


# BREVE GUÍA PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA

**Profa. Iris Caramés Beltrán**

 <https://orcid.org/0000-0002-4962-6202>

Montevideo, Uruguay. Mayo de 2020

Licencia: [Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

Publicado en <https://iriscarames.blogspot.com/>

# **BREVE GUÍA PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA**

## **INTRODUCCIÓN**

La finalidad del presente material es colaborar con el cuerpo docente, especialmente, de enseñanza secundaria y terciaria. Trata de responder a las necesidades manifestadas por los colegas en diferentes medios y en una encuesta realizada entre el 8 y el 16 de abril de 2020, cuando se consolidó la modalidad a distancia para suplir la presencialidad debido a la emergencia sanitaria.

Se estructura en tres capítulos y un anexo. El primero, resume las diferencias entre presencialidad y no presencialidad y presenta posibles escenarios para la enseñanza semipresencial. El segundo, describe el aula en línea como espacio de encuentro para enseñar y aprender, y las funciones social, técnica y organizativa del docente en entornos en línea. El tercer capítulo refiere a los contenidos, las actividades, las formas de evaluación en entornos tecnológicos y describe, también, la función académica. En el ANEXO, se brinda información sobre portales y recursos educativos, tutoriales útiles y otros sitios para facilitar la labor docente.

Quien suscribe agradece profundamente la colaboración de los colegas cuando, a través de la encuesta referida, expresaron las dificultades que enfrentan y las formas de resolverlas.

Mayo de 2020

Prof. Iris Caramés Beltrán

Montevideo, Uruguay

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | <b>2</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  | <b>5</b>  |
| Enseñanza presencial, semipresencial y en línea                                | 5         |
| 1. Enseñanza presencial  | 5         |
| 2. Enseñanza en línea  | 6         |
| 3. Enseñanza semipresencial  | 9         |
| Referencias bibliográficas del Capítulo 1                                      | 13        |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  | <b>15</b> |
| El aula en línea y las funciones social, técnica y organizativa                | 15        |
| 1. El aula en línea  | 15        |
| 2. La función social, organizativa y técnica                                   | 16        |
| 2.1 Función social   | 17        |
| 2.2 Función organizativa y técnica   | 17        |
| Referencias bibliográficas del Capítulo 2                                      | 19        |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  | <b>21</b> |
| Contenidos, actividades y función académica                                    | 21        |
| 1. Contenidos  | 21        |
| 2. Actividades   | 22        |
| 2.1 Las Ayudas   | 24        |
| 2.2 Actividades de evaluación  | 25        |
| 2.2.1 Rúbricas de evaluación   | 26        |
| 2.2.2 El portafolio digital  | 28        |
| 3. Función académica   | 28        |
| Referencias bibliográficas del Capítulo 3                                      | 31        |
| <b>ANEXO</b>   | <b>34</b> |
| 1. El acceso a un espacio tecnológico para enseñar y aprender                  | 34        |
| 2. Tutoriales  | 35        |
| 3. Aplicaciones para crear actividades y rediseñar el aula                     | 36        |
| Aplicaciones educativas para el aula   | 36        |
| Cinco herramientas para crear murales digitales                                | 36        |
| 14 aplicaciones para el aprendizaje al momento de enseñar                      | 36        |
| 25 herramientas TIC para el aula de Ciencias naturales                         | 36        |
| 20 herramientas TIC para las clases de Física y Química                        | 36        |
| 20 aplicaciones para usar en Educación Física                                  | 36        |
| 20 herramientas TIC para la clase de Música                                    | 36        |
| Diez blogs de Educación plástica y visual con cientos de ideas para tus clases | 36        |
| 24 herramientas TIC para el aula de Ciencias sociales                          | 36        |

|  |    |
|--|----|
| 4. Algunos sitios con contenidos académicos        | 36 |
| 5. Portales educativos                             | 37 |
| 6. Sitios para consultar, crear y recrear rúbricas | 37 |
| 7. Códigos QR                                      | 37 |
| 8. Los Recursos Educativos                         | 37 |
| Referencias bibliográficas del Anexo               | 38 |

## **CAPÍTULO 1**

### **Enseñanza presencial, semipresencial y en línea**

Tener presente las diferencias entre educación presencial, no presencial y semipresencial facilita al docente la toma de decisiones sobre la forma de presentar los contenidos, el diseño de las actividades de enseñanza y de evaluación, el seguimiento y apoyo a los aprendizajes y la organización de los tiempos para lograr los objetivos, entre otras cuestiones que serán abordadas en este documento.

Estas decisiones se transforman en estrategias de enseñanza que parten de las preguntas que nos hacemos cada vez que planificamos un curso: qué, para qué, por qué y cómo enseñar los contenidos disciplinares (Anijovich y Mora, 2009) y no son privativas de una u otra modalidad de enseñanza. Sin embargo, las diferencias entre presencialidad y no presencialidad, así como las características de la semipresencialidad, hacen que las respuestas a esas preguntas sean diferentes y más complejas. La formación docente inicial y nuestro compromiso profesional han permitido resolver algunos de sus desafíos y, a la vez, reflexionar sobre las estrategias ya implementadas y a implementar en futuros escenarios. Para profundizar en ellas, o para resignificarlas, caracterizaremos cada una de estas modalidades.

#### **1. Enseñanza presencial**

La educación presencial, circunscripta a un espacio físico y organizada temporalmente, demanda una asistencia regular, de parte de estudiantes y docentes, a un edificio preestablecido, en una jornada que dura entre 4 y 6 horas reloj (depende de la institución y del programa) durante, al menos, 5 días a la semana y en el correr de 9 de los 12 meses del año, aproximadamente. En enseñanza secundaria y terciaria, cada jornada, a la vez, contiene una grilla horaria que define la hora de inicio y de finalización de la clase-asignatura según año y grupo, y que organiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, los docentes planificamos las clases (los encuentros presenciales) según los grupos y niveles. A la vez, los estudiantes cumplen con las actividades propuestas a partir de las pautas que damos. Es una modalidad signada por la permanente toma de decisiones antes, durante

(sincrónicamente) y después de cada encuentro, que insistimos, se da en un mismo espacio físico y en un tiempo determinado.

Si bien la autonomía del estudiante frente a sus aprendizajes se ha incluido, en mayor o menor grado, en las prácticas presenciales de enseñanza, el profesor sigue siendo una figura central. La oralidad es la modalidad por excelencia para la interacción, tanto para la enseñanza y el aprendizaje, como para la comunicación social relacionada o no con los contenidos a enseñar y aprender. Cabe consignar que pueden darse otras modalidades de producción y de recepción de mensajes -escrito o audiovisual- pero, en general, estos funcionan como recursos para profundizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de contenidos y procedimientos, según cada asignatura.

## **2. Enseñanza en línea**

En contraposición, la educación a distancia es un proceso formativo que utiliza como soporte diversos medios de comunicación, especialmente asíncronos. La modalidad empleada para la comunicación entre estudiantes y docentes es la escritura en diversos géneros discursivos<sup>1</sup>: foro, chat y correo electrónico, entre otros (Durán Rodríguez, 2015). Los contenidos y las tareas (que tienen como finalidad aprehenderlos) deben planificarse y presentarse con bastante antelación para que todos los estudiantes, que se ubican en tiempos y espacios diferentes, accedan a ellos, los lean, y puedan resolver las actividades en plazos prudenciales. Luego, deberán registrarlas, en general, por escrito, para que su profesor las corrija y les haga la devolución que, seguramente, también se hará por escrito.

La educación a distancia está signada por la permanente toma de decisiones del profesor antes y después de cada actividad propuesta, y de una muy cuidadosa publicación para evitar confusiones innecesarias en los estudiantes. Estas confusiones, que en la presencialidad pueden resolverse en minutos, en la no presencialidad deben evitarse lo más posible. De ahí que se requiera de una atenta selección de los contenidos a aprender, de los formatos elegidos para presentárselos a los estudiantes y de la redacción meticulosa de las consignas para una efectiva apropiación de los mismos en función de las actividades que deberán, también, planificarse puntillosamente.

---

<sup>1</sup> Algunos teóricos los denominan "géneros textuales".

