

La Residencia como espacio integrador: ser practicante del Profesorado en Matemática de la UNR en 2020

Internships as an Integrating Space: being an intern of the Math Teaching Program at the National University of Rosario, Argentina, in 2020

Rudi, Denise; Sgreccia, Natalia

Denise Rudi *

deniserudi1999@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Natalia Sgreccia **

nataliasgreccia@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Universidad Nacional de Rosario (FCEIA-UNR) - Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR), Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 17, e0038, 2022

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 31 Marzo 2022

Aprobación: 26 Septiembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823649008/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ic.2022.17.e0038>

Resumen: En el presente artículo se comparte lo realizado en las prácticas de Residencia en el Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario, en modalidad remota durante el año 2020 a raíz de la pandemia. Se lo hace a través de la voz de una de las estudiantes (practicante) que transitó esa experiencia. Los asuntos de interés giran en torno a la gestión de entrada al terreno, articulación de los contenidos en el nivel secundario, representaciones matemáticas, recursos digitales, intercambios con estudiantes, evaluación y seguimiento, y emociones e interrogantes manifestados por la practicante en tal peculiar año. Se espera que este recorrido testimonial contribuya con reflexiones situadas en torno a lo que significó vivir tal instancia formativa sin estar físicamente en los edificios educativos.

Palabras clave: práctica docente, formación inicial, contexto de pandemia, educación matemática.

Abstract: *In this paper we share some experiences of a virtual internship in the Math Teaching Program of the National University of Rosario during the lockdown due to COVID-19 outbreak. The topics of interest focus on entering the work field, articulating contents at secondary level, mathematical representations, digital resources, exchange with students, evaluation and follow-up, and emotions and questions expressed by the intern in such a peculiar context. This work provides testimonies intended to contribute situated reflections on what it meant to live that formative instance without inhabiting educational buildings.*

Keywords: *teaching practice, initial training, pandemic context, mathematics education.*

NOTAS DE AUTOR

* Denise Rudi es Profesora en Matemática (UNR). Ayudante de Primera Dedicación Simple (FCEIA-UNR). Integra el Proyecto de Investigación «Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en el Profesorado de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario» (80020210200075UR).

** Natalia Sgreccia es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR). Magíster en Didácticas Específicas mención Matemática (UNL). Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación (UNR). Profesor Titular Dedicación Exclusiva (FCEIA-UNR). Investigadora Adjunta CONICET. Dirige el Proyecto de Investigación 80020210200075UR, en el marco del Programa bajo su dirección «Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de grado y de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario».

1. PRESENTACIÓN

El Profesorado en Matemática (PM) es una de las 12 carreras que la centenaria Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) ofrece. Se creó hace más de 30 años y actualmente se encuentra en vigencia su tercer plan de estudios aprobado mediante la Resolución 027/18 (Consejo Superior UNR, 2018). El mismo tiene por finalidad el desarrollo de profesionales con una sólida formación humanística, pedagógica, científica y tecnológica en el área de la matemática. El ámbito de incumbencia laboral abarca tanto el nivel educativo secundario como el superior. Además, el graduado del PM, según se expresa en el perfil del plan de estudios, puede diseñar, dirigir, integrar y evaluar proyectos de extensión y de investigación, producir materiales destinados a la enseñanza de la disciplina y conducir actividades orientadas a la formación docente.

La propuesta curricular se articula en cuatro Campos de Formación: Disciplinar Específica, Pedagógica, General y Práctica Profesional Docente (PPD). A través de los años, el Campo PPD ha ido adquiriendo mayor relevancia, acorde a los lineamientos nacionales (Consejo Interuniversitario Nacional, 2013). En el plan de estudios actual del PM de la UNR el Campo PPD representa un 17,7% de la carga horaria total, distribuido a lo largo de los cuatro años de la carrera (Tabla 1), en tanto amalgama teórico-práctica de los demás Campos.

