
Estratègies per a la docència en línia

PID_00261608

Montse Guitert Catasús
Teresa Romeu Fontanillas

Temps mínim de dedicació recomanat: 5 hores



Montse Guitert Catasús

Teresa Romeu Fontanillas

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Teresa Romeu Fontanillas (2019)

Primera edició: setembre 2019
© Montse Guitert Catasús, Teresa Romeu Fontanillas
Tots els drets reservats
© d'aquesta edició, FUOC, 2019
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realització editorial: FUOC

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars dels drets.

Índex

1. La docència en línia	5
1.1. El docent en l'era digital	5
1.2. El docent en línia	7
1.3. La docència en col·laboració a la xarxa	13
2. Etapes de l'acció docent en línia	15
2.1. Disseny	16
2.1.1. Conceptualització del curs	17
2.1.2. Disseny de recursos	20
2.1.3. Planificació i preparació de l'aula virtual	22
2.2. Implementació	24
2.2.1. Comunicació	25
2.2.2. Guiatge i orientació	34
2.2.3. Acompanyament i dinamització	35
2.2.4. Gestió	43
2.2.5. Avaluació	44
2.3. Tancament de l'acció docent	47
2.3.1. Anàlisi de resultats	49
2.3.2. Satisfacció i propostes de l'estudiant	50
2.3.3. Anàlisi i implementació de les propostes de millora	51
3. Per concloure	52
Bibliografia	55

1. La docència en línia

L'ús intensiu i la integració de les TIC en tots els àmbits està transformant la societat oferint nous rols professionals i fent evolucionar els existents. En l'escenari educatiu, Bates (2015), en el seu llibre, *Ensenyar en l'era digital*, exposa com el professorat ha d'utilitzar la tecnologia disponible per millorar tant la metodologia d'ensenyament com l'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit, la tecnologia ocupa un lloc central, no només en l'ús de noves metodologies, sinó també en la readaptació del paper del docent a l'aula.

En aquest apartat ens centrarem en la tasca del docent en l'era digital per concretar les funcions que fa en línia i quina és la col·laboració a la xarxa entre el professorat.

1.1. El docent en l'era digital

Les tecnologies han canviat la transmissió unidireccional del coneixement per l'intercanvi horitzontal d'informació; menys estructurat i més caòtic. En aquest nou context, el model educatiu centrat en el professor com a transmissor de coneixements estandarditzats a una massa d'estudiants (un model anàleg al dels mitjans de comunicació de masses) deixa de tenir sentit (Tapscott, 2009). En aquest escenari és l'estudiant qui ha d'adquirir un paper actiu: se situa en el centre del procés d'aprenentatge propiciant que el docent faciliti i contribueixi a crear les condicions que possibilitin l'aprenentatge dels estudiants.

És aquí on notem un canvi de rols dels diferents agents educatius per adequar-se a les demandes de l'era digital (Guitert i altres, 2015).

El coneixement és a la xarxa i és abundant; precisament per això és necessari que tot docent entomi un bon nombre de tasques, com ara: detectar allò realment important, guiar els processos de recerca, analitzar la informació trobada, seleccionar-la, interpretar les dades, sintetitzar el contingut i difondre'l. Aquestes són algunes de les funcions que el professor ha de proporcionar com a **guia i orientador del procés d'aprenentatge dels estudiants**. Les tecnologies, a part de l'accés a la informació, també faciliten processos de comunicació, col·laboració i creació de continguts, fet que propicia que la feina del docent s'acosti més a l'**acompanyament i la dinamització**.

En aquest context el professorat necessita **adaptar les metodologies** d'ensenyament-aprenentatge al nou entorn digital per facilitar que els estudiants adquireixin les competències requerides com a futurs professionals en l'actual societat digitalitzada (Janssen, 2013). S'han de transformar les metodologies clàssiques, centrades en la transmissió de continguts (Gros, 2015),

per d'altres que afavoreixin un paper actiu de l'estudiant a l'hora de construir el seu aprenentatge (Bates, 2015); metodologies actives que fomentin la col·laboració, la resolució de problemes, el treball per projectes, entre d'altres (Pérez-Mateo, Romero i Romeu, 2014).

Els docents tenen a l'horitzó el repte d'adquirir coneixements, habilitats i actituds digitals que motivin els estudiants a fer un ús crític de la tecnologia, no només a l'aula, sinó també a casa, en la seva vida social i en els entorns d'oci. En aquest sentit, els docents, igual que els estudiants, han d'aprendre a **ser competents digitals**, és a dir, resignificar i adaptar la competència docent a un món totalment digitalitzat. En definitiva, han d'adquirir noves aptituds per donar resposta a aquestes necessitats d'aprenentatge que Blašková, Blaško i Kucharčíková (2014) defineixen com a professionals, educatives, motivacionals, comunicatives, personals, científiques i investigadores i de difusió, però totes demanen una competència digital.

En aquest escenari, Arinto (2013) considera que, per a un ensenyament efectiu amb ús de la tecnologia, cal la **integració de coneixements, contingut, pedagogia i tecnologies per a l'aprenentatge**, i agrupa en quatre àrees les competències del docent universitari en l'era digital: desenvolupament de continguts, disseny d'activitats d'aprenentatge, estratègies d'ensenyament i avaluació.

Posteriorment, Tejada i Pozos (2016) plantegen les competències digitals del docent universitari lligades a la planificació i disseny d'experiències d'aprenentatge en ambients presencials i virtuals, al desenvolupament i a la conducció d'experiències d'aprenentatge col·laboratives presencials i en xarxa.

Els docents s'enfronten a la necessitat d'adquirir unes capacitats que els formin per: ajudar l'alumnat en el desenvolupament de les competències transversals, l'assoliment dels objectius que s'exigeixen des del mateix currículum formal (competència digital i aprendre a aprendre, entre d'altres), l'adaptació a les exigències del mercat laboral i, encara més important, si escau, el descobriment de les veritables motivacions, interessos i inquietuds.

Fins aquí hem presentat el potencial de les tecnologies com a impulsores del nou paper del docent en l'era digital i dels canvis metodològics que poden afavorir.

L'educació en l'era digital es basa en models educatius fonamentats en diferents intensitats d'ús de les TIC. Això ens porta a un continuïum entre l'educació presencial amb ús de les TIC i l'educació en línia per mitjà de les TIC. Aquests models de formació comporten dissenys i estratègies d'implementació diversos.

Davant d'aquest contínuum ens situarem en l'**extrem de l'educació en línia totalment mitjançada per les TIC**, des d'on presentarem el **paper del docent en línia**, tot i que en la majoria de casos és aplicable a qualsevol docent al llarg del procés.

Figura 1. Models d'educació



L'evolució constant de les tecnologies i la necessitat d'actualitzar-se fan que la docència en línia faciliti una formació contínua i un desenvolupament professional dels que l'exerceixen i, en conseqüència, una millora de l'ensenyament global.

1.2. El docent en línia

A continuació presentem els diferents elements que sorgeixen a partir de la recerca del docent en línia: des dels diferents noms que se li atribueixen fins a la presència docent, passant per les estratègies i atribucions, així com els rols i les funcions.

En el marc d'un context en xarxa, és comú trobar diversos termes per anomenar el docent en línia. Els experts li atorguen atribucions més enllà de la de transmissor de coneixements. En aquest sentit, trobem termes com *e-tutor* (Goold, Coldwell i Craig, 2010) i *e-professor* (Larsen, Sanders, Astray i Hole, 2008), que adopten el rol de mentor i facilitador en un entorn en línia; la funció de *coach* (Volman, 2005) per referir-se al docent com a entrenador de l'aprenentatge. Salmon (2003) concep el docent com un moderador, *e-moderador*, que facilita l'aprenentatge dels estudiants des de l'aula virtual i els orienta a partir d'un conjunt d'activitats d'aprenentatge. En aquest recurs, optem pel concepte de docent en línia.

Quan parlem del docent en línia, les investigacions de Garrison, Anderson i Archer (2001) indiquen que la forma en què un docent estableix la seva presència en un entorn en línia pot tenir repercussions importants en l'experiència global d'aprenentatge. La qualitat de l'aprenentatge és més gran quan el docent «**hi és present**», que no pas quan els alumnes interactuen amb els aparells sense la participació del professor. Aquests mateixos autors, Garrison i Anderson (2003), proposen tres dimensions de la presència del docent en línia: la **presència docent** entesa com una dimensió que inclou dissenyar, facilitar i promoure l'experiència educativa; la **presència cognitiva** en la mesura que els participants són capaços de construir coneixement, i finalment la **presència social**, la capacitat dels participants per projectar les seves característiques personals.

Cleveland-Innes i Campbell (2012), Rienties i Rivers (2014) fan una evolució de Garrison i hi afegeixen la **presència emocional**, emfatitzant el paper que tenen les emocions en el procés d'aprenentatge dels alumnes.

El fet de treballar en un àmbit virtual fa que el docent canviï les **estratègies de comunicació aprofitant el potencial de les tecnologies** i adaptant-se al nou entorn (Ryan, Scott i Walsh, 2010). Lligada a aquesta dimensió comunicativa, Muñoz Carril, González Sanmamed i Hernández Sellés (2013) justifiquen el fet que el docent en línia ha de **facilitar la participació dels estudiants** reforçant la **funció social d'acompanyament i de mediació** en el procés d'aprenentatge, generalment en formats col·laboratius. En aquesta mateixa línia, Alamri i Tyler-Wood (2017) exposen que el docent en línia ha de ser un **bon comunicador** i ha de fer un **ús variat dels recursos**.

En la recerca sobre el docent en línia s'han definit els seus rols i funcions, que han anat canviant amb el desenvolupament de les tres generacions d'educació en línia: passant d'un docent principalment creador de contingut, a actuar com a líder de discussió fins a convertir-se en un **acompanyant i coaprenent crític** (Anderson i Dron, 2011). Tal com es pot veure a la taula 1, tot i que els primers anys es reforcen aquelles funcions més lligades a la creació de continguts i als aspectes tecnològics, ja sorgeix un cert paper de facilitador i assessor a mesura que ens apropem a l'actualitat, en què desapareixen aquestes funcions inicials i s'incorporen els rols més socials i investigadors.

Taula 1. Rols i funcions segons diferents autors

Autor (any)	Rols i funcions
Goodyear i altres (2001)	Facilita processos, assessora, investiga, crea contingut, tecnòleg, dissenya, gestiona.
Anderson i altres (2001)	Disseny educatiu, facilita el discurs en línia, instrueix.
Coppola i altres (2002)	Cognitiva, afectiva, directiva.
Williams (2003)	Directiva, administrativa, instructora, facilitadora, dissenya, dona instruccions, forma, lidera, agent de canvi, expert en tecnologia, disseny gràfic, editor de mitjans, tècnic, personal de suport, bibliotecari, avalua.
Aydin (2005)	Expert en continguts, facilita processos, dissenya, dona instruccions, assessora, tecnòleg, elabora material, gestiona.
Varvel (2007)	Disseny, administratiu, tecnològic, instructor, funcions pedagògiques, d'avaluació i socials.
Berge (2008)	Pedagògic, social, directiu, tècnic.
Bawane i Spector (2009)	Professional, pedagògica, social, avaluadora, gestora, tecnòleg, assessor, investigador.
Guasch i altres (2010)	Disseny i planificació, social, instructiva i tecnològica.
Baran, Correia i Thompson (2011)	Fomenta la reflexió crítica i integra la tecnologia en la docència.

Autor (any)	Rols i funcions
Chang i altres (2014)	Disseny d'instruccions, facilitador, assessor, integrador de tecnologia, gestor, expert en continguts i investigador.
González Sanmamed i altres (2014)	Social, avaluador, gestor, tecnòleg, assessor, personal i investigador.
Alamri i Tyler-Wood (2017)	Comunica i facilita diferents recursos.

En el paper del docent en línia hi ha un element que és fonamental per al procés d'aprenentatge de l'estudiant: la **presència docent**, que, gràcies al potencial de les TIC, es pot dur a terme per diferents canals i mitjans a partir de l'aplicació d'estratègies de comunicació variades. Sense aquesta presència docent, tots aquells rols i funcions lligats a l'acompanyament, la facilitació, l'assessorament i l'avaluació no són viables. És pressuposant aquesta presència del docent i el seu potencial com a comunicador amb un ús intensiu de les TIC que fem una proposta dels rols i funcions tenint en compte el que hem presentat abans.

1) Dissenyador: dissenya o redissenya, planifica i conceptualitza el procés d'aprenentatge

Aquest primer rol se centra en la definició i l'organització dels processos d'aprenentatge. El rol de dissenyador comporta la descripció de les competències i la metodologia docent, el disseny de les activitats i la selecció dels recursos, l'establiment del calendari i el traçat d'un entorn virtual d'aprenentatge en què se seleccionin les eines més apropiades. Un cop feta una primera edició, en una segona ja no dissenya sinó que redissenya en funció dels resultats obtinguts i de les valoracions dels estudiants.

En aquest sentit, com a conceptualitzador, ha de:

- Perfilar l'assignatura, el programa i les activitats formatives.
- Dissenyar i actualitzar el pla docent (guia docent), i fer propostes de revisió.
- Conceptualitzar i actualitzar les activitats d'aprenentatge.
- Seleccionar, seqüenciar i actualitzar els continguts i els recursos digitals.
- Preparar l'entorn d'aprenentatge seleccionant les eines més adients.
- Planificar les dates clau i la temporització de l'assignatura.
- Avaluar l'assignatura globalment per actualitzar-la i replantejar canvis.

2) Gestor del temps i la informació digital

Un altre rol que s'assigna al docent en línia va lligat a la gestió, tant del temps com de la informació. La gestió permet que el docent desenvolupi i adequi les accions planificades a l'aula virtual, per això ha de gestionar els espais i els canals d'informació i comunicació i supervisar-los per anar ajustant la dinàmica.

mica del curs en línia (Bawane i Spector, 2009). El factor temps és un element clau en les dinàmiques d'aprenentatge en línia. El docent ha de ser un bon organitzador del seu temps per aplicar-lo amb els estudiants.

En aquest sentit, com a gestor, ha de:

- Dissenyar una proposta organitzada de missatges a partir de les dates clau i la temporització tot respectant el ritme dels estudiants.
- Gestionar la informació en l'entorn virtual.
- Adaptar l'entorn virtual per donar resposta a les necessitats dels estudiants.
- Gestionar la informació de l'aula virtual.
- Distribuir el temps assignat a les tasques per desenvolupar supervisant-ne l'adequació.

3) Guia i acompanyant del procés d'aprenentatge

Un tercer rol que s'apunta és el de guia i acompanyant del procés d'aprenentatge, que implica la facilitació de les estratègies d'aprenentatge per estudiar en un entorn en línia, assegurant que els estudiants treballen a un ritme adequat.