Si bien esta modalidad permite la sincronía con el uso del chat o de la videoconferencia, son también fundamentales las decisiones tomadas antes de esos encuentros síncronos<sup>2</sup>. Respecto del uso de videoconferencias, deberá dosificarse y planificar coordinadamente, puesto que suplir las clases presenciales por esta vía puede ser perjudicial para promover aprendizajes efectivos. La enseñanza a distancia no suple la presencial, sino que tiene otras dinámicas que debemos conocer para generar interacciones significativas para enseñar y para aprender.

Como puede deducirse, la lectura y escritura son fundamentales para que haya una efectiva interrelación entre los contenidos a enseñar y aprender, y las evaluaciones de los aprendizajes. La oralidad, en la presencialidad, y la escritura, en la modalidad a distancia, son los modos **predominantes**<sup>3</sup> y aunque haya otros, estos se verán subordinados a aquellos, respectivamente.

Como plantea Tarasow (2014), distancia y separación del docente con sus alumnos y de los alumnos entre sí son los elementos que definen la educación a distancia y por ello, ha sido considerada como una solución para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje a estudiantes que están dispersos geográficamente y que no disponen de las redes de las instituciones convencionales, como sucede hoy debido a la emergencia sanitaria provocada por el COVID 19.

Es de orden explicitar que, desde el surgimiento de la educación a distancia, la tecnología<sup>4</sup> fue considerada como el puente para unir al profesor con los estudiantes y a estos con los contenidos a aprender. Pero, desde que se instauró la web 2.0<sup>5</sup> no solo es un puente, sino también un espacio muy potente para la construcción social del conocimiento a partir de la interacción entre pares, las fuentes de información y el accionar del docente (Tarasow, 2014). Las TIC habilitan repensar la educación a distancia como un espacio de encuentro en

---

<sup>2</sup> En la enseñanza a distancia, la estructuración de los encuentros síncronos es más rígida y pautada. Si bien en la presencialidad, la planificación es esencial, no requiere de tanta rigidez porque la comunicación cara a cara permite una comprensión de la situación que no depende solo de la comunicación lingüística.

<sup>3</sup> Hacemos especial énfasis en el término "predominantes", puesto que en las interacciones entre docentes, estudiantes y contenidos se combinan varios modos semióticos. La modalidad oral de la comunicación lingüística predomina en la presencialidad y la modalidad escrita en la no presencialidad. Si bien hay otras tan importantes como la oral y la escrita, partimos del entendido de que la comunicación lingüística puede hacerse efectiva en estas dos modalidades, tal como sostiene Níkleva (2008), sin dejar de lado la teoría multimodal del discurso de Kress y van Leeuwen (2001) que no solo hace referencia al código lingüístico, sino también al visual, al auditivo y a sus posibles combinaciones.

<sup>4</sup> "Tecnologías", "Tecnología", "TIC" y "Tecnologías de la información y comunicación" se emplean en este documento con el significado definido por Pedró (2012): conjunto de redes, dispositivos, aplicaciones y contenidos digitales que se utilizan tanto para comunicarse con otras personas como para obtener, producir o compartir información.

<sup>5</sup> Raffino (s/d): "Entendemos por web 2.0 al modelo de páginas Web que facilitan la transmisión de información, la interoperatividad y la colaboración entre sus usuarios, mediante un diseño centrado en sus necesidades".

línea en donde es esencial el diseño, la puesta en práctica y evaluación de un curso que se desarrolla a través de redes de ordenadores en donde los estudiantes interactúan en tiempos diferidos empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones (Area Moreira y Adell, 2009). Por ello, enseñar en línea requiere de estrategias diferentes a las empleadas en la presencialidad, pues, como ya se planteó, sus actores no se encuentran en las mismas coordenadas de tiempo y de espacio y sus interacciones están mediadas por las tecnologías. Asimismo, la planificación de las tareas, la elección del modo (o modos) en que se presentará el contenido, las interacciones docente - alumnos y la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje demandan más tiempo que el que se emplea en la enseñanza presencial.

Por otra parte, el estudiante también necesita más plazos para resolver los desafíos de un aprendizaje en línea. Es esencial tener presente esta característica para no recargarlo con actividades. Planificarlas, coordinadamente, entre, al menos, dos docentes, sin perder de vista los contenidos disciplinares y los objetivos de enseñanza, puede ser una estrategia para enseñar más y mejor, y también, para promover aprendizajes significativos. Si esa coordinación no es posible, habrá que repensar la dosificación de los contenidos y de las actividades para evitar la recarga cognitiva, la infoxicación y la frustración del estudiante que se encuentra en una modalidad nueva y que le demanda más tiempo para cumplir con sus obligaciones y, lo más importante, para que aprenda con sentido. Cantidad no es sinónimo de calidad y menos lo es en esta modalidad.

La función de organizar, en acuerdo con los docentes, y la de comunicar las instancias de aprendizaje de las diversas asignaturas y de los diferentes niveles de una institución educativa debería estar a cargo de los equipos directivos o de quienes cumplan esta función. Las redes sociales como *Facebook* o *Twitter* gestionados oficialmente (por directivos o por quienes los representen) colaboran para su difusión y suelen dar resultados, especialmente, para los que se desafilian más rápidamente del sistema. Pero es esencial que esta información difundida en las redes esté también publicada en la plataforma educativa puesto que es el entorno en donde se validan los procesos de aprendizaje. Hoy, la plataforma tecnológica de la institución suple al edificio. La comunidad, conformada por estudiantes, padres, equipo directivo, profesionales de docencia indirecta y directa, entre otros actores, se ha trasladado a un ámbito en línea tan válido como el edificio en la presencialidad. Tener esto presente potencia todas las interacciones que se llevan a cabo cuando de enseñar se trata.



### 3. Enseñanza semipresencial

En la literatura sobre la enseñanza con tecnologías, la semipresencialidad, como sostiene Barolomé (2004), aparece mencionada de diferentes maneras: modelo híbrido, educación flexible, blended learning, formación mixta, educación bimodal. Se la define, en general, como un modo de enseñanza que combina la presencialidad con la tecnología no presencial.

Se caracteriza por emplear estrategias y recursos de la presencialidad mezclados con los utilizados en la enseñanza en línea (Barolomé, 2004). Es importante destacar que no se limita a incorporar en los espacios en línea materiales impresos digitalizados, sino en aprovechar esos y otros materiales de calidad que ya existen en Internet a partir de actividades que promuevan la interacción de los estudiantes con esos contenidos. Para ello, Internet debe ser considerada como biblioteca, mediateca, editorial y medio de comunicación, así como también, se debería concebir al ciberespacio como un espacio educativo.

Asimismo, el uso de esta modalidad no implica enseñar o aprender más, sino enseñar de manera diferente para que se aprenda, también, de manera distinta (Barolomé, 2004). Cabe aclarar que, si bien el docente piensa en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, estos harán sus propios itinerarios, por ello es conveniente que, cuando se emplea esta modalidad, se generen actividades con objetivos de aprendizaje precisos, a partir de las teorías que mejor expliquen ese proceso de aprendizaje y con la elección de la tecnología que más se adecue (Barolomé, 2004).

Tanto en la enseñanza denominada a distancia (en línea) como en la semipresencial, además de aprender contenidos y procedimientos propios de una asignatura o de un área, el estudiante desarrolla habilidades para:

- la búsqueda, selección y valoración de información pertinente para los objetivos previstos,
- la aplicación de esa información a situaciones reales,
- el trabajo en equipo compartiendo y elaborando información,
- la toma de decisiones en base a informaciones contrastadas.

Claro que, para que puedan ser apropiadas significativamente, las consignas y las actividades propuestas por los docentes tendrán que considerarlas de manera transversal.

El desafío en esta modalidad está en cómo se mezclen las instancias presenciales con las instancias en línea para que sean verdaderas y significativas oportunidades para aprender, como sostienen Pankin et al (2012), puesto que se requiere de varias estrategias que las imbriquen (disertación, discusión, práctica guiada, lectura, juegos, estudio de caso, simulación), con diferentes modalidades (aula presencial o mediada por computadora), de manera síncrona o asíncrona y con distintos niveles de orientación (individual, grupal) según sea la actividad, los objetivos a alcanzar, etc.