TABLA 1.
Carga horaria del Campo PPD en los tres planes de estudio del PM de la UNR

Planes Años	1988–2001 (Res. 115/88 CS)	2002–2017 (Res. 217/02 CS)	2018–... (Res. 027/18 CS)
Primer año	0 hs.	60 hs.	96 hs.
Segundo año	0 hs.	0 hs.	96 hs.
Tercer año	0 hs.	60 hs.	96 hs.
Cuarto año	300 hs.	300 hs.	256 hs.
Total	300 hs. (sobre 2970 hs.)	420 hs. (sobre 2880 hs.)	544 hs. (sobre 3072 hs.)

Elaboración propia

En la asignatura Residencia del cuarto y último año, el futuro profesor en Matemática integra sus conocimientos con la práctica docente que realiza en instituciones de nivel secundario y superior. El practicante (estudiante de Profesorado que realiza prácticas docentes en aula) «vive» una institución a través de un proceso gradual de inmersión y comprensión relativa a los aspectos que la conforman y estructuran (Consejo Directivo FCEIA–UNR, 2014).

Particularmente, en el año 2020 los espacios de formación en la práctica docente se adaptaron a las condiciones contextuales de aislamiento y distanciamiento a raíz del COVID–19. En el caso del PM de la UNR se asumieron como marco de referencia algunas de las orientaciones del Ministerio de Educación de Santa Fe (2020), como por ejemplo sostener la grupalidad en las instancias de reflexión e intercambio de ideas en cada espacio de PPD. No obstante, se llevaron a cabo adecuaciones al contexto situacional, como la flexibilización de formatos, plazos y criterios relativos a producciones estudiantiles en pos de priorizar y valorar la presencia de los estudiantes en respuesta a las propuestas de trabajo (Sgreccia *et al.*, 2021).

En esta ocasión se comparte lo realizado en las prácticas de Residencia en el PM de la UNR en tal peculiar año mediante la voz de una de las estudiantes que transitó esa experiencia («Laura», nombre de fantasía). Este recorrido testimonial puede contribuir con reflexiones en torno a lo que significó vivir tal instancia sin estar físicamente en los edificios educativos.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DE RESIDENCIA

En la Residencia, los estudiantes del PM de la UNR desarrollan sus trabajos en terreno en dos niveles educativos: superior y secundario (Consejo Directivo FCEIA–UNR, 2019).

Con el objetivo de observar y analizar una práctica docente real situada en el nivel superior, así como realizar intervenciones docentes que se aproximen a las de un ayudante de cátedra, los estudiantes del PM de la UNR llevan a cabo su Residencia en este nivel educativo dentro del primer semestre de cursado. La experiencia de trabajo en terreno se sitúa en una asignatura de matemática de primer año del Ciclo Básico de las carreras de grado de la FCEIA. Durante dos meses, los practicantes observan las clases de manera individual y participan en otras actividades acordadas con el docente a cargo de la asignatura respectiva, llamado co–formador.^[1] Entre estas se encuentran: consultas a alumnos en momentos de práctica en la clase, explicación de resoluciones de actividades en el pizarrón, reunión de trabajo con los docentes para diseñar exámenes parciales, corrección de trabajos prácticos de los alumnos. Cada practicante registra por escrito en su diario de práctica (Aranda Vega *et al.*, 2020) distintas partes que conforman el proceso y lo van visibilizando gradualmente:

- *presentación del espacio* en que se realiza la experiencia, donde se consigna información básica acerca de la carrera, la asignatura, los docentes y estudiantes;
- relatos de *observaciones de clases*, cuyas categorías de observación se sugiere que estén inspiradas en las producidas en la asignatura correlativa Currículum y Didáctica, tales como: secuenciación de los contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación, interacciones docente–estudiante;
- narrativas del propio desempeño (Gómez *et al.*, 2014), donde el practicante detalla en primera persona acerca de las situaciones en las que actuó más allá de observador;
- *autoevaluación* del propio desempeño, así como la coevaluación entre compañeros, y heteroevaluación de los co–formadores y los docentes de la cátedra (Anijovich, 2019);
- *conclusiones* del trabajo, en las que efectúa una síntesis de las observaciones de clases con la intención de caracterizar tales prácticas situadas, al mismo tiempo que destaca peculiaridades por las que atravesó siendo «ayudante de cátedra» y que significaron algún aprendizaje, así como posibilidades de alternativas para contribuir a mejoras.

