

#24

OAC

La observación de clases entre pares: un dispositivo de desarrollo profesional para la docencia universitaria

Este informe presenta los resultados del proyecto piloto de observación de clases entre pares desarrollado en la Universidad Nacional de Río Negro durante 2025, como parte de las estrategias de fortalecimiento del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad. A partir del análisis de prácticas reales de enseñanza, el estudio identifica patrones pedagógicos, dinámicas de aula y formas de interacción que configuran la experiencia educativa en la universidad. La propuesta posiciona la observación entre docentes como un dispositivo clave para promover la reflexión crítica, superar el aislamiento profesional y consolidar una cultura de mejora continua. En este marco, se plantean desafíos y oportunidades para la institucionalización de prácticas colaborativas que fortalezcan la calidad de la docencia universitaria.



INFORME OAC N° 24

La observación de clases entre pares: un dispositivo de desarrollo profesional para la docencia universitaria*

Abril 2026

*Estudio producido por OAC con el asesoramiento de Mg. Marta Kisilevsky, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), con amplia trayectoria en gestión estatal, planeamiento y evaluación de políticas educativas de alto nivel. Experta en sistemas universitarios, articulación educativa y producción de información estadística (DINIECE, INDEC, INFoD). Profesora de posgrado, investigadora y autora con experiencia en la coordinación de estudios nacionales de alcance educativo. La revisión de la edición final estuvo a cargo de la Dra. Ayelén Luna, Secretaria Académica de la Escuela de Humanidades de UNSAM.

SERIE DE INFORMES OAC

La serie Informes OAC contiene documentos de análisis sobre la Universidad como objeto de investigación. Se espera que los estudios, junto con el Anuario de Estadísticas, contribuyan al debate sobre los problemas y reformas que la Universidad enfrenta desde una perspectiva de mejoramiento continuo, ligado a las transformaciones de las políticas del conocimiento, del gobierno y de la gestión. El sentido de la Serie es revisar las experiencias de la UNRN, incorporando una dimensión analítica para un mejor diseño de medidas e instrumentos de política de desarrollo institucional.

La OAC¹ es un cuerpo técnico de la Universidad que fue meritado como “innovadora en la estructura y actividades que realiza con espíritu crítico, vocación por entender la peculiaridad de la universidad y teorizar sobre el funcionamiento institucional” (CONEAU, Informe de Evaluación Externa UNRN, 2016). Los estudios son el resultado de la recopilación de datos y su revalorización a partir del benchmarking o experiencias de innovación, mejora y modelos de calidad en el sistema universitario argentino y regional.

Se invita a la comunidad universitaria a participar en la producción de los estudios oac@unrn.edu.ar.

Los estudios producidos por la OAC se realizan con el empleo de datos e información obrantes en los sistemas de la Universidad con objetivos científicos y de desarrollo institucional y en cumplimiento de la Ley 25.326 de Protección de los Datos Personales, artículos 5 y 11, y del CCT No Docente (Decreto 366/06) que establece los deberes de fidelidad y discreción con respecto a todos los hechos e informaciones para el ejercicio de las funciones de la dependencia (Artículo 20. Estatuto de la UNRN).

¹ *Equipo OAC: Graciela Giménez, Diego Rodríguez, Wenceslao Gomez Rodriguez, Gonzalo Rodríguez, Matías González Awe, Walter Pratt, Mariana Zeberio, Carla Vidal, Florencia Billanueva.*

índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 5 |
| La observación de clases como dispositivo pedagógico | 8 |
| La convocatoria | 9 |
| Etapas del proyecto | 10 |
| Decisiones metodológicas | 11 |
| Resumen del trabajo de campo | 12 |
| Instrumentos de relevamiento | 14 |
| Hallazgos organizados según la matriz de análisis | 16 |
| La mirada del/a docente sobre su clase | 21 |
| La devolución al par observado: aprendizajes y reflexiones | 23 |
| Conclusiones y desafíos para mejorar la calidad educativa en la UNRN | 26 |
| Bibliografía | 28 |
| ANEXO 1 | 30 |
| ANEXO 2 | 33 |

“El trabajo con un par da reciprocidad, es decir, cuando dos docentes trabajan juntos para estudiar y observar, es una rica forma de desarrollo profesional, ya que es muy difícil de ver el rendimiento de otros docentes sin reflexionar sobre la práctica de uno mismo” (Meirieu, 2021).

Introducción

El presente documento tiene como propósito sistematizar el corpus de observaciones de clases presenciales entre pares docentes relevado en el proyecto piloto “Compartir prácticas de enseñanza entre pares: observaciones de clases”, impulsado por la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) entre agosto y diciembre de 2025.

El propósito fue identificar y sintetizar patrones, metodologías y dinámicas recurrentes a través de un análisis detallado de las estrategias didácticas, interacciones y recursos pedagógicos utilizados. El proyecto conforma una base estructurada y objetiva para la reflexión y la mejora continua de las prácticas pedagógicas, que tiendan al fortalecimiento de la calidad educativa.

Se parte de la idea de que la enseñanza implica intenciones de transmisión cultural, tal como se fundamenta en la vasta producción teórica nacional e internacional. Pensarla como una práctica social implica reconocer que responde a necesidades y determinaciones que exceden las intenciones individuales de los sujetos, en el marco del contexto social e institucional del que forman parte. Las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo y realizar un recorte disciplinario de una manera particular, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones (Litwin, 2008). Sin embargo, esta dialéctica entre los aspectos individuales y las regulaciones sociales de las prácticas de enseñanza se concreta en las decisiones que el/ la docente toma en torno a una dimensión que se vuelve central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2002).

Por otra parte, los contenidos no se agotan en los conocimientos y conceptos albergados en las distintas disciplinas. Incluye toda una gama de habilidades cognitivas y prácticas culturales generales que requieren ser transmitidas de manera metódica: “buscar, interpretar y organizar la información, utilizar instrumentos y herramientas tecnológicas (con el desafío de la IA recientemente), elaborar planes de acción, comunicarse y expresarse de forma oral, escrita, gráfica, corporal, así como un amplio campo de disposiciones valorativas y sociales como cooperar con otros, respetar las divergencias, actuar conforme a valores” (Davini, 2015, p. 54). Asimismo, la tensión entre la didáctica general y la didáctica por disciplinas en el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión referida a los procesos de producción constituyen el punto de partida del estudio.

En este contexto, la clase se entiende como una unidad de sentido y no como una simple sumatoria de eventos; es una estructura global de actividad con una organización episódica, secuencial y articulada. Estos "sentidos" representan lo que el docente espera que los saberes y conocimientos signifiquen para sus alumnos (Edelstein, 2023)

Por ejemplo, si nos situamos en una clase podemos diferenciar los momentos:

1. si el/la docente está exponiendo, trabajando en el pizarrón, leyendo un libro, un texto, coordinando un debate;
2. si los/as estudiantes están trabajando en una consigna, resolviendo un ejercicio, un problema, analizando un caso, si lo hacen individualmente o conformando subgrupos;
3. acciones en función de actividades que podrían señalarse como momentos dentro de la clase.

Más allá de la descripción de estas acciones, lo crucial es indagar en la intencionalidad de cada momento identificado. En este sentido, se destaca la importancia de "abrir el aula", fomentando una cultura profesional basada en el diálogo, el trabajo colaborativo y la apertura a la crítica, superando así el aislamiento tradicional de la enseñanza a "puerta cerrada" (Jackson, 1968)

Como señaláramos en el Informe OAC 14, consideramos a la docencia universitaria como una práctica pedagógica de mediación cultural, reflexiva y crítica, que se lleva a cabo en las instituciones, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. El ejercicio de la docencia es un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita la apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional (Tenti Fanfani, 2009)

Una de sus características es que el saber práctico predomina sobre el saber teórico metodológico: hay un conocimiento que se utiliza para conocer a la/os estudiantes (cómo son, qué ritmos de aprendizaje tienen, etc.) que no se encuentra en un manual o teoría psicológica o antropológica sino que existe en estado práctico (Bourdieu, 2001) Otro rasgo es la convivencia de la teoría junto con la práctica dado que existen en forma paralela.

