

---

# Estrategias para la docencia en línea

---

PID\_00261609

Montse Guitert Catasús  
Teresa Romeu Fontanillas

---

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 5 horas

---



**Montse Guitert Catasús**

**Teresa Romeu Fontanillas**

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Teresa Romeu Fontanillas (2019)

Primera edición: septiembre 2019  
© Montse Guitert Catasús, Teresa Romeu Fontanillas  
Todos los derechos reservados  
© de esta edición, FUOC, 2019  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Realización editorial: FUOC

*Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.*

# Índice

<b>1. La docencia en línea</b> .....	5
1.1. El docente en la era digital .....	5
1.2. El docente en línea .....	7
1.3. La docencia en colaboración en la red .....	13
<b>2. Etapas de la acción docente en línea</b> .....	16
2.1. Diseño .....	17
2.1.1. Conceptualización del curso .....	18
2.1.2. Diseño de recursos .....	21
2.1.3. Planificación y preparación del aula virtual .....	23
2.2. Implementación .....	25
2.2.1. Comunicación .....	26
2.2.2. Guiado y orientación .....	36
2.2.3. Acompañamiento y dinamización .....	37
2.2.4. Gestión .....	45
2.2.5. Evaluación .....	46
2.3. Cierre de la acción docente .....	49
2.3.1. Análisis de resultados .....	51
2.3.2. Satisfacción y propuestas del estudiante .....	52
2.3.3. Análisis e implementación de las propuestas de mejora .....	53
<b>3. Para concluir</b> .....	54
<b>Bibliografía</b> .....	57





## 1. La docencia en línea

El uso intensivo y la integración de las TIC en todos los ámbitos está transformando la sociedad, ofreciendo nuevos roles profesionales y haciendo evolucionar los existentes. En el escenario educativo, Bates (2015), en su libro *Enseñar en la era digital*, expone que el profesorado debe utilizar la tecnología disponible para mejorar tanto la metodología de enseñanza como el aprendizaje del alumnado. En este sentido, la tecnología ocupa un lugar central, no solo en el uso de nuevas metodologías sino también en la readaptación del papel del docente en el aula.

En este apartado nos centraremos en la tarea del docente en la era digital para concretar las funciones que hace en línea y cuál es la colaboración en la red entre el profesorado.

### 1.1. El docente en la era digital

Las tecnologías han cambiado la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información; menos estructurado y más caótico. En este nuevo contexto, el modelo educativo centrado en el profesor como transmisor de conocimientos estandarizados a una masa de estudiantes (un modelo análogo al de los medios de comunicación de masas) deja de tener sentido (Tapscott, 2009). En este escenario es el estudiante quien ha de asumir un papel activo: se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje propiciando que el docente facilite y contribuya a crear las condiciones que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes.

Es aquí donde notamos un cambio de roles de los diferentes agentes educativos para adecuarse a las demandas de la era digital (Guitert y otros, 2015).

El conocimiento está en la red y es abundante; precisamente por ello es necesario que todo docente asuma un número considerable de tareas, como por ejemplo: detectar lo realmente importante, guiar los procesos de búsqueda, analizar la información encontrada, seleccionarla, interpretar los datos, sintetizar el contenido y difundirlo. Estas son algunas de las funciones que el profesor debe proporcionar como **guía y orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes**. Las tecnologías, además del acceso a la información, también facilitan procesos de comunicación, colaboración y creación de contenidos, lo que propicia que el trabajo del docente se acerque más al **acompañamiento y la dinamización**.

En este contexto el profesorado necesita **adaptar las metodologías** de enseñanza-aprendizaje al nuevo entorno digital para facilitar que los estudiantes adquieran las competencias requeridas como futuros profesionales en la actual

sociedad digitalizada (Janssen, 2013). Hay que sustituir las metodologías clásicas, centradas en la transmisión de contenidos (Gros, 2015), por otras que favorezcan un papel activo del estudiante a la hora de construir su aprendizaje (Bates, 2015); metodologías activas que fomenten la colaboración, la resolución de problemas, el trabajo por proyectos, por ejemplo (Pérez-Mateo, Romero y Romeu, 2014).

Los docentes tienen en el horizonte el reto de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes digitales que motiven a los estudiantes a hacer un uso crítico de la tecnología, no solo en el aula, sino también en casa, en su vida social y en los entornos de ocio. En este sentido, los docentes, al igual que los estudiantes, deben aprender a ser **competentes digitales**, es decir, resignificar y adaptar la competencia docente a un mundo totalmente digitalizado. En definitiva, han de adquirir nuevas aptitudes para dar respuesta a estas necesidades de aprendizaje que Blandošková, Blandoško y Kucharčíková (2014) definen como profesionales, educativas, motivacionales, comunicativas, personales, científicas e investigadoras y de difusión, pero todas demandan una competencia digital.

En este escenario, Arinto (2013) considera que, para una enseñanza efectiva con uso de la tecnología, es necesaria la **integración de conocimientos, contenido, pedagogía y tecnologías para el aprendizaje**, y agrupa en cuatro áreas las competencias del docente universitario en la era digital: desarrollo de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación.

Posteriormente, Tejada y Pozos (2016) plantean las competencias digitales del docente universitario vinculadas a la planificación y el diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y virtuales, al desarrollo y a la conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y en red.

Los docentes se enfrentan a la necesidad de adquirir unas capacidades que los formen para: ayudar al alumnado en el desarrollo de las competencias transversales, el logro de los objetivos que se exigen desde el propio currículo formal (competencia digital y aprender a aprender, entre otros), la adaptación a las exigencias del mercado laboral y, aún más importante, si es el caso, el descubrimiento de las verdaderas motivaciones, intereses e inquietudes.

Hasta aquí hemos presentado el potencial de las tecnologías como impulsoras del nuevo papel del docente en la era digital y de los cambios metodológicos que pueden favorecer.

La educación en la era digital se basa en modelos educativos fundamentados en diferentes intensidades de uso de las TIC. Esto nos lleva a un continuo entre la educación presencial con uso de las TIC y la educación en línea por medio de las TIC. Estos modelos de formación implican diferentes diseños y estrategias de implementación.

Ante este continuo nos situaremos en el **extremo de la educación en línea totalmente intermediada por las TIC**, desde donde presentaremos el **papel del docente en línea**, a pesar de que en la mayoría de los casos es aplicable a cualquier docente a lo largo del proceso.

Figura 1. Modelos de educación



La evolución constante de las tecnologías y la necesidad de actualizarse hacen que la docencia en línea facilite una formación continua y un desarrollo profesional de los que la ejercen y, en consecuencia, una mejora de la enseñanza global.

## 1.2. El docente en línea

A continuación presentamos los diferentes elementos que surgen a partir de la investigación del docente en línea: desde los diferentes nombres que se le atribuyen hasta la presencia docente, pasando por las estrategias y atribuciones, así como los roles y las funciones.

En el marco de un contexto en red, es común encontrar varios términos para nombrar al docente en línea. Los expertos le otorgan atribuciones más allá de la de transmisor de conocimientos. En este sentido, encontramos términos como *e-tutor* (Goold, Coldwell y Craig, 2010) y *e-profesor* (Larsen, Sanders, Astray y Hole, 2008), que adoptan el rol de mentor y facilitador en un entorno en línea; la función de *coach* (Volman, 2005) para referirse al docente como entrenador del aprendizaje. Salmon (2003) concibe al docente como un moderador, *e-moderador*, que facilita el aprendizaje de los estudiantes desde el aula virtual y los orienta a partir de un conjunto de actividades de aprendizaje. En este recurso, optamos por el concepto de docente en línea.

Cuando hablamos del docente en línea, las investigaciones de Garrison, Anderson y Archer (2001) indican que el modo en que un docente establece su presencia en un entorno en línea puede tener repercusiones importantes en la experiencia global de aprendizaje. La calidad del aprendizaje es mayor cuando el docente «**está presente**» que cuando los alumnos interactúan con los aparatos sin la participación del profesor. Estos mismos autores, Garrison y Anderson (2003), proponen tres dimensiones de la presencia del docente en línea: la **presencia docente** entendida como una dimensión que incluye diseñar, facilitar y promover la experiencia educativa; la **presencia cognitiva**, en

la medida en que los participantes son capaces de construir conocimiento, y finalmente la **presencia social**, la capacidad de los participantes de proyectar sus características personales.

Cleveland-Innes y Campbell (2012), Rienties y Rivers (2014) hacen una evolución de Garrison y añaden la **presencia emocional**, enfatizando el papel que tienen las emociones en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El hecho de trabajar en un ámbito virtual hace que el docente cambie las **estrategias de comunicación aprovechando el potencial de las tecnologías** y adaptándose al nuevo entorno (Ryan, Scott y Walsh, 2010). En relación con esta dimensión comunicativa, Muñoz Carril, González Sanmamed y Hernández Sellés (2013) justifican el hecho de que el docente en línea debe **facilitar la participación de los estudiantes** reforzando la **función social de acompañamiento y de mediación** en el proceso de aprendizaje, generalmente en formatos colaborativos. En esta misma línea, Alamri y Tyler-Wood (2017) exponen que el docente en línea ha de ser un **buen comunicador** y tiene que hacer un **uso variado de los recursos**.

En la investigación sobre el docente en línea se han definido sus roles y funciones, que han ido cambiando con el desarrollo de las tres generaciones de educación en línea: desde un docente principalmente creador de contenido, pasando por su papel como líder de discusión, hasta convertirse en un **acompañante y coaprendiz crítico** (Anderson y Dron, 2011). Tal como se puede ver en la tabla 1, a pesar de que en los primeros años se refuerzan aquellas funciones más ligadas a la creación de contenidos y a los aspectos tecnológicos, ya surge un cierto papel de facilitador y asesor a medida que nos acercamos a la actualidad, cuando desaparecen estas funciones iniciales y se incorporan los roles más sociales e investigadores.

Tabla 1. Roles y funciones según diferentes autores

Autor (año)	Roles y funciones
Goodyear y otros (2001)	Facilita procesos, asesora, investiga, crea contenido, tecnólogo, diseña, gestiona.
Anderson y otros (2001)	Diseño educativo, facilita el discurso en línea, instruye.
Coppola y otros (2002)	Cognitiva, afectiva, directiva.
Williams (2003)	Directiva, administrativa, instructora, facilitadora, diseña, da instrucciones, forma, lidera, agente de cambio, experto en tecnología, diseño gráfico, editor de medios, técnico, personal de apoyo, bibliotecario, evalúa.
Aydin (2005)	Experto en contenidos, facilita procesos, diseña, da instrucciones, asesora, tecnólogo, elabora material, gestiona.
Varvel (2007)	Diseño, administrativo, tecnológico, instructor, funciones pedagógicas, de evaluación y sociales.
Berge (2008)	Pedagógico, social, directivo, técnico.

Autor (año)	Roles y funciones
Bawane y Spector (2009)	Profesional, pedagógica, social, evaluadora, gestora, tecnólogo, asesor, investigador.
Guasch y otros (2010)	Diseño y planificación, social, instructiva y tecnológica.
Baran, Correia y Thompson (2011)	Fomenta la reflexión crítica e integra la tecnología en la docencia.
Chang y otros (2014)	Diseño de instrucciones, facilitador, asesor, integrador de tecnología, gestor, experto en contenidos e investigador.
González Sanmamed y otros (2014)	Social, evaluador, gestor, tecnólogo, asesor, personal e investigador.
Alamri y Tyler-Wood (2017)	Comunica y facilita diferentes recursos.

En el papel del docente en línea hay un elemento que es fundamental para el proceso de aprendizaje del estudiante: la **presencia docente**, que, gracias al potencial de las TIC, se puede llevar a cabo por diferentes canales y medios a partir de la aplicación de estrategias de comunicación variadas. Sin esta presencia docente, todos aquellos roles y funciones vinculados al acompañamiento, la facilitación, el asesoramiento y la evaluación no son viables. Es presuponiendo esta presencia del docente y su potencial como comunicador con un uso intensivo de las TIC como hacemos una propuesta de los roles y funciones teniendo en cuenta lo que hemos presentado antes.

### 1) Diseñador: diseña o rediseña, planifica y conceptualiza el proceso de aprendizaje

Este primer rol se centra en la definición y la organización de los procesos de aprendizaje. El rol de diseñador implica la descripción de las competencias y la metodología docente, el diseño de las actividades y la selección de los recursos, el establecimiento del calendario y el trazado de un entorno virtual de aprendizaje donde se seleccionen las herramientas más apropiadas. Una vez hecha una primera edición, en una segunda ya no diseña sino que rediseña en función de los resultados obtenidos y de las valoraciones de los estudiantes.

En este sentido, como conceptualizador, debe:

- Perfilar la asignatura, el programa y las actividades formativas.
- Diseñar y actualizar el plan docente (guía docente), y hacer propuestas de revisión.
- Conceptualizar y actualizar las actividades de aprendizaje.
- Seleccionar, secuenciar y actualizar los contenidos y los recursos digitales.
- Preparar el entorno de aprendizaje seleccionando las herramientas más adecuadas.
- Planificar las fechas clave y la temporización de la asignatura.
- Evaluar la asignatura globalmente para actualizarla y replantear cambios.

## 2) Gestor del tiempo y la información digital

Otro rol que se asigna al docente en línea está vinculado a la gestión, tanto del tiempo como de la información. La gestión permite que el docente desarrolle y adecue las acciones planificadas al aula virtual, por eso ha de gestionar los espacios y los canales de información y comunicación, y supervisarlos para ir ajustando la dinámica del curso en línea (Bawane y Spector, 2009). El factor tiempo es un elemento clave en las dinámicas de aprendizaje en línea. El docente tiene que ser un buen organizador de su tiempo para aplicarlo con los estudiantes.

En este sentido, como gestor, debe:

- Diseñar una propuesta organizada de mensajes a partir de las fechas clave y la temporización, respetando el ritmo de los estudiantes.
- Gestionar la información en el entorno virtual.
- Adaptar el entorno virtual para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.
- Gestionar la información del aula virtual.
- Distribuir el tiempo asignado a las tareas que deben desarrollarse supervisando su adecuación.

