

Clases virtuales de emergencia. Los desafíos de la inclusión educativa en la enseñanza universitaria de historia

Virtual emergency classes. The challenges of educational inclusion in university history teaching

Mariana Lescano¹, Bárbara Pereyra¹, Daniel Quiroga¹

¹ Universidad Nacional Arturo Jauretche, Buenos Aires, Argentina

marianapaulalescano@gmail.com, barbarap1982@gmail.com, qdani81@gmail.com

Recibido: 16/06/2023 | Corregido: 04/12/2023 | Aceptado: 03/01/2024

Cita sugerida: M. Lescano, B. Pereyra, D. Quiroga, "Clases virtuales de emergencia. Los desafíos de la inclusión educativa en la enseñanza universitaria de historia," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 38, pp. 116-126, 2024. doi:10.24215/18509959.38.e12.

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumen

En este artículo analizamos una propuesta de enseñanza virtual universitaria desarrollada en el marco de la pandemia por Covid-19. Específicamente, estudiamos el caso de la materia Problemas de Historia Argentina, que se dicta en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, durante el período comprendido entre marzo de 2020 y diciembre de 2021. A partir de la realización de encuestas, registros de intervenciones en el campus y entrevistas a docentes, se avanza, inicialmente, en una revisión de la propuesta de enseñanza y el diseño del aula virtual. Luego, se indaga en las estrategias de enseñanza desplegadas por profesores y profesoras. Se analiza la selección de recursos, el diseño de las actividades semanales y las formas de comunicación que eligieron para enseñar, responder dudas, hacer devoluciones y generar una retroalimentación con sus estudiantes.

Palabras clave: Clases virtuales de emergencia; Inclusión, Enseñanza de la historia; Prácticas enseñanza; Aula virtual.

Abstract

In this article we analyze a university virtual teaching proposal developed within the framework of the Covid-19 pandemic. Specifically, we study the case of the subject Problems of Argentine History, which is taught at the Arturo Jauretche National University, during the period between March 2020 and December 2021. Based on surveys, records of interventions in the campus and interviews with teachers, progress is made, initially, in a review of the teaching proposal and the design of the virtual classroom. Then, the teaching strategies deployed by teachers are investigated. The selection of resources, the design of weekly activities and the forms of communication they chose to teach, answer questions, make returns and generate feedback with their students are analyzed.

Keywords: Virtual emergency classes; History teaching; Teaching practice; Virtual classroom.

1. Introducción

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante UNAJ) forma parte del más reciente proceso de expansión universitaria en la Argentina, surgido a principios del siglo XXI con la creación de las llamadas "Universidades del Bicentenario". Este grupo de universidades son el resultado de un cambio de política por parte del Estado en donde se consideró a la Educación Superior como un derecho que debe ser garantizado y se priorizó el establecimiento de universidades en zonas que sufrieran procesos de exclusión social y cultural. Esto le dio a las Universidades del Bicentenario una identidad con una impronta democratizadora en pos de una movilidad social ascendente.

En este contexto, la UNAJ ha logrado desarrollar un perfil inclusivo, atendiendo al perfil de sus estudiantes. Reconociendo el problema de la "inclusión excluyente" [1] ha buscado combinar el ingreso irrestricto con estrategias que buscan construir el oficio de estudiante universitario y cubrir posibles deficiencias educativas del nivel medio así como el desigual capital cultural entre sus ingresantes. Para atender a estas necesidades ha creado el Instituto de Estudios Iniciales con materias comunes a todas las carreras. Este ciclo se cursa al mismo tiempo que las materias del primer año del plan de estudio de las carreras, buscando articular el desarrollo de habilidades más generales con la formación profesional más específica. Entre los objetivos del Ciclo Inicial también se encuentra lograr la afiliación universitaria, generando un sentido de pertenencia y contribuyendo a desarrollar una identidad como estudiante universitario. En el 2012 además se creó el Ciclo de Preparación Universitaria (CPU) que busca articular aún más el pasaje entre la escuela media y la Universidad. En su evaluación, la CONEAU [2] destaca la fuerte vinculación de la UNAJ con su contexto, el acompañamiento de la Universidad a las trayectorias estudiantiles, el perfil inclusivo en un territorio que sufre exclusiones sociales y culturales, el aprendizaje basado en problemas y la relación que se propone entre teoría y práctica.

Si consideramos que las prácticas docentes y el *habitus académico* pueden llegar a constituir un factor causal concluyente a la hora de lograr la permanencia y la filiación universitaria principalmente durante el primer año de estudio [1] podemos correr el foco de las y los estudiantes a las instituciones y del aprendizaje a las prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva resulta particularmente relevante indagar las prácticas docentes en una materia del Ciclo Inicial, Problemas de Historia Argentina (en adelante PHA), en un contexto tan complejo como lo fue la pandemia por Covid-19 en el que se sumó la brecha tecnológica y de accesibilidad a las brechas socioculturales preexistentes.

En marzo de 2020 la vida universitaria se vio alterada por la virtualización de emergencia. La UNAJ, como todas las instituciones del Nivel Superior, debió buscar alternativas de enseñanza que garantizaran el derecho a la educación de

las y los estudiantes. Ello implicó que gran parte de las prácticas de enseñanza pasaran a estar mediadas por tecnologías, a través de entornos virtuales. Pero ¿qué relaciones pedagógicas se establecieron? Mariana Maggio [3] describió las clases universitarias en pandemia como una virtualización superficial con dos características principales: "poner a disposición", lo que implicó llenar las aulas virtuales con propuestas centradas en subir materiales en diferentes formatos, principalmente PDF; y la "sincronicidad", encuentros sincrónicos dedicados a la explicación por parte del docente con más o menos instancias de interacción con los estudiantes. Es decir, para la autora el paso a la virtualidad de la enseñanza universitaria no estuvo acompañado de un proceso de reflexión sobre las propuestas brindadas. En consecuencia, el resultado fue una virtualización superficial que profundizó la matriz clásica de la clase universitaria, con rasgos transmisivos, aplicativos y verificativos. ¿Qué sucedió en PHA? ¿La experiencia de esta asignatura se ajusta a lo sostenido por esta autora?