La modalidad particular a través de la cual se aprende a ser docente, es muy diferente a cómo se aprende otros oficios (médico, abogado, arquitecto, etc.) Debemos aclarar que existen, cada vez más extendidas a lo largo del territorio, una formación específica de docencia universitaria (especializaciones en varias universidades nacionales). Sin embargo, es posible expresar que la base es un conocimiento tácito: la relación con sus propios docentes cuando se fue alumno/a. Un/a docente ingresa al sistema educativo a los 3-4 años y permanece allí hasta su jubilación. En cambio, un médico o ingeniero viven la transición entre la formación y el trabajo de forma más intensa y marcada.

En muchos casos se tiende a considerar al trabajo docente como cualquier trabajo productivo y se cree que el docente produce un producto: el individuo educado. El producto del trabajo del docente sería el aprendizaje de los alumnos. (Steinman, 2018)

Sin embargo, se deben tener en cuenta tres cuestiones básicas:

- a. En general el trabajo de un docente es contemporáneo con el trabajo de otros profesore/as ¿Cómo hacer para distinguir el efecto específico de uno en relación con el de los otros?

- b. El aprendizaje no depende solo de la performance de los profesores: también factores sociales no educativos (capital cultural familiar, social, etc.)
- c. El aprendizaje en la universidad solo se manifiesta y valoriza en un momento diferido del tiempo. Hay cosas que se aprenden en el presente y que solo se valoran muchos años después, cuando el estudiante se inserta en otros campos de actividad. (Fenstermacher y Soltis, 1999, pág. 26)

La observación de clases como dispositivo pedagógico

La observación de clases como dispositivo permite ejercer una práctica docente reflexiva dado que posibilita que lo/as profesores "hagan conscientes sus repertorios de acción mediante la reconstrucción conceptual y la reestructuración de sus modos de representación, comprensión y actuación, en instancias de reflexión y construcción conjunta con docentes y compañeros" (Roni et al, 2013).

Los registros de la clase no devienen de una mirada ingenua, despojada de teoría. Se asocian generalmente a estructuras de diseño que operan como representaciones anticipadas organizando los datos en alguna medida inconexos según se presentan en la inmediatez. En este sentido, la idea de "estructura temporal ternaria" que asigna a la clase tres momentos o segmentos ineludibles en su desarrollo -apertura, desarrollo y cierre- cristaliza un modelo cerrado que opera como impronta tanto al seguir el devenir de la clase como al momento de reconstruirla para su análisis. Este modelo se constituye por mucho tiempo en una suerte de "buscador" que opera como filtro tanto en el momento de obtener como de analizar la información obtenida.

Las observaciones de clase suelen en muchos casos traducirse, en particular cuando todavía se está muy próximo a las resonancias de la inmediatez, a expresiones sintetizadoras que adoptan la forma de juicios totalizantes tales como: "*excelente*", "*brillante*", "*absolutamente coherente*", "*muy informada y consistente*", "*participativa*", "*dinámica*", "*pobre*", "*de bajo nivel*", "*aburrida*", "*vacía de contenidos*", "*difícil*", "*muy difícil*", entre otros. Estos juicios totalizantes tienen la forma de calificaciones que se expresan de manera tajante por lo que, en lugar de invitar a colocarse en situación de análisis, clausuran tal posibilidad. Por otra parte, como lenguajes de la experiencia, se asocian al control, a una mirada sancionadora y fantasmática respecto de lo que pueda

desatar la mirada de los otros sobre las propias prácticas, incluso la de los pares. De tal manera que, en lugar de abrir planos de visibilidad en la búsqueda de sentidos, mantienen zonas de opacidad, provocan como efecto una clausura del pensar acerca de la clase (Edelstein, 2024)

A su vez, la observación de clases realizada entre pares docentes es una de las estrategias más potentes para la mejora de la propia enseñanza, ya que transforma un acto “privado” en un objeto de análisis compartido y reflexivo. La enseñanza ha sido históricamente una tarea sustentada en una cultura de soledad y aislamiento, donde lo que sucede en el aula queda "a puerta cerrada" (Davini, 2015)

La convocatoria

En agosto de 2025 la OAC realizó una convocatoria para participar, de manera voluntaria, de un proyecto de observación de clases entre pares docentes de la UNRN. Fue realizada en línea con la Evaluación del primer Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y del proyecto de fortalecimiento del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) de la Universidad. En la UNRN desarrollan la profesión académica un total de 1370 docentes, de los cuales el 34% son regulares. De acuerdo con el estudio realizado por la OAC en el año 2024 sobre la profesión académica en la UNRN en el que se analiza la configuración del trabajo docente a partir de datos institucionales y encuestas, se observa una estructura heterogénea en términos de dedicaciones, trayectorias y niveles de estabilidad (OAC, 2024)

Los/las docentes que se incorporaron a la convocatoria expresaron la necesidad de observar la clase de un/a colega aunque muchos también pusieron énfasis

en la importancia de ser observado/as. *“Nunca entramos a ver una clase de la carrera ni tampoco nadie entra a ver la mía”*. Se partió del supuesto de que, a diferencia de la “supervisión/evaluación jerárquica” no existiría un clima de sanción sino de confianza, credibilidad y el reconocimiento mutuo. Verse reflejado/a en las acciones de un colega podría entonces dar lugar a la visualización de matices y perspectivas que los/las docentes inmersos/as en la inmediatez de la clase, no siempre logran captar. La toma

de distancia de sus rutinas y rituales permitiría un mayor grado de objetivación para incrementar su propio saber pedagógico a través de la mirada “en el espejo del otro”. La experiencia desarrollada demuestra que la observación de clases entre pares constituye un dispositivo viable, pertinente y con alto potencial formativo para el fortalecimiento del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC). Su incorporación sistemática como línea de acción institucional permitiría consolidar una cultura de mejora continua basada en el análisis situado de las prácticas reales de enseñanza, en la reflexión crítica compartida y en la profesionalización de la tarea docente. En este marco, el dispositivo no debe entenderse como una herramienta aislada, sino como parte de una política integral orientada a superar el aislamiento profesional, promover la colaboración académica y generar evidencia cualitativa relevante para los procesos de autoevaluación y planificación institucional.

Etapas del proyecto

El Proyecto de Observación de Clases OAC-UNRN se desarrolló entre los meses de agosto a diciembre de 2025, estructurado en las siguientes etapas:

1. Planificación (agosto): diseño de la propuesta del Proyecto.
2. Socialización (agosto): se realizaron reuniones con Directore/as de escuela y encuentros con docentes (días 19, 20, 25 y 26) para coordinar las acciones. Armado de grupos de whastapp por sedes.
3. Trabajo de Campo (setiembre): se iniciaron las observaciones de clases a través del registro de pares observadores y reuniones previas a las entrevistas. El registro de cada clase fue textual basado en fichas específicas y las entrevistas se realizaron antes y después de cada clase.
4. Continuación del trabajo de campo e inicio de elaboración de Informes de devolución (octubre): elaboración de informes de devolución al par observado/a por parte del/a docente observador. Hacia finales de mes, desde la OAC se inició el análisis de estos informes y se organizó un encuentro con los/las docentes para evaluar la experiencia.

5. Análisis de los registros (noviembre): se procesaron tanto los registros como los informes generados por los/las docentes para dar inicio a la elaboración del Informe OAC.
6. Reuniones de presentación de primeros hallazgos con docentes (diciembre): se realizaron reuniones de intercambio por sedes.

Decisiones metodológicas

Como se trató de una experiencia cuya finalidad era acercarse a las prácticas de la enseñanza sin juzgar su pertinencia disciplinar o metodológica, se optó por un estudio de carácter exploratorio: *“Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”* (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 100). Si bien este proyecto piloto no se planteó como un estudio experimental o correlacional; se encontraron algunas vinculaciones en el material relevado que permiten presentar ciertas recurrencias y regularidades en las prácticas docentes. De lo mencionado, se obtiene que los resultados que se presentan en este Informe tendrán validez solo para este contexto. No se estudia con la pretensión de *“...generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas”* (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 9). En ese mismo sentido este Informe tampoco tiene pretensiones explicativas; sin embargo, se buscarán algunos supuestos, emergentes del análisis, que podrían servir como marcos de acción así como de anticipación de sentido para proyectos posteriores.