La enseñanza semipresencial se ha desarrollado a partir del avance de las tecnologías. La presencia de dispositivos móviles con conexión a Internet extendieron los ambientes de enseñanza a otros contextos y el estudiante puede aprender en, con, de y desde cualquier entorno, en cualquier momento y desde cualquier lugar (Domínguez y Masana, 2012) lo que ha generado conceptos como “aprendizaje móvil” y “aprendizaje ubicuo”. Es pertinente tener muy presente que, para que se promuevan aprendizajes potentes a partir de la ubicuidad y movilidad de las tecnologías, el docente deberá planificar las actividades de enseñanza en función de las lógicas propias de los dispositivos.

Hay otra denominación que aparece con frecuencia cuando se habla de esta modalidad: “aprendizaje distribuido”. Este término deviene de la teoría de la cognición distribuida que pone de relieve la importancia del aprendizaje individual en relación con el de los iguales, con las herramientas, con los artefactos culturales y con las relaciones entre todos ellos en un escenario de enseñanza. Se considera un sistema que contribuye a la construcción del conocimiento tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Si bien el término “cognición” implica algo que reside dentro de una persona, la idea de “cognición distribuida” lo amplía para incluir a cada persona y a cada “cosa” en el entorno de la persona (Salomon, 2001). Esta teoría también da insumos para que se planifiquen las actividades de enseñanza con el fin de promover aprendizajes más potentes en función del contexto tecnológico en que se desarrolla

Consideramos pertinente aclarar que la modalidad semipresencial no es móvil, ubicua ni distribuida, sino que lo son los modos de acceder a las actividades de enseñanza y las formas de aprender, pero no de enseñar. A lo que sí contribuyen estos conceptos es a la

generación de escenarios de enseñanza que los tengan presentes. Como afirman Bernal y Martínez (2020), la semipresencialidad incluye diferentes estrategias de enseñanza, diferentes formas de entrega y diferente programación, tanto en el aula como fuera de ella, sin desconocer las individualidades de los sujetos que aprenden para favorecer el aprendizaje.

En resumen, esta modalidad denominada semipresencial, híbrida, flexible, mixta, bimodal demanda encuentros presenciales (con determinada cantidad de horas) y actividades en línea (Durán Rodríguez, 2015), donde existe, según la literatura sobre el tema, una concurrencia inherente de dispositivos tecnológicos con las características propias de la presencialidad. Para una efectiva enseñanza, ambos procesos requieren estar fusionados y vistos como una unidad, como una síntesis sumativa, integradora y sinérgica, como sostiene Turpo (2010). Al respecto, la siguiente tabla elaborada por este investigador revela que las prácticas educativas semipresenciales presentan diferentes denominaciones y connotaciones, pero responden a una misma configuración básica que aglutina la presencialidad y la virtualidad, lo que nos permite pensar y analizar las prácticas que hoy se vienen llevando a cabo en nuestro medio:

| <b>Escenarios</b>        | <b>Configuración</b>                         |
|--------------------------|--|
| <i>Blended learning</i>  | Mezcla virtual/presencial                    |
| Enseñanza semipresencial | Combinación virtual/presencial               |
| Educación bimodal        | Complementariedad virtual/presencial         |
| Educación a distancia    | Lo presencial es una extensión de lo virtual |

Tabla 5. Turpo (2010).Página 357.

En la situación de emergencia sanitaria, la semipresencialidad requiere tener bien claro que la asistencia de estudiantes en el aula estará regulada en función del distanciamiento físico necesario para minimizar el impacto del contagio del COVID 19, por ello, parecen ser cuatro<sup>6</sup> los posibles escenarios por los que deberíamos optar:

1. Los estudiantes deberán interactuar con los mismos contenidos y cumplir con las mismas actividades en sus casas que los compañeros que asistan presencialmente.

<sup>6</sup> La creatividad del docente es esencial para generar otros escenarios. Esta simplificación permite reflexionar sobre las estrategias que podrán ponerse en juego al haber alternancia en la asistencia presencial y no presencial.

2. En la presencialidad, se asesorará y se retroalimentarán las actividades realizadas en línea.
3. Las actividades presenciales serán iguales para todos y se emplearán las instancias en línea solo para la realización y envío de actividades.
4. Se compartirán los mismos contenidos y actividades utilizando aplicaciones que permitan la concurrencia presencial y en línea de los estudiantes.

La gran dificultad a resolver, en los primeros tres escenarios, es la alternancia de estudiantes, que afectará, naturalmente, los tiempos individuales y los del grupo como tal, ya sea en la interacción con los contenidos como en los ritmos de aprendizajes y su evaluación.

El cuarto escenario requiere de una muy buena conectividad y de la necesaria colaboración de otro docente para que sea efectiva la convergencia de lo presencial con la mediación tecnológica. Además, será fundamental limitar el tiempo del uso de las aplicaciones que permiten este tipo de comunicación, puesto que es contraproducente que el estudiante esté muchas horas asistiendo a clases por este medio. Coordinar entre docentes de distintas asignaturas esta forma de presencialidad asegurará menos tiempo de exposición y aprendizajes más significativos.

Solucionar estas cuestiones implica el análisis profundo de cada estrategia a adoptar y, especialmente, como ya se esbozó en párrafos anteriores, de la consideración de que las TIC - como sostiene Tarasow (2010)- trascienden el papel de auxiliar didáctico asignado en los inicios de la modalidad a distancia y permiten proponer una nueva dimensión para el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento.

En resumen, conocer y analizar las características de estas tres modalidades y los escenarios que surgen de la investigación de Turpo (2010) nos permiten visibilizar nuevas formas de interacción, de intervención pedagógica y de negociación y construcción de significados (Tarasow, 2010). Pensar en el espacio que proveen las tecnologías, sea cual sea la modalidad, nos interpela para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje, en donde siempre, se deberá asegurar el encuentro para enseñar y aprender.

## Referencias bibliográficas del Capítulo 1

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Bs. As.: Aique
- Area Moreira, M. y Adell, J. (2009). "E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales". En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe. pp. 391-424. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/216393113\\_E-Learning\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_en\\_espacios\\_virtuales](https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales)
- Bernal, S. y Martínez, J. (2020). "Aspectos pedagógicos para ambientes Blended-Learning". *Hamut'ay, Vol. 7, N°. 1*. pp. 60-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7367620>
- Bartolomé, A. (2004). "Blended learning. Conceptos básicos". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 23. pp 7-20. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/277262026\\_Blended\\_learning\\_Conceptos\\_basicos](https://www.researchgate.net/publication/277262026_Blended_learning_Conceptos_basicos)
- Domínguez, D. y Masana, E. (2012). "Aprendizaje Ubicuo y Ecosistemas Híbridos". *Novatica, No. 216*. pp. 40-45. Disponible en: <https://ssrn.com/abstract=2812648>
- Durán Rodríguez, R. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para fortalecer las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña. Disponible en <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/397710/TRADR1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Níkleva, D. (2008). "La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp 211 - 227. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110211A/18983>
- Pankin, J., Roberts, J., y Savio, M. (2012). "Blended Learning at MIT". Massachusetts Institute of Technology Repository.
- Pedró, F. (2012). "¿Nuevas oportunidades, nuevas políticas para América Latina?" En Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile: CEPAL, pp. 15-20.
- Raffino, M. (s/d). "Web 2.0". *Concepto de*. Disponible en: <https://concepto.de/web-2-0/>
- Salomon, G. (Coord). (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs As: Amorrortu
- Tarasow, F. (2010) "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?". *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT, Flacso Argentina.

Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en:

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

- -----(2014). “La educación en línea ya está en edad de merecer”. En Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (Coord). (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens. Ediciones / FLACSO Argentina.
- Turpo Gebera, O. (2010). “Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-julio 2010, Vol. 15, Núm. 45. pp. 345-370. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012507002.pdf>

## **CAPÍTULO 2**

### **El aula en línea y las funciones social, técnica y organizativa**

Como ha sido desarrollado en líneas precedentes, generar procesos significativos de enseñanza en línea requiere de un espacio en donde se produzca el encuentro para enseñar y aprender, y para ello, son fundamentales las interacciones entre docentes y estudiantes, entre estudiantes entre sí, y entre estos y los contenidos a aprender. En este capítulo, describiremos ese espacio de encuentro, el aula en línea, y algunas funciones del docente en esta modalidad.