En este trabajo nos proponemos examinar las prácticas docentes universitarias mediadas por el aula y el campus virtual en el contexto de las llamadas *clases virtuales de emergencia* [4], dictadas entre marzo de 2020 y diciembre de 2021¹. Específicamente, procedemos al análisis de la experiencia desarrollada por la materia PHA. En un primer momento, presentamos las características de la propuesta de enseñanza diseñada por la materia y en una segunda instancia nos aproximamos a las prácticas de los y las docentes a partir de la revisión de distintas fuentes de información: observación de aulas virtuales, encuestas y entrevistas. Adelantando nuestras conclusiones, podemos afirmar que los cambios que se vivieron a partir de la irrupción de la emergencia sanitaria en la experiencia de los y las docentes de PHA fueron importantes, pero también lo fueron los aspectos que señalan continuidades. Consideramos que este tipo de investigaciones que invitan a una reflexión pedagógica y didáctica sobre la enseñanza en el nivel superior son necesarias ya que intervienen directamente en el debate sobre la vida universitaria.

2. El diseño del aula virtual de Problemas de Historia Argentina

PHA es una materia del Ciclo Inicial que aborda, a lo largo de dieciséis semanas, la historia argentina del siglo XX a partir de diversas problemáticas y enfoques, que priorizan la comprensión del tiempo histórico en sus dinámicas de cambio y continuidad, así como las experiencias y perspectivas de los actores sociales. Busca propiciar en los y las estudiantes que cursan la materia el desarrollo de una mirada atenta y crítica sobre los procesos sociales que desnaturaliza y complejiza las reflexiones sobre el presente.

La materia posee alrededor de cien comisiones por cuatrimestre y más de cincuenta docentes. Hay una línea común de trabajo propuesta por la coordinación de la materia que se materializa en una serie de recursos

didácticos de uso compartido: bibliografía obligatoria, guías de lecturas, cuadernillos de actividades, redes sociales, etc.; recursos que, por supuesto, condicionan institucionalmente las prácticas de enseñanza de las y los docentes [5]. Este último aspecto se profundizó en el marco de la virtualización de emergencia, dado que todas las comisiones compartieron, además, la misma aula virtual, es decir, las mismas clases, los mismos tiempos y materiales de trabajo. Entonces, más allá de los criterios, cronogramas y materiales comunes, ¿de qué manera las y los docentes llevaron adelante sus prácticas? ¿Qué estrategias didácticas pusieron en juego para alcanzar los propósitos? ¿Qué objetivos priorizaron en un contexto marcado por enormes limitaciones? ¿Qué caminos se exploraron y cuáles abandonaron?

A diferencia de otras materias de la UNAJ que debieron diseñar sus aulas virtuales al mismo tiempo que comenzaban a dictar clases a distancia frente a la emergencia sanitaria, el aula virtual que se usó para el dictado de las clases de PHA durante los dos años que duró la virtualización de emergencia tomó como base un diseño previo elaborado durante el 2019. Este diseño fue elaborado en el marco de un convenio entre la universidad y el Partido de La Costa para el dictado a distancia de la carrera Tecnicatura en Emergencias Sanitarias y Desastres para residentes de dicho municipio. Esta primera aula virtual fue diseñada por un equipo de docentes de la materia, el cual partió de algunas definiciones tomadas en el marco específico del convenio, la propuesta pedagógica e historiográfica de la asignatura y la experiencia previa en el diseño e implementación de enseñanza virtual en la universidad [6, 7]. La propuesta virtual de PHA consideró las diferentes dimensiones de la enseñanza que se enlazan al momento de diseñar una propuesta didáctica: político-sociales, curriculares, pedagógicas y tecnológicas y fue elaborada pensando en una cohorte cerrada de 80 estudiantes (seleccionados, entre otros aspectos, según sus posibilidades de conectividad). La propuesta, además, suponía que el mismo equipo docente responsable del diseño sería el encargado del dictado de la materia en modalidad virtual. Así, se tomaron definiciones sobre los contenidos, el cronograma, los materiales de trabajo, las actividades, el estilo de las clases virtuales y la comunicación destinada a generar situaciones didácticas que promovieran los aprendizajes esperados. Este proyecto inicial, que no llegó a implementarse antes de la pandemia, debió mutar para convertirse en un curso masivo dictado a más de 5900 estudiantes ingresantes en la UNAJ en el contexto de la emergencia sanitaria.

El aula virtual de PHA se montó sobre la plataforma Moodle (Campus Virtual de UNAJ) y se estableció una secuencia de 12 clases asincrónicas (a partir del 2do cuatrimestre de 2020 pasaron a ser 11 clases) donde se abordaba la Historia Argentina de 1930 a 2001. Las clases seguían un orden cronológico y tomaban los "problemas" a partir de los lineamientos historiográficos desarrollados en el libro/manual de la materia [8]. Algunos capítulos del libro fueron trabajados en una clase, pero dependiendo del recorte temático (dimensión política o económica-social)

de los períodos históricos podrían ser abordados en más de una. Cada una de las clases virtuales de PHA estaban compuestas por diferentes espacios, recursos e interacciones que exploraban las posibilidades de la plataforma Moodle. Las secciones que estructuraron el aula virtual fueron las siguientes:

Banner: con el número y título de la clase

Imagen interactiva (figura 1): era un recurso visual e interactivo diseñado para iniciar cada clase. Se encontraba incrustado en el campus. Permitía, de una manera no lineal, recuperar los recursos que componían la clase a partir de la exploración de los íconos que aparecían en la imagen. Para la realización de este contenido se utilizó primero Thinglink y luego Genially.

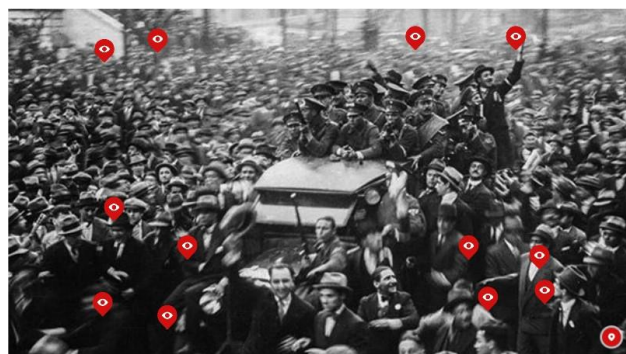


Figura 1. Imagen interactiva

Libro clase (figura 2): era un texto breve enriquecido con hipervínculos, una presentación escrita de los nudos problemáticos que abordaba la clase. Estaba cargado en el recurso de "libro" del Moodle, que simula la lectura secuencial de páginas. Este texto privilegió el uso de un lenguaje coloquial que contenía las palabras claves que estaban destacadas con hipervínculos que al cliquearlos llevaban a otros recursos digitales: fuentes escritas, audios, imágenes fijas y en movimiento; cada recurso con una consigna que acompañaba su lectura (repetía los recursos de la imagen interactiva). Al final de cada apartado se invitaba a leer el libro/manual de la materia a partir de preguntas específicas que servían para ampliar los contenidos desplegados en el libro clase. Asimismo, los libros clase del campus estaban disponibles para su descarga en PDF. De esta manera, este recurso permitía dos tipos de lectura: la lectura lineal propia del libro tradicional y la lectura transmedia [9], en donde los recorridos son múltiples, en función de las decisiones que va realizando cada lector.