Cada practicante desarrolla su diario de manera escrita con el soporte de Google Drive, medio que posibilita que los documentos producidos sean compartidos con otros actores de la Práctica (tales como practicantes, docentes de Residencia y docentes co–formadores), con el propósito de realizar aportes en pos a un trabajo colaborativo. Este intercambio se plasma mediante preguntas, sugerencias y aclaraciones que los actores realizan entre sí. Emplean, para su registro escrito, colores específicos asociados a cada persona (para ser identificada con agilidad). Se realiza un seguimiento continuo, gradual y sistemático sobre cada una de las partes a partir de un acuerdo de actividades semanales específicas.

De manera análoga se trabaja con el nivel secundario durante el segundo semestre de cursado de Residencia, donde el practicante empieza a posicionarse como «docente a cargo», acompañado por un co–formador del nivel, y trasciende su rol asumido de «ayudante de cátedra» en el período anterior. A las tareas de observación y análisis de prácticas docentes, como viene realizando, se agregan las de diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica, que va siendo trabajada con los docentes que lo acompañan (tanto de Residencia como el co–formador) y también con los compañeros practicantes de la carrera.

Todas estas acciones propenden a ir configurando, desde la práctica misma, el conocimiento matemático para la enseñanza (Ball *et al.*, 2008), que es propio de quien se forma como profesional de la Educación Matemática, en tanto comprende todo lo que un docente planea, hace y analiza para favorecer los aprendizajes de contenidos matemáticos.

En este trabajo se recupera, desde sus peculiaridades, la voz en primera persona de Laura, una de las practicantes del PM de la UNR en el peculiar año pandémico 2020. De allí que el estudio, que se basa en una experiencia puntual, se aborde desde una perspectiva etnográfica, biográfica y narrativa (Hernández *et al.*, 2014), con sustento en el diario de Laura.

3. LA VOZ DE UNA DE LAS PRACTICANTES

Se recorren los momentos de la práctica: inicial, intermedio y final (Martín *et al.*, 2022), con alusiones testimoniales por parte de Laura que son interpretadas en el presente artículo. En el *momento inicial*, que refiere a los primeros pasos de sumersión de la estudiante en el campo, se trae a colación la *gestión de entrada al terreno*, así como la puesta a punto de los recursos tecnológicos a disposición para los *intercambios con estudiantes*. En cuanto al *momento intermedio*, se recuperan los *modos de comunicar la Matemática* involucrada y los *recursos digitales* que sirvieron de soporte, sin dejar de mencionar la configuración que fue adquiriendo la *evaluación y seguimiento* «a distancia». Por último, con respecto al *momento final* se toman en consideración *emociones e interrogantes* manifestados por la practicante desde las reflexiones desplegadas en el trabajo de la asignatura Residencia.

3.1. Momento Inicial en la Práctica de Residencia

A través de la producción escrita de Laura, se identifican dos tipos de testimonios al iniciar su experiencia, que hacen referencia a la *gestión de entrada al terreno* y a la *interacción practicante–estudiantes* (Tabla 2).

TABLA 2.
Momento Inicial en la Práctica de Residencia

Lo destacado	Lo vivenciado
Gestión de entrada al terreno	No hubo un contacto físico con la institución.
Medios para intercambios con estudiantes	Plataformas institucionales. Medios de comunicación utilizados por estudiantes en su vida cotidiana.

Fuente. Elaboración propia

Como se indica en los lineamientos institucionales (Consejo Directivo FCEIA–UNR, 2019), el trabajo en terreno se precede por una gestión de entrada al mismo que realiza el practicante, en coordinación con su docente del PM. Asimismo, en 2020, por la particularidad del contexto impuesto por la pandemia, la gestión de entrada al terreno quedó a cargo del equipo de Residencia. Se estableció el contacto vía correo electrónico o llamada telefónica con docentes que se han desempeñado previamente como co–formadores y, a partir de ello, se ofrecieron opciones entre las que los practicantes efectuaron su elección.