#### **1. El aula en línea**

Area Moreira y Adell (2009) la definen como el espacio de encuentro compuesto por redes de computadoras en donde estudiantes y docentes interactúan en tiempos diferidos, empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. Si bien, en algunos casos, la decisión sobre la plataforma en donde se llevan a cabo esas interacciones es tomada por las autoridades de las instituciones educativas, su configuración sí depende de cada docente. Por ello, las actividades que se propongan, los diversos modos de presentar los contenidos a enseñar y las formas seleccionadas para interactuar son esenciales para potenciar ese lugar de encuentro.

Una de las maneras de configurar el aula es, como sostiene Tarasow (2017), emplear las funciones preestablecidas por el espacio tecnológico (foros, tareas, cuestionarios, glosarios, etc.) con una finalidad diferente y utilizar otras herramientas que no están presentes en la plataforma de uso. Para dar cuenta de este rol docente en los espacios en línea, el autor referido emplea la metáfora del profesor como hacker<sup>7</sup>: alguien que “desarma” algunas de sus funcionalidades para usarlas con otras finalidades y donde se combina el pensamiento pedagógico con el tecnológico. Cuando el docente se apropia de la dimensión instrumental del conocimiento, repensar el diseño del aula en línea será más sencillo y podrá centrarse en generar procesos de enseñanza y de aprendizaje potentes al deconstruir las

---

<sup>7</sup> Se considera a un hacker como “ todo individuo que se dedica a programar de forma entusiasta, o sea un experto entusiasta de cualquier tipo”. Aceptación tomada de Wikipedia. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Hacker>

herramientas preestablecidas y/o anexando otras, externas a ella. Por “dimensión instrumental del conocimiento” entendemos el conocimiento práctico y las estrategias de apropiación de hardware y software (Area Moreira, 2012). Puede ser adquirida por capacitaciones cortas, incluso, de manera autónoma, a partir de tutoriales de acceso gratuito. En el ANEXO de este documento, se ofrecen contenidos que permiten apropiarse de las herramientas de las plataformas educativas y de aplicaciones externas.

En resumen, cambiar la finalidad con las que fueron creadas las herramientas de la plataforma tecnológica y emplear aplicaciones externas a ella posicionan al docente como profesional de la educación sin atarse a diseños preestablecidos. La didáctica vuelve a tener un rol fundamental -desdibujado cuando las plataformas encorsetan sus decisiones- si el profesor se empodera de las herramientas en función de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no permite que la tecnología restrinja sus decisiones. Al respecto, sostiene Caldeiro (2014): “los recursos tecnológicos utilizados y la propuesta educativa en sí misma ejercen, de manera simultánea, una influencia significativa”, lo que pone en evidencia la necesaria experticia del docente al diseñar el entorno y ejercer la función de hacker.

Cabe consignar que la elaboración de actividades, los diversos modos de presentar los contenidos a enseñar y las formas seleccionadas para interactuar con los estudiantes también reposicionan a la didáctica disciplinar y son esenciales para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A continuación, describiremos dos de las formas de interacción. En el capítulo 3, nos detendremos en otra de las funciones y en la elaboración de contenidos y actividades de aprendizaje y de evaluación.

## **2. La función social, organizativa y técnica**

Las interacciones entre docente y estudiantes y entre estudiantes entre sí son fundamentales para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos. Al respecto, Coll (2008) afirma que la potencialidad mediadora de las TIC solo se hace efectiva cuando:

[...] son utilizadas por alumnos y profesores para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje.



En los párrafos siguientes, describiremos dos de esas mediaciones que llamamos, por cuestiones prácticas, función social y función organizativa y técnica (Llorente, 2006).

## **2.1 Función social**

La cumplen aquellos intercambios comunicativos entre profesores y alumnos, y entre los estudiantes entre sí que no están directamente relacionados con los contenidos, las tareas y las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Nos referimos a las presentaciones personales, la solicitud de información personal o general, saludos, despedidas, expresión de sentimientos y emociones, informaciones o valoraciones relativas a temas o asuntos extraescolares.

Identificar esta función facilita la gestión del aula porque permite organizar los intercambios en un espacio concreto para que sean fructíferos, tanto para estudiantes como para docentes. Es una tarea relevante en lo que respecta a la consecución del éxito de cualquier acción formativa a través de la plataforma, ya que minimiza situaciones que pueden producirse con un estudiante que se encuentra en soledad, trabajando con un dispositivo (PC, celular, tablet, notebook, etc.). Un foro social especialmente delimitado y el uso adecuado del correo y/o de mensajes individuales son las formas que, en general, dan resultado para que la función social se cumpla. En el ANEXO, se encuentran tutoriales para crearlos.

## **2.2 Función organizativa y técnica**

Esta función -compartida con la dirección del centro al que se pertenece y, en situaciones concretas, con los técnicos en informática- consiste en la verificación permanente de la presencia de los estudiantes inscriptos y de la frecuencia de su trabajo en la plataforma para evitar posibles desvinculaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es la que, en el caso de darse la desvinculación, habilita las acciones institucionales para que el estudiante retome su proceso. Hacer el seguimiento individualizado permite anticiparnos a una posible desafiliación.

Otra de sus características es la de apoyar al estudiante para que adquiera cierto dominio sobre las herramientas disponibles en el entorno: chat, correo electrónico, carga de archivos, etc. para evitar confusiones y posibles causas de frustración derivadas de un mal uso (Llorente, 2006). Para ello, se podrán emplear los tutoriales que los administradores de la plataforma proveen, entre otras opciones.

También es parte de esta tarea calendarizar el curso con pautas bien claras sobre los tiempos para cumplir con las actividades de aprendizaje. Gestionar los tiempos y comunicarlos claramente garantizan que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean efectivos. La calendarización es más útil si se organiza en equipo, con el conjunto de los docentes del grupo y sus adscriptos. Como ya se planteó en el Capítulo 1, es importante que este acuerdo se comunique oficialmente en el espacio público de la plataforma, pero también, si se cuenta con ellas, en las redes sociales institucionales. Habría, entonces, un doble registro: uno público, dirigido a toda la comunidad educativa y el de cada aula.

Para que pueda ser eficaz, el aula de cada docente necesita un espacio provisto con tutoriales sencillos, un foro para consultas técnicas y un calendario de actividades, que es una herramienta que casi todas las plataformas educativas poseen.

Asimismo, en el espacio institucional público, visible para todos los integrantes de la comunidad educativa, tutoriales de uso de la plataforma, el calendario con las actividades y un tablón de anuncios favorecerán la interacción y se podría hacer más efectiva la función técnica y organizativa. Respecto de los tabloneros de anuncios, hay aplicaciones de la web 2.0 que pueden cumplir ese rol y a las que se puede acceder en el ANEXO.

## Referencias bibliográficas del Capítulo 2

- Area Moreira, M. y Adell, J. (2009). "E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales". En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe. pp. 391-424. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/216393113\\_E-Learning\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_en\\_espacios\\_virtuales](https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales)
- Area Moreira, M (2012). "La alfabetización en la sociedad digital". En Area Moreira, M, Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. pp 29 y ss. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica. Colección Fundación Telefónica, 20
- Caldeiro, G. (2014). *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología*. Tesis para obtener el título de Magíster en Procesos Educativos Medrados por Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/280575283\\_El\\_aprendizaje\\_en\\_red\\_y\\_el\\_trabajo\\_colaborativo\\_en\\_entornos\\_medrados\\_por\\_tecnologia\\_Tesis](https://www.researchgate.net/publication/280575283_El_aprendizaje_en_red_y_el_trabajo_colaborativo_en_entornos_medrados_por_tecnologia_Tesis)
- Coll, C. (2008). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades". En Carneiro, R, Toscano, J. y Tamara Díaz (2008). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. pp. 113-127. España: OEI- Santillana. Colección Metas educativas. Disponible en [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-ensenar-con-las-TIC\\_Educador\\_CITA\\_mayo2011-1.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-ensenar-con-las-TIC_Educador_CITA_mayo2011-1.pdf)
- Llorente, M. (2006). "El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta". *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 20 / Enero 06* . Disponible en [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16386/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16386/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tarasow, F. (2017) "Educación en línea, el diseño en línea como hackeo". pp 121 y ss. En Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (coords.) (2017). *Educación en la era digital*. Guadalajara: Pandora. Disponible en: [http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar\\_en\\_la\\_era\\_digital.pdf](http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf)
- Wikipedia (s/d). *Hacker*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Hacker>



## **CAPÍTULO 3**

### **Contenidos, actividades y función académica**

Como sostienen Anijovich y Mora (2009), enseñar supone tomar decisiones sobre la forma de presentar los contenidos, el diseño de las actividades de enseñanza y de evaluación, y el seguimiento y apoyo a los aprendizajes. En la enseñanza en línea, hay que tener presente que estas decisiones, tal como planteamos en el Capítulo 1, requieren de la escritura como modo predominante<sup>8</sup> para una efectiva interacción entre los contenidos a enseñar y aprender y para las evaluaciones de los aprendizajes. Esta característica determina que los contenidos y las actividades sean elaborados empleando el código lingüístico combinado con el visual y el auditivo en donde la función académica del docente es primordial. A continuación, desarrollaremos algunas de las características de los contenidos, de las actividades y de dicha función en entornos mediados por las TIC.