Figura 2. Libro clase

Audio clase (figura 3): era la presentación oral de los contenidos del libro clase. Buscaba acercar a los y las estudiantes la voz del docente. El audio tenía una duración de 10 a 12 minutos, fue almacenado en *SoundCloud*.

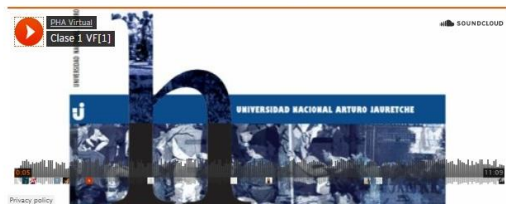


Figura 3. Audio Clase

Bibliografía: aquí se subía el capítulo del libro correspondiente a la clase en formato PDF, así como la guía de lectura.

Buzón de actividades: este era el espacio para que las y los estudiantes subieran las actividades semanales.

Cuestionario de autoevaluación (figura 4): se presentaban en todas las clases, eran optativos y contenían preguntas de múltiple choice o verdadero/falso. Temáticamente, podían tener distintos abordajes: cuestiones metodológicas —como el trabajo con fuentes históricas— o conceptuales, en ocasiones también funcionaban como guía de lectura. Si bien estos cuestionarios por defecto arrojaban una calificación, la misma no era vinculante con la promoción de la asignatura. En este sentido, fueron pensados como espacio de interacción en el campus.



Figura 4. Cuestionario de autoevaluación

“Vivos de PHA” (figura 5): la materia no tenía previsto realizar encuentros sincrónicos, pero ante la necesidad de los estudiantes de tener un “encuentro” con las y los docentes se organizaron transmisiones semanales de streaming, por *Facebook live* donde una pareja de profesores, junto a otro docente moderador, conversaban sobre alguno de los temas que se abordaban en la clase de esa semana y respondían a las preguntas que los estudiantes dejaban en el chat. Vale aclarar que estas transmisiones no tenían el formato de una clase y duraban aproximadamente una hora. En ocasiones, también participaron invitados externos a la materia.



Figura 5. Flyer de los "Vivos de PHA"

Foro de la clase: este espacio era el lugar de conversación, aquí los y las docentes subían las actividades semanales e interactuaban con los y las estudiantes. Dentro del diseño del aula virtual de la materia este era el único espacio donde las y los docentes podían intervenir.

Entonces, los contenidos de las clases eran presentados en el aula virtual a partir de diferentes recursos multimediales que combinaban algunas interfaces propias del *Moodle* (páginas, libro, cuestionarios de autoevaluación, foros, etc.) con otras disponibles en la web y linkeadas en el campus: *Thinglink/Genially* (imágenes interactivas), *Soundcloud* (audioclases), etc. De esta manera la propuesta propiciaba trabajar con múltiples lenguajes para abordar el estudio de lo social [10]. La comunicación también fue una combinación entre las herramientas de la plataforma (foros, mensajes privados, avisos) y el email. En una primera instancia no estaba considerada la opción de encuentros sincrónicos a través de plataformas, aunque la misma contingencia y la experiencia del momento llevó a parte del plantel docente a optar por esta alternativa.

En este diseño del aula de PHA la mayoría de los y las docentes de la materia prácticamente no tuvieron posibilidad de intervenir o tomar decisiones. Al iniciarse la virtualización de emergencia se vieron obligados a tomar y apropiarse rápidamente de estos recortes de contenidos, materiales y recursos. Entonces, podemos decir que se iniciaba una nueva fase en las trayectorias de muchos de los y las docentes de PHA, más si consideramos que el 69,7% nunca habían participado como docente en propuestas educativas en entornos virtuales².

En esta propuesta las y los docentes de la materia tenían dos lugares para desplegar su trabajo: la comunicación y las actividades semanales.

La comunicación combinó diferentes medios. La coordinación de la materia estableció un plan mínimo a través del mail y el foro, aunque cada docente podía explorar otras posibilidades. El uso del mail resultó esencial para ponerse en contacto con los y las estudiantes, anunciar el inicio de la cursada y de cada nueva clase. Además, estableció el uso del foro para subir las consignas de las actividades semanales y dejar registrado en el campus, el trabajo que se esperaba que los y las estudiantes realicen.

En cuanto a las actividades semanales, estas se pensaron como actividades donde se buscaba problematizar los contenidos desarrollados en las clases. Además, su cumplimiento funcionaba como registro del trabajo de las y los estudiantes y era condición de regularidad. En el diseño original para el Partido de La Costa se intentó explorar los diferentes recursos del *Moodle* (tareas, foros, glosarios, base de datos, cuestionarios, etc.). Pero en el contexto de la emergencia se decidió simplificar a solo dos recursos: el foro y el buzón de entrega de tareas. De esta manera, cada semana la coordinación de la materia sugirió una actividad, pero las y los docentes podían decidir por otras alternativas, diseñar sus propias propuestas según sus preferencias temáticas, conceptuales o metodológicas.

El diseño del aula virtual de PHA en emergencia realizado por la coordinación virtual de la materia puso en valor las experiencias acumuladas en los años previos a la pandemia. Como explicamos, tuvo como elemento característico la apelación a diversos recursos multimediales con el objetivo de propiciar un acercamiento a la historia argentina desde múltiples lenguajes. Ello cristaliza, de alguna forma, el paradigma historiográfico, pedagógico y didáctico de la materia PHA que no agota la enseñanza de la historia en la memorización de hechos fácticos, sino que busca desde múltiples entradas que las y los estudiantes puedan comprender, analizar, explicar, fundamentar e interpretar los procesos históricos abordados a lo largo del cuatrimestre [11]. Pero ¿dónde estaban las y los docentes de PHA en esta propuesta?, ¿de qué maneras podrían intervenir en el diseño del aula virtual? ¿Cómo podían dejar su huella?