La no co–presencia física de la practicante y el grupo–clase llevó a repensar la interacción practicante–estudiante. Se adoptaron plataformas educativas previamente diseñadas por el docente co–formador, tales como Moodle (nivel superior) y Classroom (nivel secundario). También se recurrió a medios de comunicación utilizados por los estudiantes, entre los que se encuentran WhatsApp o Discord. Asimismo, en ocasiones Laura encontró limitaciones referidas al lenguaje corporal y la gestualidad, para captar la complejidad y riqueza de la comunicación cara a cara presencial. Se muestra, a modo de ejemplo, un extracto del relato de Laura durante su primer encuentro sincrónico con los estudiantes del nivel secundario en el que se evidencia la diferencia en el feedback emocional (Ongallo y Gallego, 2020).

No pude notar si estaban cansados o aburridos; quizás porque no pude verles las caras mientras completaba el Power Point (Laura, Diario de Práctica).

Al respecto, Dussel (2020) señala que las voces y las miradas en la presencialidad permiten, muchas veces, tener una visión más rica y completa de lo que sucede en cada encuentro, a diferencia de hacerlo mediante plataformas, lo cual requiere una calibración de acciones (pausar, mirar, invitar, leer, habilitar) y condiciones (cámara, sonido, conexión).

3.2. Momento intermedio en la Práctica de Residencia

Las condiciones educativas planteadas en 2020 provocaron una reconfiguración de las propuestas de enseñanza y aprendizaje. En efecto, con relación a este momento se evidencian tres tipos de testimonios vinculados con los *modos de comunicar la Matemática*, los *recursos digitales*, así como la *evaluación y seguimiento* (Tabla 3).

TABLA 3.
Momento intermedio en la Práctica de Residencia

Lo destacado	Lo vivenciado
Modos de comunicar la Matemática	Escritura a mano y en diapositivas de Power Point.
Recursos digitales	Uso de GeoGebra para analizar potencialidades y limitaciones al resolver un sistema de ecuaciones. Uso de iconos de WhatsApp para ejemplificar el concepto continuidad.
Evaluación y seguimiento	Promoción de la autoevaluación y metacognición.

Fuente. Elaboración propia

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los modos de comunicar Matemática en la virtualidad, Laura recupera las opciones tanto de diapositivas en Power Point como la escritura a mano, no indistintamente, sino asociadas a intencionalidades docentes de acuerdo a aprendizajes proyectados. Por ejemplo, distingue entre los lenguajes algebraico (primera opción) y gráfico (segunda).

En algunas oportunidades realicé una presentación de Power Point y en otras oportunidades me filmé resolviendo el ejercicio en una hoja. La elección del formato dependió de qué pretendía que aprendan/refuerzan los estudiantes: si el foco estaba puesto en un procedimiento en lenguaje algebraico entonces la resolución la realizaba en Power Point detallando especialmente cómo se lee ese lenguaje algebraico, y si en cambio se trataba de un procedimiento en un lenguaje gráfico acudía al lápiz y papel pues los estudiantes, pensando a futuro, si en un examen se les solicitaba graficar una función lo iban a tener que realizar en lápiz y papel (Laura, Diario de Práctica).

Asimismo, la virtualidad se convirtió en un espacio propicio para revalorar el uso de recursos digitales y su exploración crítica en las clases de matemática. Se socializa aquí un relato de Laura durante una clase sincrónica para el nivel secundario, en el que se presentan ciertas limitaciones del software GeoGebra (valor exacto de números con infinitas cifras decimales).

