142. <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidó's.
- Edelstein, G. E. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>
- Galazzi, L. (2015). Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: Algunas consideraciones críticas acerca del "triángulo pedagógico". *Paideia*, 102, 1-20.
- García De la Cerda, O., & Saavedra Ulloa, M. S. (2016). Una herramienta ontológica y enactiva para la educación en gestión de convivencia. *Orientación y sociedad*, 16, 59-66.
- García, R. D., & Muñoz, G. (2020). LOS SUPUESTOS BÁSICOS SUBYACENTES DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), Art. 15. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.546>
- Ibáñez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 435-456.
- Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. (2019, octubre 5). *Jorge Larrosa: "La escuela de ahora no sabe mucho qué hacer con el niño cliente" | ISEP*. <https://isep-cba.edu.ar/web/2019/10/05/jorge-larrosa-la-escuela-de-ahora-no-sabe-mucho-que-hacer-con-el-nino-cliente/>
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Leiva, M. V., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), Art. 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>

López Gómez, E., Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L., Cacheiro González, M. L., & Camilli Trujillo, C. (2016).

Didáctica general y formación del profesorado. Universidad Internacional de La Rioja.

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4896>

Maray Hernández, V., Berríos Ayala, F., Santos Reyes, J., Cabrera Maray, P., Maray Hernández, V., Berríos

Ayala, F., Santos Reyes, J., & Cabrera Maray, 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://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.024>

Mendoza, M. A. G. (2005). La Transposición Didáctica: Historia De Un Concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 83-115.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar Con Nuevos Ojos Nuevos Paradigmas en la Ciencia Y Pensamiento Complejo*.

Editorial Biblos.

¿Qué es el CLEHES? - #Tecnología #Social para el #Diseño #Humano y #Organizacional. (2017).

<https://plataforma.tejeredes.net/2015/10/que-es-el-clehes-tecnologia-social-para.html>

Rico, L. (2013). El método del análisis didáctico. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 33, 11-27.

Saavedra, M. S. (2010). *UNA TECNOLOGÍA DE OBSERVACIÓN Y AUTOOBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIO-CULTURALES. LAS PRÁCTICAS RESOLUTIVAS DE CONFLICTO EN LOS MEDIADORES EN FORMACIÓN*. Universidad de Chile.

Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases.

<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4955>.

<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4978>

Steiman, J. (2010). Anlisis Didctico de La Clase de la clase. *Ponencia a las IV Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación Docente"*. <https://dokumen.tips/documents/analisis-didactico-de-la-clase-de-jorge-steiman.html>

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: –En análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.

Steiman, J. (2020). Pensar la clase en la educación superior. *Hologramática*, 32(32), 133-149.

Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Paidós Iberica Ediciones S A.