3. Los y las docentes de PHA ante la propuesta virtual de enseñanza

Por las características que tomó el aula virtual de PHA en la emergencia, existieron dos espacios donde las y los docentes pudieron personalizar la materia —con sus visiones y características particulares— y dejar una marca diferenciada en la experiencia específica que vivieron sus estudiantes: la comunicación y las actividades semanales. La primera, además, cobró diversas formas debido a la existencia de muchos y diversos medios digitales: email, mensajería interna y/o chat de *Moodle*, foro, videoconferencia, *WhatsApp*, etc. En este sentido, las y los docentes de PHA no siempre tomaron las mismas decisiones, fueron probando diferentes alternativas, dejando alguna de lado y focalizando en otras según la experiencia en la emergencia. Por otro lado, estaban las actividades semanales, donde las y los docentes podían elaborar y personalizar las consignas que les proponían a las y los estudiantes de sus comisiones. De esta manera, focalizar en otros modos de acercarse y conocer la historia, de leer el libro de la materia, de empatizar con la experiencia de los actores sociales a través de las fuentes, de construir relaciones entre el pasado y el presente. Pasemos, entonces, a ver ahora con más detalle cómo las

prácticas de las y los docentes entraron en juego con el diseño del aula virtual de PHA.

3.1 El perfil de las y los docentes de PHA

Para trazar el perfil de los y las docentes de PHA y realizar una primera aproximación a sus experiencias, diseñamos y realizamos una encuesta virtual con el formato de *Google forms*. Las preguntas apuntaban a identificar algunas características de las y los profesores en relación con dos aspectos: uno general, referido a la trayectoria docente, y otro particular, sobre su experiencia en las clases virtuales de emergencia de PHA. Así, durante los meses de agosto y septiembre de 2021, la encuesta circuló por email y *WhatsApp* para ser respondida, finalmente, por 31 docentes que representan, aproximadamente, más del 50% de los y las integrantes de la materia.

El perfil que se desprende de la encuesta es el de un cuerpo docente integrado en su gran mayoría por profesoras y profesores de Historia, en un 70%, y en menor medida, un 30%, por docentes de diversas carreras de las Ciencias Sociales —Cs. de la Comunicación, Cs. Políticas, Cs. de la Educación, Antropología, Sociología y Relaciones del Trabajo—. Además de la formación de grado, un alto número, el 87%, había realizado algún tipo de estudio de posgrado. En cuanto a la edad y los años dedicados a la docencia, en su mayoría, más del 60%, de las y los docentes que respondieron la encuesta superaban los 40 años de edad, lo que no necesariamente se traduce en una misma cantidad de años dedicados a la labor docente. En este punto, las respuestas fueron más heterogéneas: el 21% tenía menos de 5 años de experiencia, otro 21% tenía entre 6 y 10 años, un 30% entre 11 y 15 años y el 28% restante más de 16 años de experiencia. En lo que refiere específicamente a su trayectoria en el dictado de la materia PHA, el 24% expresó tener 10 años de docencia, el 18% 6 años, y un 21% solo 1 año. También se preguntó sobre las experiencias previas vinculadas a la enseñanza a través de entornos virtuales. Al analizar las respuestas, identificamos un universo donde la mayoría no tenía experiencia enseñando de forma virtual (69,7 %). En cuanto a su disponibilidad de dispositivos y conectividad, que exigía el dictado de clases virtuales de emergencia, la mayoría manifestó contar los necesarios para desempeñar su tarea en ese contexto. Los rasgos identificados permiten decir que no se trataba de un grupo totalmente homogéneo en cuanto a su formación y experiencia docente.

Las preguntas realizadas en relación con el aula virtual de PHA giraron en torno a los dos ejes que identificamos como aquellos cuyo análisis permitía aproximarnos a ciertas particularidades de las prácticas de las y los docentes durante la virtualización de emergencia: la comunicación con los y las estudiantes y las actividades semanales.

La gran mayoría de las y los docentes de PHA privilegiaron los medios de comunicación propuestos por la coordinación de la materia, es decir, el email y el foro. Todas las personas encuestadas han utilizado la mensajería interna, aunque la mitad pocas veces, lo que nos muestra

que las y los docentes de PHA experimentaron con las aplicaciones que les brindaba la plataforma *Moodle*. Menos parejos resultaron las respuestas en relación con el uso del *WhatsApp*, ya que la mitad de las y los encuestados nunca utilizó este medio para establecer comunicación con las y los estudiantes. Por último, las videoconferencias estuvieron presentes en la experiencia de la virtualización de emergencia, ya que casi todos las utilizaron, pero las respuestas evidencian que hubo distintos niveles de intensidad. Avanzaremos en este aspecto con más detalle al analizar las dinámicas propuestas en estos espacios a partir de las observaciones de las aulas virtuales y las entrevistas a algunos docentes.

En lo que respecta a la utilización de las actividades semanales sugeridas por la coordinación, la mayoría manifestó haberlas utilizado con regularidad. Un 25,8% las utilizó siempre y un 61,33% casi siempre. Quienes las usaron pocas veces representan el 12,9%. En muchos casos, se realizaron modificaciones a las propuestas de la materia para ser implementadas en las comisiones.

Además, casi la mitad de los y las docentes expresaron que habían incluido en sus propuestas de trabajo otros materiales además de los sugeridos por la coordinación. Centralmente, estos contenidos referían a temáticas o dimensiones históricas que cada docente consideraba clave en el dictado de la materia, aunque, en menor medida, también se incorporaron materiales que permitieran enseñar diversas técnicas de estudio.

Las respuestas obtenidas nos dejaron la impresión de que los y las docentes habían procurado darles su propia impronta a las clases que estaban armadas en el aula virtual. Para avanzar en la investigación de esta cuestión, decidimos revisar la experiencia de tres docentes que habían manifestado en la encuesta seguir "pocas veces" las propuestas de las actividades semanales realizadas por la coordinación de la materia. Estas actividades semanales y obligatorias que tenían que realizar los y las estudiantes de PHA se pensaron originalmente para problematizar los contenidos desarrollados en la clase asincrónica; pero fueron en la virtualización de emergencia el anclaje del vínculo entre docentes y estudiantes, ya que a través de ellas las y los docentes podían seguir y acompañar las trayectorias de sus estudiantes. Es decir, se convirtieron en una de las particularidades de PHA en la emergencia.

Entonces, avanzamos en la observación sistemática de las aulas virtuales de estos docentes a lo largo de 4 cuatrimestres, focalizamos en las actividades semanales que proponían y las modalidades de comunicación que establecieron a través del foro³. Además, los entrevistamos con la intención de conocer los sentidos que guiaron a sus prácticas docentes.

3.2 Las prácticas docentes frente a la virtualización de emergencia

Durante el 2022, realizamos las entrevistas para terminar de reconocer y comprender las prácticas de las y los docentes de PHA en los años de virtualización forzada.

Vale destacar que más allá de sus apreciaciones, resulta interesante atender a cómo perciben y recuerdan su experiencia docente durante la virtualidad de emergencia.

"No sabía nada. Yo usaba la computadora como, siempre decía, como una máquina de escribir". Tomás es profesor de historia, tiene más de 50 años de edad y más de 20 años de experiencia docente en diferentes niveles del sistema educativo (universitario, terciario y secundario). Forma parte de la primera camada de docentes de PHA ya que empezó a trabajar en la universidad en el 2011.