## 3) Guía y acompañante del proceso de aprendizaje

Un tercer rol que se señala es el de guía y acompañante del proceso de aprendizaje, lo que implica la facilitación de las estrategias de aprendizaje para estudiar en un entorno en línea, asegurando que los estudiantes trabajan a un ritmo adecuado.

En este sentido, como guía y acompañante, debe:

- Facilitar a los estudiantes orientaciones periódicas para el logro de las competencias.
- Hacer de intermediario entre los contenidos y los estudiantes.
- Centrar las discusiones en los puntos clave.
- Dar pautas para trabajar y estudiar en red.
- Proponer actividades de aprendizaje.
- Anticiparse a las dudas, a los problemas o a las situaciones.
- Resolver preguntas y aclararlas, a pesar de que ha de potenciar que las respuestas las puedan resolver los compañeros.
- Plantear preguntas para aumentar la comprensión y la discusión virtual.

## 4) Dinamizador del aprendizaje en línea

El rol de dinamizador es clave para crear un ambiente cómodo de aprendizaje, para fomentar la interacción y favorecer el diálogo, animando y motivando la participación de los estudiantes con el objetivo de hacerles más humano el aprendizaje (Pérez-Mateo y Guitert, 2012).

En este sentido, como dinamizador, debe:

- Fomentar la participación mostrando una actitud abierta al diálogo.
- Crear un ambiente favorable de aprendizaje mediante la interacción constante con los alumnos.
- Facilitar la interacción potenciando el uso de los espacios compartidos.
- Mantener una relación efectiva con los estudiantes.
- Generar un clima de acercamiento y de confianza con los estudiantes.
- Transmitir tranquilidad y seguridad de sí mismo.
- Mostrar interés por las tareas que llevan a cabo los estudiantes.
- Intervenir en posibles situaciones de conflicto.

### 5) Evaluador del proceso de aprendizaje

El rol de evaluador implica hacer el seguimiento y la evaluación de los estudiantes proporcionándoles una retroacción continua durante el proceso de aprendizaje; favorecer la responsabilidad de cada persona ante el aprendizaje propio y potenciar la autoevaluación y la coevaluación (Romeu, Romero y Guitert, 2016).

En este sentido, como evaluador, debe:

- Llevar a cabo un seguimiento continuo de la actividad de los estudiantes, realizando un *feedback* personalizado.
- Emplear varios instrumentos y métodos de evaluación en línea.
- Fomentar un papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a partir de la autoevaluación y la coevaluación.
- Llevar a cabo una reflexión final de todo el proceso.

### 6) Colaborador con estudiantes y entre colegas

Este rol se le atribuye por las posibilidades que brinda el trabajo de equipo en red, dado que facilita a los estudiantes las habilidades para trabajar de manera colaborativa, tanto en grupos grandes como pequeños. La colaboración en red también la pone en práctica con otros docentes en la preparación, implementación y evaluación de la docencia en línea (Romeu, Guitert y Sangrà, 2016).

En este sentido, como colaborador, debe:

- Favorecer la colaboración entre todos los estudiantes, animando y fomentando la participación activa.

- Guiarlos en el proceso de colaboración en red, facilitando la creación de equipos, ofreciendo actividades y estrategias de cooperación y recomendando las herramientas colaborativas en línea más adecuadas en cada momento.
- Estar presente en las dinámicas de grupo.
- Trabajar en red con otros docentes, diseñando la docencia y compartiéndola para enriquecerse.
- Fomentar innovaciones de manera colaborativa.

## 7) Investigador

Finalmente, este rol se centra en potenciar la mejora de la innovación docente y la investigación sobre la propia aptitud de la docencia en línea (González Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014), lo que contribuye al desarrollo profesional docente (Bawane y Spector, 2009).

En este sentido, como investigador, debe:

- Reflexionar sobre su práctica, modificarla y mejorarla.
- Innovar sobre la práctica docente.
- Experimentar (nuevas metodologías, recursos, estrategias de enseñanza y aprendizaje).
- Difundir y compartir el conocimiento a partir de la práctica, participando en redes profesionales y en comunidades.

Figura 2. Roles del docente en línea



Para poder implementar estos roles y funciones, hacen falta procesos de formación y actualización, teniendo en cuenta la complejidad de la actividad, tal como expresan Chang y otros (2014, pág. 84):



«El desarrollo profesional del docente en línea es un proceso complejo que requiere una participación continua en el trabajo del diseño instructivo, la reflexión crítica y las estrategias de facilitación. Por lo tanto, la formación centrada en cómo diseñar un curso debería integrarse en los programas de desarrollo del docente en línea para promover el empoderamiento del profesorado y reforzados con apoyos administrativos y tecnológicos adecuados y efectivos».

Esta formación requiere un conocimiento efectivo en términos de competencia digital y apoyo tecnológico permanente, tal como evidencia Bezuidenhout (2015), lo que implica el refuerzo del proceso de integración de la tecnología en la docencia (Baran, Correia y Thompson, 2011). Por lo tanto, es necesario que el docente en línea valore la integración de la tecnología digital como un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que no basta con conocerla o dominarla, sino que ha de adquirir «nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el saber como el saber hacer, el saber estar y el saber hacer *en y con* TIC». En este sentido, tal como sustentan González Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà (2014), un aspecto fundamental es que, cuanto más elevados son los niveles de rendimiento de las competencias específicas de enseñanza en línea, mayor será el desarrollo profesional y, por lo tanto, la mejora docente.

El potencial de la red hace que cada vez resulte más difícil pensar en profesores que trabajan aislados. Esto supone que de cara al desarrollo profesional (Livingston y Robertson, 2010) se incorporen prácticas colaborativas con TIC (Kennedy, 2011).

### 1.3. La docencia en colaboración en la red

Un último aspecto que hay que tener presente en la docencia en línea es que se puede hacer, y debe hacerse, en colaboración. La experiencia y las investigaciones en educación en línea nos llevan a plantear que el trabajo colaborativo en la red exprimiendo el potencial de las TIC facilita el hecho de compartir la práctica docente y de llevar a cabo una docencia en cooperación (Guitert y otros, 2015).

Para que esta colaboración sea real y efectiva, son necesarias unas condiciones que la faciliten:

- Las **actitudes** vinculadas al trabajo en equipo: flexibilidad y apertura, filosofía del compartir, compromiso y motivación, actitud de enriquecerse, iniciativa y participación activa, transparencia y claridad, tolerancia y respeto, predisposición al diálogo, empatía, agradecimiento, sinceridad y receptividad a las críticas, por ejemplo.
- La conciencia de que la docencia en línea implica mucho más que la dedicación docente en el aula. La cohesión y el trabajo en equipo son esenciales, y el hecho de que sea virtual implica haber alcanzado **competencias** que garanticen que este trabajo en equipo será eficaz y fluido. Estas

competencias son: comunicación virtual, organización y gestión de la información digital, y planificación y gestión del tiempo.

Partiendo de estos condicionantes previos, enumeramos algunos de los beneficios de colaboración entre docentes (Romeu y Guitert, 2017):

- La comunicación y la colaboración entre docentes son una de las fuentes principales de **motivación profesional para mantener una docencia dinámica y en proceso de innovación constante**. Compartir conocimientos y experiencias genera un proceso grupal que permite contrastar diferentes puntos de vista docente para aplicar el más adecuado en cada situación de aprendizaje. Si la comunicación del equipo es fluida, el intercambio de información plantea al grupo la posibilidad de probar nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes a partir de las ideas aportadas. La actitud abierta y el hecho de sentirse integrado en un equipo es esencial para fomentar esta motivación, actualizar y reformular la acción docente.
- **El sentimiento de pertenencia a un grupo** contribuye esencialmente a romper la idea de que el trabajo virtual es una tarea individual o que se lleva a cabo en un ambiente de aislamiento social. Más bien se da la experiencia contraria: la colaboración crea una red de relaciones que enriquece a cada uno de los miembros y revierte en una mejor calidad del trabajo.
- La docencia en colaboración es el pilar fundamental sobre el cual se sustenta la **coordinación y la coherencia de la tarea docente** dentro del ámbito de una misma asignatura, proyecto o área de conocimiento, que, respetando el estilo docente de cada uno, garantiza unas líneas de actuación y unos criterios de acción comunes y basados en el consenso del equipo.
- La docencia en colaboración permite, además, una evolución del grupo como equipo de trabajo, lo cual **fomenta la continuidad de un proceso de mejora y de innovación**. Esto posibilita, mediante el diálogo virtual, que se compartan experiencias docentes que desembocan en procesos importantes de revisión y evaluación de la tarea docente que se ejerce. También da apoyo y **fomenta la integración en el equipo de nuevos profesores colaboradores** y, en definitiva, actualiza siempre tanto los contenidos como las estrategias docentes para adaptarse a la evolución constante de conocimientos, característica de la sociedad actual.

En este sentido, partiendo de las investigaciones sobre docencia en colaboración (Romeu, 2011) y analizando con detalle un equipo de docentes que trabaja el aprendizaje en un entorno virtual, se constata que **las prácticas, las experiencias, las dudas y los problemas que comparten están relacionados de manera directa con la actividad que desarrollan en el aula**. Esto hace que no sean ellos quienes decidan sobre el contenido en el que colaboran, dado que su realidad colaborativa está condicionada por la actividad que desarrollan en el entorno virtual de aprendizaje y que, a partir de la temática que es común para ellos, desencadenan un flujo de interacciones relacionadas con la dinámica docente.

Cuando los docentes en línea trabajan en colaboración perciben, por un lado, que transfieren las experiencias de sus compañeros a la práctica docente del aula virtual, lo que posibilita **un ciclo de mejora continua de la docencia** gracias a la cooperación que mantienen entre ellos. Por otro lado, aumentan **la capacidad de reflexión colectiva** (por ejemplo, el intercambio de ideas, información y experiencias permite debatir y participar colectivamente, y permite la diversidad de opiniones), y es **una oportunidad de aprender y de actualizarse** con los otros; por ejemplo, los más experimentados animan a los que no lo son tanto a aumentar los conocimientos (Romeu, Guitert y Sangrà, 2016).

Lo que se ha expuesto antes nos lleva a decir que la colaboración docente en red favorece la mejora de la práctica profesoral y el desarrollo profesional (Romeu, Guitert y Sangrà, 2016).

## 2. Etapas de la acción docente en línea

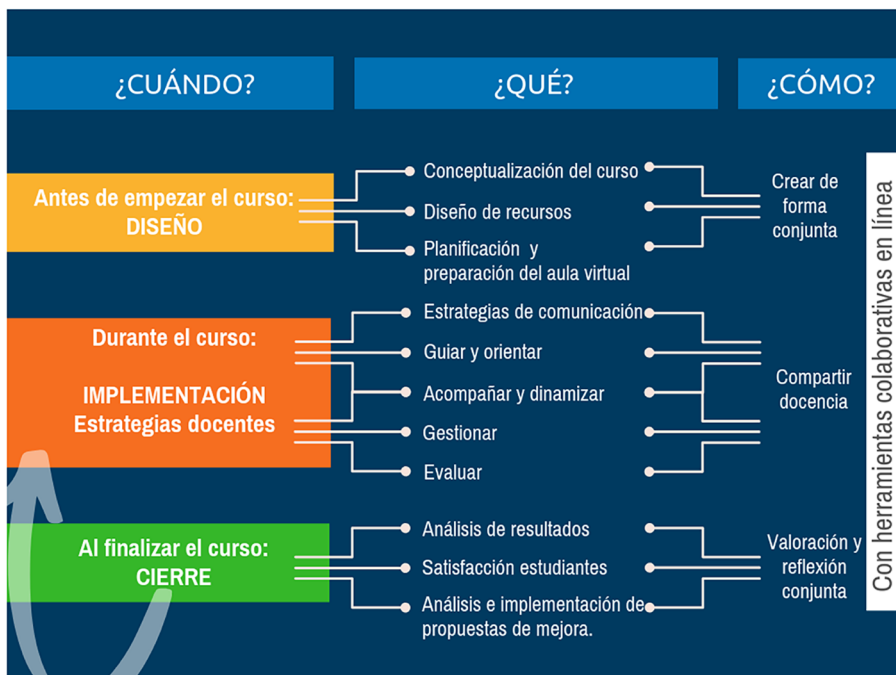
La peculiaridad de la educación en línea reclama tener un cuidado especial en el diseño instruccional que debe garantizarnos: *a)* la posibilidad de contextualizar la formación; *b)* la identificación de las competencias y los objetivos; *c)* la concreción de las actividades y los recursos y *d)* la evaluación de los aprendizajes. En palabras de Muñoz y González Sanmamed (2010, pág. 132), «los entornos virtuales de formación requieren 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».

Todos estos elementos previos deben garantizarnos que la impartición de la formación sea efectiva y poder materializar las experiencias de aprendizaje que se quieren lograr con los estudiantes. Una vez realizado el diseño de la asignatura hay que implementarlo, y es en este proceso de implementación cuando se pone en juego la presencia docente que hemos mencionado antes, materializada con unas estrategias. Después, hay que evaluar el diseño de la asignatura, cómo se ha llevado a cabo y hacer propuestas de mejora pensando en futuras acciones formativas.

En este sentido, la acción docente que se realiza en línea implica tres etapas: el diseño, fundamentado en la conceptualización de la acción docente; el desarrollo, y una etapa de cierre que conlleva el análisis de los resultados y las propuestas de mejora de cara a una nueva acción docente. El proceso cíclico que se produce posibilita la innovación y la mejora de la docencia en línea.

Si, además, la definición del diseño, la puesta en marcha y la evaluación se hacen en colaboración, se posibilita una praxis contrastada y la contribución de mejoras metodológicas, pedagógicas y tecnológicas de la docencia. La colaboración y la mejora de la práctica docente son dos componentes inseparables y complementarios en el panorama educativo del siglo XXI que hacen que aumente la capacidad de reflexión colectiva, de apoyo de los colegas y la oportunidad de aprender de los otros y con los otros (Romeu, Guitert y Sangrà, 2016).