Se definieron seis dimensiones asociadas a una Matriz de Análisis diseñada previamente:

1. Finalidad de la clase
2. Contenidos
3. Actividades
4. Gestión
5. Evaluación
6. Recursos

En la Matriz de Análisis se incluyeron criterios específicos como la coherencia pedagógica, el tipo de consignas y el uso de recursos tecnológicos. El análisis de las planificaciones, contenidos y evaluaciones así como la participación de la/os estudiantes fueron algunos ejes importantes. Las fuentes de información ligadas a la matriz fueron las entrevistas pre y post observaciones de clases y el registro de las observaciones presenciales aúlicas. Estos conceptos fueron definidos parcialmente y de forma bastante amplia, funcionando como sensibilizadores que se precisaron para realizar la lectura de las observaciones realizadas.

Resumen del trabajo de campo

Se realizaron 39 observaciones de clases, 30 entrevistas y 31 devoluciones al par, como se observa en el cuadro 1. La Sede Andina es la que presentó mayor participación en el proyecto, seguida por las sedes Alto Valle y Valle Medio y Atlántica. Participaron un total de 31 docentes distribuidos entre las tres sedes, con mayor participación de los/las que se desempeñaban en la sede Andina.

Cuadro 1. Cantidad de observaciones de clases, entrevistas y devoluciones al par y cantidad de docentes participantes.

| Observaciones de clases | Cant |
|-------------------------------|------|
| Total | 39 |
| Sede Andina | 23 |
| Sede Alto Valle y Valle Medio | 8 |
| Sede Atlántica | 8 |
| Entrevistas | |
| Total | 30 |
| Sede Andina | 17 |
| Sede Alto Valle y Valle Medio | 8 |
| Sede Atlántica | 5 |
| Devoluciones al par | |
| Total | 31 |
| Sede Andina | 18 |
| Sede Alto Valle y Valle Medio | 7 |

| | |
|--|-----------|
| Sede Atlántica | 6 |
| Cantidad Docentes participantes | |
| Total | 31 |
| Sede Andina | 17 |
| Sede Alto Valle y Valle Medio | 7 |
| Sede Atlántica | 7 |

El promedio de años de antigüedad docente de los/las participantes es de 14,7 años (cuadro 2). Por otro lado, la antigüedad promedio de estos profesores/as dentro de la universidad es de 11,1 años. Si bien la formación académica es muy variada, se presenta un porcentaje mayor de docentes de las áreas de Arquitectura/Diseño y Ciencias Exactas e Ingeniería (7 docentes cada una) Otras disciplinas incluyen Ciencias Biológicas, Humanidades, Ciencias Económicas, Salud y Profesorados.

El perfil académico presenta un grado de especialización alto, dado que más de la mitad cuenta con título de posgrado (18). Dentro de estos posgrados se destacan 8 especializaciones, 3 maestrías y 7 doctorados obtenidos por los docentes. Esta diversidad de perfiles abarca desde licenciaturas en química y biología hasta profesorados de inglés y artes audiovisuales.

Cuadro 2. Perfil académico y de antigüedad de lo/as docentes

| Antigüedad en la docencia | Años |
|--|------|
| Promedio de años de antigüedad en la docencia | 14,7 |
| Promedio de años de antigüedad en la universidad | 11,1 |

| Formación académica | Disciplinas | cantidad docentes |
|---------------------|-------------|-------------------|
|---------------------|-------------|-------------------|

| | | |
|---|---|----|
| Arquitectura; Diseño de Imagen y Sonido; Lic. en enseñanza de Artes Audiovisuales; Lic. en Diseño Artístico Audiovisual | Arquitectura/Diseño/Audiovisual | 7 |
| Lic. en Química; Dr. en Cs Químicas; Ing. Química; Física; Ing. en Computación; Ing. Ambiental | Ciencias Exactas e Ingeniería | 7 |
| Lic. en Cs Biológicas; Doctorado en Biología; Doctorado en Ciencias Veterinarias; Ing. Agronómica; Veterinaria. | Ciencias Biológicas y Agronomía | 5 |
| Psicología; Prof. Filosofía; Mag. en Sociología; Lic. en Comunicación; Cs. Sociales; Mag. en Economía y Derecho del cambio climático. | Humanidades, Ciencias Sociales y Comunicación | 5 |
| Contador Público; Licenciatura en Administración. | Cs Económicas y Contables | 3 |
| Lic. en Kinesiología y Fisioterapia | Ciencias de la Salud | 1 |
| Prof. de Química; Prof. de inglés en enseñanza media. | Profesorados/Lenguas | 2 |
| Especializaciones (8) Maestrías (3) Doctorados (7) | Posgrados varios | 18 |

Instrumentos de relevamiento²

El ejercicio de "**volver a pensar la clase**" comprendió la utilización de herramientas elaboradas ad-hoc para facilitar el proceso de deconstrucción y reconstrucción del aula. El registro sistemático y el diálogo entre pares permitieron "desnaturalizar" lo cotidiano y convertir la enseñanza en *un objeto de estudio para la mejora profesional*.

² Se aclara que la información está resguardada por la Ley de Protección de Datos Personales.

A continuación se describen los instrumentos con los cuales se operacionalizó la propuesta:

- **Ficha de Observación de Clases:** planilla con **registro textual** (palabras literales) y **registro descriptivo** (acciones y contexto) con marcas horarias, incluyendo notas de campo sobre el clima áulico. El registro textual es una pieza fundamental en la observación de clases, ya que consiste en capturar de manera literal la palabra de docentes y estudiantes. Su importancia radica en que proporciona una base objetiva y detallada para el análisis pedagógico, evitando que la información se pierda en resúmenes subjetivos o interpretaciones apresuradas. A su vez, permite reconstruir momentos específicos de la clase que podrían ser difíciles de recordar con precisión más adelante. Aunque se recomendó el uso de grabaciones de audio, debían ser el soporte para asegurar que la transcripción sea lo más exacta posible.
- **Orientaciones para el Observador:** establecen las pautas para una observación sistemática no participante, enfatizando la importancia de un registro textual extenso que evite juicios de valor inmediatos y generalizaciones apresuradas.
- **Guía de Entrevista a Docentes pre y post clase:** su propósito fue recopilar información cualitativa sobre la perspectiva del/a docente antes y después de ser observado, permitiendo entender su planificación y su capacidad de autorreflexión pedagógica. La primera entrevista se centró en la formación, antigüedad y el proceso de **planificación** (qué se propone lograr y cómo pensó la clase). La entrevista posterior tuvo un sentido de **autoevaluación** sobre el grado de cumplimiento de los propósitos planificados así como posibles cambios futuros.
- **Guía de devolución al par:** este instrumento apuntó al aprendizaje mutuo. Se plantearon preguntas clave como: "*¿Qué aprendiste de tu colega?*" y "*¿Qué te resultó más interesante o novedoso?*" Plantea la posibilidad de que el/la observador/a identifique fortalezas y oportunidades de mejora en el otro que luego pueda trasladar a su propia actividad docente, utilizando la clase del par como un insumo para repensar su propio quehacer. Puede transformarse en un

instrumento esencial para la profesionalización docente, ya que transforma la observación en un proceso de co-construcción de saberes y reflexión crítica sobre la enseñanza (Edelstein, 2023). Este documento no solo organiza los hallazgos de la clase, sino que formaliza el diálogo entre colegas para identificar fortalezas y oportunidades de mejora.

Vale la pena destacar el carácter voluntario de la convocatoria. El proyecto pudo concretarse en base a un acuerdo mutuo sobre el propósito de las observaciones así como de su metodología. En todo el proceso de trabajo realizado en la experiencia piloto del proyecto, se destaca la buena disposición que tuvieron lo/as docentes para compartir sus experiencias e inquietudes e integrarlas al esquema sugerido de observación³.

Hallazgos organizados según la matriz de análisis

El análisis de las observaciones textuales revela que, si bien no todas las clases tienen una división de tiempo rígida, presentan una estructura que contiene 3 partes: **Inicio, Desarrollo y Cierre** (o aplicación práctica), con distintas duraciones y propósitos según la asignatura.