#### **1. Contenidos**

Son definidos como la multiplicidad de fuentes y datos que un docente necesita comunicar a sus estudiantes, o, dicho de otra manera, son el conjunto de materiales de distinta naturaleza que muestran o ayudan a los estudiantes a acceder autónomamente a los conocimientos, a los objetos de estudio según cada disciplina, como sostienen Area Moreira y Adell (2009).

Hay dos preguntas a responder a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar: cuáles serán y en qué formatos: texto escrito (word, odt, PDF), gráfico, audiovisual, multimedia. Es importante tener presente que los materiales digitalizados habilitan la presentación del mismo contenido a aprender en diversos códigos, lo que colabora con las modalidades sensoriales que, según la teoría de los estilos de aprendizaje, captan y organizan la información: visual o icónico, auditivo o simbólico, y el cinético o inactivo (Alonso, 2007).

---

<sup>8</sup> Como ya explicitamos en la nota N° 3, enseñar en línea requiere de interacciones entre docentes, estudiantes y contenidos en donde predomina la modalidad escrita para la comunicación lingüística (Nikleva, 2008) y los códigos visual y auditivo con sus posibles combinaciones, tal como plantea la teoría multimodal del discurso de Kress y van Leeuwen (2001).

La elección de estos contenidos de la infinita biblioteca y mediateca en que se ha transformado Internet requiere de un tiempo de búsqueda importante en función de su calidad disciplinar, requisito indispensable para garantizar el nivel académico de los aprendizajes. Así como en la presencialidad presentamos contenidos de calidad académica y empleamos, para comunicarlos, una variedad lingüística estándar, los materiales digitales seleccionados deberán contener rigurosidad disciplinar y presentación cuidadosa.

Acercar a nuestros estudiantes los contenidos disciplinares en diversos códigos (lingüístico, visual, auditivo, etc.) para promover múltiples conexiones y lecturas (Schwartzman y Odetti, 2011), y emplear las TIC como tecnologías intelectuales y estrategias de conocimiento (Martín Barbero, 1992) requiere de una búsqueda atenta y de una fina selección, pero también, de formas personalizadas de presentarlos, en función de las características del grupo y de las individualidades. Estas acciones posicionan al docente como curador<sup>9</sup> y autor de materiales digitales (Odetti, 2012), puesto que atesora recortes de información en una amplitud de modos semánticos y los combina para posibilitar el acercamiento a los contenidos disciplinares en diversos formatos que podrán responder, como ya se planteó, a los diversos estilos de aprendizaje. A esta técnica se le denomina *remix* y sitúa al docente como creador de materiales didácticos para entornos mediados por TIC (Schwartzman y Odetti, 2013). En el ANEXO, hay un conjunto de sitios para crear contenidos o recrear los que ya existen. Asimismo, se podrá acceder a un documento que desarrolla qué son los recursos educativos digitales.

A continuación, se describen las actividades y lo que hemos denominado “Ayudas”, que pueden ser útiles para la resolución de las tareas en línea. Se presentan, también, las actividades de evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje y se explican dos herramientas para evaluar y para, llegado el momento, acreditar los aprendizajes: las rúbricas y el portafolio digital.

## **2. Actividades**

Las actividades son las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes. Como sostienen Anijovich y Mora (2009), funcionan como instrumentos que

---

<sup>9</sup> El curador es quien selecciona el material para luego generar una estructura estética a través de la cual el público ve las obras de un artista. En el caso del docente, es quien selecciona y organiza los contenidos que provee Internet (Odetti, 2012).

estructuran los procesos de enseñanza en experiencias para la construcción de aprendizajes significativos<sup>10</sup>.

Son los objetivos que proponemos los que van a determinar las actividades para la aprehensión de contenidos y procedimientos según cada asignatura, y en función del conocimiento de cada estudiante y del grupo. Un aspecto importante a tener en cuenta cuando creamos actividades es compartir con los alumnos los objetivos y las pautas que deberán seguir para cumplir con la actividad adecuadamente. Entender por qué y para qué deben aprender los contenidos y procedimientos que estamos poniendo a su disposición habilitará más su autonomía y compromiso.

El modelo de enseñanza que adoptemos se reflejará en el tipo de actividades que diseñemos. Será más transmisivo si predominan tareas repetitivas, o más constructivo si la mayor parte de las tareas requieren el análisis activo de los contenidos. El tipo de tarea más o menos transmisivo, más o menos constructivo dependerá del objetivo de enseñanza a alcanzar y de las evidencias que queramos recoger para incidir en la mejora de los aprendizajes. De todas maneras, cabe tener presente que, en esta modalidad, se hace más evidente que el problema a resolver, como Adell y Area Moreira (2009) plantean, no es la mera transmisión del saber, sino enseñar a enfrentar de modo racional la cantidad de información disponible en una determinada disciplina científica y de crear, con esa información, nuevos contenidos.

Listamos, a continuación, posibles actividades<sup>11</sup> a título ilustrativo y con la finalidad de que cada docente, desde la didáctica disciplinar, las reformule y las potencie. Es importante tener presente que antes de un visionado o de una lectura, el estudiante deberá disponer de las consignas a resolver, para que lea o mire con sentido (Solé,2012):

- Atender videoconferencia con la exposición del profesor en directo.
- Mirar videos que el profesor selecciona o graba con sus exposiciones y envía a los alumnos.
- Estudiar contenidos y hacer síntesis, esquemas, ejercicios o resolver problemas.
- Actividades con simuladores, juegos formativos (“serious games”, ajedrez).

---

<sup>10</sup> Se entiende por aprendizajes significativos a los que pueden ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas (Anijovich y Mora, 2009).

<sup>11</sup> Pertenecen al “Proyecto de investigación: centros innovadores (2020)”, a cargo de Pere Marquès Graells, disponible en: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vTeukpbMsPY4\\_FPhA0gox5ifrSpuhBofFMGDPN9WmiPoJZALLYwebnVh1w2ENO0D7Q\\_wDwCq3Sq8UXN/pubhtml?gid=464625902&single=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vTeukpbMsPY4_FPhA0gox5ifrSpuhBofFMGDPN9WmiPoJZALLYwebnVh1w2ENO0D7Q_wDwCq3Sq8UXN/pubhtml?gid=464625902&single=true).

- Buscar información y desarrollar proyectos o retos (investigaciones, reportajes, elaborar un producto).
- Actividades artísticas, creativas (a veces con materiales caseros).
- Actividades relacionadas con el ejercicio físico.
- Realizar lecturas, escuchar/ver narraciones.
- Hacer una exposición pública sobre un tema (con apoyo de presentación multimedia) por videoconferencia.
- Tutorías personales o grupales.

La elaboración de las actividades en la plataforma educativa tiene que tener presente que la información está a disposición y que se requiere no de repetirla, sino de interactuar con ella. Si partimos de esta premisa, se evitará el “recorte y pego”. Para ello, las consignas apuntarán a la creación de textos, objetos, etc. en diversos formatos para ser compartidos, con una finalidad específica, en el grupo, con otros grupos, con la comunidad. Se trata de crear actividades significativas y que no sean vividas como un medio para obtener una calificación aceptable solo para “salvar la asignatura”. Por ello, es necesario establecer pautas claras y actividades intermedias que, de manera progresiva, lleven a cumplir con la tarea final. Hay dos estrategias que podemos poner en funcionamiento al proponer las consignas: el uso de ayudas y las actividades de evaluación.