"A mí lo que me preocupaba era esto de... ¿dónde estaban los profesores?" Martina, también es profesora de historia, tiene alrededor de 40 años y dicta PHA desde el 2012. Asimismo, cuenta con una amplia experiencia docente en nivel medio y superior. Por otra parte, ha realizado diversos estudios de posgrado.

"Una cosa que hago bien como docente es que soy bastante claro". Esteban es, de los profesores entrevistados, el más joven, tiene un poco más de 30 años, empezó a trabajar en la materia en el 2014. Previamente, no tenía mucha experiencia docente, aunque sí contaba con una amplia trayectoria académica y de investigación.

Los casos seleccionados compartían algunos rasgos. Por un lado, eran docentes con una formación de grado en Historia, que tenían una experiencia mayor a 5 años en el dictado de la materia en modalidad presencial y que nunca habían estado a cargo de instancias de enseñanza virtual. A pesar de ello, sus trayectorias docentes presentaban algunas diferencias. Martina y Tomás tenían experiencia como docentes tanto en nivel medio como superior; en cambio, Esteban solamente en la docencia universitaria. Por otro lado, ninguno de los tres apeló de manera sistemática a las videoconferencias como reemplazo de la clase presencial: Martina y Tomás realizaron encuentros sincrónicos, aunque recuerdan que participaban muy pocos estudiantes; Esteban directamente no utilizó este medio para comunicarse con las y los estudiantes. En su relación con las tecnologías también se observan diferencias. Mientras que Martina y Tomás manifestaron que el paso a la virtualidad les costó, Esteban vivió este tránsito con mayor naturalidad. Entonces, a partir de sus diferentes trayectorias y apreciaciones, nos proponemos reconstruir las experiencias de estos docentes que imaginaron y crearon propuestas de trabajo originales —en tanto y cuanto fueron únicas— en el marco del diseño del aula virtual de PHA en la emergencia. Profundizaremos en algunos aspectos: los propósitos de las actividades semanales, la vinculación con las y los estudiantes, el lugar de libro y el análisis de fuentes.

3.2.1 Los sentidos que guiaron las modificaciones de las actividades semanales sugeridas

Resulta interesante contrastar las dinámicas observadas en las aulas virtuales con las reflexiones que cada docente realizó de su propia práctica en el marco de la virtualización de emergencia.

Al observar las aulas a cargo de Martina se identifica un énfasis en el trabajo con las dimensiones política y económica, aunque también la identificación de actores sociales y el desarrollo de propuestas que apunten a la contextualización, el reconocimiento de cambios y continuidades y la multiperspectividad. Asimismo, se visualiza el desarrollo de propuestas de trabajo con fuentes de diverso tipo (escritas, iconográficas, cultura material). Por su parte, Tomás propone como actividades semanales ejercicios de lecto-comprensión de la bibliografía específica, generalmente bajo el formato de cuestionarios, que en unas ocasiones se deben subir al buzón de tareas y en otras compartir en el foro. Finalmente, Esteban parece mostrar un interés por la propuesta de actividades que permitan organizar información —proponiendo la elaboración de cronologías, cuadros comparativos, síntesis— pero también desarrollar otras habilidades —como la conceptualización o la elaboración de argumentos—. En los tres casos el foro se presenta como la principal instancia de comunicación, aunque en ese espacio cada docente adopta un estilo propio. Así, mientras Tomás utiliza el foro exclusivamente para comunicar por escrito indicaciones de trabajo y aclaración de dudas, Esteban busca consolidar el foro como un espacio de intercambio de ideas entre el docente y sus estudiantes. Además de comentarios escritos, comparte videos de elaboración propia con la finalidad de explicar temas y realizar devoluciones detalladas de las tareas. Por su parte, Martina utilizó en varias ocasiones el foro para la resolución de las actividades semanales. En algunos casos, abrió sobre un mismo tema varios foros enfocados en distintas dimensiones, principalmente políticas y económicas, dando la posibilidad de que los estudiantes eligieran en qué espacio intervenir. El foro fue también el canal privilegiado para hacer devoluciones, generar recapitulaciones y nuevas preguntas para seguir profundizando el abordaje de los contenidos.

Al ser consultado sobre el motivo por el cual tomó la decisión de elaborar sus propias consignas, Tomás reflexionó que, ante la variedad de posibilidades y la novedad que para él representaba la enseñanza virtual, prefirió optar por un tipo de actividades donde consideraba tener mayor pericia y en las cuales, a pesar de su escaso manejo de los recursos tecnológicos, él podría realizar un aporte. En este sentido, sus actividades replicaron, de cierto modo, prácticas que ya habían probado su efectividad en una instancia presencial.

Por su parte, Esteban explicó que, en algunos casos se trató de pequeñas modificaciones a las consignas propuestas por la coordinación de la materia con la finalidad de lograr una redacción más clara de la consigna, pero que en otros su intención fue jerarquizar ciertos contenidos, en particular, los vinculados con el eje económico. De este modo, su intención fue marcar un recorrido a seguir en el trabajo con los recursos ofrecidos en el aula.

Porque en la virtualidad, por ahí puede dar la ilusión de que como tenés muchos recursos podés abordar todo. Pero lo cierto es que no se si es tan

posible eso. Por ahí mi voluntad era eso, jerarquizar algunos contenidos.

A medida que pasaron los cuatrimestres Esteban fue adoptando el parecer de que las actividades debían girar en torno a la lectura y escritura en relación con el libro de la materia. Él sostiene que las actividades diseñadas suponían una situación ideal en la que

El estudiante lee el libro, lo reconoce, puede reconocer que es lo importante del texto y a partir de eso puede elaborar un nuevo texto propio, explicando eso que entendió.

Así, las propuestas de escritura giraban en torno a la elaboración de respuestas a preguntas más o menos cerradas, la redacción de un texto a partir de palabras clave o a partir de información que los estudiantes previamente tenían que organizar.

Sé que es medio pesado pero muchas actividades la resolución involucraba escribir de algún modo, porque al fin y al cabo después les evaluamos eso, siempre tienen que terminar redactando algo.

A Martina, desde una mirada más global de la materia, le preocupaba que miles de estudiantes tuvieran las mismas consignas para responder, con el peligro de que circularan respuestas ya elaboradas entre los numerosos grupos de *WhatsApp* que habían surgido. A ella le inquietaba cómo ejercer la práctica docente en el contexto de virtualización de emergencia, pero también le preocupaba dónde “estaban” los estudiantes en un aula virtual que había reemplazado al aula presencial y cómo iban a afrontar la cursada. Las modificaciones que ella realizó de las actividades semanales, al igual que las de Esteban, tenían que ver con una jerarquización de contenidos, en su caso, en torno a las dimensiones políticas y económicas. También apeló al uso de recursos que, durante las clases presenciales, le habían dado buenos resultados. Su experiencia previa en el dictado de la materia la llevó a tomar decisiones en torno a qué contenidos priorizar y qué explicaciones enfatizar.