Figura 3. Estrategias docentes en línea: cuándo, qué y cómo



## 2.1. Diseño

En cualquier modalidad educativa, la conceptualización, el diseño y la planificación del curso tienen una importancia capital. En un entorno virtual asincrónico estos elementos exigen más atención en este punto previo de la acción docente, considerando la incidencia que tienen en los objetivos de aprendizaje, las tareas que deben realizarse, los contenidos por desarrollar, los recursos de aprendizaje que hay que consultar, y la interacción y los criterios de evaluación.

Cuando se planifica y diseña un curso a distancia, el docente toma decisiones que afectarán al resto de los factores del sistema, y se adapta a las condiciones y las posibilidades del entorno en el que se llevará a cabo.

Una buena planificación es clave para desarrollar la acción formativa, dado que permite optimizar el seguimiento, prever problemas que se pueden generar, anticiparse a situaciones, etc.

En esta etapa se prevé:

Figura 4. Acciones de la etapa de diseño



### 2.1.1. Conceptualización del curso

La conceptualización del curso es un proceso inicial e imprescindible en el que se definen y se concretan los elementos que constituyen la acción docente.

Si el curso ya nos viene predefinido por un autor o una institución, nuestra tarea como docentes se iniciará en el último punto del diseño: la planificación y preparación del aula virtual.

También consideramos como escenarios de acción diferentes si se trata de planificar un nuevo curso o de seguir uno que ya está implementado, lo que supone incidir en aspectos como, por ejemplo, modificaciones o cambios, teniendo en cuenta la retroacción de los estudiantes y docentes, las valoraciones y las evaluaciones de la edición anterior.

Centrándonos en el diseño del curso, para conceptualizarlo hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El contexto en el que se aplicará y su integración en el entorno virtual de aprendizaje.
- Los estudios o programas que ofrece la institución en el marco del curso.
- La carga lectiva correspondiente.

Teniendo presente este entorno, para diseñar el curso llevaremos a cabo las siguientes tareas:

1) **Definición del contexto y título del curso.** Es importante que sea claro y que defina su contenido. Captar la atención del estudiante y desvelar sus intereses y motivaciones son aspectos clave a la hora de construir el título.

Consideraremos la situación en el conjunto del programa, si es obligatorio u optativo, u otros aspectos que hay que remarcar en la definición del título.



#### Ved también

La planificación y la preparación del aula virtual se tratan en el subapartado 2.1.3 de este módulo.

Figura 5. Nombres de cursos que ofrece la UOC

Seminarios <b>Herramientas web: El gestor de contenidos</b> Informática, multimedia y telecomunicación 26/06 1 mes	Seminarios <b>La hoja de cálculo. Nivel inicial</b> Informática, multimedia y telecomunicación 26/06 1 mes	Seminarios <b>Fotografía de viajes</b> Informática, multimedia y telecomunicación 26/06 1 mes
Seminarios <b>Macrofotografía y fotografía de aproximación de flora</b> Informática, multimedia y telecomunicación 26/06 1 mes	MOOC <b>Introducción a la gamificación a través de casos prácticos (3ª edición)</b> 1.25 meses	MOOC <b>Introducción al Business Intelligence y al Big Data (5ª edición)</b> Inicio 19/20 1.25 meses

2) **Definición de las competencias.** ¿Qué competencias trabajaremos? ¿Son necesarias competencias previas para seguir el curso?

Figura 6. Competencias previas de un curso de hoja de cálculo avanzado

## Competencias

**Competencias previas:**

- Conocimientos previos en el uso del ordenador y de Internet a nivel de usuario.
- Conocimientos elementales del uso de la hoja de cálculo.

**Competencia que pretende desarrollar el curso:**

- Tratamiento y presentación de los datos de carácter numérico.

3) **Definición de los objetivos y de las actividades de aprendizaje.** Y también de la metodología. ¿Qué queremos enseñar? ¿Qué queremos que los estudiantes logren con este curso? ¿Qué actividades de aprendizaje facilitarán la consecución de los objetivos? ¿Qué elementos didácticos y metodológicos utilizaremos?

El estudiante debe conocer y disponer de información clara sobre lo que le pedimos que haga, las actividades y tareas que tiene que llevar a cabo y cómo serán evaluadas.

Las actividades de aprendizaje buscan la consecución de las competencias definidas en el diseño del curso y se componen, principalmente, de las partes siguientes, bien definidas en el enunciado de cada una:

- Presentación y objetivos
- Enunciado donde se concretan las indicaciones que hay que desarrollar en la actividad
- Recursos que actúan de apoyo para hacerla
- Criterios de valoración

- Formato de envío

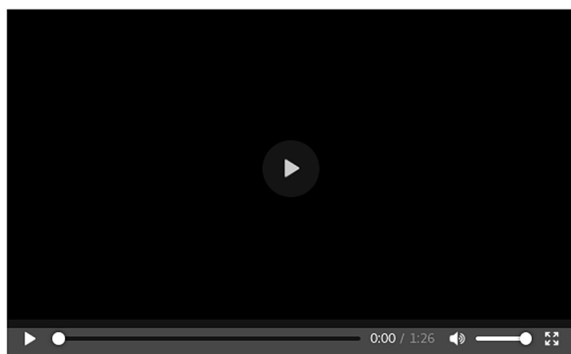
Figura 7. Presentación de la actividad donde se adjunta el enunciado en formato pdf

**PEC 3: Desarrollo del proyecto. Tratamiento de la información digital.**

[Descargar en PDF](#) | [Imprimir](#) |  ¡Completada!

Inicio: **16/04/19** | Entrega: **06/05/19**

### Fase 3: Desarrollemos el Proyecto digital ^



**4) Concreción de las herramientas y recursos.** ¿Cuál será el contenido del curso? ¿Qué herramientas y recursos usaremos? ¿Valoramos la necesidad de crear recursos de aprendizaje nuevos, o bien usaremos herramientas que ya existen en la red o que se han creado previamente?

**5) Definición del modelo de evaluación del curso.** ¿Qué tipo de evaluación seguiremos: evaluación continua, prueba de síntesis...? ¿Quién hará la evaluación? ¿Cómo se evaluará al estudiante y qué se evaluará?

Hay que definir, por lo tanto, la evaluación que se seguirá durante el curso: evaluación continua por medio de las actividades de aprendizaje, o bien evaluación continua con una prueba o examen final. En los dos casos, se especifica el valor porcentual que se otorga a las calificaciones y aquellas que tengan carácter voluntario o complementario.



### 2.1.2. Diseño de recursos

Durante la conceptualización del curso es necesario definir qué recursos de aprendizaje se utilizarán y cómo se presentarán en el aula. También hay que valorar si son recursos nuevos o se encuentran ya en la red.

A la hora de elegir, hay que ser selectivo y eficaz, es decir, hay que mostrar solo aquellos recursos que se adecuen a los contenidos del curso y aporten contenido de calidad, asequible e inteligible, atendiendo al nivel y contexto de los estudiantes. El volumen de recursos y de contenidos debe ceñirse a las horas de estudio conceptualizadas.



Figura 8. Cómo elegir un buen recurso: parámetros que debemos analizar



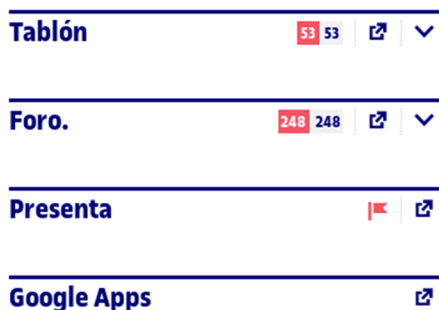
Como recursos, también se incluyen las **herramientas del aula** que queremos incorporar y que consideramos convenientes para llevar a cabo la gestión docente y las características concretas del contenido del curso, por ejemplo: un blog, una wiki, vídeos o alguna herramienta externa que se desee incorporar al aula.

Las herramientas deben dar respuesta a nuestras necesidades y han de tener un uso justificado y planificado que aporte un valor añadido.

Es importante no cargar el aula –y, por lo tanto, el estudio de los participantes– con herramientas que simplemente adornan el contenido del curso y no aportan ningún valor y que, en vez de facilitar el estudio, dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo presente el nivel de los estudiantes, hay que incorporar herramientas que no requieran una formación larga, pesada o compleja, a fin de que este aspecto no adquiera más protagonismo que el contenido propio de los cursos y, en consecuencia, dificulte el aprendizaje y la acción docente.

Figura 9. Herramientas dentro de una aula virtual

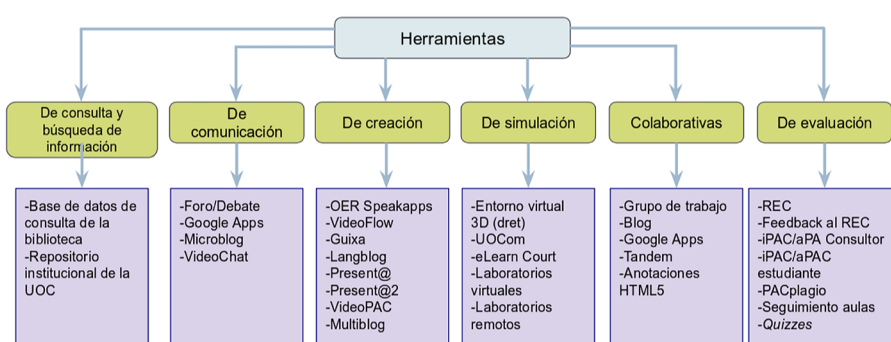


Se puede ampliar la propuesta de recursos que incorporar al aula con algunos elementos que faciliten el estudio, como:

- La planificación de unas PMF (preguntas más frecuentes; del inglés *frequently asked questions*, FAQ)
- Una selección de materiales de la biblioteca
- Glosarios temáticos
- Enlaces
- Lecturas complementarias
- Colecciones de problemas o actividades complementarias
- Ejercicios de autoevaluación, etc.

Hoy en día hay muchas herramientas que nos facilitan la creación de recursos de aprendizaje y herramientas para el aula.

Figura 10. Herramientas que se ofrecen en la UOC para incorporar al aula



### 2.1.3. Planificación y preparación del aula virtual

Una vez que tenemos el diseño del curso, debemos establecer una planificación concreta, tanto temporal como espacial, del curso.

La planificación supone un proceso previo al desarrollo de la actividad docente, y la implicación como docentes en este punto del trabajo es clave para garantizar la plena integración de los contenidos y un buen desarrollo de esta acción educativa.



En esta fase de la planificación, hay que tener en cuenta todos los elementos del entorno educativo.

Nuestras tareas en este punto, a partir de los elementos que hemos diseñado previamente, se concretan en los aspectos siguientes:

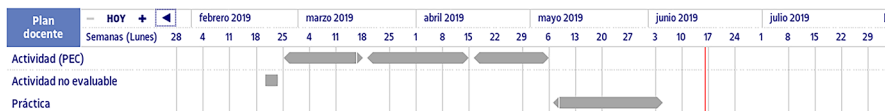
a) Hacer **una propuesta del plan docente**, también denominado *guía docente*. El plan o guía docente, como eje vertebrador del curso, es el documento que recoge los elementos que debe conocer el estudiante antes del inicio de aquel. Así, cuando elaboramos el plan docente, debemos tener en cuenta los siguientes elementos: introducción, objetivos, contenidos, metodología de estudio, criterios de evaluación, etc., que ya hemos definido en el diseño del curso, pero que ahora hay que reunir en un documento para situar al estudiante en el curso o asignatura que iniciará.

Figura 11. Ejemplo de índice de un plan o guía docente

Plan Docente			Índice
<a href="#">Abrir plan docente en formato pdf (DIN A4)</a> <a href="#">Abrir plan docente en formato pdf (DIN A6)</a> <a href="#">Abrir plan docente en formato word</a> Imprimir			<b>Presentación</b> Descripción Campos profesionales en que se proyecta Conocimientos previos Información previa a la matrícula
<b>80.502 - Competencias TIC en Psicología</b>	feb 19 jul 19	Créditos: 6.0	<b>Objetivos y competencias</b> <b>Contenidos</b>
Profesor responsable de la asignatura			<b>Recursos</b> Consulta de los recursos de aprendizaje de que dispone la asignatura Consulta de la bibliografía disponible en la biblioteca
Profesores colaboradores			<b>Metodología</b> <b>Evaluación</b> Informaciones sobre la evaluación en la UOC Consulta del modelo de evaluación Evaluación continua Evaluación final Feedback
			<b>Fechas clave</b>

b) **Planificación de la acción docente**. Entendemos esta planificación como la temporización del curso: inicio y final del curso y de los módulos de estudio, inicio y entrega de las actividades. Esta temporización es definida por las fechas clave del curso que marcan el proceso y el desarrollo de este.

Figura 12. Ejemplo de planificación temporal de las actividades



c) Una vez que tenemos la planificación llega el momento de **preparar el espacio educativo** con todos los elementos que hemos diseñado. Prepararemos el entorno donde se llevará a cabo la acción docente.

Así, este punto del proceso asegura que el docente dispone de los privilegios de acceso y edición del aula para comprobar que las aplicaciones y los enlaces funcionan correctamente y que los recursos propuestos se encuentran disponibles.

Para los docentes noveles hay que prever un tiempo previo adicional para familiarizarse con el entorno y es recomendable realizar una formación virtual inicial en el mismo entorno donde se desarrollará la acción docente en línea.

El hecho de sacar el máximo rendimiento de las opciones que ofrece el entorno virtual permite optimizar, facilitar y acompañar el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar la acción docente. En ese momento, el aula debe prepararse con las herramientas que en la planificación hemos considerado necesarias para llevar a cabo el contenido del curso.

Una vez que el estudiante entra en el aula, es importante que encuentre una información ya colocada para situarse fácilmente en el entorno de aprendizaje. De este modo, mantenemos la motivación inicial y mostramos las primeras tareas que hay que realizar. Si el estudiante entra en una aula vacía de información y contenido, puede ser que tarde unos cuantos días más en conectarse de nuevo, ya que no hemos captado su atención desde la primera conexión.