Si recuerdan el gráfico de las rectas asociadas al sistema de la adivinanza 1, GeoGebra nos dio las coordenadas del punto de intersección de las rectas asociadas al sistema expresados en números decimales, que seguramente sufrieron algún tipo de truncamiento o redondeo. Con los valores dados por GeoGebra pudimos hacer la verificación y asegurar que se trataba de los valores exactos de las incógnitas. Es importante aclarar también que GeoGebra aproxima hasta dos decimales. ¿Qué habría pasado si por ejemplo $x = 1/3$?, ¿cómo nos habría dado ese valor GeoGebra?, ¿qué habría pasado al volver a verificar en las ecuaciones? Seguramente GeoGebra nos hubiese dicho que la primera coordenada del punto de intersección de las rectas

asociadas al sistema es 0,33, pero nosotros sabemos que $1/3$ no es 0,33 sino que es $0, \hat{3}$. O sea que GeoGebra no nos estaría dando el valor exacto de la incógnita x , nuevamente entra en juego el tema de la exactitud (Laura, Diario de Práctica).

En cuanto a la evaluación y seguimiento, Laura optó por establecer una modalidad formativa. Para ello, propuso herramientas digitales que permiten vehicular la propuesta de evaluación a través de la virtualidad, entre estas, e-portfolios (Barberà *et al.*, 2006), también conocidos como cuadernos de trabajo, que reflejan los procesos desplegados a través de la recopilación de «evidencias» del trayecto. Se comparte la consigna propuesta por la practicante.

Querido estudiante: He pensado en evaluar lo aprendido, en esta oportunidad, a través de un instrumento llamado *portfolio*. El portfolio es un instrumento que te va a posibilitar mostrar distintos aspectos de aquello que has aprendido sobre Sistemas de ecuaciones. En el portfolio podrás incluir diferentes materiales que hayas recopilado a lo largo de esta unidad. Podés elegir qué considerar en función de aquello que te resulte de importancia y quieras mostrar porque consideres que son evidencias de tus experiencias de aprendizaje. Además, podés incorporar fotografías que registren momentos del trabajo, relatos en los que describas cómo estás trabajando y qué sentimientos te produce alguna tarea. Por último, el portafolio permite autoevaluarse. Al revisar lo que has aprendido y el proceso que seguiste para aprender, estarás en condiciones de ser parte de la evaluación de tu desempeño durante esta unidad. De este modo, podrás participar con la docente en tu propia evaluación. La confección del portafolio es individual, su producción dependerá de tu responsabilidad y compromiso (Laura, Diario de Práctica).

Se trató, en efecto, del estudio por parte de Laura de las huellas virtuales (Lipsman, 2014) que dejan los alumnos en sus recorridos de aprendizaje mediados por las tecnologías.

Su implementación significó un beneficio para mí pues a través de su lectura pude conocer las experiencias de cada estudiante y cómo se relacionan estos con el aprendizaje del contenido, afirmar y también refutar algunas suposiciones que había hecho sobre ciertas situaciones que sucedieron en las clases, así como también representó la posibilidad de conocerlos (y de que me conozcan) un poquito más, estar, de alguna manera, más cerca (Laura, Diario de Práctica).

3.3. Momento Final en la Práctica de Residencia

Con respecto a este momento, se identifican dos tipos de testimonios que refieren a las *emociones* y los *interrogantes* planteados por Laura durante su Residencia (Tabla 4).

TABLA 4.
Momento Final en la Práctica de Residencia

Lo destacado	Lo vivenciado
Emociones	Rol de ser docente desde la virtualidad. Empoderamiento gracias a la planificación. Deseo de experimentar pararse frente al pizarrón en un aula repleta de estudiantes o contestar preguntas espontáneas.
Interrogantes	Qué tiene la presencialidad que no tiene la virtualidad.

Fuente. Elaboración propia

Si bien en la excepcionalidad vivida durante el año 2020 pareciera más «sencilla» la tarea del practicante por estar en la comodidad de su hogar, no quitó la posibilidad de vivir, desde lo emotivo, el rol de ser docente y las sensaciones en las primeras experiencias de práctica.

En cada video que hice para ambos niveles traté de hablar fluido, mostrar seguridad. No fue fácil, me ayudé con los «guiones» de lo que tenía que decir. Pero el día que expliqué los ejercicios en vivo sentí que pude, de a poco, comenzar a superar este miedo que manifesté en el trabajo de Residencia. Anticipar las resoluciones de los ejercicios pensados, interrogantes y dificultades de los estudiantes me aportó seguridad (Laura, Diario de Práctica).