3.2.2 Rol docente y su resignificación en el marco de la virtualidad. Vínculo con los y las estudiantes

Una de las preocupaciones que tuvieron los y las docentes en el 2020 fue sobre cómo iban a desempeñar su rol en el contexto virtual y de pandemia. Así, por ejemplo, Martina manifestó en la entrevista que

...a mí lo que me preocupaba era esto de: ¿dónde estaban los profesores? La profesora en el campus, eso me preocupaba. Estaba todo tan armado, tan que parecía que se gestionaba solo, con tanto recurso ya preparado que yo me preguntaba eso: dónde los estudiantes van a encontrar a los profesores.

Los interrogantes pasaban por cuál era el lugar que iba a ocupar el docente y de qué maneras se iban a establecer las interacciones con sus estudiantes. ¿Cómo se iba a construir

un vínculo? ¿Por qué medios se iba a erigir el andamiaje para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La preocupación por comunicar de la manera más apropiada y efectiva llevó a que los y las docentes recurrieran a diferentes estrategias. En este sentido, trabajaron por conseguir una comunicación más cuidada, que, como Martina recuerda, implicó esfuerzo y tiempo.

esta simpatía que hay que tener en el foro, lleva tiempo armar esos correos o devoluciones amables, las palabras precisas, que no se entienda, ¿no? Eso fui dándome cuenta del tiempo que llevaba eso, me costó.

Esteban sostiene que se preocupó por comunicarse con sus estudiantes de manera clara. En sus correos electrónicos incorporó palabras en negritas, separó párrafos y trató de que la comunicación fuese lo más sencilla posible. A Esteban le preocupa que en la virtualidad no podía "dar la cara" de la misma forma que en la presencialidad. Intentando establecer una mayor cercanía y hacer más amena la cursada, comenzó a elaborar videos y subirlos a *YouTube*. En sus palabras, lo que buscaba era

mostrarme y que asociaran también la materia, porque la figura del docente te llena de sentido la materia y le da como a las cosas otro tono, eh... así que se me ocurrió desde el vamos hacer videos.

La imposibilidad de compartir un espacio físico, y la tensión entre la comunicación oral y la escrita, estuvieron presentes en las preocupaciones de Esteban:

me parece que se pone en juego algo más original al hablar y conexiones que por ahí son muy difíciles de hacer en el papel, sobre todo pensando en una producción para los estudiantes y que uno sí puede hacerlas oralmente y que pueden funcionar de otro modo.

Por su parte, Tomás fue más tajante en su parecer. Él considera que "nada reemplaza a la clase presencial". La comunicación, tanto verbal como no verbal, permite otro tipo de intercambios que la virtualidad condiciona.

El contacto, el contacto. El ver al estudiante, el ver que te hace preguntas, el ver al estudiante que está por hacer una pregunta y no la hace. Yo le pregunto dígame, dígame, si no entiende dígame. Estamos acá, es una universidad esto.

Aunque, como dijimos, ninguno de los docentes entrevistados tenía experiencia en el dictado de clases virtuales, la preocupación que observamos por encontrar formas efectivas de comunicación con los y las estudiantes puede relacionarse con el perfil institucional de la UNAJ. En este sentido, Martina nos dice

cuando empecé acá en la Jauretche, como que empecé a prestarle mucha más atención a todo eso de... bueno, ayudar, o a que sostengan sus trayectorias, como esa cosa como del vínculo. Entonces después, pasamos al foro y al campus,

bueno, me fui dando cuenta de, qué se yo, tratar de sostener algo por ahí.

A pesar de la variedad de recursos que se habían incorporado en el diseño de PHA virtual, los y las docentes consideraron que su rol era clave a la hora de establecer mediaciones entre los materiales y los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Teniendo en cuenta, además, que se trata de una materia del Ciclo Inicial, el oficio de estudiante universitario no se podía presuponer como adquirido y cobraron relevancia las preocupaciones en torno a cómo comunicar de manera clara y efectiva.

3.2.3 El lugar del libro en la propuesta de enseñanza y en las actividades semanales

A partir de la información recopilada en la encuesta, se volvió evidente que el libro/manual de la materia había ocupado un rol destacado en relación con el abanico de recursos digitales ofrecidos en el aula del campus virtual. Esta impresión fue corroborada en las entrevistas presenciales. Esteban afirma que

...el libro es el principal insumo que tienen los estudiantes, mi apuesta es a que estudien con eso, no con videos como dicen o con resúmenes de otro lado, con ese insumo que es el que nosotros le damos.

La mirada de Esteban es compartida por Tomás

No quiero exagerar, pero fue fundamental. Fue fundamental, fue el 75%. Lo demás, bueno el audio clase si fue fundamental, la imagen interactiva fue fundamental, que investiguen fue fundamental, pero, en relación a las actividades, yo usé el libro.

Al momento de seguir interrogando a Tomás sobre por qué le daba tanta importancia al libro, se advierte que a él le preocupa que los estudiantes buscan información en otros lugares, como en internet, y terminan poniendo atención en cosas que no son relevantes. En cierto modo, las entrevistas revelaron que el libro, al ordenar la información, establecer jerarquías temáticas y desarrollar conceptos, era visto como un recurso clave para organizar el estudio de la materia.

En las modificaciones que Martina y Esteban realizaban a las actividades semanales sugeridas, encontramos en muchos casos la incorporación más explícita del libro. En varias oportunidades se buscaba identificar más claramente los ejes económico y político, siguiendo la organización de las secuencias explicativas del manual. En otros casos, se procuraba profundizar algún concepto que aparecía desarrollado en el libro o en alguno de los textos académicos sugeridos

3.2.4 Propuestas de análisis de fuentes. Complejidades y dificultades en la enseñanza con fuentes en el marco de la virtualidad

El análisis de fuentes históricas con sentido didáctico ha sido ampliamente utilizado en la enseñanza presencial y también tuvo su espacio en la experiencia virtual. Paula

González [11] data en torno a la reforma educativa de la década de 1990 la introducción de este tipo de actividades en la enseñanza de la historia:

introducción de nuevos materiales, ponderación de trabajos de indagación por parte de los alumnos, inclusión de contenidos procedimentales y principios explicativos, utilización de fuentes (escritas, visuales, orales) con sentido interpretativo (...). Hacia el siglo XXI, estos cambios se intensificaron y se profundizaron por el impacto de las TIC [11]

En este sentido, muchas y muchos docentes encuentran en el trabajo con fuentes un modo de diferenciar el pasado en sí de su reconstrucción historiográfica, así como la labor de las y los historiadores a partir de la reconstrucción mediante indicios, de contrastación entre diversos discursos y del análisis de las distintas evidencias. Es en este sentido que en el aula virtual de PHA estaban presentes las fuentes históricas, aunque no siempre se privilegió esta dinámica en las actividades semanales.