Por lo tanto, es necesario que unos días antes del inicio del curso comprobemos que los recursos definidos en la planificación están presentes en el aula y no tienen ningún problema técnico o conceptual, además de hacer una pequeña exploración de nuestro espacio de trabajo para analizar qué nos permite llevar a cabo y qué limitaciones tiene, y asegurar que todos los elementos cumplen la función que les habíamos asignado en la planificación.

En este periodo previo a comienzos del curso dejaremos preparado un calendario, revisaremos el plan docente y los recursos de aprendizaje del aula, además de las actividades, y redactaremos un mensaje de bienvenida que puede tener formatos diferentes.

La incorporación de un calendario al espacio educativo ayuda al estudiante a visualizar desde el inicio del curso la organización, las partes y módulos que lo componen, y las fechas clave de inicio y entrega de actividades. De este modo es posible organizarse el tiempo y prepararse para el volumen de trabajo que tendrá a lo largo del curso o asignatura.

Deben estar presentes en el aula los documentos, los enlaces, los espacios y las herramientas necesarios desde el inicio del curso, para que el estudiante disponga de un tiempo de familiarización y organización del aula.

El plan docente se encuentra desde el principio para facilitar la organización y el trabajo del curso. En cuanto sea posible, es positivo que las actividades también sean accesibles para el estudiante desde el primer momento.

Figura 13. Aula preparada para empezar la formación

80.502 - Competències en TIC a Psicologia

Plan docente

Actividad (PEC)

Actividad no evaluable

Pràctica

Fase 0: Presentación de la asignatura

Descargar en PDF Imprimir ¡Completada!

Inicio: 20/02/19 Fin: 24/02/19

Contenidos y recursos

COMPETENCIAS TIC 6 créditos

Proyecto digital en equipo (no visible a los estudiantes)

Google Apps

Tablón 76 77

Fòrum (amb fils de conversa) 822 822

Evaluación Recursos

Contactar

## 2.2. Implementación

Una vez que tenemos el curso definido y planificado, empieza la fase de desarrollo de la acción formativa. En este momento, el docente se encarga de **guiar y orientar, acompañar y dinamizar, gestionar y evaluar** los procesos de aprendizaje.

Todas estas tareas se llevan a cabo mediante un elemento clave que es la **comunicación** y que se establece en el entorno digital entre el personal docente y los estudiantes.

El entorno de estudio y el proceso de aprendizaje se centran en el estudiante, que puede diseñar y seguir su proceso de aprendizaje adaptándose a las circunstancias, necesidades y conocimientos individuales.

Pero el docente debe ser un actor activo en estos procesos, no solo ofreciendo herramientas y pautas de estudio, sino también manteniendo la comunicación, siendo guía y orientando, acompañando al estudiante y dinamizando el espacio educativo, así como gestionando los recursos y la evaluación del proceso de aprendizaje. Las estrategias docentes que se amplían a continuación deben llevarse a cabo con una actitud crítica, flexible y de actualización y formación constante.

Ser docente virtual implica conocer las TIC y su evolución, qué posibilidades pedagógicas ofrecen y las ventajas en la aplicación en el aula.

También implica detectar las posibles carencias y amenazas de las TIC que pueden entorpecer las estrategias docentes, el correcto funcionamiento del curso o el propio aprendizaje del estudiante.

En esta etapa se prevén estrategias de:

Figura 14. Estrategias de la etapa de implementación



### 2.2.1. Comunicación

En la educación presencial, el docente utiliza unas estrategias comunicativas para llevar a cabo su gestión: una buena oratoria, el control de la voz y la respiración, la capacidad de transmitir los conocimientos y la motivación necesaria para la interacción con el grupo. Presencialmente, también tienen un papel capital los factores no verbales, como las miradas, las actitudes, los gestos, etc. Y, sobre todo, dado que la comunicación se establece en el mismo espacio y tiempo, es decir, de una manera sincronizada, el docente puede adaptar o modificar el mensaje según las reacciones de los participantes.



En la modalidad virtual, todas estas estrategias se deben adaptar al entorno asíncrono característico de la virtualidad y la enseñanza no presencial. Sin embargo, la comunicación continúa siendo el pilar de relación e interacción entre el estudiante y el equipo docente y con el resto de los estudiantes del aula o espacio educativo.

La comunicación está presente en todas las acciones de acompañamiento del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el docente debe adaptar las estrategias al uso del lenguaje escrito o visual, atendiendo a las características propias de este lenguaje. Hay que adquirir habilidades y mecanismos de redacción, ampliar el vocabulario y ser capaz de incorporar elementos gráficos que faciliten la transmisión de actitudes.

Por otro lado, gracias a las actualizaciones y adaptaciones que se llevan a cabo en las aulas y en los entornos virtuales, cada vez más se pueden incorporar otras formas de comunicación más allá de la escritura, como por ejemplo los vídeos, los programas de aprendizaje, los recursos de audio o cualquier otro elemento comunicativo.

El docente ha de tener habilidades de redacción y también debe ser capaz de expresarse en otros lenguajes y canales (como el audiovisual o el multimedia).

### 1) Tipologías de lenguajes

Según el modo de comunicación que elijamos para interactuar con los estudiantes, es necesario adaptar el mensaje a una tipología de lenguaje. Cada uno de los canales tiene unas características concretas que hay que evaluar y analizar para adaptar el mensaje y que llegue a los estudiantes y resulte más efectivo.

La incorporación de elementos gráficos en los mensajes facilita la transmisión de información y de los aprendizajes, motiva a los estudiantes, los anima a interactuar, etc.

Figura 15. Ejemplo de mensaje enriquecido con negrita, listados, enumeraciones...

**A:** Tablón Competencias TIC Psicología  
**Data:** 16.04.2019 20:30

CA ▾ Traduir

Apreciadas, apreciados estudiantes,

Enhorabuena por el esfuerzo que habéis realizado en esta PEC2 que acabamos de finalizar y por lo que estoy comprobando, con unos resultados en general, muy buenos.

Ahora debéis **iniciar la PEC3**, y como siempre encontraréis el enunciado en el enlace correspondiente de la línea del calendario. Os recomiendo que la leáis atentamente para clarificar qué es exactamente lo que se debe hacer.

Una vez superada la fase de búsqueda de información (PEC2), traspasaréis el ecuador de la asignatura y en esta PEC3 continuaréis con el proyecto que habéis estado pensando entregando la PEC el día **6 de mayo**.

En la PEC3 trabajaréis los siguientes **objetivos competenciales**:

- Reforzar el trabajo en equipo en un entorno digital.
- Adquirir habilidades de elaboración y presentación de la información digital.
- Adquirir habilidades de análisis y/o tratamiento de la información digital.
- Planificar el estudio y el trabajo en un entorno virtual.
- Adquirir estrategias de comunicación en la red.

Estos objetivos los alcanzaréis en el proceso colaborativo de composición del borrador del proyecto que ha de expresar una reflexión sobre la temática escogida y un estudio de nivel divulgativo dirigido a un público no experto (no seáis técnicos).

Por ejemplo, si debemos explicar un concepto que se entiende de un modo más sencillo visualizándolo, grabaremos un vídeo. Si es una respuesta a una pregunta corta, bastará con un mensaje de texto enriquecido. Si, en cambio, la respuesta es extensa o requiere una definición larga o enrevesada, podemos grabar un audio.

Figura 16. Tipologías de lenguajes y recursos: características específicas y recomendaciones





En algunas explicaciones habrá que añadir una imagen o gráfico, o bien una animación para explicar un procedimiento. Hoy en día, hay una gran variedad de tipologías de lenguajes y formas de comunicación que se pueden producir con herramientas digitales, como hemos visto en el apartado de Diseño de recursos.

## **2) Estilo comunicativo**

En un entorno virtual de aprendizaje, los mensajes son la herramienta básica de la comunicación y la interacción, y por lo tanto es importante tener en cuenta de una manera activa el estilo, la redacción (o grabación) y la corrección, así como adaptar las características a los diferentes canales asíncronos de comunicación.

En una relación entre el docente y el estudiante y entre los miembros de la comunidad educativa que participan en ella, el estilo de la comunicación de los mensajes, sea cual sea el formato de salida, debe considerar los siguientes parámetros:

Figura 17. Estilo comunicativo de los mensajes



### 3) Organización y elementos de los mensajes

Los elementos de los mensajes facilitan la comprensión y la lectura, así como la acción docente y el aprendizaje del estudiante. Por este motivo, el docente debe prestar una atención especial en la creación de mensajes como canal principal de comunicación en un entorno virtual.

a) **El tema.** Es importante que cada mensaje trate un tema bastante representativo del contenido. Los mensajes deben permanecer visibles durante la gestión docente del curso, por lo tanto, el tema permite localizar rápidamente la información.

Así, el estudiante puede detectar los mensajes de un contenido concreto si, una vez leído, necesita repasarlo, confirmar una información concreta, etc.

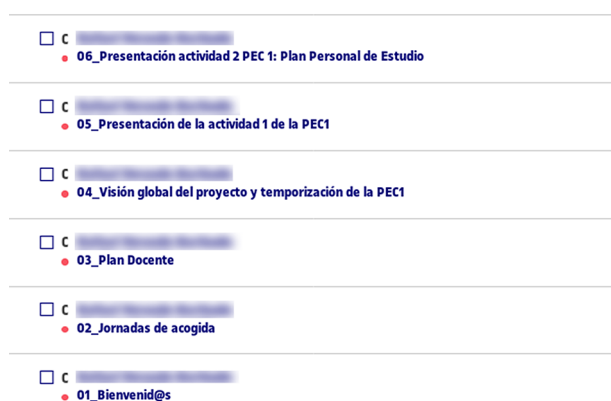
Para valorar si un tema es correcto, podemos preguntarnos lo siguiente:

- ¿Es bastante claro e inteligible?
- ¿Da respuesta al contenido del mensaje?
- ¿Tendrá continuidad en otros mensajes posteriores? (Se pueden numerar, si es necesario).

Figura 18. Temas de los mensajes del tablón



Figura 19. Temas de mensajes numerados



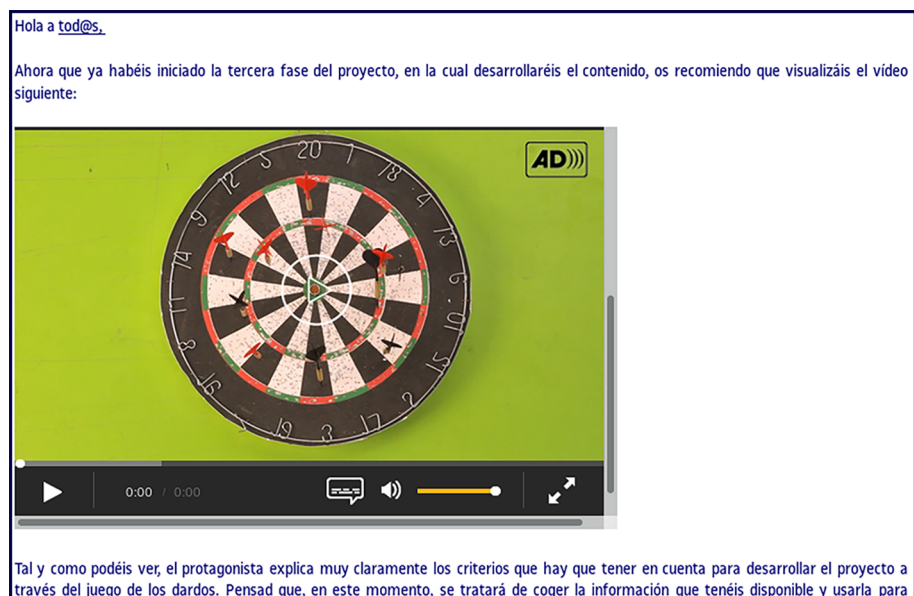
**b) Contenido.** En el contenido del mensaje podemos tener en cuenta el uso del texto enriquecido que nos permite destacar ideas clave, elaborar listas o enumeraciones, insertar imágenes, aportar vídeos o establecer enlaces web, por ejemplo.

Estos recursos del texto enriquecido nos permiten hacer más dinámicos textos planos, facilitar la lectura y unificar ideas o contenidos.

Ahora bien, es importante no abusar de ello, ya que los aspectos positivos se pueden convertir en un estorbo para el lector.

**c) Recursos visuales.** La variedad de uso de lenguajes y la incorporación de recursos visuales favorecen la interacción y la participación de los estudiantes. Debemos procurar no añadir muchos elementos externos al mensaje, porque el estudiante se pierde en el contenido si ha de recorrer enlaces y después volver al mensaje. Mientras sea posible, hay que incorporar los recursos visuales en el mismo cuerpo del mensaje, por medio del código incrustado que permite ver un vídeo o imagen sin necesidad de visitar una página web externa. De este modo facilitamos el seguimiento del contenido presentado y enriquecemos su lectura.

Figura 20. Mensaje con elementos multimedia



**d) Corrección.** Un mensaje con errores ortográficos transmite una imagen de dejadez y poco dominio lingüístico. El docente cuida este aspecto durante toda la acción como modelo y pauta de la interacción en el espacio virtual y en el aula; vigila y repasa todos los aspectos de los mensajes, incluyendo la corrección ortográfica, antes de enviar el mensaje. Una vez que lo hemos enviado, no hay posibilidad de cambio.

En cuanto a los recursos visuales o gráficos, hay que asegurarse de que funcionan y se visualizan correctamente, y comprobar que los enlaces web están bien establecidos.

Existe la posibilidad de guardar el mensaje en la carpeta de plantillas o pendientes para poder hacer una previsualización y enviarlo con plena seguridad de que los enlaces funcionan, las imágenes se ven correctamente o la estructura del mensaje es coherente y facilita su lectura.

e) **Despedida y firma.** Definir unas palabras de despedida y firmar los mensajes es una cortesía para quien los lee, facilita la respuesta posterior e indica que un mensaje ha finalizado. Hay que encontrar un equilibrio para que la firma no sea excesivamente farragosa.