Se recupera en lo vivido una oportunidad para la construcción de la identidad profesional docente (Cantón y Tardiff, 2018) de Laura, entendida como el conjunto de rasgos que posee la practicante, caracterizados

por su forma de ser y sentir, así como por lo que los demás creen que es. En su configuración intervienen los contextos de vida, de formación académica, de desarrollo profesional, relaciones consigo misma, con los demás, historias, emociones.

No obstante, en el siguiente testimonio de Laura se traen sensaciones de «renuncias», conforme a la adaptación de la Residencia a la virtualidad, tales como vivenciar un salón de clase mientras ensaya ser profesora en Matemática o el ponerse en el lugar del estudiante que pregunta espontáneamente. Interpela, en ello, su propia biografía escolar (Alliaud, 2004).

A modo de reflexión sobre las particularidades de la enseñanza de la Matemática en la virtualidad, me interesa recuperar que como practicantes hemos resignado algunas cosas tales como realizar en el pizarrón alguna explicación, contestar preguntas espontáneas de los estudiantes o el contacto humano (Laura, Diario de Práctica).

Por otro lado, la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a una modalidad virtual llevó a la practicante a reflexionar acerca de las particularidades de la presencialidad.

Una pregunta válida es «¿Qué tiene la presencialidad que no tiene la virtualidad?». En vista de las experiencias de Residencia de mis compañeros y la mía podría decir que la principal carencia de la virtualidad es el contacto humano, las miradas, más allá de las reuniones por Google Meet y las devoluciones por plataformas educativas. Ahora bien, considero que dependerá de cada institución, de cada grupo de estudiantes, de cada realidad, analizar qué más no tiene la virtualidad que la presencialidad sí lo tiene y viceversa. Un ejemplo fue la realidad de mi compañero Lucas [nombre de fantasía] y la mía o la de mi compañero Roque [nombre de fantasía]: en mi caso y en el de Roque la principal diferencia fue el acceso a recursos tecnológicos ya que, en líneas generales, ambos grupos de estudiantes del nivel secundario contaron con los medios para afrontar la virtualidad; en el caso de Lucas se sumó la dificultad de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes (Laura, Diario de Práctica).

Estos interrogantes que emergen con relación a la enseñanza en pandemia ameritan ser analizados en el contexto de cada uno de los estudiantes (Rodríguez, 2020). En el contexto de clases presenciales, el docente regula recursos, tiempos e interacciones; mientras que no es así en el contexto de cada estudiante, como se dio en la situación de excepcionalidad en 2020. De allí que planificar las clases de matemática implique conocer cada uno de esos micro contextos (de cada estudiante) para definir qué interacciones son posibles.

COMENTARIOS FINALES

Se destaca que adquiere relevancia concebir la formación en práctica desde la práctica, aún en condiciones de excepcionalidad. Resulta necesario para los estudiantes estar en contacto con los diferentes niveles de incumbencia de la carrera de PM, así como también interactuar con diversos actores (directivos, docentes, estudiantes) y componentes (la clase de matemática, producciones estudiantiles, documentos ministeriales, trayectorias escolares especiales) con el objetivo de desarrollar competencias en el diseño, implementación, análisis y evaluación de las prácticas educativas en matemática en contextos diversos.

Esta experiencia de Residencia en Matemática en una «nueva modalidad» de acuerdo con las circunstancias, invita a transitar dicho trayecto en clave de oportunidad para problematizar el conocimiento matemático para la enseñanza (Ball *et al.*, 2008), reconfigurarlo, situarlo. Ello se hace palpable desde el momento de gestión de entrada al terreno, la consideración de los medios para intercambiar con los estudiantes, los modos de comunicar matemáticamente, los usos de recursos digitales, las formas de evaluación y seguimiento adoptadas, e incluso aspectos emocionales e inquietudes emergentes (Tablas 2 a 4).