En general predomina como forma típica de interacción aquella que fue tempranamente descrita en los estudios etnográficos y lingüísticos, sosteniéndose la secuencia: docente pregunta, estudiante responde, docente evalúa con muchísimas variantes según los estilos docentes y según el tipo de conversación (si se orienta más al debate o al intercambio en pequeños grupos, por ejemplo) (secuencia IRE: inquire, response, evaluation). (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Gumperz y Cook-Gumperz, 1986)

Expresiones como “*¿Se entiende?*”, “*alguien quiere compartir algo más*”, “*¿qué ideas se les ocurre?*” o “*¿qué datos teníamos en este enunciado?*” muestran que la clase no se concibe como un monólogo sino como una construcción conjunta donde el/la estudiante participa activamente.

³ En algunos casos se requirió la colaboración de alguno/as docentes para realizar dos observaciones en lugar de una (como la mayoría) con excelente nivel de interés y compromiso por el proyecto.

Esta actitud se profundiza en prácticas como la coevaluación entre pares, mencionada por una docente: *“vamos a empezar con una pequeña devolución... vamos a hacer de cuenta que no sabemos de qué se trata”*. Aquí la docencia se desplaza del lugar central de evaluadora hacia un rol facilitador que habilita la lectura crítica entre estudiantes. La guía existe, pero no se impone: orienta, acompaña, abre preguntas. Incluso cuando se trata de contenidos técnicos —como enlaces químicos, impuestos o lógica de programación—, los docentes procuran conectar con las dudas reales del grupo: *“esa pregunta que hizo ella la tiene la mitad dando vuelta en la cabeza”*. En este sentido, la docencia aparece como un acompañamiento situado, atento a las dificultades colectivas e individuales, y no como una transmisión uniforme.

Otra característica central es la diversidad de situaciones, ritmos y formas de participación estudiantil. Se observa tanto en la dispersión -estudiantes que escuchan, otros que miran el celular, otros que toman apuntes en la computadora- como en la heterogeneidad en el manejo de tecnologías, en los conocimientos previos o en la comprensión de consignas.

Los docentes reconocen esta heterogeneidad y trabajan con ella. En una clase sobre impuestos, por ejemplo, el docente observa distintos estilos de atención sin convertirlos en problema; en otra escena, ante el uso desigual de herramientas digitales, una docente invita a reflexionar críticamente sobre la inteligencia artificial, los buscadores y los modos de validar información: *“¿qué recursos usás?”*; *“estamos tocando papers, tesis”*. En lugar de presuponer homogeneidad, la docencia aparece como una práctica que asume la variedad de trayectorias estudiantiles y busca generar puentes entre ellas.

A continuación pondremos foco en cada una de las variables de la Matriz de análisis, con ejemplos textuales de las desgrabaciones de las clases así como sus registros descriptivos.

1. Finalidad de la Clase

En la mayoría de las clases observadas, aparece una explicitación clara de los propósitos y objetivos al inicio del encuentro. Los/las docentes tienden a vincular la finalidad de la clase con la práctica profesional futura o con la resolución de problemas reales, asegurando una coherencia entre lo planificado y lo ejecutado.

"Hoy vamos a trabajar en los objetivos... aquello que nos va a marcar el norte, de saber hacia dónde vamos a ir. La palabra clave es objetivo".

Se aclaran cuáles son los temas que se van a tratar.

"Incorporamos un tipo de actividad con la intención de que la materia nos conecte con geografías reales" (O21). "Para hoy tenemos tres objetivos que son comprender los principios... entender las generalidades de las enfermedades... y tratar de condensar los esquemas". "Los aspectos controvertidos que nos quedan por ver son respecto del IVA: ¿qué vimos hasta el momento, qué operaciones están gravadas, quiénes son los sujetos". Otra profesora muestra la diapositiva y comenta que el tema de la clase es 'Energía del movimiento ondulatorio'"(O 5).

2. Contenidos de la Clase

Un aspecto común en el tratamiento de contenidos es la recuperación sistemática de saberes previos y la conexión con realidades sociales o epistemológicas de la disciplina. En la mayoría de las clases, los/las docentes organizan la información partiendo de lo general a lo particular o de lo simple a lo complejo.

"Yo les voy a mostrar 6 casos reales de problemas ambientales donde estuvo involucrado un compuesto orgánico... tienen que investigar qué fue lo que pasó (O7) "Ya hemos hablado de manera crítica respecto a cómo crea la información los chatbots... nosotros nos vamos a consultar directamente a tecnologías especializadas en ciencias sociales" (O12)

"Acá tenemos en torno a los patrimonios históricos de Bariloche... el conflicto territorial que hay entre La Gloria y la casona de La Gloria". (O21) "Ese mundo moderno que vimos surgió de las revoluciones... ese mundo cambia a partir de

1970... lo que viene después se llama globalización". Otro/a docente selecciona casos reales de desastres ambientales para enseñar reacciones químicas. Cita el caso de Avellaneda (1993), donde el escape de ácido cianhídrico provocó muertes, para ilustrar la toxicidad de compuestos carboxílicos.

3. Actividades de la Clase

En la mayoría de las clases predomina el aprendizaje activo y el modo de resolución grupal. Se observa en una alta proporción la presencia de actividades basadas en problemas (ABP) o análisis de casos, donde la claridad de la consigna es vital para la autonomía del estudiante. Se promueven actividades desde la búsqueda en bases de datos hasta la resolución de casos clínicos y proyectos de producción.

"Hoy vamos a hacer casos clínicos. Se van a dividir en dos grupos... El caso uno tiene un paciente de 52 años con dolor cervical y vida sedentaria. Se propone un plan terapéutico para casos clínicos complejos. Los estudiantes deben diseñar cinco ejercicios de esferodinamia fundamentados en evidencia científica. "Hoy deberíamos dar por cerrada la fase 3... les voy a ir pidiendo que cuenten brevemente los (proyectos) que no conozco". "Para el juego de hoy cada grupo escanea un código QR para participar... ¿Cuántos tramos tiene esta instalación?" "Vayan pensando qué es para ustedes la planificación... y después en la parte práctica lo vamos a integrar a sus trabajos prácticos integradores".

En otra clase "se guía a los estudiantes hacia fuentes académicas rigurosas como CONICET, Mincyt y repositorios universitarios de América Latina, para contrarrestar el sesgo eurocéntrico de las IA globales".

4. Gestión de la Clase

La gestión de la clase oscila entre la exposición magistral y la mediación en el trabajo de taller, con una alta valoración de la comunicación. El estilo de intervención dominante es la exposición dialogada y la problematización del contenido. Los/las docentes suelen interpelar a los/las estudiantes mediante preguntas que valoran sus saberes previos. Al mismo tiempo, se observa un vínculo de cercanía y un clima de

confianza así como de reconocimiento y cuidado, factores que se resumen en la afectividad que es parte vital del aprendizaje (en todos los niveles educativos).

En algunas clases se utilizan analogías cercanas, como la película "Lluvia de Hamburguesas", para explicar enlaces covalentes, o el uso de "boleadoras" para graficar formas moleculares.

En otras aparecen intervenciones como:

"Si no educamos al paciente para que genere cambios de hábito... el miércoles cuando venga va a estar con el mismo dolor". "Ahora yo les pregunto ¿qué pasa si dos personas en un estadio hacen la ola en direcciones opuestas?"

"AZ poné en el navegador 'connected paper' así nos seguís. No quiero que te quedes con esa idea de ver la pantalla mía, sino que vos puedas tocarlo".

5. Evaluación

La evaluación se observa principalmente como un proceso formativo y metacognitivo, aunque existe una preocupación constante de los estudiantes por los criterios de acreditación (parciales y promoción). En algunas clases, se utilizan instrumentos como rúbricas o simulacros de examen.

"Les dejamos la rúbrica antes... para que ustedes puedan ver cuáles son los aspectos que vamos a evaluar y qué esperamos de ustedes".

"Bueno les doy los exámenes [corregidos]. Mírenlos... y ahora vamos a resolverlo [en conjunto]"

En una clase, el juego concluye con una instancia metacognitiva... las docentes invitan a los estudiantes a reflexionar sobre los errores conceptuales más frecuentes.

"Hoy vamos a empezar con una pequeña devolución, mejor dicho con una coevaluación entre pares, del trabajo que presentaron".

Aparece la coevaluación cuando se invita a lo/as estudiantes a "ponerse en personaje" de productores ejecutivos para criticar constructivamente las carpetas de sus compañeros. El objetivo es ver si el proyecto es "viable" y atrae la inversión.