En aquest sentit, com a guia i acompanyant, ha de:

- Facilitar als estudiants orientacions periòdiques per a l'assoliment de les competències.
- Fer d'intermediari entre els continguts i els estudiants.
- Centrar les discussions en els punts clau.
- Donar pautes per treballar i estudiar en xarxa.
- Proposar activitats d'aprenentatge.
- Anticipar-se als dubtes, als problemes o a les situacions.
- Resoldre preguntes i aclarir-les, tot i que ha de potenciar que les respostes les puguin resoldre els companys.
- Plantejar preguntes per augmentar la comprensió i la discussió virtual.

4) Dinamitzador de l'aprenentatge en línia

El rol de dinamitzador és clau per crear un ambient còmode d'aprenentatge, per fomentar la interacció i afavorir el diàleg, animant i motivant la participació dels estudiants amb l'objectiu de fer-los més humà l'aprenentatge (Pérez-Mateo i Guitert, 2012).

En aquest sentit, com a dinamitzador, ha de:

- Fomentar la participació mostrant una actitud oberta al diàleg.
- Crear un ambient favorable d'aprenentatge mitjançant la interacció constant amb els alumnes.
- Facilitar la interacció potenciant l'ús dels espais compartits.

- Mantenir una relació efectiva amb els estudiants.
- Generar un clima d'apropament i de confiança amb els estudiants.
- Transmetre tranquil·litat i seguretat de si mateix.
- Mostrar interès per les tasques que duen a terme els estudiants.
- Intervenir en possibles situacions de conflicte.

5) Avaluador del procés d'aprenentatge

El rol d'avaluador implica fer el seguiment i l'avaluació dels estudiants proporcionant-los una retroacció continuada durant el procés d'aprenentatge; afavorir la responsabilitat de cada persona davant l'aprenentatge propi, i potenciar l'autoavaluació i la coavaluació (Romeu, Romero i Guitert, 2016).

En aquest sentit, com a avaluador, ha de:

- Fer un seguiment continuat de l'activitat dels estudiants fent un *feedback* personalitzat.
- Emprar diversos instruments i mètodes d'avaluació en línia.
- Fomentar un paper actiu dels estudiants en el procés d'aprenentatge, a partir de l'autoavaluació i la coavaluació.
- Dur a terme una reflexió final de tot el procés.

6) Col·laborador amb estudiants i entre col·legues

Aquest rol se li atribueix per les possibilitats que brinda el treball d'equip en xarxa, ja que facilita als estudiants les habilitats per treballar de forma col·laborativa, tant en grups grans com petits. La col·laboració en xarxa també la posa en pràctica amb altres docents en la preparació, implementació i avaluació de la docència en línia (Romeu, Guitert i Sangrà, 2016).

En aquest sentit, com a col·laborador, ha de:

- Afavorir la col·laboració entre tots els estudiants, animant i fomentant-ne la participació activa.
- Guiar-los en el procés de col·laboració en xarxa, facilitant la creació d'equips, oferint activitats i estratègies de cooperació i recomanant les eines col·laboratives en línia més adequades en cada moment.
- Estar present en les dinàmiques de grup.
- Treballar en xarxa amb altres docents, dissenyant la docència i compartint-la per enriquir-se.
- Fomentar innovacions de manera col·laborativa.

7) Investigador

Finalment aquest rol se centra a potenciar la millora de la innovació docent i la recerca sobre la mateixa aptitud de la docència en línia (González Sanmamed, Muñoz-Carril i Sangrà, 2014), fet que contribueix al desenvolupament professional docent (Bawane i Spector, 2009).

En aquest sentit, com a investigador, ha de:

- Reflexionar sobre la seva pràctica, modificar-la i millorar-la.
- Innovar sobre la pràctica docent.
- Experimentar (noves metodologies, recursos, estratègies d'ensenyament i aprenentatge).
- Difondre i compartir el coneixement a partir de la pràctica, participant en xarxes professionals i en comunitats.

Figura 2. Rols del docent en línia



Per poder implementar aquests rols i funcions, calen processos de formació i actualització, tenint en compte la complexitat de l'activitat, tal com expressen Chang i altres (2014, pàg. 84):

«El desenvolupament professional del docent en línia és un procés complex que requereix una participació contínua en el treball del disseny instructiu, la reflexió crítica i de les estratègies de facilitació. Per tant, la formació centrada en com dissenyar un curs s'hauria d'integrar en els programes de desenvolupament del docent en línia per promoure l'empoderament del professorat i reforçats amb suports administratius i tecnològics adequats i efectius».

Aquesta formació requereix un coneixement efectiu en termes de competència digital i suport tecnològic permanent, tal com evidencia Bezuidenhout (2015), que comporta el reforç del procés d'integració de la tecnologia en la docència (Baran, Correia i Thompson, 2011). Per tant, cal que el docent en línia valori la integració de la tecnologia digital com un element essencial en el procés d'ensenyament-aprenentatge, de manera que no n'hi ha prou de conèixer-la o dominar-la, sinó que ha d'adquirir «noves competències professionals que garanteixin tant el saber, com el saber fer, el saber estar i el fer saber *en i amb*

TIC». En aquest sentit, tal com sustenten González Sanmamed, Muñoz-Carril i Sangrà (2014), un aspecte fonamental és que, com més elevats són els nivells de rendiment de les competències específiques d'ensenyament en línia, més gran serà el desenvolupament professional i, per tant, la millora docent.

El potencial de la xarxa fa que cada cop es faci més difícil pensar en professors que treballen aïllats. Això fa que amb vista al desenvolupament professional (Livingston i Robertson, 2010) s'incorporin pràctiques col·laboratives amb TIC (Kennedy, 2011).

1.3. La docència en col·laboració a la xarxa

Un darrer aspecte a tenir present en la docència en línia és que es pot fer, i cal fer-la, en col·laboració. L'experiència i les investigacions en educació en línia ens porten a plantejar que el treball col·laboratiu a la xarxa esprement el potencial de les TIC facilita el fet de compartir la pràctica docent i de dur a terme una docència en cooperació (Guitert i altres, 2015).

Perquè aquesta col·laboració sigui real i efectiva, calen unes condicions que la facilitin:

- Les **actituds** lligades al treball en equip: flexibilitat i obertura, filosofia del compartir, compromís i motivació, actitud d'enriquir-se, iniciativa i participació activa, transparència i claredat, tolerància i respecte, predisposició al diàleg, empatia, agraïment, sinceritat i receptivitat a les crítiques, entre d'altres.
- La consciència que la docència en línia comporta molt més que la dedicació docent a l'aula. La cohesió i el treball en equip són essencials, i el fet que sigui virtual implica tenir assolides **competències** que garanteixin que aquest treball en equip serà eficaç i fluid. Aquestes competències són: comunicació virtual, organització i gestió de la informació digital, i planificació i gestió del temps.

Partint d'aquests condicionants previs, enumerem alguns dels beneficis de col·laboració entre docents (Romeu i Guitert, 2017):

- La comunicació i col·laboració entre docents és una de les fonts principals de **motivació professional per mantenir una docència dinàmica i en procés d'innovació constant**. Compartir coneixements i experiències genera un procés grupal que permet contrastar diferents punts de vista docent per aplicar el més adient en cada situació d'aprenentatge. Si la comunicació de l'equip és fluida, l'intercanvi d'informació planteja al grup la possibilitat de provar noves estratègies de treball amb els estudiants a partir de les idees aportades. L'actitud oberta i el fet de sentir-se integrat en un equip és essencial per fomentar aquesta motivació, actualitzar i reformular l'acció docent.

- **El sentiment de pertànyer a un grup** contribueix essencialment a trencar la idea que el treball virtual és una tasca individual o que es fa en un ambient d'aïllament social. Més aviat es produeix la vivència contrària: la col·laboració crea una xarxa de relacions que enriqueix cadascun dels membres i reverteix en una qualitat més bona de la feina.
- La docència en col·laboració és el pilar fonamental sobre el qual se sustenta la **coordinació i la coherència de la tasca docent** dins l'àmbit d'una mateixa assignatura, projecte o àrea de coneixement, que, tot respectant l'estil docent de cadascú, garanteix unes línies d'actuació i uns criteris d'acció comuns i basats en el consens de l'equip.
- La docència en col·laboració permet, a més, una evolució del grup com a equip de treball, la qual cosa **fomenta la continuïtat d'un procés de millora i d'innovació**. Això fa possible, per mitjà del diàleg virtual, que es comparteixin experiències docents que desemboquen en processos importants de revisió i avaluació de la tasca docent que s'exerceix. També dona suport i **fomenta la integració a l'equip de nous professors col·laboradors** i, en definitiva, actualitza sempre tant els continguts com les estratègies docents per adaptar-se a l'evolució constant de coneixements, característica de la societat actual.

En aquest sentit, partint de les investigacions sobre docència en col·laboració (Romeu, 2011) i analitzant en profunditat un equip de docents que treballa l'aprenentatge en un entorn virtual, es constata que **les pràctiques, les experiències, els dubtes i els problemes que comparteixen estan relacionats de manera directa amb l'activitat que desenvolupen a l'aula**. Això fa que no siguin ells qui decideixin sobre el contingut en què col·laboren, ja que la seva realitat col·laborativa està condicionada per l'activitat que desenvolupen en l'entorn virtual d'aprenentatge i que, a partir de la temàtica que els és comuna, desencadenen un flux d'interaccions relacionades amb la dinàmica docent.

Quan els docents en línia treballen en col·laboració perceben, d'una banda, que transfereixen les experiències dels seus companys a la pràctica docent de l'aula virtual, fet que possibilita **un cicle de millora continuada de la docència** gràcies a la cooperació que mantenen entre ells. De l'altra, augmenten **la capacitat de reflexió col·lectiva** (per exemple, l'intercanvi d'idees, informació i experiències permet debatre i participar col·lectivament, i permet la diversitat d'opinions), i **és una oportunitat d'aprendre i d'actualitzar-se amb els altres**; per exemple, els més experimentats animen els que no ho són tant a augmentar els coneixements (Romeu, Guitert i Sangrà, 2016).

El que s'ha exposat abans ens porta a dir que la col·laboració docent en xarxa afavoreix la millora de la pràctica professoral i el desenvolupament professional (Romeu, Guitert i Sangrà, 2016).

2. Etapes de l'acció docent en línia

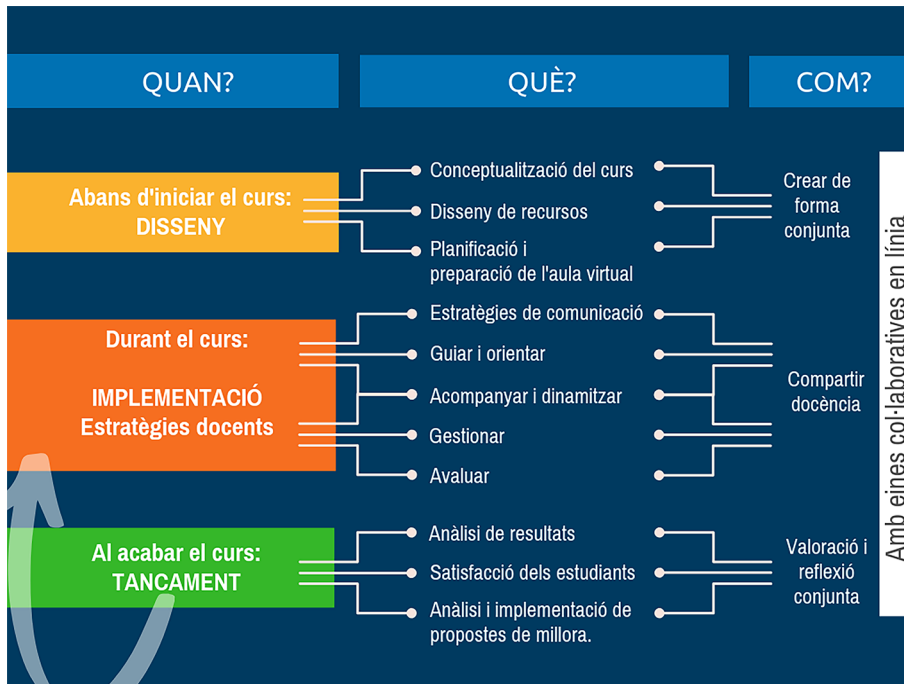
La peculiaritat de l'educació en línia reclama tenir una cura especial en el disseny instruccional que ens ha de garantir: *a)* la possibilitat de contextualitzar la formació; *b)* la identificació de les competències i els objectius; *c)* la concreció de les activitats i els recursos i *d)* l'avaluació dels aprenentatges. En paraules de Muñoz i González Sanmamed (2010, pàg. 132), «los entornos virtuales de formación requieren de un diseño instructivo planificado de forma exhaustiva en el que la fuente de conocimiento ya no es el docente a través de sus explicaciones "en directo" y "ad hoc" sino mediante los dispositivos que configuran la propuesta que se ha organizado en el espacio virtual».

Tots aquests elements previs ens han de garantir que la impartició de la formació sigui efectiva i ens permetrà materialitzar les experiències d'aprenentatge que es volen assolir amb els estudiants. Un cop fet el disseny de l'assignatura, cal implementar-la i és en aquest procés d'implementació que es posa en joc la presència docent que hem esmentat abans, materialitzada amb unes estratègies. Després, cal avaluar el disseny de l'assignatura, com s'ha dut a terme i fer propostes de millora pensant en futures accions formatives.

En aquest sentit, l'acció docent que es fa en línia comporta tres etapes: el disseny, fonamentat en la conceptualització de l'acció docent; el desenvolupament, i una etapa de tancament que implica l'anàlisi dels resultats i les propostes de millora de cara a una nova acció docent. El procés cíclic que es produeix possibilita la innovació i la millora de la docència en línia.

Si, a més a més, la definició del disseny, la posada en marxa i l'avaluació es fan en col·laboració, es possibilita una praxi contrastada i la contribució de millores metodològiques, pedagògiques i tecnològiques de la docència. La col·laboració i la millora de la pràctica docent són dos components inseparables i complementaris en el panorama educatiu del segle XXI que fan que augmenti la capacitat de reflexió col·lectiva, de suport dels col·legues i l'oportunitat d'aprendre dels altres i amb els altres (Romeu, Guitert i Sangrà, 2016).

Figura 3. Estratègies docents en línia: quan, què i com



2.1. Disseny

En qualsevol modalitat educativa, la conceptualització, el disseny i la planificació del curs tenen una importància cabdal. En un entorn virtual asíncron aquests elements exigeixen més atenció en aquest punt previ de l'acció docent atesa la incidència que tenen en els objectius d'aprenentatge, les tasques que s'han de realitzar, els continguts per desenvolupar, els recursos d'aprenentatge que cal consultar, a més de la interacció i els criteris d'avaluació.

Quan es planifica i dissenya un curs a distància, el docent pren decisions que afectaran la resta de factors del sistema, i s'adapta a les condicions i les possibilitats de l'entorn en què es durà a terme.