La observación del aula de Esteban muestra que trabajó poco con fuentes durante la virtualidad, entre dos y tres veces por cuatrimestre. Las actividades semanales se encontraban cada vez más centradas en lo que él consideraba los ejes temáticos más relevantes de la materia, aunque reconoce que antes de la pandemia había armado un cuadernillo con una selección de fuentes que trabajaba de manera presencial semana a semana.

yo hacía una cosa muy dialogada del análisis de la fuente, ver la imagen y volver a preguntar y volver a preguntar. Ese intercambio no lo podía hacer, creo que ni haciendo un *Zoom* hubiese funcionado. Pero entonces, como que sentí que las usé menos. Bueno ese material que tenía preparado diría que use muy poco. Más bien use algunas cosas, intente, por ejemplo, algunas veces utilicé algunas imágenes del libro, hice algunos ejercicios con imágenes del libro, fotos que había.

Él entendió que la dinámica previa de trabajo con fuentes no se podía reproducir de la misma manera en la virtualidad, aunque ensayó, por ejemplo, en un video reproducir algún tipo de estas dinámicas, pero la experiencia de la virtualidad lo llevó a ir dejándolas de lado. No solo los usos sino los sentidos con que incorporaron las fuentes a la propuesta de trabajo fueron resignificados en la virtualidad. Martina, quien también apeló al trabajo de fuentes, buscó adecuar una práctica previamente probada en la presencialidad al contexto de la virtualidad.

A mí me gusta trabajar con fuentes. No me acuerdo ya si en todas las actividades les puse fuentes o no, pero a mí me gusta, me parece que es lo que hace pensar, lo que hace problematizar los temas del libro, todo lo que se da. Y que puede despertar la creatividad, no sé... Creo que siempre traté más o menos de trabajar con fuentes.

Para ella las fuentes ayudan a problematizar y a desarrollar un pensamiento más creativo, porque obligan a

que se reponga el contexto, para que se pueda ver lo que hay ahí, o sea, ver con un poco más de profundidad, relacionar con otros problemas, es como que tienen que estar acompañado...

Además, desde su mirada, el trabajo con fuentes dificulta el plagio porque "En la virtualidad siempre estaba el fantasma de: se copian todo de internet, entonces...". En este caso, el uso de fuentes no se relaciona tan solo con una intencionalidad didáctica, sino también con una preocupación por evitar las prácticas de copiar y pegar, tan sencillas de realizar en el formato virtual, y apuntalar la elaboración original de los estudiantes.

En uno de los foros, Martina escribió a sus estudiantes:

El trabajo con fuentes es importante en PHA, hay que ver quién habla, desde qué perspectiva, qué nos dice la fuente de lo que pasó y de la mirada de quien habla.

El trabajo con fuentes históricas aparece, en este sentido, apoyando el abordaje de la Historia desde la multiperspectividad. Se da, sin embargo, una situación en cierta forma contradictoria que se desprende tanto del relato de Martina como del de Esteban: mientras que el aula virtual ofrece multiplicidad de recursos y fuentes primarias, la modalidad de clases asincrónica parece dificultar las mediaciones docentes necesarias para que los estudiantes puedan profundizar su proceso de aprendizaje interpretando fuentes.

Respecto del análisis de fuentes, Martina sostiene que

tienen que estar acompañado y para que se reponga el contexto, para que se pueda ver lo que hay ahí, o sea, ver con un poco más de profundidad, relacionar con otros problemas

En este sentido, según la docente, la virtualidad hacía más difícil este acompañamiento

En la clase [presencial] es un momento lindo de la clase. Se puede hablar, se puede relacionar, y eso bueno, en la virtualidad no está.

Conclusiones

Al principio de este trabajo recuperamos las categorías que Maggio elaboró para describir las clases universitarias en pandemia en términos generales: el "poner a disposición" y la "sincronicidad". Luego de analizar las características del aula virtual de PHA y las prácticas docentes observamos que, para el caso estudiado, estas dos categorías no resultan pertinentes, aunque nos sirven como contrapunto para observar la especificidad de la propuesta de PHA en general y de algunas de las prácticas docentes observadas, en particular.

Si bien el aula virtual implicó "poner a disposición" materiales para los estudiantes, éstos estaban secuenciados clase a clase y eran el resultado de una cuidada curaduría previa. Incluían tanto el libro/manual de la materia, con una propuesta de lectura lineal, como otros recursos que combinaban múltiples lenguajes (visual, audiovisual y sonoro), requiriendo habilidades de lectura multimodal y conectiva. Los recursos estaban acompañados por consignas para guiar su lectura y, en el caso de los documentales, eran recortes breves que apuntaban a un tema muy específico.

En cuanto a la "sincronicidad", esta no estaba contemplada dentro de la propuesta de la materia, aunque se ensayaron algunas instancias sincrónicas en la emergencia. Si bien algunos docentes hicieron videollamadas, estas no fueron el eje de la propuesta didáctica, sino un recurso más. Las brechas tecnológicas y de conectividad eran una de las razones por las cuales desde la coordinación se había desestimado la sincronicidad.

Los desafíos relacionados con la necesidad de que las y los docentes pudieran rápidamente adecuar sus prácticas al entorno virtual también fueron considerados en el diseño de la propuesta. Teniendo en cuenta que Moodle es una plataforma que no resultaba intuitiva para quienes se acercaban a ella por primera vez, dadas las múltiples y variadas funciones que ofrece, desde la coordinación se buscó simplificar las intervenciones que cada docente podría realizar. Al asignarles el rol de "profesor sin permiso de edición" se acotó la posibilidad de intervenir en los contenidos y la disposición de los recursos y materiales en el aula virtual.

De este modo, la agencia de las y los docentes en la edición del aula virtual quedó reducida al espacio de los foros, donde abrían sus temas de conversación cada semana. En términos didácticos, sostener el foro como espacio de intercambio fue todo un desafío, sobre todo si se considera que allí la comunicación quedaba limitada, inicialmente, al lenguaje escrito. Más allá de esto, las y los docentes exploraron otros lenguajes digitales a través de la grabación de audios, de videos de producción propia y de la curaduría de materiales que fueron compartidos por medio de hipervínculos en el foro, e incluso por otros canales, como el email o el WhatsApp. En este sentido, podríamos afirmar que, al desligar a cada docente de la tarea de preparar los contenidos generales y armar el aula virtual, se generaron las condiciones para que se enfocaran en la búsqueda de mejores maneras de comunicar y diseñar las actividades.