Figura 21. Despedida y firma



#### 4) Presencia docente y planificación de la comunicación

La presencia del docente en el aula se gestiona por medio de un espacio de comunicación; en el caso de la UOC, el tablón. Es un buzón unidireccional en el que el docente tiene derechos de escritura, pero los estudiantes, solo de lectura.

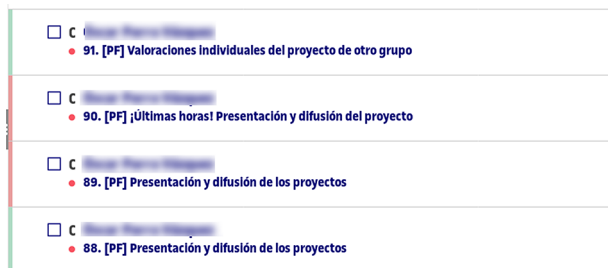
Este espacio es clave para llevar a cabo la tarea docente y, por lo tanto, es necesario definirlo en el aula antes de empezar y temporizar los mensajes que se enviarán en este espacio.

La motivación de los estudiantes no radica exclusivamente en el interés que tienen por el tema o el contenido del curso; el papel del docente en línea es importante en el proceso de aprendizaje. Una **buena dinámica de tablón con mensajes asiduos** (es conveniente no dejar pasar más de tres o cuatro días sin enviar ningún mensaje) incentiva al estudiante a seguir el curso. Así pues, el tablón –o un espacio similar– es idóneo para motivar y animar a los estudiantes, una de las estrategias docentes que veremos a continuación.

Los mensajes, sin embargo, deben tener contenido y justificación de envío; mensajes vacíos de contenido pueden lograr el efecto contrario: desmotivación para leerlos.

En los mensajes en el tablón, para facilitar la búsqueda por temas, podemos utilizar el marcaje en bolas de colores o el marcaje que permita el espacio de comunicación. Así, podemos clasificar los mensajes por recordatorios, contenido nuevo, resolución de dudas, etc.

Figura 22. Lista de mensajes clasificados con bolas de colores



La presencia docente en línea es continua y se vehicula desde los diferentes espacios de comunicación disponibles en el entorno de aprendizaje: buzón personal, tablón, foro, debate...

Los diferentes mensajes que se envían al tablón se pueden clasificar según la fase temporal en el que se encuentra el curso: durante los primeros días, durante su desarrollo y en los últimos días de cierre.

**a) Primeros días.** A este apartado corresponden los mensajes en los que el docente se presenta, da la bienvenida al curso y expone la asignatura, el plan docente, los recursos de aprendizaje, las actividades, las prácticas, etc. A pesar de que este contenido se ofrece en la fase inicial, hay que recordar estos elementos con algunos detalles adicionales durante el desarrollo del curso. En esta fase, es interesante pedir a los estudiantes que se den a conocer en el espacio de comunicación compartido del aula y que comenten algún aspecto relacionado con el curso (conocimientos iniciales, expectativas del curso, etc.), así se facilita que los participantes rompan el hielo.

## Mensajes

- Bienvenida y primeros consejos
- Propuesta de presentaciones en el foro del aula
- Presentación del plan docente
- Presentación de la planificación del curso
- Presentación de los recursos de aprendizaje
- Explicación del proceso de evaluación

**b) Durante el desarrollo.** En esta fase, en la que los estudiantes se encuentran activos y van avanzando en el estudio, y realizan las actividades propuestas, incluiremos los mensajes con indicaciones y observaciones complementarias sobre las prácticas. Recordaremos fechas de entrega, el estado de las correcciones y la publicación posterior de las calificaciones.

Aquí podemos incluir mensajes con anticipaciones a las dudas y dificultades con las que se pueden encontrar los estudiantes. Es un momento clave para mantener el nivel de motivación muy alto.

## Mensajes

- Presentación e indicaciones de realización de las actividades
- Indicaciones específicas sobre los recursos
- Recordatorio de fechas clave y entregas
- Estado de las correcciones de las actividades y publicación posterior de las calificaciones de evaluación
- Valoraciones y comentarios generales sobre las actividades hechas
- Aclaraciones o anticipación de dudas, consultas o cuestiones
- Orientaciones de seguimiento del curso teniendo en cuenta la planificación (¿qué hemos hecho hasta ahora?, ¿en qué punto estamos?, etc.)
- Recopilación de lo que va pasando y se trabaja durante el curso
- Acercamiento a los estudiantes de las dudas más frecuentes que van surgiendo sobre las actividades, evaluación, funcionamiento y dinámica del curso
- Acercamiento a los estudiantes de las informaciones complementarias (artículos, ferias, webs, ejemplificaciones...)
- Motivación para continuar adelante con el estudio y el seguimiento del curso

**c) Los últimos días.** Una vez finalizada la evaluación continua, los mensajes se orientan al resumen del curso, las calificaciones obtenidas, errores genéricos o temas que hay que tener en cuenta sobre el contenido y, si procede, mensajes sobre las pruebas de validación o exámenes finales. Todo tablón debe tener un mensaje de despedida y cierre del curso.

## Mensajes

- Estado de las correcciones de las actividades y calificación posterior de la evaluación continua y final
- Información sobre la fecha de consulta de las calificaciones finales obtenidas
- Recordatorio de las fechas de finalización
- Mensaje de despedida del curso

### 2.2.2. Guiado y orientación

El docente es el guía del proceso de aprendizaje del estudiante y lo orienta para que logre los objetivos del curso.

Debe **guiar** sobre la manera de aprender en un entorno virtual abriendo las puertas de este tipo de aprendizaje y las características que tiene, como la flexibilidad, la adaptación y el seguimiento personalizado. En este punto, el docente ha de guiar al estudiante en el proceso de cambio de entorno: orientación, estrategias, retroacción personal, etc.

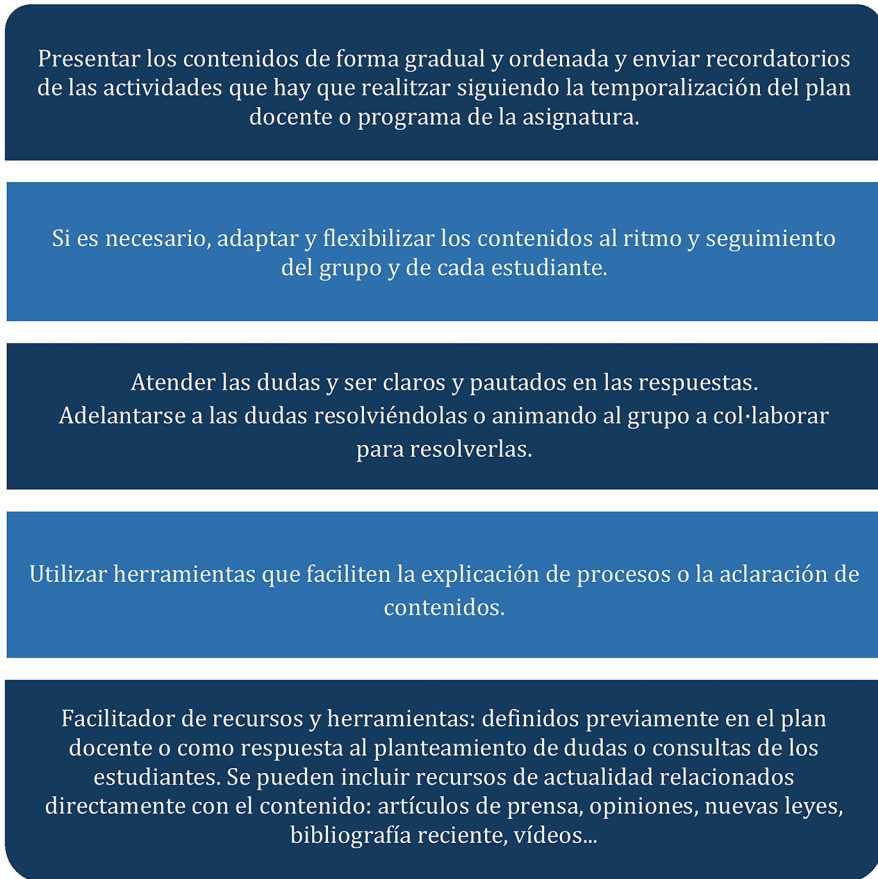
Durante esta orientación hay que conseguir que el estudiante se convierta en protagonista activo y responsable, desarrollando habilidades y actitudes proactivas hacia el estudio y el éxito de su propio proceso de aprendizaje.

El docente es el soporte humano de transmisión de la información especializada, y actúa como intermediario entre los contenidos y los estudiantes, y como gestor y organizador de la información. Se convierte en un punto de referencia y en un elemento personal de confianza. Durante la **orientación**, el docente crea y mantiene un estilo y unos hábitos de estudio y trabajo que se reflejan en la periodicidad y la constancia de mensajes, la comunicación, el seguimiento y el mantenimiento, y actúa al mismo tiempo como modelo pedagógico del aprendizaje.





Figura 23



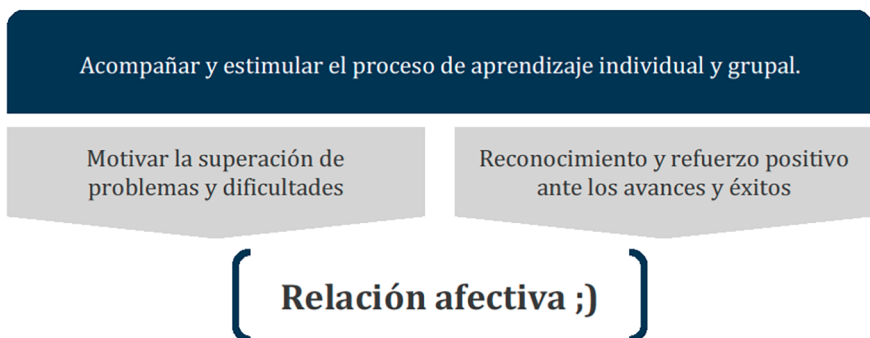
### 2.2.3. Acompañamiento y dinamización

En la formación en línea es muy importante **estimular el proceso de aprendizaje individual y grupal**, para que se mantenga activo de manera continua.

Para conseguirlo, el docente ha de ser capaz de acompañar el estudio y sobre todo **motivar la superación de las dificultades o problemas** que se pueda encontrar el estudiante. El **refuerzo positivo ante los éxitos actúa también como motivación y reconocimiento** del buen trabajo realizado para continuar adelante.



Figura 24



La clave del éxito para acompañar y motivar al estudiante es ser capaz de establecer una relación afectiva, cercana y empática, sin olvidar el límite de la relación docente-estudiante. Es importante no llegar a la familiaridad o exceso de confianza, que nos pueden llevar al extremo contrario, pasividad y apoyo del estudio en el docente.

Muchas veces las aulas nos ofrecen herramientas para hacer un seguimiento; por ejemplo, en el caso de la UOC, la aplicación Seguimiento del aula. Esta herramienta nos informa de la última conexión al entorno virtual y de la última conexión al aula del curso de cada uno de los estudiantes. Así, se puede detectar si algún estudiante no se ha conectado al aula o hace un seguimiento irregular de esta, cuando la fecha de la última conexión es de hace días o semanas.

Figura 25. Seguimiento de las conexiones de los estudiantes y entregas

M1.030 Ensenyar i aprendre en línia: Aula 1 - Tutorials Plus Zoom					20182
Activitats		Eines			
		<a href="#">Disseny de l'aula</a>	<a href="#">Fitxa de l'assignatura</a>	<a href="#">Vés a l'aula</a>	<a href="#">Vés al RAC</a>
<a href="#">Escriu als seleccionats</a>					
<input type="checkbox"/> Selecciona'ls tots (26)	Clics acumulats	Última connexió a l'aula	Última connexió al Campus	Última connexió al giny	
+ <input type="checkbox"/> <a href="#">[Nom del participant]</a> <span>R</span>	-	-	24/04/2019	-	
- <input type="checkbox"/> <a href="#">[Nom del participant]</a> <span>R</span>	-	-	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"/> <a href="#">[Nom del participant]</a> <span>R</span>	-	-	23/05/2019	-	
+ <input type="checkbox"/> <a href="#">[Nom del participant]</a> <span>R</span>	-	-	30/05/2019	-	

No se trata de analizar el número de veces que el estudiante se conecta, dado que esto no aporta información de cara a la evaluación, pero sí la frecuencia para detectar posibles incidencias. Cuando detectamos que algún estudiante no sigue el curso, debemos interesarnos por su situación y mandarle un mensaje al buzón personal.

El docente puede plantearse enviar mensajes al buzón personal si, por ejemplo, los estudiantes:

- Están desconectados después de una semana del inicio de curso.
- Hace tiempo que no acceden al aula.
- A partir de una fecha clave no obtenemos ninguna acción o respuesta.
- No envían una actividad fijada en el calendario.

Otra herramienta con la que contamos para realizar un seguimiento es el historial de los mensajes, que nos informa de quiénes han leído los mensajes del tablón o de los mensajes que enviamos a los buzones personales o comparti-

dos. Si hay algún alumno que se conecta, pero notamos que está despistado y no sabe qué debe hacer, podemos comprobar si lee los mensajes del tablón y, en caso negativo, informarle de cómo ha de seguir correctamente el curso y dónde encontrará los mensajes orientativos para iniciar el proceso de aprendizaje.

En resumen, es importante llevar a cabo esta gestión de seguimiento de los estudiantes y comprobar que van realizando las actividades propuestas y siguen el ritmo marcado en el tablón del curso, para potenciar que en un entorno virtual de aprendizaje el estudiante sea un espectador activo y responsable. Hay que hacerlo sobre todo al inicio del curso, en el momento adecuado, para que el estudiante sea capaz de incorporarse al ritmo del aula y evitar que se vea sobrepasado por las actividades atrasadas y la cantidad de información generada hasta su incorporación.

El docente, por lo tanto, ha de velar por esta actitud proactiva de los estudiantes hacia el estudio y el seguimiento del curso.

### **Seguimiento personalizado por medio del buzón personal**

El buzón personal es un espacio para gestionar nuestra tarea docente hacia el estudiante de una manera más individualizada. En un espacio virtual, el docente puede recibir un mensaje de consulta o una duda de un estudiante cada día de la semana a todas horas.