Una bona planificació és clau per desenvolupar l'acció formativa, ja que permet optimitzar el seguiment, preveure problemes que es poden generar, anticipar-se a situacions, etc.

En aquesta etapa es preveu:

Figura 4. Accions de l'etapa de disseny



2.1.1. Conceptualització del curs

La conceptualització del curs és un procés inicial i imprescindible en què es defineixen i es concreten els elements que constitueixen l'acció docent.

Si el curs ja ens ve predefinit per un autor o una institució, la nostra tasca com a docents s'iniciarà en l'últim punt del disseny: la planificació i preparació de l'aula virtual.

També considerem com a escenaris d'acció diferents si es tracta de planificar un nou curs o de seguir-ne un que ja està implementat, fet que comporta incidir en aspectes com ara modificacions o canvis, tenint en compte la retroacció dels estudiants i docents, les valoracions i les avaluacions de l'edició anterior.

Centrant-nos en el disseny del curs, per conceptualitzar-lo cal tenir en compte els aspectes següents:

- El context en què s'aplicarà i la integració en l'entorn virtual d'aprenentatge.
- Els estudis o programes que ofereix la institució en el marc del curs.
- La càrrega lectiva corresponent.

Tenint present aquest entorn, per dissenyar el curs durem a terme les tasques següents:

1) **Definició del context i títol del curs.** És important que sigui clar i que en defineixi el contingut. Captar l'atenció de l'estudiant i desvelar-ne els interessos i motivacions són aspectes clau a l'hora de construir el títol.

Considerarem la situació en el conjunt del programa, si és obligatori o optatiu, o altres aspectes que cal remarcar en la definició del títol.



Vegeu també

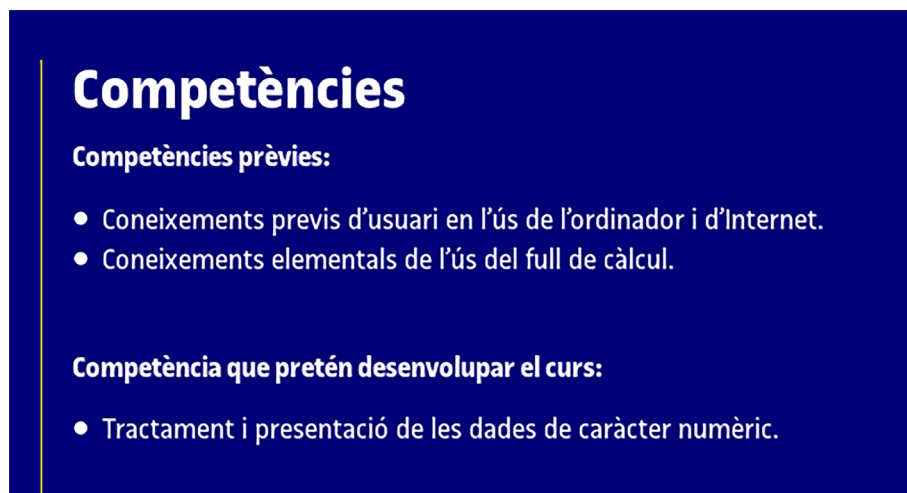
La planificació i la preparació de l'aula virtual es tracten en el subapartat 2.1.3 d'aquest mòdul.

Figura 5. Noms de cursos que ofereix la UOC

Seminaris Introducció a l'estratègia de sistemes d'informació Informàtica, multimèdia i telecomunicació 26/06 1 mes	Seminaris Eines web: El gestor de continguts Informàtica, multimèdia i telecomunicació 26/06 1 mes	Seminaris El full de càlcul. Nivell inicial Informàtica, multimèdia i telecomunicació 26/06 1 mes
Seminaris Macrofotografia i fotografia d'aproximació de flora Informàtica, multimèdia i telecomunicació 26/06 1 mes	MOOC Introducció a la gamificació (ludificació) a través de casos pràctics (3a edició) 1.25 mesos	MOOC Introducció a Business Intelligence i al Big Data (5a edició) Inici 19/20 1.25 mesos

2) **Definició de les competències.** Quines competències treballarem? Calen competències prèvies per seguir el curs?

Figura 6. Competències prèvies d'un curs de full de càlcul avançat



Competències

Competències prèvies:

- Coneixements previs d'usuari en l'ús de l'ordinador i d'Internet.
- Coneixements elementals de l'ús del full de càlcul.

Competència que pretén desenvolupar el curs:

- Tractament i presentació de les dades de caràcter numèric.

3) **Definició dels objectius i de les activitats d'aprenentatge.** I també de la metodologia. Què volem ensenyar? Què volem que els estudiants assoleixin amb aquest curs? Quines activitats d'aprenentatge facilitaran la consecució dels objectius? Quins elements didàctics i metodològics utilitzarem?

L'estudiant ha de conèixer i disposar d'informació clara sobre el que li demanem que faci, les activitats i tasques que ha de dur a terme i com seran avaluades.

Les activitats d'aprenentatge busquen la consecució de les competències definides en el disseny del curs i es componen, principalment, de les parts següents, ben definides en l'enunciat de cadascuna:

- Presentació i objectius
- Enunciat on es concreten les indicacions que cal desenvolupar en l'activitat
- Recursos que actuen de suport per fer-la
- Criteris de valoració
- Format d'enviament

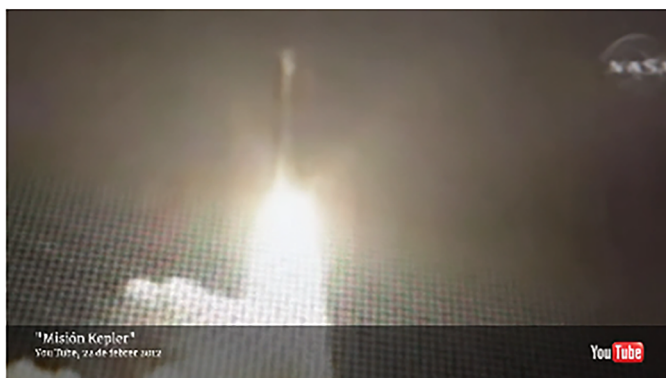
Figura 7. Presentació de l'activitat on s'adjunta l'enunciat en format pdf

Desenvolupament del projecte: Tractament de la informació digital

 Baixa en PDF
 Imprimeix
 Completada!

Inici: 13/04/19	Lliurament: 06/05/19	Solució: ⌚ 13/05/19	Qualificació: 13/05/19	Dedicació: 20 %
---------------------------	--------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	---------------------------

Fase 3: Desenvolupem el projecte ^



4) **Concreció de les eines i recursos.** Quin serà el contingut del curs? Quines eines i recursos farem servir? Valorem la necessitat de crear recursos d'aprenentatge nous, o bé farem servir eines que ja existeixen a la xarxa o que s'han creat prèviament?

5) **Definició del model d'avaluació del curs.** Quin tipus d'avaluació seguirem: avaluació continuada, prova de síntesi...? Qui farà l'avaluació? Com s'avaluarà l'estudiant i què s'avaluarà?

Cal definir, doncs, l'avaluació que se seguirà durant el curs: avaluació continuada per mitjà de les activitats d'aprenentatge, o bé, avaluació continuada amb una prova o examen final. En tots dos casos, s'especifica el valor percentual que s'atorga a les qualificacions i si n'hi ha que tinguin caràcter voluntari o complementari.

2.1.2. Disseny de recursos

Durant la conceptualització del curs és necessari definir quins recursos d'aprenentatge s'utilitzaran i com es presentaran a l'aula. També cal valorar si són recursos nous o bé ja es troben a la xarxa.

A l'hora de triar, cal ser selectiu i eficaç, és a dir, cal mostrar només aquells recursos que s'adeqüin als continguts del curs i aportin contingut de qualitat, assequible i entenedor, atenent al nivell i context dels estudiants. El volum de recursos i de continguts s'ha de cenyir a les hores d'estudi conceptualitzades.



Figura 8. Com triar un bon recurs: paràmetres a analitzar



Com a recursos, també s'inclouen les **eines de l'aula** que voldrem incorporar i que considerem convenientes per dur a terme la gestió docent i les característiques concretes del contingut del curs, per exemple: un blog, una wiki, vídeos o alguna eina externa que es vulgui incorporar a l'aula.

Les eines han de donar resposta a les nostres necessitats i han de tenir un ús justificat i planificat que aportí un valor afegit.

És important no carregar l'aula –i, per tant, l'estudi dels participants– amb eines que simplement maqueten el contingut del curs i no aporten cap valor i que, en comptes de facilitar l'estudi, dificulten el procés d'aprenentatge dels estudiants.

Tenint present el nivell dels estudiants, s'han d'incorporar eines que no requereixin una formació llarga, pesada o feixuga, a fi que aquest aspecte no adquireixi més protagonisme que el contingut propi dels curs i, en conseqüència, dificulti l'aprenentatge i l'acció docent.

Figura 9. Eines dins d'una aula virtual

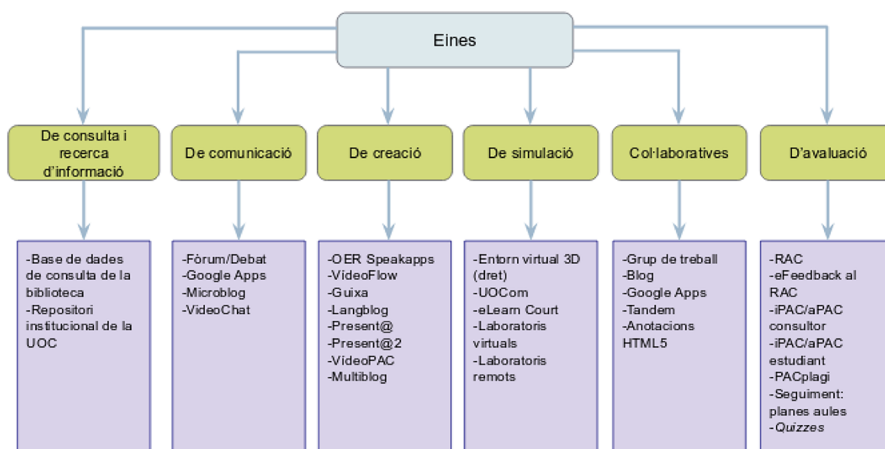


Es pot ampliar la proposta de recursos per incorporar a l'aula amb alguns elements que facilitin l'estudi com:

- La planificació d'unes PMF (preguntes més freqüents; de l'anglès *frequently asked questions*, FAQ)
- Una selecció de materials de la biblioteca
- Glossaris temàtics
- Enllaços
- Lectures complementàries
- Col·leccions de problemes o activitats complementàries
- Exercicis d'autoavaluació, etc.

Avui dia hi ha moltes eines que ens faciliten la creació de recursos d'aprenentatge i eines per a l'aula.

Figura 10. Eines que s'ofereixen a la UOC per incorporar a l'aula



2.1.3. Planificació i preparació de l'aula virtual

Un cop tenim el disseny del curs, hem d'establir una planificació concreta, tant temporal com espacial del curs.

La planificació comporta un procés previ al desenvolupament de l'activitat docent, i la implicació com a docents en aquest punt del treball és clau per garantir la plena integració dels continguts i un bon desenvolupament d'aquesta acció educativa.



En aquesta fase de la planificació, cal tenir en compte tots els elements de l'entorn educatiu.

Les nostres tasques en aquest punt, a partir dels elements que hem dissenyat prèviament, es concreten en els aspectes següents:

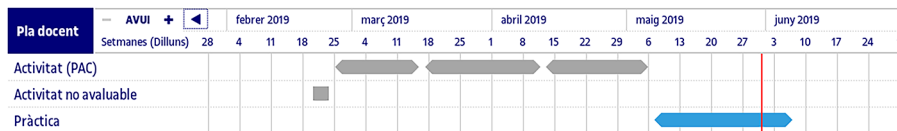
a) Fer una **proposta del pla docent**, també anomenat *guia docent*. El pla o guia docent, com a eix vertebrador del curs, és el document que recull els elements que ha de conèixer l'estudiant abans de l'inici. Així, quan elaborem el pla docent, hem de tenir en compte els elements següents: introducció, objectius, continguts, metodologia d'estudi, criteris d'avaluació, etc., que ja hem definit en el disseny del curs, però que ara cal aplegar en un document per situar l'estudiant en el curs o assignatura que iniciarà.

Figura 11. Exemple d'índex d'un pla o guia docent

Pla docent			Índex
Obrir pla docent en format pdf (DIN A4) Obrir pla docent en format pdf (DIN A6) Obrir pla docent en format word Imprimir			Presentació Descripció L'assignatura en el conjunt del pla d'estudis Camps professionals en què es projecta Coneixements previs Informació prèvia a la matrícula
M1.030 - Ensenyar i aprendre en línia feb. 19 Crèdits: 6.0 jul. 19			Objectius i competències
Professor responsable de l'assignatura Mònica Guzmán Calvo			Continguts
Professors col·laboradors Eugenio García-Rodrigo, Estrella Ruiz-Juan, Juan Pedro López-Martínez, María Femenías Aguiló, Sergio Iglesias-Rodrigo			Recursos Consulta dels recursos d'aprenentatge de què disposa l'assignatura Recursos d'aprenentatge i eines de suport Bibliografia i fonts d'informació
			Metodologia
			Avaluació Informacions sobre l'avaluació a la UOC Consulta del model d'avaluació Avaluació continuada Avaluació final Feedback

b) **Planificació de l'acció docent**. Entenem aquesta planificació com la temporització del curs: inici i final del curs i dels mòduls d'estudi, inici i lliurament de les activitats. Aquesta temporització és definida per les dates clau del curs que marquen el procés i el desenvolupament del curs.

Figura 12. Exemple de planificació temporal de les activitats



c) Un cop tenim la planificació ha arribat el moment de **preparar l'espai educatiu** amb tots els elements que hem dissenyat, prepararem l'entorn on es durà a terme l'acció docent.

Així, aquest punt del procés assegura que el docent disposa dels privilegis d'accés i edició de l'aula per comprovar que les aplicacions i els enllaços funcionen correctament, i que els recursos proposats es troben disponibles.

Per als docents novells, cal preveure un temps previ addicional per familiaritzar-se amb l'entorn i és recomanable realitzar una formació virtual inicial en el mateix entorn on es desenvoluparà l'acció docent en línia.

El fet de treure el màxim rendiment de les opcions que ofereix l'entorn virtual permet optimitzar, facilitar i acompanyar l'aprenentatge dels estudiants i desenvolupar l'acció docent. En aquest moment, l'aula s'ha de preparar amb les eines que en la planificació hem considerat necessàries per dur a terme el contingut del curs.