Las y los docentes crearon sus propias estrategias para enseñar historia en la emergencia: recuperaron materiales, organizaron otros nuevos, imaginaron y elaboraron actividades que se apartaron de aquellas hechas por la coordinación de la materia. Todo ello implicó hacer un recorte de los temas, establecer propósitos y buscar las estrategias más adecuadas para comunicar sus intenciones. No obstante, fueron propuestas didácticas situadas que respondieron a la coyuntura de la emergencia y se acoplaron al diseño de la materia en el aula virtual, a los

tiempos asignados y las dinámicas de trabajo establecidas. La inspiración de estas actividades semanales fue la experiencia docente previa en general y de PHA en particular, conocer el perfil de estudiantes, los contenidos de la materia, los materiales de estudio, etc; así como las necesidades de las y los estudiantes que ingresan en la UNAJ. Por ello, en ninguno de los tres casos detallados implicó poner a disposición el contenido en PDF o suplir las dificultades de comunicación a través de videoconferencias, sino resolver la situación con lo que conocían, se sentían cómodos o suponían que funcionaría.

En este nuevo escenario, donde todo el tiempo estamos midiendo las experiencias en relación con lo que dejó la pandemia, nos parece oportuno detenernos y analizar qué pasó en la enseñanza universitaria. Hoy los discursos públicos y la realidad imponen un modelo híbrido, el cual no es posible concretar sin dedicarnos a investigar y debatir las prácticas de enseñanza en el nivel superior desde una perspectiva que jerarquice el enfoque pedagógico. Más aún si consideramos el perfil inclusivo de la UNAJ, las prácticas de enseñanza que llevan adelante las y los docentes —así como las reflexiones que realizan sobre ellas— tienen un rol clave en el proyecto de universidad que construiremos en los próximos años.

Notas

¹ La expresión clases virtuales de emergencia se empleó para nombrar la modalidad a distancia que asumió el dictado de clases en todos los niveles de la enseñanza en el marco de las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio, que se tomaron como respuesta a la emergencia sanitaria originada por la Pandemia de COVID-19, sin que hubiera un diseño previo ni una planificación para la modalidad no presencial.

² Encuesta realizada a docentes de PHA durante el 2do cuatrimestre de 2021.

³ No accedimos a los correos electrónicos que los y las docentes intercambiaron con las y los estudiantes, por lo cual un aspecto importante de la experiencia queda fuera de las posibilidades de esta investigación.

Referencias

[1] A. Ezcurra, *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS-IEC.2011

[2] CONEAU, (2023, mayo) Informe de evaluación externa n° 84 [on line] Available: http://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/84_Jauretche.pdf

[3] M. Maggio, (2020). "Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación". *Campus Virtuales*, Vol. 9 no. 2, pp. 113-122.

[4] I. Dussel, P. Ferrante, D. Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. CABA: UNIPE - Editorial Universitaria, 2020
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

[5] A. Almirón [et.] "Entre lo institucional y lo individual: tensiones que interpelan al docente en su desarrollo profesional. Miradas cruzadas de la historia y la matemática", en Actas de las V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, Buenos Aires, 2016, pp. 710-717

[6] M. Lescano & D. Quiroga. "Enseñanza de la historia. la experiencia de la universidad nacional arturo jauretche". Revista Experiencia Docente, Vol. 6, No, pp. 65-73, 2019

[7] M. Lescano & D. Quiroga "Dictadura y desaparecidos desde la mirada local. Una experiencia de enseñanza de la historia reciente de Florencia Varela". *Actas y Comunicaciones UNGS: IV Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense -I Jornadas de Historia Reciente de la Provincia de Buenos Aires*, G. Ballester & A. Torres, Comp. Los Polvorines: UNGS, 2019, pp. 159-172

[8] M. Lescano, B. Pereyra y Quiroga, D. *Historizar el libro/manual de PHA. Cambios y continuidades en las interacciones de los y las docentes de PHA*. Póster presentando las III° Jornadas de Investigación. Florencia Varela, Argentina, noviembre 2022

[9] M. Albarello, *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. CABA,: Ediciones Ampersand, 2019.

[10] B. Angelis, M. Gergich, y A. Imperatore, A. "Materiales didácticos en construcción: una historia posible frente a los desafíos de la Web 2.0". En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, Sevilla: Universidad de Sevilla, Gabinete de Comunicación y Educación, 2010, pp. 1-15

[11] M. González, "La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas", *Sociohistórica*, (37), e005, pp. 1-15

Daniel Oscar Quiroga

Alsina 1586, 4to 18

CABA

Argentina

gdani81@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9949-7791>

Mariana Paula Lescano

Profesora /Licenciada en Historia y Especialista en Tecnología Educativa educativa. Adjunta en la materia Problemas de Historia Argentina (IEI-UNAJ). Forma parte del proyecto de investigación "Recursos digitales en la enseñanza de la historia y de la matemática en los inicios universitarios: un estudio de las prácticas docentes en entornos virtuales". Dir. Leonardo Luppanici. Programa de Estudios Didácticos. Instituto de Estudios Iniciales. 2021-2023.

Bárbara Pereyra

Profesora de Historia y Especialista en Tecnología Educativa. JTP de la materia Problemas de Historia Argentina (IEI-UNAJ). Forma parte del proyecto de investigación "Recursos digitales en la enseñanza de la historia y de la matemática en los inicios universitarios: un estudio de las prácticas docentes en entornos virtuales". Dir. Leonardo Luppanici. Programa de Estudios Didácticos. Instituto de Estudios Iniciales. 2021-2023.

Daniel Oscar Quiroga

Profesor /Licenciado en Historia. JTP de la materia Problemas de Historia Argentina (IEI-UNAJ). Forma parte del proyecto de investigación "Recursos digitales en la enseñanza de la historia y de la matemática en los inicios universitarios: un estudio de las prácticas docentes en entornos virtuales". Dir. Leonardo Lupinacci Programa de Estudios Didácticos. Instituto de Estudios Iniciales. 2021-2023.

Información de Contacto de los Autores:

Mariana Paula Lescano

Don Bosco 3780 "a"

CABA

Argentina

marianapaulalescano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9988-4608>

Bárbara Pereyra

Rafaela 3936 2 A

CABA

Argentina

barbarap1982@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0116-7426>