## **2.1 Las Ayudas**

Son todos los materiales que ponemos a disposición en las mismas actividades y que los estudiantes podrán o no consultar. No se trata de abrumarlos con información adicional, sino de facilitarles recursos para que, además de repasar el contenido o estrategia a aprender, puedan resolver, mejor y autónomamente, la tarea. Cabe consignar que no nos referimos al apoyo personal o grupal que más adelante detallaremos, sino a contenidos en modos y formatos diferentes que se agregan a las tareas.

Por ejemplo, frente a la solicitud de que realicen un estudio experimental de diferentes metales y no metales para Química de tercer año de enseñanza media, se agregaría un enlace a contenidos de Internet que expliquen en qué consiste un estudio experimental y cómo se lo comunica por escrito. O, si se les pide que realicen un ensayo sobre un tema de ciencias sociales o experimentales, se les proporcionará, además de los contenidos



necesarios, enlaces a información (un video, una página web, un archivo de texto) sobre qué es y cómo se organiza un ensayo y al diccionario y ortografía de la Real Academia Española.

Las consignas de las actividades y las ayudas evitarán el “recorte y pego” y generarán otros conocimientos relacionados con la comunicación lingüística de la asignatura específica. Son tareas que, con los apoyos bien seleccionados, promueven la aprehensión de estrategias de comunicación lingüística desde todas las asignaturas, de manera transversal (Bazerman, 2012). Como ya explicitamos, las consignas de las actividades y las ayudas permitirán la autonomía y el compromiso frente al aprendizaje de parte del estudiante. Por ello, es importante generar consignas claras, bien redactadas y agregar las “ayudas”. Otra clave para lograr estos fines está en las formas de evaluación de las actividades, que desarrollamos en el apartado siguiente.

## **2.2 Actividades de evaluación**

Evaluar es un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida (Gimeno Sacristán, 1996: 334 y ss). Las funciones más importantes de esta práctica en el campo de la didáctica son las de proporcionar datos que permitan desplegar diferentes estrategias de enseñanza y acreditar, certificar los conocimientos curricularmente previstos, en planes o programas de estudio (Palou de Maté, 1998: 93 y ss). Es el modo de obtener información útil sobre los distintos niveles posibles de desempeño de los estudiantes frente a una tarea y a la vez, sobre la pertinencia de las estrategias de enseñanza que empleamos.

Si bien en la presencialidad se hace necesaria considerarla una actividad más de enseñanza y de aprendizaje, en línea se hace más visible su importancia, porque dar a conocer las pautas de evaluación y de acreditación funciona como una guía para el trabajo en solitario dentro de la plataforma, genera el compromiso frente al aprendizaje y acrecienta la autonomía del estudiante. A continuación, nos detendremos en dos herramientas de evaluación que, según el uso que les demos, se pueden transformar en actividades de aprendizaje.

### 2.2.1 Rúbricas de evaluación

Como sostiene Ravela (2017), la evaluación formativa es parte de una buena estrategia de enseñanza. Para que sea efectiva, es necesario comunicar qué y cómo se va a evaluar cada actividad y generar instancias de revisión previa (individual o en parejas) a la entrega final de la tarea. Las matrices de valoración o rúbricas para evaluar, así como para la auto y coevaluación son instrumentos válidos para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siempre que, desde la reflexión individual y grupal, promuevan la metacognición y el aprendizaje con sentido.

La construcción de estas herramientas requiere tener presente los criterios para evaluar los niveles de logro individual o grupal de los procesos, según la tarea. La rúbrica depende del desempeño o aprendizaje esperado, de la identificación de las dimensiones o criterios que importan valorar, y de una descripción clara y precisa de las características del proceso o producto para cada dimensión y nivel (Ravela, 2019). La siguiente tabla ilustra al respecto:

| <b>Componentes de una matriz de valoración</b> |                                      |   |          |          |
|--|--------------------------------------|---|----------|----------|
| Dimensiones o criterios                        | Niveles de desempeño                 |   |          |          |
|  | diversas denominaciones y cantidades |   |          |          |
| Lo que importa valorar                         | En proceso                           | Inicial   | Avanzado | Completo |
| 1  |                                      |   |          |          |
| 2  |                                      | Descripciones de las características del proceso o producto para cada dimensión y nivel |          |          |
| 3  |                                      |   |          |          |

Imagen extraída de “ Talleres de Evaluación con el Prof. Pedro Ravela, 2019”

Además de las rúbricas, podemos emplear las escalas de valoración o las listas de cotejo (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015). En estas, los indicadores de logro se describen en general, y el profesor solo sitúa el trabajo del estudiante en uno u otro nivel. Varían de las rúbricas en que no se prevén las características específicas de cómo es el trabajo. En la imagen siguiente se dan ejemplos. Cabe consignar que si bien refiere a la evaluación de la

producción escrita, puede emplearse para otro tipo de producciones y en función de los contenidos y estrategias a enseñar y aprender de cada asignatura:

| El texto:                              | No | Sí | El texto:                              | No logrado | Por lograr | Logrado |
|--|----|----|--|------------|------------|---------|
| Está escrito con letra clara y legible |    |    | Está escrito con letra clara y legible |            |            |         |
| Presenta un personaje principal        |    |    | Presenta un personaje principal        |            |            |         |
| Sigue una estructura narrativa         |    |    | Sigue una estructura narrativa         |            |            |         |

Figura 1: Pauta de cotejo

Figura 2: Escala de valoración

Imágenes extraídas de Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015)

Estas herramientas funcionan, como ya se explicitó, si se solicita a los estudiantes que antes de hacer la entrega final, se autoevalúen siguiendo la lista de cotejo, la escala de valoración o la rúbrica, o que sea un compañero el que lea, revise el trabajo y comparta pareceres al respecto.

La creación de estos instrumentos requiere de tiempo de nuestra parte, pero nos permitirá corregir más rápidamente y podremos generar otras instancias de aprendizaje a partir de los resultados. Atesorar estos recursos como curador y autor (función docente que hemos mencionado en este mismo capítulo, en el apartado “Contenidos”) y compartirlos con otros docentes, facilitará y enriquecerá esta tarea. Las plataformas educativas contienen estas herramientas, pero, antes de pedirles al administrador o habilitarlas, conviene ver si realmente cumplen los requisitos para que generen una actividad más de enseñanza y no se limiten a estandarizar, mecánicamente, las evidencias de los aprendizajes.

En el ANEXO, se agregan sitios que contienen rúbricas, pautas de cotejo y escalas de valoración para uso libre y que se pueden modificar según la asignatura, los estudiantes, etc. Modificarlas anotando la fuente es lo que se necesita para empezar a utilizarlas.

Las características del aula en línea, el nivel de conectividad con el que se cuenta, los tiempos necesarios que nuestros alumnos requieren para aprender hacen que tengamos siempre presente los medios y formatos a utilizar. Se sugiere emplear las herramientas de

cada plataforma para las actividades, o las que hayamos agregado, pero también, conviene adjuntarle la tarea en un archivo de texto con el que puedan trabajar sin conexión. En este caso, se pueden utilizar códigos QR (códigos de respuesta rápida o Quick Response, en inglés)<sup>12</sup> de los materiales que necesitan conexión para acceder a ellos. Ese archivo de texto reiterará los contenidos a aprender, las actividades, los apoyos, las consignas y las rúbricas o listas de cotejo. Es fundamental que los estudiantes tengan todo a disposición de manera clara, en los respectivos espacios generados en el aula y también en el archivo de texto.

### **2.2.2 El portafolio digital**

Consiste en un espacio para que los estudiantes “cuelguen” algunas o todas las actividades que realizan durante el curso. Le facilita al docente tener una idea global del proceso de aprendizaje de cada estudiante, y, a cada alumno, de su propia evolución, tal como afirma Gamboa (s/d). Un portafolio digital puede crearse con la denominada Web 2.0 y compartirse con el docente y con los compañeros del grupo. Una página web o un blog puede cumplir esa función siempre y cuando contenga las evidencias de los aprendizajes. Lo importante es el uso que le demos a ese dispositivo y de las interacciones que propongamos.

## **3. Función académica**

Las diversas funciones que desempeñamos como profesores de entornos en línea son variadas: diseñamos el curso, planificamos las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, seleccionamos y creamos contenidos en múltiples formatos (texto, gráficos, sonido, animación, fragmentos de video, etc.) y facilitamos y organizamos los procesos de enseñanza y aprendizaje (Adell y Sales, 1999). Parecen ser similares a las que cumplimos en la presencialidad. Sin embargo, la mediación de la tecnología determina que estas funciones sean más complejas ya que las TIC, como sostiene Coll (2008):

[...] permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea [...]