Un cop l'estudiant entra a l'aula, és important que es trobi una informació ja col·locada per situar-se fàcilment en l'entorn d'aprenentatge. D'aquesta manera, mantenim la motivació inicial i mostrem les primeres tasques que cal fer. Si l'estudiant entra en una aula buida d'informació i contingut, pot ser que trigui uns quants dies més a connectar-s'hi un altre cop, ja que no li hem captat la inquietud des de la primera connexió.

Per tant, cal que uns quants dies abans de l'inici del curs comprovem que els recursos definits en la planificació són presents a l'aula i no tenen cap problema tècnic o conceptual, a més de fer una petita exploració del nostre espai de treball per analitzar què ens permet dur a terme i quines limitacions té, i comprovar que tots els elements compleixen la funció que els havíem assignat en la planificació.

En aquest període previ al començament del curs deixarem preparat un calendari, revisarem el pla docent i els recursos d'aprenentatge de l'aula, a més de les activitats, i redactarem un missatge de benvinguda que pot tenir formats diferents.

La incorporació d'un calendari a l'espai educatiu ajuda l'estudiant a visualitzar des de l'inici del curs l'organització, les parts i mòduls que el componen, i les dates clau d'inici i lliurament d'activitats. D'aquesta manera és possible organitzar-se el temps i preparar-se per al volum de feina que tindrà al llarg del curs o assignatura.

Han de ser presents a l'aula els documents, els enllaços, els espais i les eines necessaris des de l'inici del curs perquè l'estudiant tingui un temps de familiarització i organització de l'aula.

El pla docent hi és des del principi per facilitar l'organització i el treball del curs. En la mesura que sigui possible, és positiu que les activitats també siguin accessibles per a l'estudiant des del primer moment.

Figura 13. Aula preparada per començar la formació

The screenshot displays the Moodle interface for a course. At the top, the UOC logo and course title 'OP.790 - El vídeo com a recurs educatiu: crea, aplica i comparteix aula 1' are visible. Below this is a navigation bar with 'Aula', 'Edició de l'aula', and 'Canvia d'aula' options. A calendar view shows the course schedule from November 2018 to April 2019. The current activity is 'Actividad 0: Presentación', which is marked as 'Activitat no avaluable'. The activity details include 'Baixa en PDF', 'Imprimeix', and 'Completada!' options. The start date is 07/11/18, the end date is 09/11/18, and the dedication is 5%. The description states: 'Como primera actividad en el aula, os proponemos realizar una pequeña presentación en el Foro para conocernos un poco más y poder ver la diversidad de perfiles, así como conocer vuestras motivaciones y expectativas en este seminario.' On the right side, there is a sidebar with 'Avaluació', 'Recursos', and a list of activities: 'Tablón' (13), 'Foro' (23), 'Debate' (4), and 'Participants'.

2.2. Implementació

Un cop tenim el curs definit i planificat, comença la fase de desenvolupament de l'acció formativa. En aquest moment, el docent s'encarrega de **guiar i orientar, acompanyar i dinamitzar, gestionar i avaluar** els processos d'aprenentatge.

Totes aquestes tasques es fan a través d'un element clau que és la **comunicació** i que s'estableix en l'entorn digital entre el personal docent i els estudiants.

L'entorn d'estudi i el procés d'aprenentatge se centren en l'estudiant, que pot dissenyar i seguir el seu procés d'aprenentatge adaptant-se a les circumstàncies, necessitats i coneixements individuals.

Però el docent ha de ser un actor actiu en aquests processos, no només oferint eines i pautes d'estudi, sinó que cal que gestioni la comunicació, el guiatge i l'orientació, l'acompanyament de l'estudiant i la dinamització de l'espai educatiu, la gestió dels recursos i l'avaluació del procés d'aprenentatge. Les estratègies docents que s'amplien a continuació s'han de dur a terme amb una actitud crítica, flexible i d'actualització i formació constant.

Ser docent virtual implica conèixer les TIC i la seva evolució, quines possibilitats pedagògiques ofereixen i els avantatges en l'aplicació a l'aula.

També implica detectar les possibles mancances i amenaces de les TIC que poden entorpir les estratègies docents, el correcte funcionament del curs o el propi aprenentatge de l'estudiant.

En aquesta etapa es preveuen estratègies de:

Figura 14. Estratègies de l'etapa d'implementació



2.2.1. Comunicació

En l'educació presencial, el docent utilitza unes estratègies comunicatives per dur a terme la seva gestió: una bona oratòria, el control de la veu i la respiració, la capacitat de transmetre els coneixements i la motivació necessària per a la interacció amb el grup. Presencialment, també hi tenen un paper cabdal els factors no verbals, com les mirades, les actituds, els gestos, etc. I, sobretot, com que la comunicació s'estableix en el mateix espai i temps, és a dir, d'una manera sincronitzada, el docent pot adaptar o modificar el missatge segons les reaccions dels participants.

En la modalitat virtual, totes aquestes estratègies s'han d'adaptar a l'entorn asíncron característic de la virtualitat i l'ensenyament no presencial. La comunicació, però, continua sent el pilar de relació i interacció entre l'estudiant i l'equip docent i amb la resta d'estudiants de l'aula o espai educatiu.



La comunicació és present en totes les accions d'acompanyament del procés d'aprenentatge.

Per tant, el docent cal que adapti les estratègies a l'ús del llenguatge escrit o visual, atenent a les característiques pròpies d'aquest llenguatge. Cal adquirir habilitats i mecanismes de redacció, ampliar el vocabulari i ser capaç d'incorporar elements gràfics que facilitin la transmissió d'actituds.

D'altra banda, gràcies a les actualitzacions i adaptacions que es duen a terme en les aules i en els entorns virtuals, cada vegada més es poden incorporar altres formes de comunicació més enllà de l'escriptura, com ara els vídeos, els programes d'aprenentatge, els recursos d'àudio o qualsevol altre element comunicatiu.

El docent ha de tenir habilitats de redacció i també ha de ser capaç d'expressar-se en altres llenguatges i canals (com l'audiovisual o el multimèdia).

1) Tipologies de llenguatges

Segons la forma de comunicació que escollim per interaccionar amb els estudiants, cal adaptar el missatge a la tipologia de llenguatge. Cadascun dels canals té unes característiques concretes que cal avaluar i analitzar per adaptar el missatge i que arribi als estudiants i sigui més efectiu.

La incorporació d'elements gràfics en els missatges facilita la transmissió d'informació i dels aprenentatges, motiva els estudiants, els anima a interactuar, etc.

Figura 15. Exemple de missatge enriquit amb negreta, llistats, enumeracions...

15_Activitat 4 PAC 1

A: Tauler (perfil ocultat)
Data: 06.03.2019 11:53

Hola a totes i a tots!

Ha arribat ja el moment de plantejar la quarta activitat de la PAC 1, que com ja sabeu consisteix en la formació dels grups de treball i la concreció del tema del vostre projecte. Teniu, com a mínim, quatre factors que us han d'ajudar a la formació dels vostres grups:

- El primer, la **presentació** que heu fet al Fòrum de l'Aula.
- El segon, els **comentaris del Debat** sobre el cas plantejat.
- El tercer, **les referències bibliogràfiques i la justificació d'aquests enllaços** que heu anat fent en el Mendeley, en el cas que hàgiu realitzat aquesta tasca.
- I, sense cap mena de dubte, el **Pla Personal d'Estudi**, vital en aquesta tasca que iniciem!

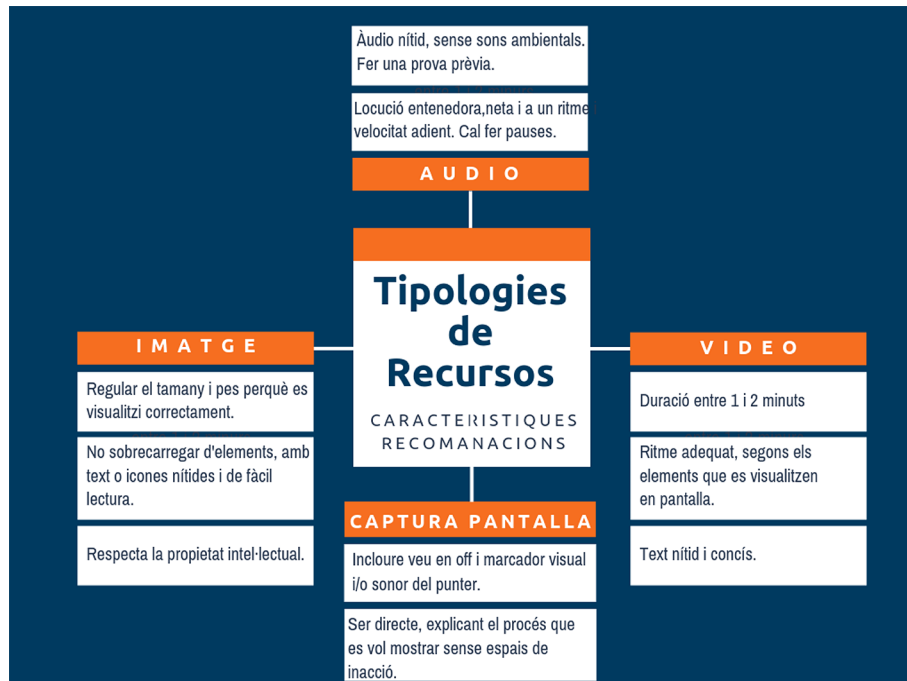
I, evidentment, tota la interacció que vulgueu establir entre vosaltres, tant en públic com a les vostres bústies personals.

Heu de tenir present que:

1. Els grups **han d'estar formats en principi per 4 persones**.
2. Heu de cercar una **certa afinitat entre els membres** (no només a nivell de simpatia, sempre important, sinó quant a les estratègies de treball comunes, disponibilitats complementàries, etc.).

Per exemple, si hem d'explicar un concepte que s'entén de forma més senzilla visualitzant-lo, gravarem un vídeo. Si és una resposta a una pregunta curta, n'hi haurà prou amb un missatge de text enriquit. Si, en canvi, la resposta és extensa o requereix una definició llarga o enrevessada, podem gravar un àudio.

Figura 16. Tipologies de llenguatges i recursos: característiques específiques i recomanacions



En algunes explicacions caldrà afegir una imatge o gràfic, o bé una animació per explicar un procediment. Avui dia, hi ha una gran varietat de tipologies de llenguatges i formes de comunicació que es poden produir a través d'eines digitals com hem vist a l'apartat de Disseny de recursos.

2) Estil comunicatiu

En un entorn virtual d'aprenentatge, els missatges són l'eina bàsica de la comunicació i la interacció i, per tant, és important tenir en compte d'una manera activa l'estil, la redacció (o gravació) i la correcció, i també adaptar les característiques als diferents canals asíncrons de comunicació.

En una relació entre el docent i l'estudiant i entre els membres de la comunitat educativa que hi participen, l'estil de la comunicació dels missatges, sigui quin sigui el format de sortida, ha d'atendre els paràmetres següents:

Figura 17. Estil comunicatiu dels missatges

Estil comunicatiu dels missatges

<h3 style="text-align: center;">CONSCIÓ</h3> <ul style="list-style-type: none"> Facilita la comprensió del contingut del missatge. Diferents temes - diferents missatges, si no es possible, utilitzar llistes o enumeracions. Evitar frases llargues, complexes, redundants o repetides. 	<h3 style="text-align: center;">TO NEUTRE I DIRECTE</h3> <ul style="list-style-type: none"> Ús de llenguatge formal, neutre i directe, però proper per trencar barreres de distància. En els espais de comunicació compartits, com el fòrum, és pot utilitzar un to més distès.
<h3 style="text-align: center;">INFORMACIÓ CLARA I OBJECTIVA</h3> <ul style="list-style-type: none"> Ser clars, sense descripcions molt generalitzades o ambigües i, evitar frases molt obertes o amb possibilitat de conclusions diferents. Si és possible, cal usar dades fiables i concretes. Evitar judicis de valor personals. 	
<h3 style="text-align: center;">TRACTE AMABLE RESPECTUOS</h3> <ul style="list-style-type: none"> Cordialitat i prudència per a evitar malentesos i confusions. Evitar acudits, sarcasmes i dobles intencions, que per la manca de context presencial, es poden treure de context al escriure'ls i llegir-los en espais i temps divergents. 	<h3 style="text-align: center;">VARIETAT I ORIGINALITAT</h3> <ul style="list-style-type: none"> Cada docent té un estil propi de conducció i gestió docent; que es veu reflectit en la seva comunicació. Cal mantenir l'estil per fomentar la confiança i l'aproximació en les relacions que s'estableixen.
<h3 style="text-align: center;">TO POSITIU</h3> <ul style="list-style-type: none"> Els missatges del docent han de tenir un to positiu, pacient i engrescador. 	
<h3 style="text-align: center;">ATENDRE A L'ETIQUETA*</h3> <ul style="list-style-type: none"> Utilitzar el tema del missatge com a element clau, ha de ser representatiu del contingut del missatge. Ser educat en el missatges: Salutació, comiat i firma. Evitar l'ús de majúscules seguides, ja en el món virtual s'interpreta com cridar. Per a ressaltar conceptes podem utilitzar la negreta. Ajuda a mantenir els debats en un ambient sa i educatiu. Ús controlat i justificat d'emoticones. En algunes ocasions l'ús d'un emoticona pot ajudar a reduir la distància virtual i establir un relació més propera i distesa, en un missatge privat o un espai de comunicació no formal (un fòrum, un xat, etc.) Excusar els errors dels altres. El docent ha de ser un model d'aquesta etiqueta i pot també assessorar als estudiants a com seguir-la, assenyalant els errors de forma privada per tal que vagin millorant en la seva comunicació virtual. <p>*Llistat de normes de comportament general a Internet, és una adaptació de les normes d'etiqueta de la vida real al món virtual.</p>	

3) Organització i elements dels missatges

Els elements dels missatges en faciliten la comprensió i la lectura, i així mateix l'acció docent i l'aprenentatge de l'estudiant. Per aquest motiu, el docent ha de posar una atenció especial en la creació de missatges com a canal principal de comunicació en un entorn virtual.

a) **El tema.** És important que cada missatge tracti un tema prou representatiu del contingut. Els missatges s'han de mantenir visibles durant la gestió docent del curs, per tant, el tema permet localitzar ràpidament la informació.

Així, l'estudiant pot detectar els missatges d'un contingut concret si, un cop llegit, necessita fer una repassada, confirmar una informació concreta, etc.

Per valorar si un tema és correcte, ens podem qüestionar el següent:

- És prou clar i entenedor?
- Dona resposta al contingut del missatge?
- Tindrà continuïtat en altres missatges posteriors? (Es poden numerar, si cal).