6. Recursos de la Clase

Existe una multiplicidad de recursos tecnológicos y bibliográficos, siendo el PowerPoint el soporte hegemónico. Se destaca en la mayoría de las clases el uso de herramientas específicas como simuladores, inteligencia artificial y materiales físicos de la disciplina.

"Vamos a abrir una simulación si la red me lo

permite... 'wave on a String'". Si bien en ocasiones se generan dificultades -páginas que no cargan, confusión entre códigos QR, problemas técnicos- se observa al/a docente en su rol de mediador tecnológico, en clara posición de flexibilidad para arribar a una resolución compartida.

Por ejemplo, en una clase un docente saca su celular con brújula digital y mientras habla señala los lugares y utiliza el entorno real del INTA para determinar la orientación de los invernaderos. DX entra en Gemini (una inteligencia artificial) para que con el mismo guión la IA haga el trabajo antes hecho por los estudiantes. En otra clase, la docente indica que los estudiantes

ingresen al Selfie Planner, utiliza mucho los recursos audiovisuales y la interacción permanente desde dispositivos móviles.

La mirada del/a docente sobre su clase

En las entrevistas posteriores a las clases, gran parte de lo/as docentes expresaron que la clase les resultó *"bien, agradable, satisfactoria, ágil"* o *"mejor de lo que esperaban"*. Los propósitos se concretaron según la gran mayoría de lo/as docentes, por los siguientes motivos:

1. La participación activa de los alumnos facilitó el flujo de la clase y ayudó a cumplir los objetivos. En algunos casos, la clase cumplió su objetivo debido a que hubo más aportes y mayor participación de la esperada.
2. Los objetivos se cumplieron porque los estudiantes lograron analizar casos reales, proponer intervenciones, o poner en práctica los ejercicios introductorios. En algunos casos, se cumplió al lograr que el alumnado despertara curiosidad por las cosas que los rodean. En otros, se logró compenetrar con el proyecto más rápido de lo esperado.

Solo una minoría de docentes expresó que la concreción de los objetivos fue parcial porque:

1. No se terminaron de dar los temas por falta de tiempo para ver algunos contenidos.
2. Debido a problemas de ritmo/extensión: un/a docente señaló que *“la clase le llevó bastante más tiempo de lo que creyó, y aunque pasó por todas las diapositivas a tiempo, tuvo que omitir decir más cosas que consideraba importantes”*.
3. Factores externos/logística: un/a docente notó que, tras una semana de paro, hubo una desconexión y les costó ordenarse, aunque eventualmente lograron un punto de partida común. Otro experimentó una clase "accidentada al inicio" por problemas de conexión, aunque logró concretar sus propósitos.

Ante la pregunta “¿Qué cambiarías si volvieras a dar esta clase?”⁴ la gran mayoría de los/las docentes modificaría o ajustaría elementos específicos de la clase, incluso cuando consideraron que la clase fue satisfactoria y que se cumplieron los objetivos.

1. En la gestión de la clase, varios/as señalaron que ajustarían los tiempos. *“Acortaría la introducción para tener más tiempo de intercambio en la parte teórica/conceptual, o para poder realizar el cierre de la clase, que a veces faltó”*
2. Simplificaría la exposición por la coexistencia de varios temas al mismo tiempo.
3. Se reenfocharía la didáctica dividiendo la clase en dos visitas de campo (una "cruda" inicial y una segunda de ajuste con contenidos teóricos). Otro/a docente expresó que buscaría una nueva idea para encontrar un punto de partida común e igualitario para todos los estudiantes, especialmente si no traen la tarea hecha.
4. Respecto de los recursos didácticos, se utilizan dispositivos audiovisuales, otros que traten problemáticas ambientales, o trabajar con ejemplos más específicos para abordar teorías éticas y políticas.

⁴ Una minoría de docentes (4 de 29) indicó que no cambiaría nada y que estaban conformes con cómo resultó la clase desde lo conceptual y técnico.

5. En cuanto a la logística y tecnología: alguno/as sugieren mejorar la calidad de los elementos didácticos o logísticos (como el proyector o la computadora) para no perder intercambios productivos.

La devolución al par observado: aprendizajes y reflexiones

En el instrumento de devolución de cada observador/a al par se preguntó: *¿Qué aprendiste de tu colega?* A continuación se presentan los aspectos más salientes:

- a. En relación a la **organización de la clase** se valora el diseño de secuencias de actividades sin tiempos muertos, la segmentación de contenidos para mantener la atención, el uso de pausas estratégicas en la oratoria que fomenten la participación y la atención a factores ambientales como el ruido o la ventilación. Se destaca el fortalecimiento del vínculo pedagógico que se logra al priorizar la interacción entre estudiantes a través del trabajo grupal, especialmente en clases teóricas densas, y adoptar una postura docente de mayor cercanía física que trascienda el límite del escritorio o el pizarrón.
- b. Con respecto a la **metodología de enseñanza**, surgieron muchos aprendizajes luego de haber observado a un/a colega. Se destaca que los contenidos estén anclados en la realidad mediante el uso del humor, el análisis de casos y errores propios, la indagación de saberes previos y la implementación de cierres pedagógicos que incluyan retroalimentación entre pares.
- c. En cuanto al uso de **recursos y tecnologías** implicó no sólo el descubrimiento de nuevas plataformas, sino también el uso crítico de la inteligencia artificial, el empleo de simulaciones y videos para visualizar conceptos complejos y la aplicación de rúbricas claras para los procesos de evaluación

A continuación se detallan los principales hallazgos:

1. Organización de la clase

- **Aprovechamiento del tiempo:** *“el diseño de clases con una secuencia de actividades una tras otra evita tiempos muertos, asegura que la clase se aproveche y que todas las actividades mantengan un hilo conductor”.*
- **Momentos de la clase:** surgió la idea de segmentar en más bloques aunque el tema sea uno solo, como elemento para "cerrar" y "fijar" conceptos y mantener la atención de los/las estudiantes.
- **Pausas en la oratoria:** se valoró la técnica de manejar los tiempos de la exposición con calma y pausas en la oratoria y pequeños silencios, ya que esto propicia la participación y evita que la clase se convierta en un monólogo del profesor.
- **Factores externos a la clase:** se destacó que *“a veces un docente está muy compenetrado con la corrección y no se da cuenta de factores externos a los académicos que pueden influir negativamente en el grupo (como el calor, la ventilación o el ruido”*

2. Vínculo Pedagógico

- **Aumento de la interacción entre estudiantes:** se destacó la importancia de dar pie a los/las alumno/as para interactuar, especialmente en clases donde se explica la teoría de forma profunda. *“La participación lleva más tiempo en la clase, pero vale la pena”.* Se hizo mención al trabajo entre pares y grupos pequeños, en especial en clases numerosas y en clases muy teóricas.
- **Acercamiento al/a estudiante:** incorporar a la práctica propia el acercamiento a los/las estudiantes, saliendo de detrás del escritorio o del pizarrón.

3. Metodología de enseñanza

En este aspecto hubo varias “lecciones aprendidas”. Para empezar, se destaca la importancia de “anclar” los contenidos con la realidad y la experiencia. También resaltaron aspectos puntuales que observaron en las clases de sus pares tales como:

- existencia de plataformas y herramientas digitales que no se conocían, tanto para el campo profesional no académico como para el marco de las clases.
- la recurrencia al sentido del humor para explicar temas complejos, así como la vinculación de temas de Química con películas o música.
- la importancia de llevar a clase ejercicios y problemáticas reales relacionadas con lo teórico y conceptual, dada la alta valoración de los/as estudiantes: *“que el/la docente traiga sus propias experiencias articuladas a la clase, incluyendo relatos de errores y aciertos”*.
- La práctica de incluir casos o situaciones o ejemplos relacionados con las competencias específicas de la carrera de los/as estudiantes, incluso desde el primer año.
- una indagación sobre lo que vieron previamente para saber dónde profundizar ciertos conceptos y la capacidad de encontrar puntos en común de los diferentes trabajos de los/as estudiantes para relacionarlos y evidenciar diversos procesos de búsqueda.
- La realización de un ejercicio final que resuma todo el conocimiento que circuló durante la clase, como un encuentro de preguntas y respuestas para afianzar lo visto.
- mecanismos de *feedback* entre pares: incorporar la evaluación colaborativa entre pares como cierre de los procesos que finalizan con la entrega de Trabajos Prácticos grupales.