Se advierte la interrupción de presencialidad como un aliciente para construir, reflexionar y experimentar nuevas prácticas en la formación docente que permitan repensar los procesos de enseñanza en contexto. A su vez, adquiere relevancia la producción escrita, desde la narrativa en primera persona (Martín, 2014), como en este caso lo fue el Diario de Práctica, pues se la reconoce como un modo de perpetuar lo vivido en el tiempo, para poder reflexionar sobre ello y recurrir al registro las veces que sean necesarias en futuros análisis.

Se considera que este artículo puede ser de utilidad para volver a pensar constructos básicos que estaban instalados o naturalizados, tales como la clase, la evaluación, los recursos, las consignas, la planificación... Una comprensión de lo vivido posibilita el mejoramiento de los dispositivos desplegados para contribuir, en clave de compromiso social universitario (Cecchi *et al.*, 2013), a la sociedad actual con profesionales comprometidos con las situaciones propias de un determinado tiempo y contexto histórico, político y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* volumen 34, (01), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Santiago: SUMMA y la Caixa Foundation. Recuperado de: <https://panorama.oei.org.ar/retroalimentacion-formativa/>
- Aranda Vega, E.M., Martín, A.M. y Corral, M.J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Revista Educación y Educadores*, volumen 23, (02), 243–266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, volumen 59, (05), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, volumen 3, (02), 55–66. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i2.287>
- Cantón, I. y Tardif, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Cecchi, N., Pérez, D.A. y Sanlorenti, P. (2013). *Compromiso social universitario: De la universidad posible a la universidad necesaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONADU. Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/170>
- Consejo Directivo FCEIA–UNR (2014). *Resolución CD 086/2015. Planificación de la Actividad Curricular Residencia*. Rosario: FCEIA–UNR.
- Consejo Directivo FCEIA–UNR (2019). *Resolución CD 564/2019: Lineamientos para el Trabajo en Terreno de la Práctica Profesional Docente de la carrera Profesorado en Matemática*. Rosario: FCEIA–UNR.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2013). *Resolución CIN 856/2013: Propuesta de Estándares para la Acreditación de los Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CIN.
- Consejo Superior UNR (2018). *Resolución CS 027/2018: Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática*. Rosario: UNR.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas* [video]. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>
- Gómez, J.A., Vallejo, A.C. y Rodríguez, S. (2014). Avances en propuesta de formación del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa. *Revista de Educación*, volumen 5, (07), 205–228. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/989
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.). Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Lipsman, M. (2014). El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 7, (02), 215–222. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riece/article/view/3127>
- Martín, M. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. *Revista de Educación*, volumen 5, (07), 75–92. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/982
- Martín, A.M., González, R. y Méndez, L. (2022). Los actores y etapas del Prácticum en contextos educativos a distancia. En Martín, A.M., Méndez, L. y González, R. (Coords.). *El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica* (pp.11–30). Madrid: Narcea.

- Ministerio de Educación de Santa Fe (2020).** *Orientaciones sobre el cursado y evaluación del Trayecto de la Práctica en los IFD santafesinos para el ciclo lectivo 2020*. Santa Fe: Observatorio de Prácticas de Santa Fe. Recuperado de: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/observatorio-de-pr%C3%A1cticas.pdf>
- Ongallo, C. y Gallego, D. (2020).** El «emofeedback»: la inteligencia emocional y el feedback en los procesos de acompañamiento. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, volumen 25, (02), 1–22. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(2\).1-22](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(2).1-22).
- Rodríguez, M. (2020).** *Enseñanza de la matemática en cuarentena* [video]. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/03tNUtaDfAg>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020).** Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Revista Perspectiva Educativa*, volumen 59, (01), 30–51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>
- Sgreccia, N., Ciccioli, V. y Mengarelli, M.S. (2021).** Devenir del trayecto de la práctica de los Profesorados universitarios en Matemática en entornos virtuales. *Revista IRICE*, (40), 49–77. Recuperado de: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1439>

NOTAS

- [1] En el ámbito iberoamericano también conocido como tutor profesional o profesor guía (Ruffinelli *et al.*, 2020).