Figura 18. Temes dels missatges del tauler

<input type="checkbox"/> c	Indicacions per va la realització de la infografia	08.03.2019	...
<input type="checkbox"/> c	Segona activitat PAC1: Reflexió personal	03.03.2019	...
<input type="checkbox"/> c	Inici PAC1: 1a activitat	24.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	Descripció de les PAC	23.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	Presentació assignatura	22.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	Benvinguda a l'assignatura Aprendre i ensenyar en línia	18.02.2019	...

Figura 19. Temes de missatges numerats

<input type="checkbox"/> c	06_Orientacions sobre els debats virtuals (PDF)	25.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	05_Presentació activitat 1 PAC 1: debat	24.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	04_Visió del projecte i temporalització PAC 1	23.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	03_Plà docent	21.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	02_Jornades d'acolliment	20.02.2019	...
<input type="checkbox"/> c	01_Benvinguda	19.02.2019	...

b) **Contingut.** En el contingut del missatge podem tenir en compte l'ús del text enriquit que ens permet destacar idees clau, fer llistes o enumeracions, inserir-hi imatges, vídeos incrustats o establir enllaços web, entre d'altres.

Aquests recursos del text enriquit ens permeten fer més dinàmics textos plans, facilitar la lectura i unificar idees o continguts.

Ara bé, cal no fer-ne un ús abusiu, ja que els aspectes positius es poden convertir en un destorb per al lector.

c) **Recursos visuals.** La varietat d'ús de llenguatges i la incorporació de recursos visuals afavoreix la interacció i la participació dels estudiants. Hem de tenir cura de no afegir gaires elements externs al missatge, ja que l'estudiant es perd en el contingut si ha de recórrer a enllaços i després tornar-hi. En la mesura que sigui possible, cal incorporar els recursos visuals en el mateix cos del missatge, per mitjà del codi incrustat que permet veure un vídeo o imatge sense necessitat de visitar una pàgina web externa. D'aquesta manera facilitem el seguiment del contingut presentat i n'enriquim la lectura.

Figura 20. Missatge amb elements multimèdia



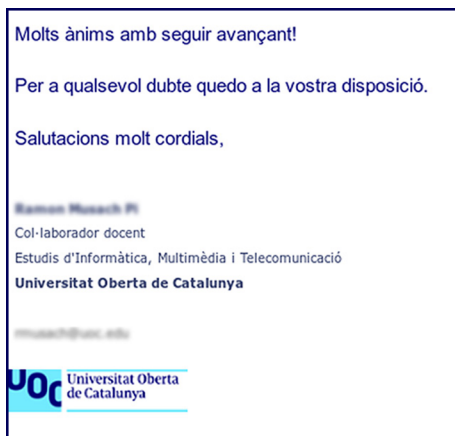
d) **Correcció.** Un missatge amb errades ortogràfiques transmet una imatge de deixadesa i poc domini lingüístic. El docent té cura d'aquest aspecte durant tota l'acció com a model i pauta de la interacció en l'espai virtual i a l'aula; vigila i repassa tots els aspectes dels missatges, incloent-hi la correcció ortogràfica, abans d'enviar el missatge. Un cop enviat, no hi ha possibilitat de canvi.

En els recursos visuals o gràfics, cal assegurar-se que funcionen i es visualitzen correctament, i comprovar que els enllaços web estan ben fets.

Hi ha la possibilitat de guardar el missatge a la carpeta de plantilles o pendents per poder fer una previsualització i enviar-lo amb tota la seguretat que els enllaços funcionen, les imatges es veuen correctament o l'estructura del missatge és coherent i en facilita la lectura.

e) **Comiat i signatura.** Definir unes paraules de comiat i signar els missatges és una cortesia per a qui els llegeix, facilita la resposta posterior i indica que un missatge ha finalitzat. Cal trobar un equilibri perquè la signatura no sigui excessivament feixuga.

Figura 21. Comiat i signatura



4) Presència docent i planificació de la comunicació

La presència del docent a l'aula es gestiona per mitjà d'un espai de comunicació; en el cas de la UOC, el tauler. És una bústia unidireccional en què el docent té drets d'escriptura, però els estudiants, només de lectura.

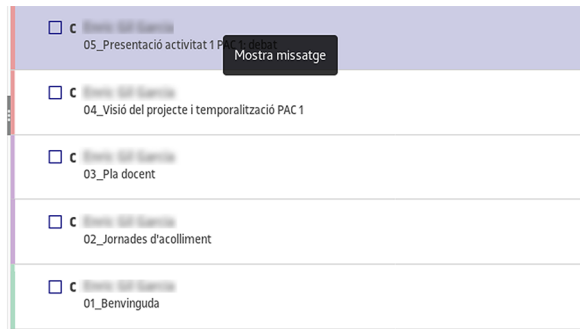
Aquest espai és clau per dur a terme la tasca docent i, per tant, és necessari definir-lo a l'aula abans de començar i temporitzar els missatges que s'enviaran en aquest espai.

La motivació dels estudiants no radica exclusivament en l'interès que tenen pel tema o el contingut del curs; el paper del docent en línia és important en el procés d'aprenentatge. Una **bona dinàmica de tauler amb missatges assidus** (és convenient no deixar més de tres o quatre dies sense enviar cap missatge) incentiva l'estudiant a seguir el curs. Així doncs, el tauler –o un espai similar– és idoni per motivar i animar els estudiants, una de les estratègies docents que veurem a continuació.

Els missatges, però, han de tenir contingut i justificació d'enviament; missatges buits de contingut poden tenir un efecte contrari: desmotivació per llegir-los.

En els missatges en el tauler, per facilitar la cerca per temes, podem utilitzar el marcatge en boles de colors o el marcatge que permeti l'espai de comunicació. Així, podem classificar els missatges per recordatoris, contingut nou, resolució de dubtes, etc.

Figura 22. Llista de missatges classificats amb boles de colors



La presència docent en línia és continuada i es vehicula des dels diferents espais de comunicació disponibles a l'entorn d'aprenentatge: bústia personal, tauler, fòrum, debat...

Els diversos missatges que s'envien al tauler es poden classificar segons la fase temporal en què es troba el curs: durant els primers dies, durant el desenvolupament i en els darrers dies de tancament.

a) Primers dies. A aquest apartat corresponen els missatges en què el docent es presenta, dona la benvinguda al curs i exposa l'assignatura, el pla docent, els recursos d'aprenentatge, les activitats, les pràctiques, etc. Tot i que aquest contingut s'ofereix en la fase inicial, cal recordar aquests elements amb alguns detalls addicionals durant el desenvolupament del curs. En aquesta fase, és interessant demanar als estudiants que es donin a conèixer en l'espai de comunicació compartit de l'aula i que comentin algun aspecte relacionat amb el curs (coneixements inicials, expectatives del curs, etc.), així es facilita que els participants trenquin el gel.

Missatges

- Benvinguda i primers consells
- Proposta de presentacions al fòrum de l'aula
- Presentació del pla docent
- Presentació de la planificació del curs
- Presentació dels recursos d'aprenentatge
- Explicació del procés d'avaluació

b) Durant el desenvolupament. En aquesta fase en què els estudiants es troben actius i van avançant en l'estudi, i fan les activitats proposades, inclourem els missatges amb indicacions i observacions complementàries sobre les pràctiques. Recordarem dates de lliurament, l'estat de les correccions i la publicació posterior de les qualificacions.

Aquí podem incloure missatges amb anticipacions als dubtes i dificultats amb què es poden trobar els estudiants. És un moment clau per mantenir el nivell de motivació ben alt.

Missatges

- Presentació i indicacions de realització de les activitats
- Indicacions específiques sobre els recursos
- Recordatori de dates clau i lliuraments
- Estat de les correccions de les activitats i publicació posterior de les qualificacions d'avaluació
- Valoracions i comentaris generals sobre les activitats fetes
- Aclariments o anticipació de dubtes, consultes o qüestions
- Orientacions de seguiment del curs tenint en compte la planificació (què hem fet fins ara?, en quin punt som?, etc.)
- Recull del que va succeir i es treballa durant el curs
- Apropament als estudiants dels dubtes més freqüents que van sorgir sobre les activitats, avaluació, funcionament i dinàmica del curs
- Apropament als estudiants de les informacions complementàries (articles, fires, webs, exemplificacions...)
- Motivació per continuar endavant amb l'estudi i el seguiment del curs

c) **Els darrers dies.** Una vegada finalitzada l'avaluació continuada, els missatges s'orienten al resum del curs, les qualificacions obtingudes, errors genèrics o temes que cal tenir en compte sobre el contingut i, si escau, missatges sobre les proves de validació o exàmens finals. Tot tauler ha de tenir un missatge de comiat i tancament del curs.

Missatges

- Estat de les correccions de les activitats i qualificació posterior de l'avaluació continuada i final
- Informació sobre la data de consulta de les qualificacions finals obtingudes
- Recordatori de les dates de finalització
- Missatge de comiat del curs

2.2.2. Guiatge i orientació

El docent és el guia del procés d'aprenentatge de l'estudiant i l'orienta perquè arribi a assolir els objectius del curs.

Ha de **guiar** sobre la manera d'aprendre en un entorn virtual obrint les portes d'aquesta mena d'aprenentatge i les característiques que té, com la flexibilitat, l'adaptació i el seguiment personalitzat. En aquest punt, cal que el docent guiï l'estudiant en el procés de canvi d'entorn: orientació, estratègies, retroacció personal, etc.



Durant aquesta orientació cal aconseguir que l'estudiant es converteixi en protagonista actiu i responsable, desenvolupant habilitats i actituds proactives cap a l'estudi i l'èxit del seu propi procés d'aprenentatge.

El docent és el suport humà de transmissió de la informació especialitzada, i actua com a intermediari entre els continguts i els estudiants, i com a gestor i organitzador de la informació. Es converteix en un punt de referència i un element personal de confiança. Durant l'**orientació**, el docent crea i manté un estil i uns hàbits d'estudi i treball que es reflecteixen en la periodicitat i la constància de missatges, la comunicació, el seguiment i el manteniment, i actua al mateix temps com a model pedagògic de l'aprenentatge.

Podem traslladar aquestes accions a tasques com les següents:

Figura 23

Presentar els continguts d'una manera gradual i ordenada i fer recordatoris de les activitats a realitzar seguint la temporalització del pla docent o Programa de l'assignatura.

Si és necessari, adaptar i flexibilitzar els continguts al ritme i seguiment del grup i de cada estudiant.

Atendre als dubtes i ser clars i pautats en les respostes.
Avançar-se al dubtes, resolent o animant al grup a col·laborar en la seva resolució.

Utilitzar eines que facilitin l'explicació de processos o l'aclariment de continguts.

Facilitador de recursos i eines: definits prèviament en el Pla docent o com a resposta al plantejament de dubtes o consultes dels estudiants. Es poden incloure recursos d'actualitat relacionats directament amb el contingut: articles de premsa, opinions,

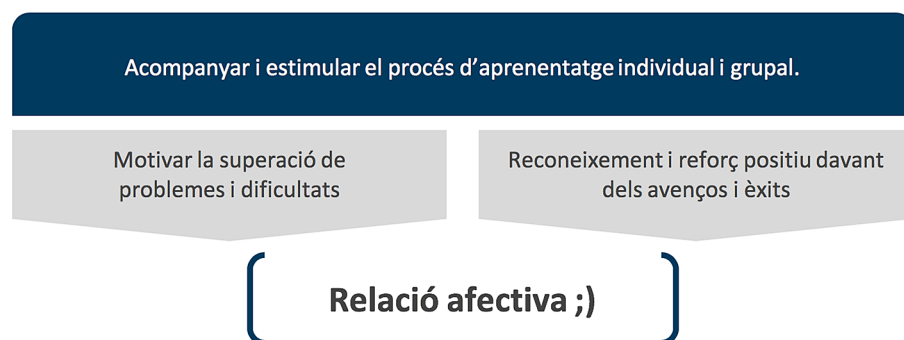
2.2.3. Acompanyament i dinamització

En la formació en línia és molt important **estimular el procés d'aprenentatge individual i grupal**, perquè es mantingui actiu de manera continuada.

Per aconseguir-ho, el docent ha de ser capaç d'acompanyar l'estudi i sobretot **motivar la superació de les dificultats o problemes** que es pugui trobar l'estudiant. El **reforç positiu davant dels èxits actua també com a motivació i reconeixement** de la bona feina feta per continuar endavant.



Figura 24



La clau de l'èxit per acompanyar i motivar l'estudiant és ser capaç d'establir una relació afectiva, propera i empàtica, sense oblidar el límit de la relació docent-estudiant. És important no arribar a la familiaritat o excés de confiança, que ens poden dur a l'extrem contrari, passivitat i suport de l'estudi en el docent.

Moltes vegades les aules ens ofereixen eines per fer un seguiment; per exemple, en el cas de la UOC, l'aplicació Seguiment de l'aula. Aquesta eina ens informa de l'última connexió a l'entorn virtual i de la darrera connexió a l'aula del curs de cadascun dels estudiants. Així, es pot detectar si algun estudiant no s'ha connectat a l'aula o bé en fa un seguiment irregular, cas en què la data de l'última connexió és de fa dies o setmanes.

Figura 25. Seguiment de les connexions dels estudiants i lliuraments

M1.030 Ensenyar i aprendre en línia: Mòdul 3 - Bústia Personal 20182				
Activitats		Eines		
		Disseny de l'aula	Fitxa de l'assignatura	Vés a l'aula
		Vés al RAC		
Escriu als seleccionats				
<input type="checkbox"/> Selecciona'ts tots (26)	Clics acumulats	Última connexió a l'aula	Última connexió al Campus	Última connexió al giny
+ <input type="checkbox"/> Bústia Personal	-	-	24/04/2019	-
- <input type="checkbox"/> Bústia Personal	-	-	31/05/2019	-
+ PAC 1. Educació i tecnologies de la informació i la comunicació	-	26/03/2019	-	-
+ PAC 2. Paradigmes psicològics de l'Ensenyament i l'Aprenentatge	-	20/04/2019	-	-
+ PAC 3. L'educació i l'estudiant en línia	-	-	-	-
+ PAC 4. Transferència a la pràctica professional	-	-	-	-
+ <input type="checkbox"/> Bústia Personal	-	-	23/05/2019	-
+ <input type="checkbox"/> Bústia Personal	-	-	30/05/2019	-

No es tracta d'analitzar el nombre de vegades que l'estudiant es connecta, ja que no aporta informació de cara a l'avaluació, però sí la freqüència per detectar possibles incidències. Quan detectem que algun estudiant no segueix el curs, cal interessar-nos per la seva situació i li enviarem un missatge a la bústia personal.

El docent pot plantejar-se enviar missatges a la bústia personal si, per exemple, els estudiants:

- Estan desconnectats després d'una setmana de l'inici de curs.
- Fa temps que no accedeixen a l'aula.
- A partir d'una data clau no obtenim cap acció o resposta.
- No envien una activitat fixada en el calendari.