4. Recursos y Tecnologías Innovadoras

- La existencia de plataformas y herramientas digitales que se desconocía previamente.
- Uso crítico de la Inteligencia Artificial (IA): permitir que los estudiantes usen inteligencia artificial para consultar preguntas hechas por los docentes, y luego hacer un análisis crítico de los aciertos y errores de la IA.
- La incorporación de simulaciones para mostrar fenómenos comentados en la clase, lo que ayuda a la visualización de conceptos.
- El recurso de videos puede ser una herramienta útil para sumar como disparador de debates o para vincular la teoría con noticias concretas de política, finanzas.

- Las rúbricas de corrección utilizadas para evaluar.

Conclusiones y desafíos para mejorar la calidad educativa en la UNRN

La docencia universitaria suele analizarse a partir de discursos institucionales, normativas y programas; sin embargo, es en la vida cotidiana del aula donde realmente se construye y expresa. Las escenas transcriptas en este Informe en base a clases dictadas en la Universidad Nacional de Río Negro permiten observar, con un nivel de detalle poco frecuente, cómo se configura allí la relación docente–estudiante, cómo se enseñan los contenidos y qué tensiones, potencias y dificultades atraviesan la práctica docente contemporánea.

La sistematización de las observaciones de estas clases ofrece un panorama que sirve para identificar estrategias didácticas, interacciones y recursos pedagógicos utilizados. Sobre la base del análisis del material relevado, detectamos la importancia que adquiere que las observaciones se realicen entre pares. Esto provoca una buena receptividad por parte de los/las docentes. Los aspectos favorables de esta modalidad pueden resumirse en cuestiones tales como: ver cómo sus colegas enfrentan los mismos problemas que ello/as a diario; estimular la reflexión sobre su propia práctica personal; compartir ideas y experiencias; incorporar posibilidades de mejora en su propia enseñanza, así como tener la oportunidad de recibir comentarios sobre su enseñanza. Este último aspecto se inscribe en la “ruptura del aislamiento profesional” para superar la cultura del trabajo docente sustentada en la soledad y el aislamiento (Edelstein, 2023). La devolución al par promueve el trabajo colaborativo, permitiendo que la crítica externa ayude a objetivar procesos que suelen ser invisibles para quien enseña. En este sentido, la mirada del otro ofrece reciprocidad, ya que es muy difícil ver el desempeño de la propia práctica en soledad.

Este dispositivo, aplicado por primera vez en la UNRN, se revela como una herramienta muy potente para el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) porque permite volver a pensar la clase, convirtiendo a la enseñanza en un objeto de estudio profesionalizante.

La potencia del dispositivo radica en su carácter voluntario y en el compromiso docente por romper el aislamiento profesional. La mirada del otro ofrece la reciprocidad necesaria para objetivar procesos que suelen ser invisibles para quien enseña, consolidando a la docencia como una práctica reflexiva, crítica y colectiva. Actúa como un motor para "desnaturalizar lo naturalizado", de manera de tomar distancia de sus rutinas y rituales cristalizados para verlos con extrañamiento y analizarlos críticamente. Es posible resaltar que se trata de un instrumento facilitador del reconocimiento de las "micro-decisiones" tomadas in-situ, lo cual les permite ser más conscientes de sus opciones y decisiones pedagógicas.

Si bien se trató de la observación de una única clase, la mayor parte de los/las que participaron vislumbraron posibilidades de cambio y mejora para futuras clases, lo cual a mediano plazo redundará en mejora de la calidad educativa. En las reuniones de cierre del proyecto realizadas con lo/as docentes participantes se valorizó esta experiencia. Un/a docente lo decía de esta manera:

“Me gustó mucho ser parte de esta actividad, la verdad. Me parece muy rico meternos en otras aulas, que se metan en nuestra aula. Un poco para retomar también lo que dijeron con respecto a la presentación, nosotras presentamos como en el primer momento, le indicamos la presencia de una persona externa y dijimos, no te vienen a ver a vos, me vienen a ver a mí. Estamos, la universidad está trabajando este tema de observación por pares, que nos parecía muy interesante, muy rico para la práctica docente”

Otro/as docentes expresaron:

“A mí lo que me pasó en particular es que tuve la posibilidad de ir a observar en la misma materia, pero en otra carrera (...) Y fue muy interesante esta posibilidad porque, bueno, nos pone un poco en contexto de lo que está sucediendo. La orientación le damos a la materia en función de la materia a la cual estamos trabajando. Para la otra materia era una materia de primer año, yo la doy de tercer año, y eso estuvo muy piola. Es rica también la posibilidad de encontrarte con otros docentes. Como ya ustedes lo indican, y es una realidad, somos trabajadores bastante solitarios.”

“Con respecto a la forma de dar las clases, y hay como diferencias, sí. Y como que me trajo muchas veces, no sé, por costumbre dejo de utilizar herramientas que están a disposición, que son muy básicas, no sé, los moleculares, y mi compañera que trabajaba en eso, la otra profe, lo traía muy a mano, y claro, los moleculares los tengo a mano, pero frente a la diaria de la práctica docente, como que por ahí, no sé, la resta de importancia me pareció como eso súper importante. Como traerlo, como volver a lo viejo, no solamente como decían otros compañeros, como lo nuevo que está sucediendo, lo viejo también funciona”.

“A mí me pareció muy interesante el proyecto, que al principio no tenía claro cuál iba a ser la continuidad, cuál era el objetivo final, pero creo que les había escrito también que me parecería bueno que tenga una continuidad también.”

La implementación de un esquema similar en base a este dispositivo (que otorgue un rol central a la observación de prácticas reales, y que permita tomarlas como objeto de análisis compartido entre pares docentes en formación) puede considerarse como un mecanismo potente para ejercer una práctica profesional reflexiva. La experiencia piloto resulta entonces, un insumo para comprender qué contenidos promover en la reflexión sobre la acción docente, dar respuesta a algunas de las necesidades formativas, así como para incorporar una herramienta más de mejora de la calidad de la enseñanza basada en la profesionalización de la tarea docente universitaria.

En síntesis, la observación entre pares no solo habilita la mejora de prácticas individuales, sino que contribuye a construir una comunidad académica que concibe la docencia como práctica colectiva, reflexiva y públicamente comprometida.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2001) El oficio de científico. Editorial Anagrama, España.

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2024). "No se construye en soledad". Entrevista en Revista Alquimia Educativa.Vol. 11 nro.2.

Edelstein, G. (2023). Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: problematizaciones desde la docencia en la universidad. 1ª. ed.- EDULP. La Plata.

Fenstermacher y Soltis (1999). "Enfoques de enseñanza", Amorrortu, Buenos Aires.

Gimperz, J. y Cook, G. (1986). The Social Construction of Literacy. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández Sampieri, R., et al. (2006). Metodología de la investigación (6a.ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Jackson W. (1968). La vida en las aulas. Madrid: Ed. Morata.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires: Paidós.

Mehan, H. (1979). Learning lessons. Cambridge: Harvard University.

Meirieu, P. (2001). La opción de educar: ética y pedagogía, Barcelona, Octaedro (Le choix d'éduquer: étique et pédagogie, París)

Informe OAC #14: "Prácticas de la Enseñanza en UNRN: una aproximación desde los discursos docentes en tiempos de pandemia". Autoras: Marta Kisilevsky y Ana Capuano.

Informe OAC #22: "Estudio sobre la profesión académica en la Universidad Nacional de Río Negro". Autoras: Graciela Giménez, Mariana Zeberio y Magda de los Ríos Reyes.

Rodríguez, H. (2008). "Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica", en Pedagogía y saberes 24, pp. 19-25. Bogotá: UPN.

Roni, C., Eder, Ma. L. y Schwartzman, G. (2013). El portfolio en la formación docente en ciencias de la salud: una herramienta de aprendizaje y evaluación. VERTEX, XIV (109), 179-183. ISSN0327-6139. Indexada Medline

Sinclair, J.McH. y Coulthard, R.M. (1975). Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.