Es recomendable no alargar la respuesta de los mensajes recibidos por parte de los estudiantes del curso, evitarles cualquier angustia por el hecho de no recibir respuesta, intentar hacer más próximo el estudio no presencial y, sobre todo, velar por que se sientan acompañados constantemente y reciban apoyo cuando lo precisen. Si se necesita tiempo para elaborar la respuesta o hacer consultas para ser más eficientes en la resolución, hay que informar de la situación al estudiante para que conozca las causas de la espera:

«Próximamente te haré llegar la respuesta de tu consulta: necesito más información para acabar de elaborarla».

De este modo, el estudiante siente que tiene el apoyo del docente y la certeza de que este ha leído su mensaje y que está trabajando al respecto para darle una respuesta o solución.

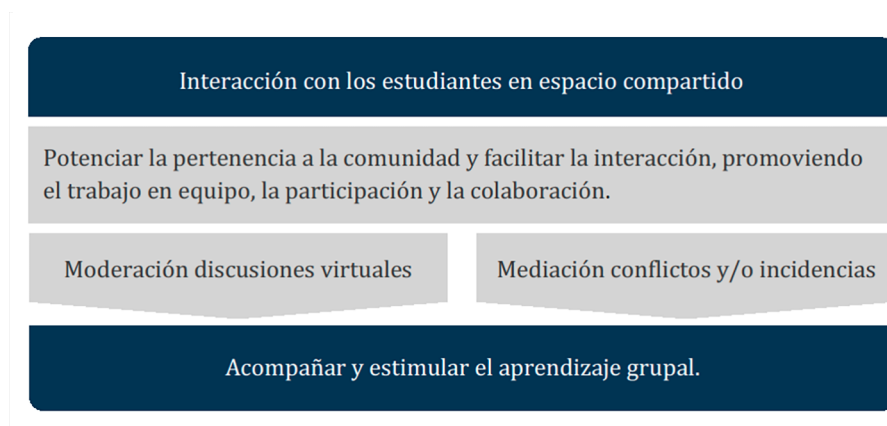
Para ofrecer unas pautas más claras, en el mensaje de respuesta se pueden añadir los párrafos textuales del mensaje inicial a los que se hace referencia; de este modo, estructuramos el mensaje y mantenemos el orden según las dudas o las consultas que se han presentado.

Si vamos recogiendo dudas que se repiten entre los estudiantes, o que pueden crear futuras consultas, podemos plantear la duda y la resolución correspondiente en el foro; de este modo anticiparemos la solución y agilizaremos el proceso de aprendizaje, dado que evitaremos dudas comunes y respuestas repetitivas.

En este punto de seguimiento personalizado debemos tener en cuenta que el docente es el soporte humano de transmisión de información especializada; por lo tanto, es un punto de referencia y un elemento personal de confianza y apoyo en el modelo pedagógico de aprendizaje virtual.

Al mismo tiempo, para motivar el proceso de aprendizaje grupal hay que propiciar el sentimiento de comunidad y facilitar la interacción entre el grupo de estudiantes.

Figura 26



La interacción del docente y los estudiantes, además de llevarse a cabo mediante el buzón personal, se hace en los espacios compartidos de los que dispone el aula. Es importante usar el buzón personal en las ocasiones que sea necesaria una comunicación personal y privada. Para no sobrecargarla, los espacios compartidos nos permiten establecer una interacción grupal que facilitan la pertenencia a la comunidad y provocan la participación y colaboración entre iguales.

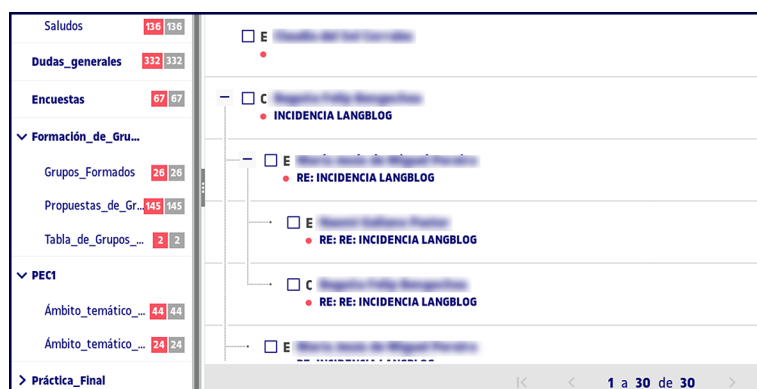
En un proceso de aprendizaje virtual, hay que poner atención en estos espacios del aula que permiten el intercambio y la comunicación entre los estudiantes. A fin de que estos espacios resulten fructíferos y enriquecedores –ayudando e impulsando en el proceso de aprendizaje, aportando riqueza y trabajo colaborativo–, el docente tiene también un rol de dinamizador para potenciar la interacción y la comunicación dentro del aula, donde el estudiante adquiere un rol participativo, de colaboración y apoyo con el resto de los compañeros.

Para la dinamización correcta de un espacio compartido, una organización adecuada facilita seguir las diferentes conversaciones, encontrar fácilmente mensajes ya leídos, visualizar a primera vista los mensajes nuevos o pendientes; en definitiva, fomenta la participación ofreciendo un espacio cómodo y accesible.

Podemos organizar el foro con carpetas temáticas, o bien usar un tipo de marcaje que permita identificar mensajes de una manera visual y rápida.

Debemos informar previamente a los estudiantes del funcionamiento y la simbología de la clasificación que utilizamos para los mensajes.

Figura 27. Ordenación en carpetas



Conviene también dar cuatro pautas clave de participación, tal como hemos comentado en la redacción de mensajes. Sobre todo debe remarcarse la importancia de poner un tema al mensaje e intentar ser claros y concisos con lo que se quiere comentar.

En el caso de la UOC, los espacios compartidos de los que dispone el aula son:

- a) El **tablón**, que, como hemos visto, es el espacio de conducción del curso donde solo el docente tiene derechos de escritura.
- b) El **foro**, que es más próximo y es el espacio principal de comunicación de los estudiantes. Es donde debemos facilitar la interacción y motivar a los estudiantes a la participación del proceso de aprendizaje.

Para ello, tenemos que captar la atención de los estudiantes atendiendo a las diferentes motivaciones que pueden existir para realizar un curso. **Una buena manera de romper el hielo es proponer la presentación a los compañeros del aula, de manera que expliquen su situación y las expectativas o los conocimientos previos que tienen.**

## Mensajes

- Interacción entre los estudiantes
- Planteamiento y resolución de dudas
- Propuesta de recursos relacionados con la actualidad
- Realización de actividades complementarias (que la solución correspondiente sea compartida por todo el mundo)
- Motivación de los estudiantes
- Facilitación de los procesos metapersonales sobre cómo va el curso
- Valoración personal del curso, recursos didácticos y actividades

En el foro es recomendable participar como docente, con un tono más relajado, como un miembro más del equipo. El docente tiene también la función de ratificar las respuestas de los alumnos para alentarlos por el buen trabajo realizado y las respuestas correctas o para encaminar la resolución hacia otra dirección, si los estudiantes no encuentran la solución adecuada.

Figura 28

La dinamización del foro recae en algunas estrategias como las siguientes:

### **Un problema, si se comparte, se reduce.**

Llevar dudas generales presentadas en el buzón personal al foro. Se puede llevar la pregunta para que todos/as colaboren en la respuesta, o bien, la respuesta que se ha facilitado al buzón personal.

### **Proponer actividades complementarias a realizar en el foro.**

Son actividades para realizar de una manera voluntaria y, por tanto, no son evaluables. Estas actividades deben ser cortas y deben implicar poco tiempo de realización.

En definitiva, en la tarea docente en línea es importante potenciar el foro como un espacio de intercambio de información y creación de nuevo conocimiento.

c) El **espacio de debate** de un aula virtual es un espacio compartido más formal y delimitado que el foro. Los estudiantes tienen los mismos derechos de escritura y lectura que en otros espacios compartidos. Este espacio está pensado para llevar a cabo debates sobre contenidos concretos y a menudo con un periodo de tiempo delimitado.

Para hacer un debate, que previamente hemos planificado, es necesario dar las **pautas de participación, de dinámica de las intervenciones, de redacción de mensajes, de límite o no de intervenciones por alumno y, sobre todo, se ha de exponer el tema que se tratará y preguntas clave para facilitar el inicio del debate.**

## Espacio de debate

- Definir claramente el tema del mensaje para facilitar la organización de los mensajes según el foco temático, de una manera no lineal, y así promover un debate más constructivo.
- Intentar ser conciso y concreto para agilizar la dinámica del intercambio.
- Enviar mensajes claros y centrados en el foco temático, buscando la confrontación positiva con los compañeros en general y facilitar la discusión constructiva.
- Hay que evitar los mensajes largos e incluir archivos adjuntos.
- Argumentar el acuerdo o el desacuerdo citando fragmentos clave del mensaje al que hagamos alusión.
- Utilizar un lenguaje correcto, pero no muy formal.
- Usar ejemplos o situaciones vividas añada realismo al debate y aumenta la intensidad y la comprensión de este.
- Tener el máximo respeto por las opiniones de los otros participantes.

Figura 29. Mensajes sobre el funcionamiento del debate

Apreciadas y apreciados estudiantes,

Uno de los materiales que deberéis utilizar para preparar las intervenciones del debate es el de ***Orientaciones sobre los debates virtuales***, que os ofrecerá pautas para utilizar este espacio del aula junto con los parámetros que hemos ofrecido en la guía del caso. El material está dividido en cuatro partes:

1. **¿Qué es un debate virtual? Un espacio de participación en el aula.** Aquí podéis encontrar una definición de debate como espacio de comunicación y participación en el marco del proceso de aprendizaje, no en vano una de las competencias hace alusión a las habilidades de comunicación en un entorno virtual. También se enumeran los objetivos principales.
2. **El debate virtual: argumentación, normas y actitudes.** En este apartado se explica la técnica argumentativa (muy útil en el debate que estáis llevando a cabo), con sus diferentes partes y la plasmación tipográfica en los mensajes. Asimismo, se muestra cómo realizar argumentos y contraargumentos y se resaltan los tres aspectos del texto: adecuación, coherencia y cohesión. En este punto aparecen las normas formales de participación, básicas en cualquier mensaje que envíe a la UOC (como entorno universitario que es). Es muy importante que siempre las cumpláis, junto con las normas de etiqueta (*netiquette*), propias del mundo de la red pero que se basan en el sentido común.
3. En la tercera parte se mencionan las **etapas de un debate virtual**, desde la preparación hasta las conclusiones y el cierre. Hay que organizar bien el debate e intervenir de forma espaciada. Además, los hilos de conversación nos permitirán mantener la espontaneidad de la discusión y dar una cierta sensación de orden.
4. Por último, el punto de la **evaluación** nos facilita saber qué tenemos que hacer para poder conseguir una participación excelente y para poder alcanzar los objetivos planteados al principio.

En resumen, se trata de un recurso que debe contribuir a una buena interacción y comunicación en el debate y que os ha de poder ayudar en el resto de debates en los que participéis e incluso en vuestra vida profesional.

¡Ánimo!

Para orientar el funcionamiento del debate, a continuación se presentan los parámetros que definen la dinámica de las intervenciones con objeto de producir un debate ágil y productivo de ideas, conversaciones y, sobre todo, conclusiones:

- **Aportar**, en cada mensaje, **elementos nuevos a favor o en contra de las ideas expuestas o plantear nuevas**. Así se evita la repetición de opiniones que ya se han expuesto previamente.
- **Centrar la idea objetivo del debate** para no divagar o abrir muchos temas diferentes.
- **Responder en un lapso corto de tiempo**, tanto si es a favor como en contra, a las intervenciones expuestas por otros compañeros.
- **Tomar notas**, o incluso hacer un pequeño resumen, de las ideas o datos más significativos ayuda al seguimiento del debate y aporta nuevos contenidos.
- Si se quiere hacer una aportación a un mensaje anterior, basta con usar la opción **Responder al mensaje**, así se ordenan las diferentes aportaciones en forma de árbol según las conversaciones que se van creando.
- En el caso de que se quiera hacer una aportación a una serie de intervenciones anteriores que tienen un mismo hilo argumental, es mejor intentar **responder el mensaje principal** para no crear subdivisiones innecesarias.
- Utilizar el icono u opción que permita el espacio para **visualizar solo los mensajes nuevos** y no olvidar ninguno que aparezca en las primeras pantallas del debate.
- **Tomar la iniciativa a la hora de plantear nuevos temas en el debate** (nuevos hilos de conversación) enriquece más que si el estudiante se limita a responder únicamente los temas que están abiertos.

El docente debe definir el rol que tendrá en el debate: observador, moderador o incluso un participante más.

Otro espacio compartido que encontramos en las aulas de la UOC es los **grupos de trabajo**.

En el rol de orientador y facilitador del aprendizaje, el docente ha de incluir la necesidad de impulsar y facilitar habilidades y actitudes en los estudiantes que favorecen el trabajo colaborativo. Por este motivo, la propuesta de actividades en grupo potencia la competencia de trabajo en equipo, y el estudiante aprende a desarrollar una actividad de una manera asíncrona y colaborativa.

El docente actúa como diseñador de la actividad, la presenta en el tablón y lleva a cabo el seguimiento de cada grupo de trabajo creado. También administra los diferentes grupos de trabajo, pero puede dejar la responsabilidad de crear los grupos a los estudiantes.