---

<sup>12</sup> En el ANEXO hay información sobre cómo crear estos códigos.

Es el uso el que hace que las tecnologías incidan en los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2008). Por ello, el docente en entornos tecnológicos es hacker, curador- autor y tutor para desplegar procesos de enseñanza y de aprendizaje haciendo un uso didáctico de las herramientas digitales.

Enseñar en línea no es trasladar lo que se hace en la presencialidad ni encorsetarse con el diseño tecno-pedagógico previamente establecido por las plataformas educativas que ofrecen las instituciones, como ya fue señalado en el Capítulo 1. Por ello, a la función social, organizativa y técnica, que son muy importantes para apoyar al estudiante, se le suma la función de facilitador de los aprendizajes que se cumple cuando se promueve la interacción con los contenidos y con los procedimientos a aprender. Para ello, es esencial la formación en la asignatura respectiva y en el empleo de estrategias de comunicación, puesto que no solo se facilitarán los aprendizajes, sino que se deberán enseñar contenidos. A los efectos prácticos, reconocer, dentro de la función académica, la de facilitar los aprendizajes colabora para mejorar las prácticas de enseñanza, teniendo presente que las funciones del docente en línea antes mencionadas- social, técnica y organizativa- se solapan con la académica (Caldeiro, Fernández, Rogovsky y Trech, 2014).

Siguiendo a Area Moreira y Adell (2009) y a Llorente (2006), resumimos, a continuación, las acciones que conforman esta función, que insistimos, por razones prácticas, denominamos función académica:

- favorecer diferentes usos del tiempo, de los espacios y de las formas de agrupamiento;
- dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados;
- asegurarse de que los alumnos están alcanzando el nivel y el ritmo adecuado;
- hacer el seguimiento de los foros y resumir los aportes de los estudiantes;
- hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas;
- dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del mismo;
- motivar a los estudiantes;
- informar sobre el progreso en el estudio;
- evaluar y acreditar las actividades (lectura y corrección de trabajos, valoración de participaciones en foros, notificación de evaluaciones).

Para finalizar, señalamos que los dos factores más relevantes para la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías son las estrategias que ponemos en juego cuando elaboramos las actividades y las formas de comunicación que establecemos con los estudiantes y de estos con los contenidos (Area Moreira, 2016). La enseñanza en línea requiere de una organización diferente del tiempo y del espacio que debe interpelarnos cada vez que elijamos el contenido a enseñar, la forma de presentarlo, los códigos que lo conforman y las diversas formas de interacción que proponamos.

El desafío al que hace tiempo nos enfrentamos -como cuerpo docente- es hacer un uso didáctico y disciplinar de las tecnologías que requiere del diseño de propuestas didácticas para una enseñanza más potente y significativa. La emergencia sanitaria impuso una modalidad que está generando un cúmulo de experiencias para ser compartidas entre todos para mejorar nuestras propias prácticas, no solo en línea, sino en la modalidad semipresencial y también presencial. Esperamos que este aporte contribuya a pensar juntos nuestras prácticas de enseñanza.

### Referencias bibliográficas del Capítulo 3

- Adell, J. y Sales, A. (1999). "El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente". En *EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Disponible en: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/62465/El\\_profesor\\_online\\_elementos\\_para\\_la\\_definici%C3%B3n\\_de\\_un\\_nuevo\\_rol\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/62465/El_profesor_online_elementos_para_la_definici%C3%B3n_de_un_nuevo_rol_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alonso, C. , Gallego, D. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. 7a. edición
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* . Bs. As.: Aique
- Area Moreira, M. (2016). "Ser docente en la escuela digital". *Suplemento Profesional de Magisterio*. Disponible en: <https://manarea.webs.ull.es/ser-docente-en-la-escuela-digital-2/>
- Area Moreira, M. y Adell, J. (2009). "E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales". En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe. pp. 391-424. Disponible en: [earchgate.net/publication/216393113\\_E-Learning\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_en\\_espacios\\_virtuales](http://earchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales)
- Bazerman, Ch, et al (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Caldeiro, G., Fernández, N. , Rogovsky, C. y Trech, M. (2014). "Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención". En Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (Coord.). (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens. Ediciones / FLACSO Argentina
- Coll, C. (2008). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades". En Carneiro, R, Toscano, J. y Tamara Díaz (2008). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. pp. 113-127. España: OEI- Santillana. Colección Metas educativas. Disponible en

[https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-enseñar-con-las-TIC\\_Educador\\_CITA\\_mayo2011-1.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-enseñar-con-las-TIC_Educador_CITA_mayo2011-1.pdf)

- de Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As.: Paidós
- Gamboa Sarmiento, S. (s/d). *Manual para el Portafolio Virtual. Proyecto de investigación Teoría y práctica de la individuación en entornos virtuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional . Disponible en:  
<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/02/manual-sobre-uso-de-portafolio-virtual.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Llorente, M. (2006). “El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta”. En *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 20 / Enero 06* . Disponible en [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16386/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16386/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Marquès Graells, P. *ESTUDIO-4 (2020): Actividades formativas durante la crisis sanitaria*. Disponible en:  
[https://docs.google.com/spreadsheets/u/1/d/e/2PACX-1vTeukpbMsPY4\\_FPhA0qox5if\\_rSpuhBofFMGDPN9WmiPoJZALLYwebnVh1w2ENO0D7Q\\_wDwCq3Sq8UXN/pubhtml?gid=464625902&single=true](https://docs.google.com/spreadsheets/u/1/d/e/2PACX-1vTeukpbMsPY4_FPhA0qox5if_rSpuhBofFMGDPN9WmiPoJZALLYwebnVh1w2ENO0D7Q_wDwCq3Sq8UXN/pubhtml?gid=464625902&single=true)
- Martín Barbero, J. (1992). “Nuevos modos de leer”. *Magazín Dominical No. 474, El Espectador*. Mayo de 1992. pp. 19 – 22. Disponible en:  
<https://es.scribd.com/document/6314992/Nuevos-modos-de-leer>
- Níkleva, D. (2008). “La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp 211 - 227. Disponible en:  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110211A/18983>
- Odetti, V (2012). “Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora”. En *PENT FLACSO*. Disponible en:  
<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: MAGRO



- Ravela, P. (2019). *Talleres de Evaluación*. Material disponible en <http://www.mendoza.edu.ar/talleres-de-evaluacion-con-el-prof-pedro-ravela-material-de-temas-abordados/>
- Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011). “Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias”. En *Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-lin-ea-sentidos-perspectivas-experiencias>
- Schwartzman, G. y Odetti, V. (2013). *Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales*. En *PENT FLACSO*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/remix-como-estrategia-para-diseno-materiales-didacticos-hipermediales>.
- Solé, I. (2012). “Competencia lectora y aprendizaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012). pp. 43-61. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A.

## ANEXO

En este apartado se presentan tutoriales para emplear las plataformas educativas a las que se recurrió para esta situación de emergencia y una selección de aplicaciones para elaborar contenidos, actividades y rediseñar el aula. Contiene, también, enlaces a materiales académicos, a portales educativos y a un documento que desarrolla el tema Recursos Educativos.

### 1. El acceso a un espacio tecnológico para enseñar y aprender

La educación a distancia es desarrollada en una plataforma educativa, como sostienen Area Moreira y Adell (2009) con herramientas de:

- almacenamiento (para planificar el currículum y diseñar las actividades de enseñanza/aprendizaje),
- administración y participación de los estudiantes,
- servicios de comunicación (correo electrónico y mensajería, foros de debates, blogs).