Steiman, Jorge. (2018). Las prácticas de enseñanza: en análisis desde una Didáctica reflexiva. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Tenti Fanfani (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente Texto publicado en Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI/ Fundación Santillana, Madrid 2009, pp. 39-49.

ANEXO 1

Reflexión sobre la propia clase en base a la entrevista posterior

| Docente | Aspectos Mejor Logrados | Aspectos a Mejorar / Cambiar |
|---------|---|---|
| 1 | Destaca el uso de material audiovisual y bibliografía complementaria para disparar preguntas sobre el mundo actual. | Reconoce que debe simplificar la exposición y organizar mejor las diapositivas por la densidad de temas. |
| 2 | Resalta la actividad de búsqueda de información por parte de los estudiantes. | Menciona que no llegó a cubrir todos los temas previstos por falta de tiempo. |
| 3 | Valora el intercambio fluido y el interés de las alumnas en la temática ambiental. | Señala la falta de logística didáctica (proyector adecuado) como una limitante para el intercambio. |
| 4 | Logró construir la clase desde las experiencias previas de los alumnos sobre las entrevistas. | Cambiaría la organización de los ejemplos para intercalarlos con la teoría y no darlos todos juntos. |
| 5 | Los estudiantes pudieron vincular herramientas de clases anteriores para formular objetivos con rapidez. | Le gustaría encontrar o producir ejemplos audiovisuales más certeros para ilustrar los objetivos. |
| 6 | Destaca el momento de las preguntas de los alumnos, ya que usan un lenguaje más próximo entre pares. | Reclama la falta de apoyo institucional y equipamiento tecnológico (computadoras y proyectores modernos). |
| 7 | Resalta el nivel de las preguntas y planteos, influenciado por la experiencia laboral de algunos alumnos. | No identifica cambios conceptuales, pero nota que algunos estudiantes son poco gestuales o participativos. |
| 8 | Los momentos de juego e interacción con historias interactivas fueron los más efectivos. | Aseguraría de pegar los links en el campus y sumaría más ejemplos de videojuegos. |
| 9 | Valora la coevaluación entre pares y el interés de los alumnos por avanzar en sus propios proyectos. | Ajustaría el tiempo de las devoluciones iniciales para no perder el momento de cierre de la clase. |
| 10 | Considera significativas las intervenciones y preguntas que | Incorporaría situaciones o ejemplos más específicos de la realidad para ilustrar los debates teóricos. |

| | | |
|----|---|--|
| | demonstraron comprensión de teorías complejas. | |
| 11 | El desarrollo de la práctica y la interpretación de errores en un ambiente lúdico (con premios). | Cambiaría el inicio para evitar que problemas técnicos (conexión a videollamadas) retrasen la clase. |
| 12 | Logró que alumnos de primer año identificaran editoriales y avales institucionales en fuentes digitales. | Busca una nueva idea para establecer un punto de partida igualitario en grupos con acceso tecnológico dispar. |
| 13 | La salida de campo permitió a los estudiantes verificar la teoría en una situación real profesional. | Dividiría la clase en dos visitas: una "en crudo" inicial y otra de ajuste tras ver la teoría. |
| 14 | El bloque inicial sobre el desarrollo de la inmunidad animal resultó muy bien armado. | Mejoraría la calidad de las diapositivas finales, reconociendo que el cansancio afectó su preparación . |
| 15 | La resolución del parcial en conjunto y el uso de claves dicotómicas fueron momentos fructíferos. | No cambiaría nada, pues el nuevo formato teórico-práctico le resultó adecuado. |
| 16 | Resalta el intercambio de conceptos cuando los alumnos aportaron sus propios ejemplos. | Cambiaría el equipo técnico (computadora que se traba) y buscaría no estar "atado" a la PC. |
| 17 | La interacción directa con material manipulable bajo la lupa facilitó la aplicación de la teoría. | Intentaría darle un mayor orden a la secuencia de la clase. |
| 18 | El análisis grupal de casos reales y la discusión final basada en evidencia científica . | Revisaría la claridad de las consignas e incorporaría cuestionarios digitales para evaluar comprensión en tiempo real. |
| 19 | La presentación de temas para el trabajo final despertó la curiosidad y entusiasmo de los alumnos. | Actualizaría constantemente los ejemplos de problemáticas ambientales para investigar. |
| 20 | El repaso inicial que conectó la teoría con la práctica de manera fluida. | Tiene pendiente modificar las guías de estudio con problemas más contextualizados . |
| 21 | La presentación visual (Canva) de los resultados de un problema fue clara y bien lograda. | Considera que la forma de trabajo por ABP está bien y no requiere cambios. |

| | | |
|----|--|--|
| 22 | La interacción y la manifestación espontánea de dudas por parte de los estudiantes. | Le hubiera gustado profundizar más en el uso de herramientas específicas del procesador de texto . |
| 23 | Los espacios destinados a resolver dudas de ejercicios prácticos fueron muy productivos. | Mejoraría la prolijidad en el pizarrón y buscaría que el uso del PowerPoint sea más interactivo. |
| 24 | La vinculación de conceptos físicos con ejemplos cotidianos y musicales (instrumentos). | Buscaría estrategias para mejorar la participación en contextos híbridos y corregiría errores en las diapositivas. |

ANEXO 2

Síntesis del contenido de algunas clases

Clase 1. Esta clase se centró en la corrección y devolución general de trabajos prácticos (TP), incluyendo el de asoleamiento y parciales. La docente D1 y otra docente D2 interactuaron con los estudiantes, quienes se organizaron en grupos (algunos con nombres informales como "tortas fritas"). Se utilizó la plataforma colaborativa *Miró* para actividades, seguimiento de TP y correcciones sincrónicas. Se explicó a los estudiantes, muchos en su primer año de cursada, la importancia de "enchinchar" (pegar) el trabajo para la corrección presencial. Se discutió la importancia de las notas de participación y los tiempos restantes para finalizar el cuatrimestre.

Clase 2. Esta clase se enfocó en una explicación detallada del cálculo de tramos en una instalación de gas. La docente describió el esquema de la instalación, identificando componentes (medidor, tramos A a B, B a C, C a T) y artefactos conectados (cocina, termotanque, estufas). Se revisó un error común detectado en los resultados de los grupos, centrándose en el tramo BC, y se expuso el procedimiento correcto para determinar su longitud. La clase incluyó la revisión y corrección de la representación gráfica final de la instalación de gas, destacando la necesidad de planos, cortes a escala, diámetros, materiales, y ventilaciones.

Clase 3. La clase comenzó con la integración de temas previos, buscando que el trabajo de campo surgiera de lo ya discutido. Se trabajó con conceptos centrales como la desigualdad de la tierra en Bariloche, con un foco particular alrededor del basural, aunque se aclaró que el tema no se agota allí. El docente buscó identificar ejes temáticos aglutinantes a partir de las contribuciones de los estudiantes. El ambiente fue dinámico, con un diálogo fluido con los estudiantes, quienes estaban dispuestos en semicírculo.

Clase 4. La clase comenzó felicitando a los estudiantes por el parcial individual. Se abordaron dos temas principales: la planificación de la producción y la sostenibilidad dentro de la industria audiovisual. El profesor solicitó a los estudiantes pensar qué elementos componen la planificación audiovisual y qué es un cronograma. El objetivo era integrar estos conceptos en la planificación técnica y ambiental de los Trabajos Prácticos Integradores de los estudiantes.

Clase 5. Se repasó el módulo de Química General Inorgánica, lípidos, proteínas, e hidratos de carbono, temas que entraban para el primer parcial. Se anunció que la replicación, transcripción y traducción se moverían al segundo parcial para aligerar la carga. Se mencionó que habría una semana de práctica intensiva, incluyendo ejercicios de parcial, cuadros e integración. Se discutieron ejemplos de ejercicios de parcial como la clasificación de azúcares (aldosas) y la identificación de pentosas. También se hizo una introducción a los ácidos nucleicos.

Clase 6. Se repasaron estructuras de macromoléculas, incluyendo alfa hélices (de proteínas) y la estructura de un nucleótido (pentosa y grupo fosfato). Se introdujo la definición de bases nitrogenadas, utilizando reglas mnemotécnicas para purinas (Adenina, Guanina - "Agua Pura") y pirimidinas. Se presentó la función del ARN mensajero (ARNm), que es una sola cadena, y se mencionaron los tipos de ARN (mensajero) que serían necesarios para la transcripción futura.