Un altra eina que tenim per fer un seguiment és l'historial dels missatges, que ens informa de qui ha llegit els missatges del tauler o dels missatges que enviem a les bústies personals o compartides. Si hi ha algun alumne que es connecta, però veiem que està despitat i no sap què ha de fer, podem comprovar si llegeix els missatges del tauler i, en cas negatiu, informar-lo de com ha de seguir correctament el curs i on trobarà els missatges orientatius per iniciar el procés d'aprenentatge.

En resum, és important dur a terme aquesta gestió de seguiment dels estudiants i comprovar que van fent les activitats proposades i segueixen el ritme marcat en el tauler del curs, per potenciar que en un entorn virtual d'aprenentatge l'estudiant sigui un espectador actiu i responsable. Cal fer-ho sobretot a l'inici del curs, en el moment adequat, perquè l'estudiant sigui capaç d'incorporar-se al ritme de l'aula i evitar que es vegi sobrepassat per les activitats endarrerides i la quantitat d'informació generada fins a la seva incorporació.

El docent, doncs, ha de vetllar per aquesta actitud proactiva dels estudiants vers l'estudi i el seguiment del curs.

Seguiment personalitzat per mitjà de la bústia personal

La bústia personal és un espai per gestionar la nostra tasca docent cap a l'estudiant d'una manera més individualitzada. En un espai virtual, el docent pot rebre un missatge de consulta o un dubte d'un estudiant cada dia de la setmana a totes hores.

És recomanable no allargar la resposta dels missatges rebuts per part dels estudiants del curs, evitar-los les angoixes pel fet de no rebre resposta, intentar fer més pròxim l'estudi no presencial i, sobretot, vetllar perquè se sentin acompanyats constantment i rebin suport quan el necessitin. Si es necessita temps per elaborar la resposta o fer consultes per ser més eficients en la resolució, cal informar de la situació a l'estudiant perquè conegui les causes de l'espera:

«Properament et faré arribar la resposta de la teva consulta: em cal més informació per acabar d'elaborar-la».

D'aquesta manera, l'estudiant sent que té el suport del docent i té la certesa que ha llegit el seu missatge i que hi està treballant per donar-li una resposta o solució.

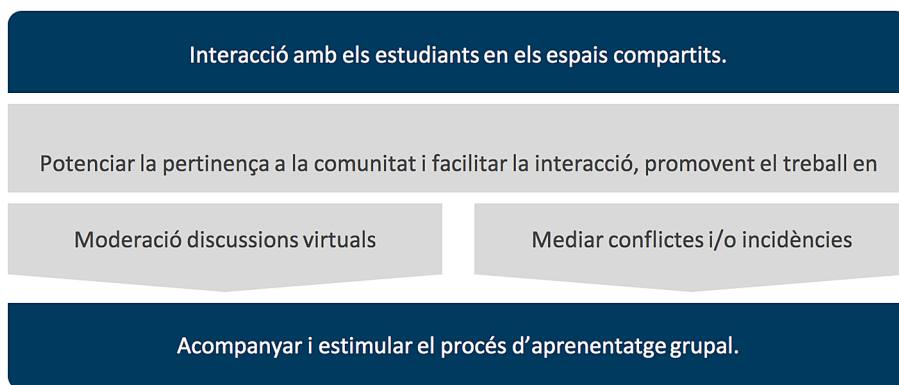
Per oferir unes pautes més clares, en el missatge de resposta es poden afegir els paràgrafs textuais del missatge inicial als quals es fa referència; d'aquesta manera, estructurarem el missatge i mantenim l'ordre segons els dubtes o les consultes que s'han presentat.

Si anem recollint dubtes que es repeteixen entre els estudiants o bé que poden crear futures consultes, podem plantejar el dubte i la resolució corresponent en el fòrum; d'aquesta manera anticiparem la solució i agilitzarem el procés d'aprenentatge, ja que evitarem dubtes comuns i respostes repetitives.

En aquest punt de seguiment personalitzat hem de tenir en compte que el docent és el suport humà de transmissió d'informació especialitzada; per tant, és un punt de referència i un element personal de confiança i suport en el model pedagògic d'aprenentatge virtual.

Al mateix temps per motivar el procés d'aprenentatge grupal cal propiciar el sentiment de comunitat i facilitar la interacció entre el grup d'estudiants.

Figura 26



La interacció del docent i els estudiants, a més de dur-se a terme a través de la bústia personal, es fa en els espais compartits de què disposa l'aula. És important fer servir la bústia personal en les ocasions que cal una comunicació personal i privada. Per no sobrecarregar-la, els espais compartits ens permeten establir una interacció grupal que faciliten la pertinença a la comunitat i provoquen la participació i col·laboració entre iguals.

En un procés d'aprenentatge virtual, cal posar atenció en aquests espais de l'aula que permeten l'intercanvi i la comunicació entre els estudiants. A fi que aquests espais resultin fructífers i enriquidors –ajudant i impulsant en el procés d'aprenentatge, aportant riquesa i treball col·laboratiu–, el docent té també un rol de dinamitzador per potenciar la interacció i la comunicació dins l'aula, on l'estudiant adquireix un rol participatiu, de col·laboració i suport amb la resta de companys.

Per a la dinamització correcta d'un espai compartit, una organització adequada facilita seguir les diferents converses, trobar fàcilment missatges ja llegits, visualitzar a primera vista els missatges nous o pendents; en definitiva, fomenta la participació oferint un espai còmode i accessible.

Podem organitzar el fòrum amb carpetes temàtiques, o bé usar un tipus de marcatge que permeti identificar missatges d'una manera visual i ràpida.

Hem d'informar prèviament els estudiants del funcionament i la simbologia de la classificació que utilitzem per als missatges.

Figura 27. Ordenació en carpetes



Convé també donar quatre pautes clau de participació, tal com hem comentat en la redacció de missatges. Sobretot s'ha de remarcar la importància de posar un tema al missatge i intentar ser clars i concisos amb el que es vol comentar.

En el cas de la UOC, els espais compartits de què disposa l'aula són:

- a) El **tauler**, que, com hem vist, és l'espai de conducció del curs on només el docent té drets d'escriptura.
- b) El **fòrum**, que és més proper i és l'espai principal de comunicació dels estudiants. És on hem de facilitar-los la interacció i motivar-los a la participació del procés d'aprenentatge.

Per això, hem de captar l'atenció dels estudiants atenent a les diferents motivacions que hi pot haver per realitzar un curs. **Una bona manera de trencar el gel és proposar la presentació als companys de l'aula, de manera que expliquin la seva situació i les expectatives o els coneixements previs que tenen.**

Missatges

- Interacció entre els estudiants
- Plantejament i resolució de dubtes
- Proposta de recursos relacionats amb l'actualitat
- Realització d'activitats complementàries (que la solució corresponent sigui compartida per tothom)
- Motivació dels estudiants
- Facilitació dels processos metapersonals de com va el curs
- Valoració personal del curs, recursos didàctics i activitats

En el fòrum és recomanable participar com a docent, amb un to més relaxat, com un membre més de l'equip. El docent té també la funció de ratificar les respostes dels alumnes per encoratjar-los en la bona feina feta i les respostes correctes o per encaminar la resolució cap a una altra direcció, si els estudiants no troben la solució adequada.

Figura 28

La dinamització del fòrum recau en algunes estratègies com les següents:

Un problema, si es comparteix, es redueix.

Portar dubtes generals presentats en la bústia personal al fòrum. Podeu portar la pregunta perquè tothom col·labori en la resposta, o bé, la resposta que heu donat des de la bústia personal.

Proposar activitats complementàries a realitzar en el fòrum.

Són activitats per a realitzar d'una manera voluntària i, per tant, no són avaluable. Aquestes activitats han de ser curtes i han d'implicar poc temps de realització.

En definitiva, en la tasca docent en línia és important potenciar el fòrum com un espai d'intercanvi d'informació i creació de nou coneixement.

c) L'**espai de debat** d'una aula virtual és un espai compartit més formal i delimitat que el fòrum. Els estudiants tenen els mateixos drets d'escriptura i lectura que en altres espais compartits. Aquest espai està pensat per dur a terme debats sobre continguts concrets i sovint amb un període de temps delimitat.

Per fer un debat, que prèviament hem planificat, cal que es donin les **pautes de participació, de dinàmica de les intervencions, de redacció de missatges, de límit o no d'intervencions per alumne i, sobretot, s'ha d'exposar el tema que es tractarà i preguntes clau per facilitar l'inici del debat.**

Espai debat

- Definir clarament el tema del missatge per facilitar l'organització dels missatges segons el focus temàtic, d'una manera no lineal, i així promoure un debat més constructiu.
- Intentar ser concís i concret per agilitzar la dinàmica de l'intercanvi.
- Enviar missatges clars i centrats en el focus temàtic, buscant la confrontació positiva amb els companys en general i facilitar la discussió constructiva.
- S'han d'evitar els missatges llargs i incloure arxius adjunts.
- Argumentar l'acord o el desacord citant fragments clau del missatge al qual fem al·lusió.
- Utilitzar un llenguatge correcte, però no gaire formal.
- Fer servir exemples o situacions viscudes afegeix realisme al debat i n'augmenta la intensitat i la comprensió.
- Tenir el màxim respecte per les opinions dels altres participants.

Figura 29. Missatges sobre el funcionament del debat

Hola a tots,

Només portem tres dies de debat i ja podeu observar el gran nombre d'aportacions que s'han publicat a l'interior de la bústia del Debat Virtual! Però observo que alguns comencen a donar resposta a les preguntes plantejades: molt bé, però vigileu amb la forma en què es du a terme la discussió. Per exemple, publiqueu un missatge amb les respostes que, segons la vostra opinió, comenten alguna de les preguntes plantejades, cosa que és convenient sempre i quan ningú no ho ha fet abans. En cas contrari, la vostra contribució no hauria de ser un missatge aïllat sinó una resposta a un altre ja enviat prèviament, recolzant o refutant l'exposat, ampliant el que s'ha dit o demostrant amb proves que no és així, perquè enviar missatges aïllats expressant la seva opinió personal a les preguntes, no és una estratègia correcta (sí no, penseu en un debat cara a cara).

Per altra banda, aquesta activitat requereix esforç, estar al corrent del que es diu requereix connexió diària i llegir els missatges. No és adequat remetre tres missatges en dos dies i desaparèixer, perquè si es fa així no s'està complint la primera de les pautes bàsiques de l'activitat: la creació conjunta de coneixement a través de la reflexió grupal. Per tant, per distribuir el temps, l'ideal seria començar amb el plantejament de les postures inicials sobre els eixos de discussió plantejats, i cap al final setmana es pot aprofundir sobre algun aspecte focalitzant-se en allò que es consideri interessant o plantejant nous aspectes a tractar. Durant els últims dies, hauríeu de publicar conclusions sòlides sobre el diàleg.

En aquest missatge només us recordo el veritable objectiu de l'activitat de Debat Virtual alhora que us dono alguns consells. De totes maneres, esteu fent un bon treball, de moment!

Endavant!

Per orientar el funcionament del debat, a continuació es presenten els paràmetres que defineixen la dinàmica de les intervencions a fi de produir un debat àgil i productiu d'idees, converses i, sobretot, conclusions:

- **Aportar**, en cada missatge, **elements nous a favor o en contra de les idees exposades o plantejar-ne de noves**. Així s'evita la repetició d'opinions que ja s'han exposat prèviament.
- **Centrar la idea objectiu del debat** per no divagar o obrir molts temes diferents.

- **Respondre en un lapse curt de temps**, tant si és a favor o en contra, a les intervencions exposades per altres companys.
- **Prendre notes**, o fins i tot fer un petit resum, de les idees o dades més significatives ajuda al seguiment del debat i aporta nous continguts.
- Si es vol fer una aportació referent a un missatge anterior, n'hi ha prou de fer servir l'opció **Respondre al missatge**, així s'ordenen les diferents aportacions en forma d'arbre segons les converses que es van creant.
- En cas que es vulgui fer una aportació a una sèrie d'intervencions anteriors que tenen un mateix fil argumental, és millor intentar **respondre el missatge principal** per no crear subdivisions innecessàries.
- Utilitzar la icona o opció que permeti l'espai per **visualitzar només els missatges nous** i no oblidar-ne cap que no aparegui a les primeres pantalles del debat.
- **Prendre la iniciativa a l'hora de plantejar nous temes en el debat** (nous fils de conversa) enriqueix més que no pas si l'estudiant es limita a respondre únicament els temes que estan oberts.

El docent ha de definir el rol que tindrà en el debat: observador, moderador o fins i tot un participant més.

Un altre espai compartit que trobem a les aules de la UOC és els **grups de treball**.

En el rol d'orientador i facilitador de l'aprenentatge, el docent ha d'incloure la necessitat d'impulsar i facilitar habilitats i actituds als estudiants que afavoreixen el treball col·laboratiu. Per aquest motiu, la proposta d'activitats en grup potencia la competència de treball en equip, i l'estudiant aprèn a desenvolupar una activitat d'una manera asíncrona i col·laborativa.

El docent actua com a dissenyador de l'activitat, la presenta al tauler i fa el seguiment de cada grup de treball creat. També administra els diferents grups de treball, però pot deixar la responsabilitat de crear els grups als estudiants.

Figura 30. Grups de treball en una aula de la UOC

ARACNE Debat (694/694) ▶ Tauler (5/5) ▶	Google Calendar Google Drive Google Sites
ARTNAUTES Debat (523/523) ▶ Tauler (5/5) ▶	Google Calendar Google Drive Google Sites
HumanisTICS Debat (252/252) ▶ Tauler (5/5) ▶	Google Calendar Google Drive Google Sites
CIBERART Debat (263/263) ▶ Tauler (5/5) ▶	Google Calendar Google Drive Google Sites

Un cop iniciada l'activitat grupal, la intervenció del docent s'orienta al seguiment del grup de treball per analitzar les dinàmiques que es creen, potenciant el mateix grau d'implicació per part de cadascun dels membres i, alhora, com a conciliador dels possibles desacords que puguin sorgir entre l'equip.

Podem concretar dues funcions diferenciades del docent en el treball en equip, que serien les següents:

- **Funció de regulació.** Es tracta d'informar de les tasques del grup, de com es pot iniciar l'activitat, de les dinàmiques del treball en grup d'una manera virtual, etc.
- **Funció de suport.** Consisteix a promoure el clima adequat per desenvolupar les tasques i afavorir la consolidació del grup mostrant ajuda i fent un seguiment del procés.

2.2.4. Gestió

Com ja s'han anat veient en les estratègies anteriors, el docent també és un gestor de la informació, tant del contingut del curs, com de recursos que es poden anar compartint durant la docència segons les inquietuds del grup d'estudiants, com també de la nova informació que es va generant per part del grup en els espais de comunicació de l'aula.