Figura 30. Grupos de trabajo en una aula de la UOC

<b>ARACNE</b> <a href="#">Debat (694/694)</a> ▶ <a href="#">Tauler (5/5)</a> ▶	<a href="#">Google Calendar</a> <a href="#">Google Drive</a> <a href="#">Google Sites</a>
<b>ARTNAUTES</b> <a href="#">Debat (523/523)</a> ▶ <a href="#">Tauler (5/5)</a> ▶	<a href="#">Google Calendar</a> <a href="#">Google Drive</a> <a href="#">Google Sites</a>
<b>HumanisTICS</b> <a href="#">Debat (252/252)</a> ▶ <a href="#">Tauler (5/5)</a> ▶	<a href="#">Google Calendar</a> <a href="#">Google Drive</a> <a href="#">Google Sites</a>
<b>CIBERART</b> <a href="#">Debat (263/263)</a> ▶ <a href="#">Tauler (5/5)</a> ▶	<a href="#">Google Calendar</a> <a href="#">Google Drive</a> <a href="#">Google Sites</a>

Una vez iniciada la actividad grupal, la intervención del docente se orienta al seguimiento del grupo de trabajo para analizar las dinámicas que se crean, potenciando el mismo grado de implicación por parte de cada uno de los miembros y, a la vez, como conciliador de los posibles desacuerdos que puedan surgir entre el equipo.

Podemos concretar dos funciones diferenciadas del docente en el trabajo en equipo, que serían las siguientes:

- **Función de regulación.** Se trata de informar de las tareas del grupo, de cómo se puede iniciar la actividad, de las dinámicas del trabajo en grupo de una manera virtual, etc.
- **Función de apoyo.** Consiste en promover el clima adecuado para desarrollar las tareas y favorecer la consolidación del grupo mostrando ayuda y haciendo un seguimiento del proceso.

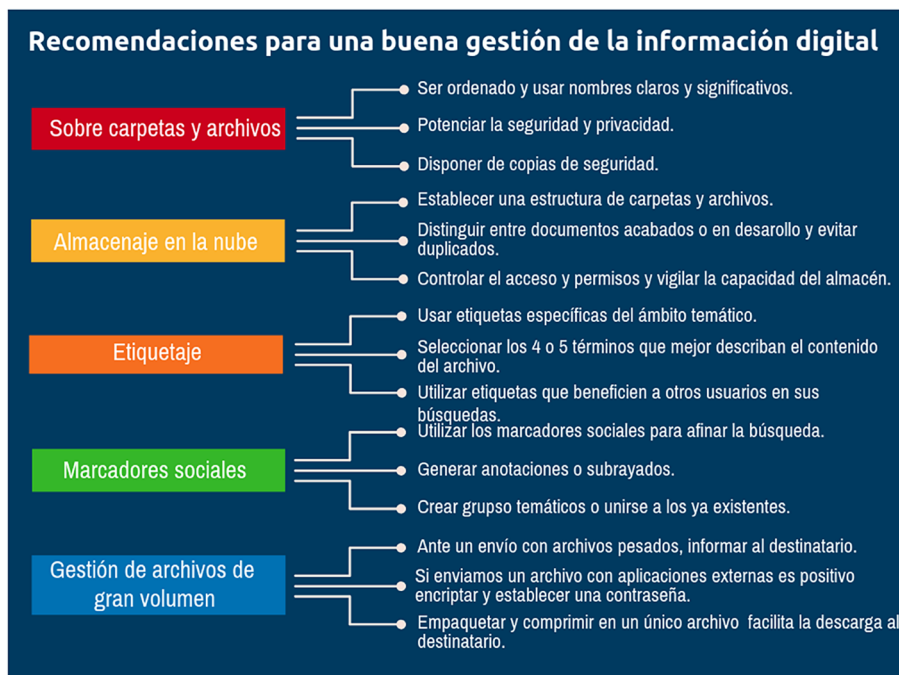
#### 2.2.4. Gestión

Como ya se han ido viendo en las estrategias anteriores, el docente también es un gestor de la información, tanto del contenido del curso como de los recursos que se pueden ir compartiendo durante la docencia, según las inquietudes del grupo de estudiantes, así como de la nueva información que se va generando por parte del grupo en los espacios de comunicación del aula.

Aplicando esta estrategia de gestor de la información de manera correcta, el docente actúa como modelo ofreciendo pautas para optimizar, organizar y seleccionar la información digital. Debe ser capaz de presentar pautas y consejos para que los estudiantes mejoren su efectividad en el tratamiento de la información digital y el trabajo colaborativo en red se lleve a cabo con éxito y satisfacción.



Figura 31. Recomendaciones para una buena gestión de la información digital



El entorno o espacio de aprendizaje también es gestionado por el docente y tiene que velar por que los estudiantes lo mantengan ordenado, con lo que se facilita la búsqueda de información y, por lo tanto, el aprendizaje.

### 2.2.5. Evaluación

Durante el desarrollo del curso, el docente lleva a cabo tareas de seguimiento de los alumnos. Este seguimiento personalizado permite adquirir conciencia del rendimiento y la satisfacción del estudiante en cada momento del curso, datos que permitirán evaluar de manera continua el aprendizaje y el logro de los objetivos y las competencias.

Durante el proceso de aprendizaje y seguimiento del curso, el estudiante lleva a cabo las tareas que le encarga el docente para ir superando los objetivos de aprendizaje. Tanto si se sigue una evaluación continua como si hay una evaluación final, deben darse **pautas de la evolución del proceso de aprendizaje** del estudiante para que pueda adaptar el estudio a sus necesidades y carencias con objeto de lograr los objetivos.



Figura 32. Mensaje en el tablón sobre la valoración grupal de una actividad

Apreciados y apreciadas estudiantes,

Una vez habéis recibido todas las valoraciones tanto individuales del trabajo individual como grupales de vuestro trabajo en equipo, para finalizar esta PEC1 y su proceso de aprendizaje, os quiero hacer una puesta en común global del trabajo realizado en esta primera Práctica de Evaluación Continua.

En cuanto a la primera actividad individual, el **Debate sobre un caso de trabajo en equipo**, la valoración es bastante positiva. Se han realizado aportaciones con argumentos e información relevantes, apoyadas incluso con referencias webgráficas que han servido para reflexionar sobre temas propuestos. Además, la mayoría de vosotros aportó consejos acertados en las conclusiones sobre la importancia fundamental de la competencia del trabajo en equipo y cómo adoptar estrategias que sirvan para que el grupo pueda superar posibles dificultades.

En referencia a los **aspectos a mejorar**, sería importante el **trabajo continuado**, evitando el exceso de monólogos y sobre todo la repetición de ideas, **seguir el debate espaciando las aportaciones** y no realizándolas el último día, hecho que lamentablemente restó a la actividad un poco de su verdadera esencia, el intercambio de opiniones, y **aportar referencias** que completasen o apoyasen las ideas expuestas ya que, en la mayoría de los casos no se han aportado.

Respecto a la segunda actividad de esta PEC, también individual, la realización de vuestros **Planes Personales de Estudio (PPE)**, también ha sido, en líneas generales, muy satisfactoria. Pese a la dificultad de realizar una planificación cuando apenas estamos dando los primeros pasos en la asignatura y nuestra experiencia es limitada, la gran mayoría de vosotros habéis realizado un esfuerzo para completar un PPE completo y detallado, aunque, ha habido algunos casos (pocos) en los que ha faltado mucha información.

Respecto a la actividad de formación de grupos la valoración general es igualmente positiva. **Las pocas búsquedas individuales compartidas en el Foro, actividad optativa**, aportaron una serie de interesantes enlaces, que fueron de gran ayuda para seleccionar los temas de vuestros proyectos. Además, la gran mayoría participasteis de forma activa en el **proceso de formación de grupos**, formándose en prácticamente su totalidad por parte vuestra dentro del período establecido.

En referencia a los **aspectos a mejorar**, sería importante **leer con detenimiento las indicaciones para realizar las tareas**. Además,

El *feedback* que el docente da a los estudiantes sirve de punto de orientación para modificar y aplicar mejoras en el proceso de aprendizaje.

Los momentos importantes de *feedback* son después de entregar las actividades o de realizar las tareas. Además de puntuar o calificar, hay que indicar los puntos fuertes y débiles de las actividades para aplicar las mejoras pertinentes o reforzar lo que ya funciona.

Se puede hacer un *feedback* individualizado y otro global en el tablón con indicaciones generales y, si es necesario, plantear actividades de refuerzo, actividades complementarias o nuevos recursos, por ejemplo.

Figura 33. Mensaje de valoración de forma general

A continuación, os quería hacer **una valoración genérica global acerca del desarrollo del Debate**, que a nivel general pienso que ha sido **positiva y enriquecedora** para todos.

A nivel **cuantitativo**, ha habido algunas intervenciones de alto valor y con un grado de reflexión elevado, ha habido aportaciones con enlaces externos que enriquecían la intervención y algunas que aportaban nuevos e interesantes elementos al debate, aunque también ha habido intervenciones con un grado menor de reflexión.

En general, las intervenciones han sido claras, con un uso del lenguaje propio del ámbito universitario y el contenido de la comunicación ha sido coherente con los objetivos del debate. Además, se han respetado las normas del debate, ha habido argumentos e información relevantes, no simple información repetida y se ha creado debate con diálogo y participación en los diferentes hilos evitando que el debate se convirtiese en una serie de monólogos.

A lo largo del debate, habéis podido extraer conclusiones valiosas: las características necesarias para trabajar en equipo de forma satisfactoria que incluyen las principales habilidades personales que favorecen la relación entre los miembros del grupo (**transparencia, empatía, respeto y responsabilidad**), la importancia de una serie de habilidades y estrategias (**planificación, compromiso, comunicación, motivación y constancia**). Además, se han aportado diferentes visiones sobre la **organización de los grupos** destacando la **importancia del valor de los acuerdos** en el seno del grupo de forma consensuada para maximizar el compromiso, las **estrategias y técnicas** para la comunicación y el reparto de tareas, incluyendo metodologías ágiles y herramientas (Trello, Salck, Asana) que sirvan de apoyo e incluso **estrategias para replanificar en caso de ausencias** (deben comunicarse lo más pronto posible) o **imprevistos** en el equipo de trabajo.

En referencia a los **aspectos a mejorar**, sería importante el **trabajo continuado**, evitando el exceso de monólogos y sobre todo la repetición de ideas, **seguir el debate espaciando las aportaciones y no realizándolas el último día**, y **aportar referencias** que completasen o apoyasen las ideas expuestas ya que, en la mayoría de los casos no se han aportado.

En conclusión, creo que ha sido una primera actividad positiva que os ha servido para reflexionar sobre temas que os ayudaran a tener una visión más amplia de cara al trabajo en equipo y para conocer un poco más a los compañeros con los que ya estáis trabajando. Para cualquier duda, no dudéis en contactar conmigo a través de mi buzón personal.

## 1) Evaluación del estudiante

Al inicio de la acción docente, y mediante los enunciados de las actividades, el estudiante está informado del proceso de evaluación y de los parámetros y criterios que se siguen.

La **evaluación continua**, por medio de la propuesta de actividades, permite al estudiante ir logrando las competencias y los objetivos marcados para el curso de una manera gradual y continua. La retroacción del docente, tal como hemos comentado antes, permite que el estudiante conozca las competencias que ha logrado y las que son necesarias para centrar y regular su aprendizaje en los objetivos que faltan. Así, tanto la retroacción como la evaluación continua facilitan que el estudiante avance gracias a los recursos y las pautas del docente, y le permiten conocer en todo momento el punto de aprendizaje en el que se encuentra respecto a la totalidad del curso, lo que le permite reaccionar y resolver las posibles trabas que surjan.

Además del retorno de información sobre las calificaciones obtenidas, tanto de manera grupal como individual, el docente registra las calificaciones en las aplicaciones correspondientes para que el estudiante tenga constancia de ello.

Figura 34. Registro de evaluación continua

The screenshot shows the UOC (Universitat Oberta de Catalunya) interface for 'Lliurament i registre d'AC'. The course is 'M1.030 Ensenyar i aprendre en línia'. The interface displays a table of course statistics and a list of student evaluations for 'PAC2. Paradigmes psicològics de l'Ensenyament i l'Aprenentatge'.

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%)

Destinataris	Escriu un comentari
12 11 0 1 0 2	
A B C+ C- D N	
Comentaris Anotacions	

Student Evaluation Details:

- Student 1: Intervencions: 5, Primer semestre, Grade: B
- Student 2: Intervencions: 2, Grade: A

El docente puede dar un papel activo al estudiante en el proceso de evaluación. Además, la evaluación del docente puede ser contrastada con la **autoevaluación** que llevan a cabo los estudiantes. De este modo, se dispone de más parámetros para calificar si se han logrado las competencias y los objetivos. Esta autoevaluación es una reflexión que hacen los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.

Si se lleva a cabo un trabajo en grupo, es importante plantear una evaluación de grupo y una **coevaluación** de los compañeros del grupo.

### 2.3. Cierre de la acción docente

Esta etapa comprende la valoración global de la formación a partir de los análisis de la acción docente que se ha llevado a cabo, del rendimiento de los estudiantes y de las valoraciones que hacen.

Todo esto permite un proceso de replanteamiento, análisis e implementación de mejora e innovación de la formación para ediciones futuras. Si estas etapas se llevan a cabo de una manera colaborativa entre un equipo de docentes, siempre pueden ser más ricas y mejorar la acción formativa.

El docente incorpora en esta fase un rol de investigador de su propia actividad formativa, reflexionando sobre la docencia y aplicando innovaciones y propuestas de mejora.



Figura 35. Estrategias de la etapa de cierre



Se da por finalizado el curso por medio de un mensaje en el tablón de despedida y del cierre de las aplicaciones de evaluación.

Paralelamente, los estudiantes pueden hacer una reflexión final sobre el proceso de aprendizaje en el foro del aula, donde intercambian opiniones.

Figura 36. Ejemplo de mensaje de despedida

Con la satisfacción de constatar una vez más el alto nivel de vuestros trabajos, quiero despedirme ni que sea virtualmente de todos y todas vosotros/as y desearos lo mejor. Considero que ha sido un gran semestre, y para mí ha sido un auténtico placer ser testigo de vuestro proceso y evolución ("desde fuera" os puedo asegurar que es mucho más perceptible). ¡Felicidades por el alto nivel logrado! ¡Gracias por todo este esfuerzo y dedicación! Gracias por las reflexiones que habéis plasmado en vuestras valoraciones grupales y que nos permitirán a quienes conducimos esta materia introducir variaciones e innovaciones que faciliten el trabajo en los futuros estudiantes de CTIC.