Clase 7. La clase comenzó con discusiones sobre futuras actividades y se centró en la devolución de un examen que muchos estudiantes no completaron correctamente. Se discutieron conceptos como dicotomía (ejemplo: ovario súper/ífero) y la separación de familias vegetales (rosáceas de leguminosas). La segunda parte abordó las monocotiledóneas que no son gramíneas, incluyendo una actividad práctica donde los estudiantes utilizaron lupas, guías y bibliografía para identificar flores y estructuras vegetales. La docente consensó la fecha y horario del recuperatorio, ofreciendo rendir para promoción.

Clase 8. Se enfocó en el estudio de moluscos marinos como quitones, lapas y mejillones. El docente explicó cómo la ornamentación de las conchas se pierde en la marea, y que especies que parecen iguales son diferentes. Se mostraron ejemplares en alcohol para ver el pie y la masa visceral. Se discutió la importancia ecológica, económica y comercial de este grupo, incluyendo su función como bioindicadores y su relación con el impacto ambiental y el turismo. Los estudiantes iniciaron una actividad práctica con lupas y la guía de la plataforma.

Clase 9. La clase comenzó con la introducción del tema del día, retomando definiciones de la clase anterior. El docente abordó los objetivos generales y específicos de la clase, utilizando preguntas como conector. Se discutió la formulación de un programa sanitario y se solicitó a los estudiantes definir "problema sanitario". Se utilizaron

ejemplos basados en trabajos prácticos y experiencias a campo para desarrollar los contenidos.

Clase 10. La clase se centró en actividades grupales utilizando un *Canva* y material proyectado. Se realizó la actividad "Selfie" y se practicó la lectura de instrucciones en inglés, identificando palabras transparentes. Los estudiantes trabajaron en la secuenciación de procesos y se evaluaron mutuamente utilizando "keywords" en inglés. Posteriormente, se utilizó *Mentimeter* y un gráfico de torta para analizar causas de accidentes en carpintería, vinculando la unidad sobre reglas de seguridad con vocabulario técnico. El cierre se enfocó en la tarea para el hogar (homework), incluyendo la identificación del propósito principal y la evidencia en un texto.

Clase 11. La clase comenzó con una revisión de temas prácticos previos, específicamente la inflación y dudas sobre la fórmula Ja y el despeje de incógnitas. El ayudante de cátedra, Franco, intervino en la conversación. La sesión se dirigió luego a la resolución de tres ejercicios prácticos sobre bonos, mostrando la resolución y explicando diferentes formas de abordarlos.

Clase 12. Se llevó a cabo con pocos estudiantes, y el profesor utilizó diapositivas para exponer. Se abordaron temas complejos como la contabilidad hacia afuera, la importación de servicios, el régimen del Banco Central y la declaración de dividendos en dólares/euros. Se desglosaron artículos de leyes relacionados con la discriminación del IVA y se discutieron ejemplos prácticos con tablas y números. Se recomendó material bibliográfico específico ("cuadernillo profesional") para contadores.

Clase 13. El foco principal fue el trabajo con fuentes de información no textuales, específicamente series estadísticas (tasas, índices, datos numéricos) y leyes. Se instruyó a los estudiantes a buscar información en repositorios oficiales como INDEC y buscadores de leyes (Infoleg, Digesto de Río Negro). Gran parte de la clase se dedicó a practicar el fichaje y la construcción de la estructura APA para citar leyes (identificando el número, asunto, promulgación y aval institucional/legislatura) y series estadísticas (identificando autoría institucional completa, año y título largo de la serie).

Clase 14. La clase abordó la naturaleza de diferentes documentos académicos y digitales (tesis, ponencias, series estadísticas, redes sociales). El foco se trasladó a las Normas APA en el trabajo final, practicando la estructura y el uso del aval institucional para datos gubernamentales (INDEC, Ministerios). La segunda parte fue una clase

práctica de procesamiento de texto (LibreOffice Writer), utilizando el Bloc de Notas como herramienta para "limpiar" textos (eliminando formatos e hipervínculos). Finalmente, se revisaron las normas de maquetación APA: justificación, tipo/tamaño de fuente (Arial/Times New Roman 11 o 12), interlineado 1.5, sangría francesa y uso de saltos de página para separar secciones (carátula, resumen).

Clase 15. El profesor se conectó a Teams para los estudiantes en línea. Ante la consulta del profesor, los alumnos solicitaron un repaso de lógica proposicional y lógica del predicado. Se inició el repaso con un PowerPoint, introduciendo el lenguaje declarativo (Prolog y Haskell).

Clase 16. La clase introdujo una nueva familia de compuestos orgánicos: aldehídos y cetonas. Se cubrió su nomenclatura, grupos funcionales y algunas reacciones químicas, acotando el detalle para el perfil de Ingeniero Ambiental. La clase teórica concluyó con moléculas como la muscona. Posteriormente, se presentó el requerimiento del trabajo final, que consiste en una presentación sobre 6 casos reales de problemas ambientales vinculados a compuestos orgánicos.

Clase 17. La clase, orientada a la práctica, comenzó revisando la teoría sobre compuestos aromáticos (benceno) versus ciclohexanos y sus estructuras resonantes. Se discutieron orbitales SP² y el ataque electrofílico al anillo de benceno. Se abordó la sustitución para el xileno (dimetil benceno) y la formación y estabilidad del carbocatión (primario, secundario, terciario). Finalmente, se cubrió la adición de Friedel-Crafts, enfatizando que el grupo alquilo debe formar un carbocatión estable (secundario o terciario) para que la reacción sea posible.

Clase 18. La clase consistió en un repaso de temas previos ante la cercanía del parcial, priorizando los temas más importantes. La docente solicitó buscar artículos específicos en el código penal y se usaron casos jurídicos actuales y mediáticos para ejemplificar y despertar el interés del grupo. Se mantuvo un ambiente ameno y cordial, con participación activa de un subgrupo de alumnos.

Clase 19. La clase se enfocó en los fundamentos de Pilates, en particular el concepto de "Power" o "Core". Se discutió la composición del core, mencionando los abdominales, recto y transversal, aclarando que "abdominales" puede ser un sinónimo de los grupos musculares recto y transversal.

Clase 20. Se centró en la exposición de trabajos de investigación por parte de los estudiantes, utilizando Canva como herramienta. Los temas incluyeron demandas infantiles, crianzas y temas transversales como abuso infantil. Se aplicaron fórmulas y tablas de cálculo a un caso práctico (Santino/quemaduras), con debate sobre las diferencias entre las tablas presentadas.

Clase 21. La clase resolvió un problema con el proyector y se revisaron ítems del parcial. Se proyectó un video de 5 minutos sobre el estado de bienestar, seguido de una presentación en PowerPoint con referencias al contenido seleccionado cine. La docente si bien fue expositiva utilizó la pizarra y gestos, moviéndose y haciendo preguntas para fomentar la participación durante toda la clase.

Clase 22. Se abordó el Manejo Sanitario Integrado en Pequeños Rumiantes. Los objetivos incluyeron comprender los principios de sanidad, entender las enfermedades frecuentes en la zona (ovina) y diseñar un plan sanitario. Se hizo un repaso profundo del sistema inmune (activa/pasiva, respuesta celular/humoral) y se explicó la importancia de la vacunación como un reflejo artificial de la infección natural. Se cubrieron en detalle enfermedades parasitarias externas (sarna, melofagosis/garrapata) e internas (fasciolosis, hidatidosis), junto con las clostridiales, enfatizando la prevención, el manejo ambiental y los calendarios de vacunación.

Clase 23. Se centró en el análisis de etiquetas de productos alimenticios para identificar ingredientes, aditivos y sus funciones. Los estudiantes trabajaron en grupos buscando información sobre emulsionantes, conservantes, acidulantes y aglutinantes, y diferenciando nutrientes de aditivos. Se analizó la legislación argentina (Código Alimentario) y la nueva Ley de Etiquetado Frontal. El tema se conectó con la trazabilidad industrial y la panificación, preparando una actividad de laboratorio para analizar harinas y diferenciarlas de las féculas (con y sin TA)