En el caso de Uruguay, la plataforma de aprendizaje es, oficialmente, la que puso a disposición la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): CREA<sup>13</sup>. Para poder generar en ella un espacio en línea significativo, es importante conocerla. [Este video](#)<sup>14</sup> colabora para iniciarse en su uso. También se puede acceder a la misma información y a otras aplicaciones [aquí](#)<sup>15</sup>. Cabe consignar que para Bachillerato podrá solicitarse un espacio en esta plataforma o utilizar [Moodle](#)<sup>16</sup>. En el [Portal Uruguay Educa](#)<sup>17</sup> de ANEP, se accede a un aula de Moodle si se ingresa, como lo marca la imagen, a CAMPUS:

---

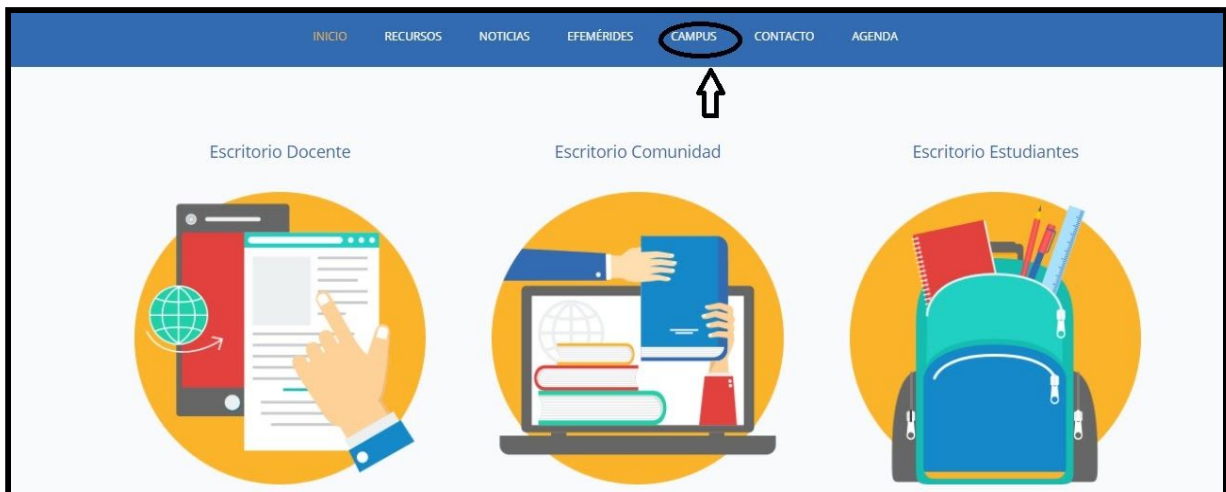
<sup>13</sup> La Plataforma "Contenidos y Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje" (CREA) - según Fullan (2013)-es un Sistema de Gestión del Aprendizaje basado en una tecnología de "servicio integral". Ofrece recursos virtuales de enseñanza y aprendizaje como una plantilla de planificación de la clase y el acceso a los materiales de enseñanza y aprendizaje disponibles a través de los portales del Plan Ceibal. La plataforma empleada es [Schoolology](#).

<sup>14</sup> Plan Ceibal. *Crea 2 todo lo que necesitas para empezar*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=X2hdL9RJwYo>

<sup>15</sup> Plan Ceibal. *CREA. Preguntas frecuentes*. Disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/es/preguntas-frecuentes/crea>

<sup>16</sup> Es un software para la creación de cursos y ambientes de aprendizaje personalizados. Se encuentra disponible en varios idiomas. Es gratuito y flexible.

<sup>17</sup> Portal Uruguay Educa (ANEP). Disponible en: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/>



Y ya en esa página, en el espacio inferior izquierdo, se solicita un aula -como lo ilustra la imagen- para comenzar a gestionarla:



A continuación, ofrecemos tutoriales para crear las aulas en MOODLE y en CREA, aplicaciones para recrear el espacio prediseñado (“hackear” el aula), las direcciones de los portales educativos de Iberoamérica y otros sitios útiles.

## 2. Tutoriales

- [Tutoriales de uso de la Plataforma Moodle](#)
- [Tutoriales de uso de la Plataforma CREA](#)
- [Cómo crear un portafolio digital en CREA](#)

- [Recursos para crear aulas](#)
- [¿Cómo importar paquetes de Uruguay Educa hacia aulas CREA2?](#)
- [Cómo trabajar en Moodle sin conexión y otros recursos](#)

### 3. Aplicaciones para crear actividades y rediseñar el aula

- [150 herramientas gratuitas para crear materiales educativos con TIC](#)
- [Aplicaciones educativas para el aula](#)
- [Cinco herramientas para crear murales digitales](#)
- [14 aplicaciones para el aprendizaje al momento de enseñar](#)
- [25 herramientas TIC para el aula de Ciencias naturales](#)
- [20 herramientas TIC para las clases de Física y Química](#)
- [20 aplicaciones para usar en Educación Física](#)
- [20 herramientas TIC para la clase de Música](#)
- [Diez blogs de Educación plástica y visual con cientos de ideas para tus clases](#)
- [24 herramientas TIC para el aula de Ciencias sociales](#)

### 4. Algunos sitios con contenidos académicos

- Sitio de la Real Academia Española: <https://www.rae.es/>. Contiene: Diccionario de la lengua española, Diccionario panhispánico de dudas, Diccionario del español jurídico, Nuevo diccionario histórico, Diccionario de americanismos, Nueva gramática, Ortografía 2010, etc.
- Portal Timbó: <https://foco.timbo.org.uy/>. Sitio que permite el acceso gratuito en línea a la última bibliografía y literatura científica-tecnológica mundial.
- autores.uy : <https://autores.uy/>. Base de datos de autores de Uruguay que permite consultar y reutilizar la información sobre las obras y autores uruguayos.
- Sitio RIdAA-CFE: <http://repositorio.cfe.edu.uy/>. Contiene el conjunto de las publicaciones de docentes del Consejo de Formación en Educación.
- Biblioteca - Plan Ceibal: <https://www.ceibal.edu.uy/biblioteca>. Contiene más de 6000 contenidos para descargar o leer en línea.

## 5. Portales educativos

Portales que conforman la Red Latinoamérica de Portales Educativos (RELPE). Disponible en: <https://www.oei.es/historico/tic/portales.htm>

## 6. Sitios para consultar, crear y recrear rúbricas

- RubiStar: Herramienta gratuita para crear rúbricas:  
<http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>
- Banco de rúbricas y otros documentos | Cedec:  
<https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>

## 7. Códigos QR

- Qué son  
<https://computerhoy.com/noticias/internet/que-son-codigos-qr-como-funcionan-14973>
- Sitios para generar códigos QR  
<https://www.tec-it.com/es/software/online/Default.aspx>

## 8. Los Recursos Educativos

<https://iriscarames.blogspot.com/2020/08/los-recursos-educativos.html>

## Referencias bibliográficas del Anexo

- Area Moreira, M. y Adell, J.. (2009). "E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales". En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe. pp. 391-424. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/216393113\\_E-Learning\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_en\\_espacios\\_virtuales](https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales)
- Caramés, I. (2020). Blog *Se hace camino al andar*. Disponible en: <https://iriscarames.blogspot.com/>
- Fullan, M; Watson, N.y Anderson, S. (2013). *Ceibal: los próximos pasos. Informe final*. Toronto: Michael Fullan Enterprises.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). *Portales educativos*. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/relpe.php>
- Plan Ceibal. Disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/es>
- Portal del Movimiento Nacional de Asesores en Tecnologías Digitales. Disponible en: <https://adltd-en-accion-2020.webnode.com.uy/>
- Portal Timbó: <https://foco.timbo.org.uy/>.
- Portal Uruguay Educa. Disponible en: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/>
- Sitio Humano Digital. Disponible en: <https://www.humanodigital.com.ar>
- Sitio Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <https://www.uc3m.es/biblioteca/inicio>
- Sitio Aula Planeta. Disponible en: <https://www.aulaplaneta.com>
- Sitio de la Revista Educación Virtual. Disponible en: <https://revistaeducacionvirtual.com/>
- Sitio Educación 3.0. Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/>
- Sitio de la Real Academia Española. Disponible en: <https://www.rae.es/>
- Sitio de Autores.uy. Disponible en : <https://autores.uy/>
- Sitio de publicaciones del CFE. RIDAA-CFE. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/>.
- Sitio RubiStar. Disponible en: <http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>

- Sitio del Ministerio de Educación y Formación profesional de España. Disponible en: <https://cedec.intef.es/>
- Sitio de AXEL SPRINGER ESPAÑA S.A. Disponible en: <https://computerhoy.com/>
- Sitio de TEC-IT. Disponible en: <https://www.tec-it.com/es>

Autor: Prof. Iris Caramés Beltrán

Fecha de edición: 10 de junio de 2020. Actualizado el 17 de agosto de 2020

Montevideo, Uruguay

Licencia: [Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)