Por último, sólo recordaros la importancia de realizar la encuesta de satisfacción que os habrá llegado de la asignatura. vuestra respuesta será muy valiosa para el equipo de profesores.

**Así pues, hoy damos por cerrada la actividad en este Tablón, a pesar de que nuestro Foro y mi buzón personal, continuarán todavía abiertos para todo lo que os haga falta. Y en cualquier caso, este mensaje no es una despedida, pues ya sabéis donde encontrarme de ahora en adelante para todo aquello que necesitéis: ¡¡a un clic de ratón!!**

Os merecéis todos los éxitos ¡Nos encontramos por el Campus!

¡Un fuerte abrazo!

Colaboradora docent

Competències en TIC a Psicologia

Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació

Figura 37. Mensaje en el foro de una valoración de grupo

En un **inicio** esta asignatura fue algo desconcertante, pero finalmente consideramos que ha sido un **aprendizaje muy fructífero**. Ha sido todo un **reto** el trabajar de forma **asincrónica y sin conocernos**.

Lo primero sobre lo que creemos que debemos que reflexionar es sobre **el rol de la tecnología**; la posibilidad de haber trabajado de manera colaborativa con el pack de Google ha sido una herramienta fantástica; brinda agilidad y continuidad a los aportes de cada uno, es fácil visualizar el proceso de creación. En lo personal, ha servido para que el conocimiento previo adquiriera consistencia, y pudiera visualizar más claramente lo determinante que es tener dominio tecnológico para un desarrollo profesional óptimo hoy en día. Hemos aprendido a trabajar con diversas plataformas y programas que desconocíamos hasta el momento, y que pueden resultar de gran utilidad para un futuro profesional, como lo es por ejemplo el gestor de Mendeley, muy práctico para buscar información de valor.

Centrándonos en la **dinámica grupal**, con nuestros más y nuestros menos, consideramos que todos hemos realizado conexiones periódicas y hemos tenido una actitud proactiva y resolutive de caras a las actividades a resolver, enmarcado en el respeto y el compañerismo. Jamás hemos caído en faltas de respeto, o situaciones que nos implicaran activar el protocolo estipulado en los acuerdos grupales para potenciales conflictos internos. **Creemos que como equipo hemos sabido complementarnos**. En general siempre ha habido una actitud resolutive, aunque no siempre la hemos mantenido todos en los mismos niveles, consideramos que es el punto en el que supimos complementarnos y apoyarnos.

La mayoría de las actividades han sido desarrolladas de manera colaborativa, y esto se refleja en nuestras múltiples carpetas de google drive. Lo que aquí nos gustaría remarcar, es que en alguna ocasión por no mantener el orden que habíamos pactado en el google drive, se ha trabajado sobre lo realizado por otros compañeros, o no se han visto en tiempo y forma las aportaciones que efectivamente sí se habían realizado pero que estaban colgadas en el sitio equivocado. Durante el trayecto hemos desarrollado una **comunicación cada vez más fluida y una sensibilidad de respeto cada vez mayor con el otro**, de manera que hemos valorado cada parte del trabajo. Hemos sabido aprender de críticas constructivas, y adaptarnos para lograr mejores resultados: de hecho, así es, **el proyecto ha mejorado gracias a las habilidades de todos**.

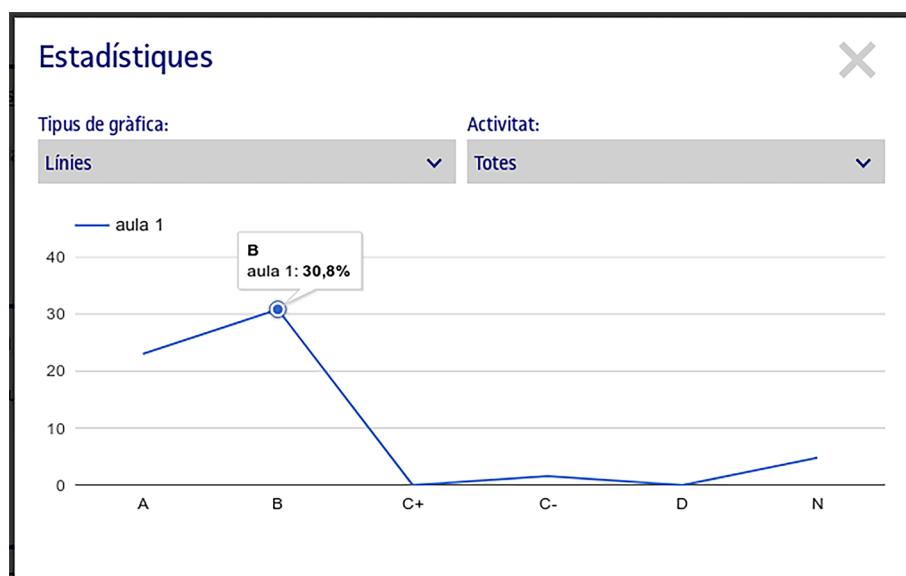
**El balance** general del paso por la asignatura es sumamente positivo. Ha sido gratificante ver cada avance del proyecto. Entre todos supimos atravesar este gran desafío; cada uno ha sabido demostrar compromiso, voluntad, pero sobre todo, un gran nivel humano. Hemos aprendido que planteando un objetivo, con trabajo, fomentando y fortaleciendo la comunicación positiva aunque sea con asincronía podemos llegar allá donde nos hemos propuesto, sin nervios y con seguridad.

### 2.3.1. Análisis de resultados

A partir del estudio del rendimiento académico, analizando los datos de seguimiento de los estudiantes, de abandono del curso y las calificaciones obtenidas (por actividades y global), extraemos datos para sacar conclusiones de funcionamiento y consecución de los objetivos de aprendizaje.



Figura 38. Estadísticas de las calificaciones de los estudiantes



### 2.3.2. Satisfacción y propuestas del estudiante

Una encuesta final por parte de la institución educativa con valoraciones de los estudiantes permite analizar el grado de satisfacción. En el cuestionario de satisfacción se recomienda incluir preguntas cerradas y abiertas para obtener una información más detallada. Las preguntas abiertas sobre la mejora de la formación facilitan que el estudiante aporte propuestas de gran valor para futuras ediciones del curso. Entre otras, se pueden incluir preguntas sobre:

- El grado de satisfacción general de la formación
- Aquello que podría mejorarse de la formación (pregunta abierta)
- La valoración del formador:
  - Acompañamiento, orientación, guía
  - Motivación
  - Seguimiento, evaluación, *feedback*
  - Otros aspectos para comentar sobre el formador (pregunta abierta)
- La metodología y valoración de las actividades
- La valoración de los recursos facilitados para el aprendizaje



Figura 39. Encuesta final de asignatura

A screenshot of a survey form. The title is "Nivel de competencia digital. Encuesta final de asignatura". The text on the form explains the purpose of the survey, its duration, and the confidentiality of the data. At the bottom, there is a button labeled "SIGUIENTE".

**Nivel de competencia digital.  
Encuesta final de asignatura**

Una vez finalizada la asignatura, os hacemos llegar esta encuesta con un doble objetivo:  
Por un lado, para poder conocer vuestro nivel de competencia digital y, por otro, poder conocer tanto vuestra opinión sobre la asignatura como vuestra visión sobre la transferibilidad de lo que habéis aprendido al ámbito profesional.

Vuestra respuesta será muy valiosa para el equipo de profesores para realizar cambios en la asignatura CTIC. Sólo os llevará unos 10 minutos aproximadamente.

Los datos obtenidos serán totalmente anónimos y sólo se utilizarán con fines docentes y de investigación.

¡Muchas gracias de antemano por vuestra colaboración!

**SIGUIENTE**



### 2.3.3. Análisis e implementación de las propuestas de mejora

Considerando todos los datos recogidos por medio de los distintos mecanismos valorativos –datos cuantitativos y cualitativos–, se puede llevar a cabo una reflexión sobre los puntos fuertes y débiles del curso. La finalidad es extraer ideas innovadoras que lo hagan avanzar y evolucionar con objeto de obtener resultados mejores o adaptarnos a los acontecimientos que se produzcan en el ámbito en el que se incluye el curso.

Este proceso de evaluación es fundamental para ir mejorando el curso a partir de la evolución de las actividades y de los recursos, y minimizar los puntos débiles detectados. Si este proceso se puede hacer a partir de un equipo de docentes, de manera conjunta, todavía puede ser más enriquecedor.

Este proceso reinicia, como decíamos al principio, un nuevo círculo docente, un círculo de mejora continua. Es decir, ahora que implantaremos mejoras e innovación, volveremos a iniciar un proceso de rediseño para después llevar a cabo un nuevo desarrollo y una nueva evaluación.



La formación y el aprendizaje en línea deben estar en constante evolución, actualización y mejora siguiendo el ritmo de cambio de la información digital, los contenidos (de la temática del curso) y las aplicaciones utilizadas.

### 3. Para concluir

El potencial de las TIC y el acceso a la información hacen que en la era digital el rol del docente como transmisor pierda su sentido y evolucione hacia un rol de guía y facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante, a quien se le otorga un papel más central y activo. En el caso de la educación en línea, donde las tecnologías digitales se convierten en el medio, las funciones del docente que planteamos son las siguientes: diseñador, gestor, guía y acompañante, dinamizador, evaluador, colaborador e investigador.

Para poder implementar la acción docente es fundamental haber llevado a cabo un buen diseño de la propuesta formativa, teniendo en cuenta los diferentes elementos que hemos presentado. En esta implementación es clave la presencia docente que se materializa con estrategias docentes de comunicación, de gestión, de guiado y orientación, de acompañamiento y dinamización y de evaluación.

Una vez implementada la acción docente es muy importante hacer una valoración y cierre para hacer propuestas de mejora y llevar a cabo un rediseño para próximas ediciones.

Finalizaremos este recurso presentando, a modo de conclusión, aquellos elementos clave del docente en línea ligados a las estrategias profesoraes y lo haremos presentando las estrategias docentes enmarcadas en este proceso cíclico de (re)diseño, implementación y cierre de la docencia en línea (figura 36).

Figura 40. Etapas de la docencia en línea



Para poder trabajar estas tres fases de la docencia en línea se incorpora la colaboración en línea, que aprovecha el potencial de las tecnologías digitales para facilitar la mejora docente y el desarrollo profesional.



## Bibliografía

**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, págs. 59-69).

**Anderson, T.; Dron, J.** (2011). «Three generations of distance education pedagogy» [artículo en línea]. *International Review of Research in Open and Distance Learning* (vol. 12, núm. 3, págs. 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» [artículo en línea]. *Journal of Asynchronous Learning Networks* (vol. 5, núm. 2, págs. 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, págs. 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» [artículo en línea]. *Distance Education*. <<https://pdfs.semanticscholar.org/3779/ccfc63aef9b80594af9b7f39b2543e968ca7.pdf>>.

**Bates, T.** (2015). *Teaching in a Digital Age* [libro en línea]. <[https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age\\_2016.pdf](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» [artículo en línea]. *Distance Education* (vol. 30, núm. 3, págs. 383-397). <<https://doi.org/10.1080/01587910903236536>>.

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

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

**Blašková, M.; Blaško, R.; Kucharčíková, A.** (2014). «Competences and competence model of university teachers». *Procedia Social and Behavioral Sciences* (vol. 159, págs. 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, págs. 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» [artículo en línea]. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (vol. 15, núm. 3, págs. 72-92). <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1654>>.

**Cleveland-Innes, M.; Campbell, P.** (2012). «Emotional presence, learning, and the online learning environment» [artículo en línea]. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (vol. 13, núm. 4, págs. 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» [artículo en línea]. *Journal of Management Information Systems* (vol. 18, núm. 4, págs. 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]*. Nueva York: Routledge Falmer.

**Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W.** (2001). «Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education» [artículo en línea]. *American Journal of Distance Education* (vol. 15, núm. 1, págs. 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, págs. 162-187).

**Goodyear, P.; Salmon, G.; Spector, J. M. y otros** (2001). «Competences for online teaching: A special report». *Educational Technology Research and Development* (vol. 49, núm. 1, págs. 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, págs. 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, págs. 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, págs. 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, págs. 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» [artículo en línea]. *European Journal of Teacher Education* (vol. 34, núm. 1, págs. 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» [artículo en línea]. *Social Work Education* (vol. 27, núm. 6, págs. 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» [artículo en línea]. *European Journal of Teacher Education* (vol. 24, núm. 2, págs. 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, págs. 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, págs. 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, págs. 15-24).

**Rienties, B.; Rivers, B. A.** (2014). «Measuring and understanding learner emotions: Evidence and prospects». *Learning Analytics Review* (núm. 1, págs. 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* (disertación doctoral). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

**Romeu, T.; Guitert, M.** (2015). «La docencia en línea: de la teoría a la práctica». En: 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 línea]. Barcelona: UOC. <[http://obertapublishing.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/test/media-docencia/V.3/pdf/GUIA\\_colaboracio\\_docent.pdf](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» [artículo en línea]. *Innovations in Education and Teaching International* (vol. 53, núm. 6, págs. 592-604). <<https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1025807>>.

**Romeu, T.; Romero, M.; Guitert, M.** (2016). «E-assessment process: giving a voice to online learners» [artículo en línea]. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (vol. 13, núm. 1, págs. 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, págs. 477-489).

**Salmon, G.** (2003). *E-moderating. The key to teaching and learning online* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres: Taylor & Francis.

**Tapscott, D.** (2009). *Grown up digital* (vol. 361). Nueva York: McGraw-Hill.

**Tejada Fernández, J.; Pozos Pérez, K. V.** (2016). «Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC» [artículo en línea]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (vol. 2, núm. 1, págs. 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» [artículo en línea]. *Online Journal of Distance Learning Administration* (vol. 10, núm. 1). <<https://www.westga.edu/~distance/ojdla/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, págs. 35-55).

**Williams, P.** (2003). «Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions» [artículo en línea]. *American Journal of Distance Education* (vol. 17, núm. 1, págs. 45-57). <[https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1701\\_4](https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1701_4)>.