Aplicant aquesta estratègia de gestor de la informació de forma correcta, el docent actua com a model oferint pautes per optimitzar, organitzar i seleccionar la informació digital. Cal que sigui capaç de presentar pautes i consells perquè els estudiants millorin la seva efectivitat en el tractament de la informació digital i el treball col·laboratiu en xarxa es dugui a terme amb èxit i satisfacció.



Figura 31. Recomanacions per a una bona gestió de la informació digital



L'entorn o espai d'aprenentatge també és gestionat pel docent i ha de vetllar perquè els estudiants el mantinguin ordenat, amb la qual cosa es facilita la cerca d'informació i, per tant, l'aprenentatge.

2.2.5. Avaluació

Durant el desenvolupament del curs, el docent fa tasques de seguiment dels alumnes. Aquest seguiment personalitzat permet prendre consciència del rendiment i la satisfacció de l'estudiant en cada moment del curs, dades que permetran avaluar de manera contínua l'aprenentatge i l'assoliment dels objectius i les competències.

Durant el procés d'aprenentatge i seguiment del curs, l'estudiant duu a terme les tasques que li encarrega el docent per anar superant els objectius d'aprenentatge. Tant si se segueix una avaluació continuada com si hi ha una avaluació final, cal donar **pautes de l'evolució del procés d'aprenentatge** de l'estudiant perquè pugui adaptar l'estudi a les seves necessitats i mancances a fi d'assolir els objectius.



Figura 32. Missatge al tauler sobre la valoració grupal d'una activitat

Salutacions:

Us faig arribar la meua valoració de les activitats individuals de la PAC 1. La feina en general ha estat positiva. Totes i tots ja heu rebut el *feedback* individual en missatge a la bústia de correu. Teniu també la nota a la casella de la PAC 1 del Registre d'AC: aquesta és provisional, ja que encara no hem avaluat les activitats grupals.

Us enumero les competències i els aspectes més rellevants:

COMPETÈNCIA 1: Adquirir habilitats de comunicació en un entorn virtual d'aprenentatge.

Pel que fa a aquesta primera competència, us heu presentat a la carpeta indicada del Fòrum, tot seguint les meves indicacions, i heu compartit les disponibilitats, així com els coneixements previs (incloses les eines TIC) i altres dades d'interès. Pel que fa al debat del cas, les respostes han estat coherents i heu aportat idees noves que no s'han limitat a repetir els plantejaments ja exposats. Alhora he pogut veure un compliment de les normes de comunicació virtual i unes argumentacions ben portades. En alguns casos puntuals heu oblidat la salutació inicial i la signatura final (són normes que cal complir sempre). Tampoc ha estat general l'ús de la tècnica argumentativa, amb l'ús de tipografia diversa. He vist en alguns casos que no s'han espaiat prou els missatges.

En el feedback s'inclouen les dades automàtiques de *learning analytics* de la participació de cada estudiant a les carpetes del debat.

COMPETÈNCIA 2: Planificar l'estudi i el treball en un entorn virtual.

Heu elaborat un Pla Personal d'Estudi amb informació de les diferents assignatures, objectius, recursos, materials, metodologia, avaluació, etc. Heu editat, seguint la plantilla, una taula de planificació amb les tasques ben detallades, les hores de dedicació i les dates de lliurament (incloses les tasques intermèdies) de les PAC i la Pràctica Final. Heu afegit els ítems necessaris, portada i recursos i materials inclosos. El PPE ha estat compartit en document de Google amb el professor col·laborador.

El *feedback* que el docent dona als estudiants serveix de punt d'orientació per modificar i aplicar millores en el procés d'aprenentatge.

Els moments importants de *feedback* són després de lliurar les activitats o de realitzar les tasques. A més de puntuar o qualificar, cal indicar els punts forts i febles de les activitats per aplicar les millores pertinents o reforçar el que ja funciona.

Es pot fer un *feedback* individualitzat i un de global al tauler amb indicacions generals i, si cal, plantejar activitats de reforç, activitats complementàries, nous recursos, entre d'altres.

Figura 33. Missatge de valoració de forma general

En general el nivell assolit és bo. Mostreu que compreneu els continguts treballats i sabeu vincular-los amb casos pràctics. Comparteixu les valoracions realitzades al blog i valoreu molt positivament les contra-argumentacions a les valoracions rebudes del vostre treball, sobretot si no us quedeu amb un simple "estic d'acord" o "gràcies".

Respecte el **mapa conceptual** s'ha tingut en compte:

- La rellevància dels conceptes recollits.
- L'adequació de les relacions establertes entre conceptes.
- La inclusió de connectors, degudament etiquetats i / o categoritzats, per aclarir les interrelacions.
- La correcció formal: bona estructura i organització.
- L'aportació de recursos visuals complementaris.

Respecte la **identificació i anàlisi dels casos presentat a la PAC1** com a situacions d'ensenyament-aprenentatge s'ha tingut en compte:

- La capacitat d'analitzar críticament la pràctica educativa en base als continguts tractats en la lectura i el Fòrum.
- Les valoracions i arguments a les anàlisis realitzades pels companys expressats en els comentaris emesos al blog de l'aula.

Quant a la valoració general dels resultats assolits, en primer lloc cal destacar que en el marc de la PAC2 s'han elaborat diferents tipus de mapes (jeràrquics, aranya, organigrama lineal o multidimensional, sintètic amb entrades i sortides, de paisatge o dibuix) usant en la majoria els conceptes clau tractats en la segona pràctica d'avaluació contínua agrupant-los i relacionar-los correctament. L'error més comú observat es troba en la manca de proposicions que fan de connectors entre els conceptes o idees dels mapes conceptuals. S'ha de tenir en compte que els mapes conceptuals són una forma d'organitzar i representar el coneixement basada en conceptes (idees o paraules clau), proposicions o frases establertes mitjançant relacions entre els conceptes i connexions que són les línies que uneixen els conceptes associats. Els mapes han de permetre al lector una visió clara, precisa i àmplia del contingut que mostren. Pot servir de síntesi o resum en un format concret que evita el discurs i argumentació. Ara bé, en tractar-se de mapes en línia poden incorporar complements com ara enllaços a

1) Avaluació de l'estudiant

A l'inici de l'acció docent, i mitjançant els enunciats de les activitats, l'estudiant està informat del procés d'avaluació i dels paràmetres i criteris que se segueixen.

L'**avaluació continuada**, per mitjà de la proposta d'activitats, permet a l'estudiant anar assolint les competències i els objectius marcats per al curs d'una manera gradual i continuada. La retroacció del docent, tal com hem comentat abans, permet que l'estudiant conegui les competències que ha assolit i les que falten per centrar i regular el seu aprenentatge en els objectius que resten. Així, tant la retroacció com l'avaluació continuada faciliten que l'estudiant avanci gràcies als recursos i les pautes del docent, i pot conèixer en tot moment el punt d'aprenentatge en què es troba respecte de la totalitat del curs, fet que li permet reaccionar i resoldre els possibles entrebancs que sorgeixin.

A més del retorn d'informació sobre les qualificacions obtingudes, tant de manera grupal com individual, el docent registra les qualificacions en les aplicacions corresponents perquè l'estudiant en tingui constància.

Figura 34. Registre d'avaluació continuada

UOC Universitat Oberta de Catalunya **Lliurament i registre d'AC**

M1.030 Ensenyar i aprendre en línia - [redacted]

Activitats	< 1 +	2 -
Estudiants 26	Lliurament 24/03/2019	21/04/2019
Primera matrícula 17 (65,38 %)	Publicació 27/03/2019	24/04/2019
Repetidors 0 (0 %)	Lliurades 24 (92%)	24 (92%)
	Baixades 24 (100%)	24 (100%)

PAC2. Paradigmes psicològics de l'Ensenyament i l'Aprenentatge

Destinataris [dropdown] Escriu un comentari

12 11 0 1 0 2 [link]

Intervencions	Nota	Grades
Intervencions: 5 [checkbox] [Envia Mail] [RAC] [Historial] Primer semestre	B	A B C+ C- D N [dropdown]
Intervencions: 2 [checkbox] [Envia Mail] [RAC] [Historial]	A	A B C+ C- D N [dropdown]

El docent pot donar un paper actiu a l'estudiant en el procés d'avaluació. A més a més, l'avaluació del docent pot ser contrastada amb l'**autoavaluació** que fan els estudiants. D'aquesta manera, es disposa de més paràmetres per qualificar si s'han assolit les competències i els objectius. Aquesta autoavaluació és una reflexió que fan els estudiants sobre el seu propi procés d'aprenentatge.

Si es duu a terme un treball en grup és important plantejar una avaluació de grup i una **coavaluació** dels companys del grup.

2.3. Tancament de l'acció docent

Aquesta etapa comprèn la valoració global de la formació a partir de les anàlisis de l'acció docent que s'ha dut a terme, del rendiment dels estudiants i de les valoracions que en fan.

Tot això permet un procés de replantejament, anàlisi i implementació de millora i innovació de la formació per a edicions futures. Si aquestes etapes es duen a terme d'una manera col·laborativa entre un equip de docents, sempre poden ser més riques i millorar l'acció formativa.

El docent incorpora en aquesta fase un rol d'investigador de la seva pròpia activitat formativa, reflexionant sobre la docència i aplicant innovacions i propostes de millora.

Figura 35. Estratègies de l'etapa de tancament



Es dona per finalitzat el curs per mitjà d'un missatge al tauler de comiat i del tancament de les aplicacions d'avaluació.

Paral·lelament, els estudiants poden fer una reflexió final sobre el procés d'aprenentatge al fòrum de l'aula, on intercanvien opinions.

Figura 36. Exemple de missatge de comiat

Finalització de l'assignatura

A: Tauler Competències TIC
Data: 15.01.2019 12:39

Hola a tots i totes,

Ahí va finalitzar el termini per a publicar la **defensa dels projectes** i la **reflexió final** que cada un dels grups havia de fer del treball en equip virtual.

Probablement no hi ha millor forma de preparar el tancament de CTIC que, recordant l'inici i fent un petit recorregut del que ha estat aquesta assignatura.

Fa uns mesos, la inquietud, els nervis, els dubtes, la inseguretat i interrogants acaparaven tota la vostra energia. En aquest moment i comprovant el magnífic treball que heu realitzat, el que domina és la seguretat amb què us moveu en els vostres espais grupals, l'agilitat en compartir coneixement i informació en aquest mitjà virtual i la col·laboració sense que la asincronia hagi estat un gran inconvenient, al contrari, un avantatge que ha fet possible que us trobeu respectant les circumstàncies de cadascun de vosaltres. A més de tot en el que heu avançat, vull destacar amb quina maduresa heu enfrontat el diàleg virtual, aplicant amb tota naturalitat les estratègies de comunicació considerades i col·laboratives.

És el moment de que sigueu conscients i us sentiu orgullosos del trajecte que heu realitzat i dels objectius que heu aconseguit.

Els projectes grupals són un bon testimoni, però també els missatges i documents que es troben en els vostres espais grupals, que són els autèntics protagonistes de l'esforç que heu realitzat.

En breu ja podreu consultar les qualificacions de la PF i les notes finals de CTIC, juntament amb els comentaris individuals i grupals que us enviaré en relació a l'última pràctica realitzada.

Amb la satisfacció de comprovar un cop més l'alt nivell dels vostres treballs, vull acomiadar-me, encara que sigui virtualment, de tots i totes i desitjar-vos el millor. Crec que ha estat un gran semestre i per a mi ha estat un autèntic plaer acompanyar-vos en aquest progrés. Us vull felicitar per l'alt nivell assolit i donar-vos les gràcies per tot aquest esforç i dedicació.

Gràcies també per les reflexions que heu plasmat en les vostres valoracions grupals i que ens permetran, a aquells que conduïm aquesta matèria, introduir variacions i innovacions que facilitin la feina als futurs estudiants de CTIC.

Encara que amb aquest missatge dono per finalitzada l'acció docent a l'aula, no és un adéu, ja sabeu on localitzar-me a partir d'ara per a qualsevol cosa que necessiteu, la meua adreça de correu.

Ànim i endavant CTIC Psicologia, ha estat fantàstic compartir amb tots i totes aquesta assignatura.

Una forta abraçada,

Figura 37. Missatge al fòrum d'una valoració de grup

Valoració final-

A: Fòrum Competències TIC
Data: 14.01.2019 20:57

Bona tarda, el grup us adjuntem la nostra valoració final;

- **El més positiu del treball grupal.**

El treball en equip ens ha ensenyat a prendre decisions i solucionar alguns maldecaps, així com veure altres punts de vista. D'aquesta manera, a mesura que ha avançat el projecte, l'assoliment de les diferents tasques ha estat més àgil. A vegades, algunes activitats se'ns presentaren un xic costa amunt, però el fet de treballar en equip, ha comportat que la dificultat se suavitzés. Veient el resultat final del nostre treball, hem entès que el fet de treballar en equip ens ha ajudat molt a aconseguir l'èxit del nostre projecte.

- **El que més us ha costat.**

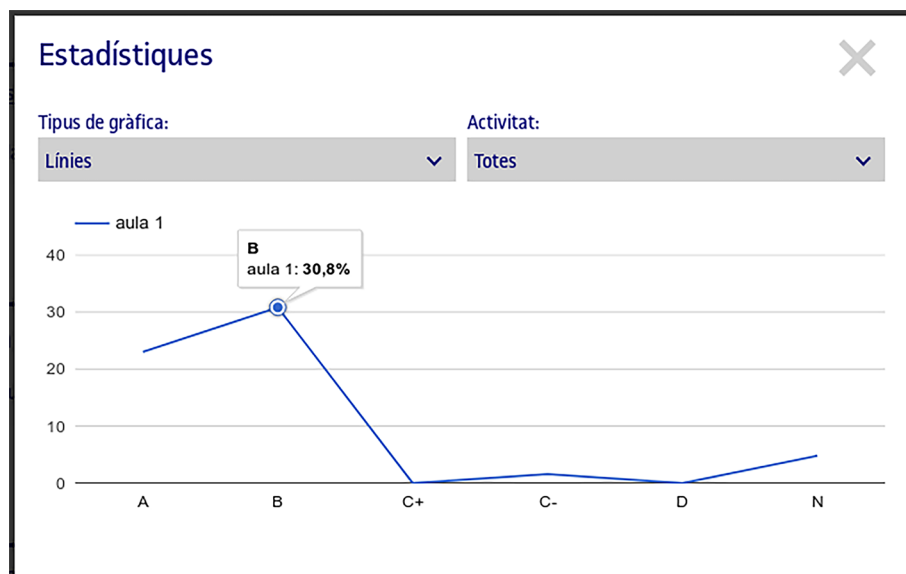
Degut als terminis marcats per a la realització de les activitats, els afers de cadascú i la disponibilitat horària, en algunes ocasions hem apurat molt alguns dels terminis a l'hora d'enllestir i presentar la tasca. La qual cosa ha generat, de vegades, una certa preocupació lògica que sortosament s'ha resolt de forma satisfactòria, en el moment que hem concretat alguns acords. Degut a la temàtica que vam escollir de treballar, ens ha costat trobar bibliografia de determinats continguts del nostre projecte i extreure'n el contingut o les idees que volíem reflectir en el nostre projecte.

2.3.1. Anàlisi de resultats

A partir de l'estudi del rendiment acadèmic, analitzant les dades de seguiment dels estudiants, d'abandonament del curs i les qualificacions obtingudes (per activitats i global), obtenim dades per extreure conclusions de funcionament i consecució dels objectius d'aprenentatge.



Figura 38. Estadístiques de les qualificacions dels estudiants



2.3.2. Satisfacció i propostes de l'estudiant

Una enquesta final per part de la institució educativa amb valoracions dels estudiants permet analitzar-ne el grau de satisfacció. En el qüestionari de satisfacció es recomana incloure preguntes tancades i obertes per obtenir una informació més detallada. Les preguntes obertes sobre la millora de la formació faciliten que l'estudiant aporti propostes de gran valor per a futures edicions del curs. Entre d'altres, es poden incloure preguntes sobre:



- El grau de satisfacció general de la formació
- Allò que podria millorar-se de la formació (pregunta oberta)
- La valoració del formador:
 - Acompanyament, orientació, guia
 - Motivació
 - Seguiment, avaluació, *feedback*
 - Altres aspectes per comentar sobre el formador (pregunta oberta)
- La metodologia i valoració de les activitats
- La valoració dels recursos facilitats per a l'aprenentatge

Figura 39. Enquesta final d'assignatura

 Una imatge de fons que mostra les mans d'una persona tecleant a un teclat d'ordinador.

Nivell de competència digital. Enquesta Final d'Assignatura

Un cop finalitzada l'assignatura, us fem arribar aquesta enquesta amb un doble objectiu:
Per una banda, per poder conèixer el vostre nivell de competència digital i, per l'altra, poder conèixer tan la vostra opinió sobre l'assignatura com la vostra visió sobre la transferibilitat del què heu après a l'àmbit professional.

La vostra resposta serà molt valuosa per l'equip de professors per realitzar canvis en l'assignatura CTIC . Només us portarà uns 10 minuts aproximadament.

Les dades obtingudes seran totalment anònimes i només s'utilitzaran amb finalitats docents i de recerca.

Moltes gràcies per endavant per la vostra col·laboració

2.3.3. Anàlisi i implementació de les propostes de millora

Considerant totes les dades recollides per mitjà dels diversos mecanismes valoratius –dades quantitatives i qualitatives–, es pot dur a terme una reflexió sobre els punts forts i febles del curs. La finalitat és extreure'n idees innovadores que el facin avançar i evolucionar a fi d'obtenir resultats millors o adaptar-nos als esdeveniments que es produeixin en l'àmbit en què s'inclou el curs.

Aquest procés d'avaluació és fonamental per anar millorant el curs a partir de l'evolució de les activitats i dels recursos, i minimitzar els punts febles detectats. Si aquest procés es pot fer a partir d'un equip de docents, de manera conjunta, encara pot ser més enriquidor.

Aquest procés reinicia, com dèiem al principi, un nou cercle docent, un cercle de millora contínua. És a dir, ara que implantarem millores i innovació, tornarem a iniciar un procés de redisseny per després dur a terme un nou desenvolupament i una nova avaluació.

La formació i l'aprenentatge en línia han d'estar en constant evolució, actualització i millora seguint el ritme de canvi de la informació digital, els continguts (de la temàtica del curs) i les aplicacions utilitzades.



3. Per concloure

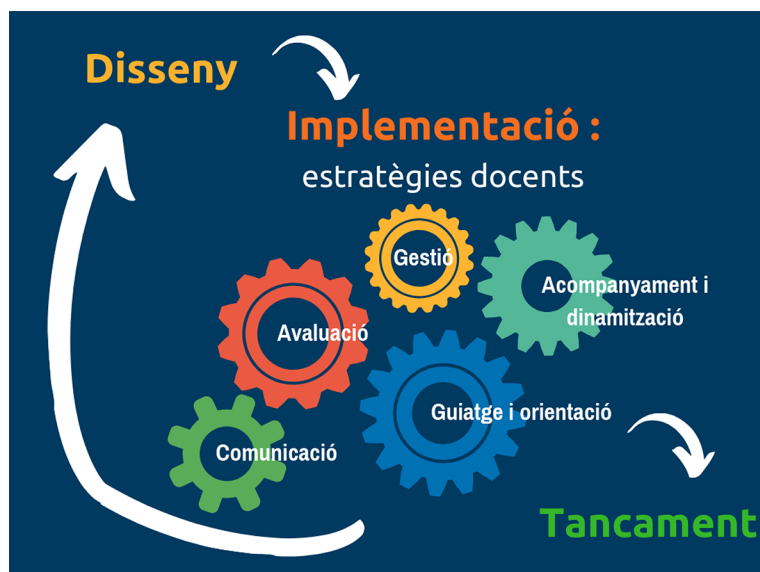
El potencial de les TIC i l'accés a la informació fan que en l'era digital el rol del docent com a transmissor perdi el sentit i evolucioni cap a un rol de guia i facilitador del procés d'aprenentatge de l'estudiant, a qui se li atorga un paper més central i actiu. En el cas de l'educació en línia, on les tecnologies digitals esdevenen el mitjà, les funcions del docent que plantegem són les següents: dissenyador, gestor, guia i acompanyant, dinamitzador, avaluador, col·laborador i investigador.

Per poder implementar l'acció docent és fonamental haver dut a terme un bon disseny de la proposta formativa tenint en compte els diferents elements que hem presentat. En aquesta implementació és clau la presència docent que es materialitza amb estratègies docents de comunicació, de gestió, de guiatge i orientació, d'acompanyament i dinamització i d'avaluació.

Un cop implementada l'acció docent és molt important fer una valoració i tancament per fer propostes de millora i dur a terme un redisseny per a properes edicions.

Finalitzarem aquest recurs presentant, a mode de conclusió, aquells elements clau del docent en línia lligats a les estratègies professorals i ho farem presentant les estratègies docents emmarcades en aquest procés cíclic de (re)disseny, implementació i tancament de la docència en línia (figura 40).

Figura 40. Etapes de la docència en línia



Per poder treballar aquestes tres fases de la docència en línia s'incorpora la col·laboració en línia, que aprofita el potencial de les tecnologies digitals per facilitar la millora docent i el desenvolupament professional.

Bibliografia

Alamri, A.; Tyler-Wood, T. (2017). «Factors Affecting Learners with Disabilities –Instructor Interaction in Online Learning». *Journal of Special Education Technology* (vol. 32, núm. 2, pàg. 59-69).

Anderson, T.; Dron, J. (2011). «Three generations of distance education pedagogy» [article en línia]. *International Review of Research in Open and Distance Learning* (vol. 12, núm. 3, pàg. 80-97). <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920744.pdf>>.

Anderson, T.; Rourke, L.; Garrison, D.; Archer, W. (2001). «Assessing teaching presence in a computer conferencing context» [article en línia]. *Journal of Asynchronous Learning Networks* (vol. 5, núm. 2, pàg. 1-17). <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.409.9114&rep=rep1&type=pdf>>.

Arinto, P. B. (2013). «A framework for developing competencies in open and distance e-learning». *The International review of research in Open and distributed learning* (vol. 14, núm. 1, pàg. 167-185).

Baran, E.; Correia, A. P.; Thompson, A. (2011). «Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers» [article disponible en línia]. *Distance Education*. <<https://pdfs.semanticscholar.org/3779/ccfc63aef9b80594af9b7f39b2543e968ca7.pdf>>.

Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age* [llibre en línia]. <https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age_2016.pdf>.

Bawane, J.; Spector, J. (2009). «Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs» [article en línia]. *Distance Education* (vol. 30, núm. 3, pàg. 383-397). <<https://doi.org/10.1080/01587910903236536>>.

Berge, Z. (2008). «Changing instructor's roles in virtual worlds» [article en línia]. *Quarterly Review of Distance Education* (vol. 9, núm. 4, pàg. 407-414).

Bezuidenhout, A. (2015). «Implications for academic workload of the changing role of distance educators». *Distance Education* (vol. 36, pàg. 246-262).

Blašková, M.; Blaško, R.; Kucharčíková, A. (2014). «Competences and competence model of university teachers». *Procedia Social and Behavioral Sciences* (vol. 159, pàg. 457-467).

Carril, P. C. M.; Sanmamed, M. G. (2010). «Estudio cuantitativo sobre el uso docente de herramientas teleformativas en el ámbito de la programación y bases de datos». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (núm. 32, pàg. a133-a133).

Chang, C.; Shen, H. Y.; Liu, Z. F. (2014). «University faculty perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practice» [article en línia]. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (vol. 15, núm. 3, pàg. 72-92). <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1654>>.

Cleveland-Innes, M.; Campbell, P. (2012). «Emotional presence, learning, and the online learning environment» [article en línia]. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (vol. 13, núm. 4, pàg. 269-292). <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>>.

Coppola, N. W.; Hiltz, S. R.; Rotter, N. G. (2002). «Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks» [article en línia]. *Journal of Management Information Systems* (vol. 18, núm. 4, pàg. 169-189). <<https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045703>>.

Garrison, D. R.; Anderson, T. (2003). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica [E-learning in the twenty first century]*. Nova York: Routledge Falmer.

Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. (2001). «Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education» [article en línia]. *American Journal of Distance Education* (vol. 15, núm. 1, pàg. 7-23). <<http://dx.doi.org/10.1080/08923640109527071>>.

González-Sanmamed, M.; Muñoz-Carril, P. C.; Sangrà, A. (2014). «Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (vol. 15, núm. 6, pàg. 162-187).

Goodyear, P.; Salmon, G.; Spector, J. M. i altres (2001). «Competences for online teaching: A special report». *Educational Technology Research and Development* (vol. 49, núm. 1, pàg. 65-72).

Goold, A.; Coldwell, J.; Craig, A. (2010). «An examination of the role of the e-tutor». *Australasian Journal of Educational Technology* (vol. 26, núm. 5, pàg. 704-716).

Gros, B. (2015). «La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes». *Education in the knowledge society* (vol. 16, núm. 1, pàg. 58-68).

Guasch, T.; Álvarez, I.; Espasa, A. (2010). «University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience». *Teaching and Teacher Education* (vol. 26, pàg. 199-206).

Guitert, M. (coord.); Ornellas, A.; Rodríguez, G.; Pérez-Mateo, M.; Romero, M.; Romeu, T. (2015). *El docente en línea: Aprender colaborando en la red*. Barcelona: Editorial UOC.

Janssen, J.; Stoyanov, S.; Ferrari, A.; Punie, Y.; Pannekeet, K.; Sloep, P. (2013). «Experts' views on digital competence: Commonalities and differences». *Computers & Education*, (núm. 68, pàg. 473-481). doi:10.1016/j.compedu.2013.06.008.

Kennedy, A. (2011). «Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers» [article en línia]. *European Journal of Teacher Education* (vol. 34, núm. 1, pàg. 25-41). <<https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534980>>.

Larsen, A. K.; Sanders, R.; Astray, A. A.; Hole, G. O. (2008). «E-teacher Challenges and Competences in International Comparative Social Work Courses» [article en línia]. *Social Work Education* (vol. 27, núm. 6, pàg. 623-633). <<https://doi.org/10.1080/02615470802201671>>.

Livingston, K.; Robertson, J. (2001). «The Coherent System and the Empowered Individual: Continuing professional development for teachers in Scotland» [article en línia]. *European Journal of Teacher Education* (vol. 24, núm. 2, pàg. 183-194). <<https://doi.org/10.1080/02619760120095570>>.

Muñoz Carril, P. C.; González Sanmamed, M.; Hernández Sellés, N. (2013). «Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment». *The International Review of Research in Open and Distance Learning* (vol. 14, núm. 3, pàg. 462-487).

Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2012). «Which social elements are visible in virtual groups? Addressing categorization of social expressions». *Computers & Education* (vol. 58, núm. 4, pàg. 1234-1246).

Pérez-Mateo, M.; Romero, M.; Romeu, T. (2014). «La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (núm. 42, pàg. 15-24).

Rienties, B.; Rivers, B. A. (2014). «Measuring and understanding learner emotions: Evidence and prospects». *Learning Analytics Review* (núm. 1, pàg. 1-28).

Romeu, T. (2011). *La Docencia en colaboración en contextos virtuales: estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC* (disertació doctoral). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Romeu, T.; Guitert, M. (2015). «La docencia en línea: de la teoría a la práctica». A: M. Guitert; A. Ornellas; G. Rodríguez; M. Pérez-Mateo; M. Romero; T. Romeu (2014). *El docente en línea: Aprender colaborando en la red*. Barcelona: Editorial UOC.

Romeu, T.; Guitert, M. (2017). *Docència en línia en col·laboració: el cas de l'àmbit de competències digitals de la UOC* [en línia]. Barcelona: UOC. <http://obertapublishing.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/test/media-docencia/V.3/pdf/GUIA_colaboracio_docent.pdf>.

Romeu, T.; Guitert, M.; Sangrà, A. (2016). «Teacher collaboration network in Higher Education: reflective visions from praxis» [article en línia]. *Innovations in Education and Teaching International* (vol. 53, núm. 6, pàg. 592-604). <<https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1025807>>.

- Romeu, T.; Romero, M.; Guitert, M.** (2016). «E-assessment process: giving a voice to on-line learners» [article en línia]. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (vol. 13, núm. 1, pàg. 20). <<http://doi.org/10.1186/s41239-016-0019-9>>.
- Ryan, J.; Scott, A.; Walsh, M.** (2010). «Pedagogy in the multimodal classroom: An analysis of the challenges and opportunities for teachers». *Teachers & Teaching* (vol. 16, núm. 4, pàg. 477-489).
- Salmon, G.** (2003). *E-moderating. The key to teaching and learning online* (2a. ed.). Londres: Taylor & Francis.
- Tapscott, D.** (2009). *Grown up digital* (vol. 361). Nova York: McGraw-Hill.
- Tejada Fernández, J.; Pozos Pérez, K. V.** (2016). «Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC» [article en línia]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (vol. 2, núm. 1, pàg. 25-51). <<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52320/63620-193699-1-PB%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Varvel, V. E.** (2007). «Master online teacher competencies» [article en línia]. *Online Journal of Distance Learning Administration* (vol. 10, núm. 1. <<https://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring101/varvel101.htm>>.
- Volman, M.; Van Eck, E.; Heemskerk, I.; Kuiper, E.** (2005). «New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education». *Computers & Education* (vol. 45, núm. 1, pàg. 35-55).
- Williams, P.** (2003). «Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions» [article en línia]. *American Journal of Distance Education* (vol. 17, núm. 1, pàg. 45-57). <https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1701_4>.

